

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО  
Факультет педагогики и психологии

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов  
студентов, магистрантов, аспирантов  
факультета педагогики и психологии

*Выпуск 7*

Тираспол

*Издательство  
Приднестровского  
Университета*

2023

УДК 37.015.3 (082)  
ББК 440я43+Ю96я43  
А 437

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Л.И. Васильева**, декан фак. педагогики и психологии, канд. пед. наук, доц.  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

**Г.В. Никитовская**, зам. дек. по науч. работе, доц. каф. педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко

**Актуальные проблемы психолого-педагогического образования** : Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии / Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Факультет педагогики и психологии ; редакционная коллегия: Л.И. Васильева, Г.В. Никитовская. – Тираспол : Изд-во Приднестр. ун-та, 2023. – . – ISBN 978-9975-925-40-2.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Вып. 7. – 2023. – 272 p. – Texte : lb. rom. (cu alfabet chirilic), rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut. – ISBN 978-9975-3610-5-7 (PDF).

37.0(082)=135.1=161.1

А 437

*В сборнике опубликованы статьи, отражающие результаты научных исследований и практической деятельности студентов, магистрантов и аспирантов факультета педагогики и психологии.*

*Представленные в сборнике материалы раскрывают теоретическое и практико-методическое состояние проблем подготовки специалистов системы образования, психологические аспекты развития личности в образовании.*

*Адресуется научным работникам, преподавателям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, всем, кого интересуют вопросы развития современной психолого-педагогической науки: теории и практики.*

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

**УДК 37.015.3 (082)**  
**ББК 440я43+Ю96я43**

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

**ISBN 978-9975-925-40-2.**  
**ISBN 978-9975-3610-5-7 (PDF) (Вып. 7)**

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2023

# Содержание

## **Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Н.Ф. Желез, З.А. Никоненко.</i> Особенности педагогической работы по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста. . . . .	7
<i>Л.Г. Кананэу, Е.Е. Середнякова.</i> Квест как дидактическая игра в условиях коррекционной школы . . . . .	12
<i>Л.Л. Карпова, Т.А. Гелло.</i> Особенности развития нравственных качеств у детей методом проектов в социально-нравственном воспитании . . . . .	15
<i>Е.О. Лабусова, В.А. Гелло.</i> Воздействие медиаинформации на развитие дошкольников и их готовность к школьному обучению. . . . .	19
<i>А.С. Павлова, А.М. Курлат.</i> К вопросу сенсорного воспитания детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности . . . . .	23
<i>Е.А. Сухович, В.А. Гелло.</i> Ручной труд как средство развития творческих способностей дошкольников . . . . .	28
<i>Л.В. Черноволюк. З.А. Никоненко.</i> Теоретическое исследование проблемы психологического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. . . . .	31

## **Глава 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

<i>М.А. Борисова, И.В. Антоненко, Н.Н. Ушнурцева.</i> Уроки технологии как средство развития креативности детей младшего школьного возраста в специальной (коррекционной) школе VIII вида. . . . .	36
<i>Е.С. Васильева, Н.Н. Ушнурцева.</i> Формирование метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий . . . . .	40
<i>А.Д. Гавриленко, Л.И. Смирнова.</i> Краеведческий материал как средство формирования нравственной культуры младших школьников. . . . .	44
<i>А.Ю. Гребенщикова, Л.Л. Николау.</i> Использование проблемных заданий для формирования функциональной грамотности у младших школьников при обучении математике . . . . .	50
<i>Н.Н. Греку, Е.В. Мицул, Н.Н. Ушнурцева.</i> Едукация еколожикэ а елевилорын прочесул активитэций екстрашколаре . . . . .	54
<i>Н.Н. Греку, Н.Н. Ушнурцева.</i> Методические рекомендации по формированию эстетической культуры у младшего школьника на уроках технологии . . . . .	58
<i>И.В. Зинган, Н.Н. Ушнурцева.</i> Тестаря ка технологии модернэ де евалуаре а куноштинцелор елевилор дин чиклул примар . . . . .	62
<i>К.С. Котеля, А.В. Перка, Н.Н. Ушнурцева.</i> Фолосиря технологиилор информационал-комуникативе ын кадрул лекциилор дин чиклул примар . . . . .	67
<i>К.С. Крившенко, А.А. Ткачук.</i> Организация учебной деятельности младших школьников в современной начальной школе . . . . .	70

<i>Е.А.Кутишевская, Л.Л. Николау.</i> Учебные задания как средство развития познавательных универсальных учебных действий у первоклассников при обучении математике . . . . .	73
<i>Е.А. Манзюк, О.Г. Згурян.</i> Организация исследовательской деятельности младших школьников . . . . .	78
<i>Е.С. Николаева, О.В. Иващенко.</i> Использование природоведческих экскурсий в экологическом воспитании детей младшего школьного возраста . . . . .	83
<i>Ю.А. Обертун, А.А. Ткачук.</i> Организация образовательного процесса в начальной школе в условиях реализации нового образовательного стандарта . . . . .	88
<i>О.В. Панченко, Н.Н. Ушнурцева.</i> Особенности формирования дизайнерского мышления у младших школьников на уроках технологии . . . . .	93
<i>И.В. Робак, Н.Н. Ушнурцева.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида . . . . .	98
<i>Я.В. Рознерица, Н.И. Васильева.</i> Использование нетрадиционных техник рисования как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья . . . . .	101
<i>Г.О. Сорочан, А.И. Маслова.</i> Эффективные приемы усвоения слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка в начальной школе. . . . .	106
<i>Я.С. Станилевич, А.А. Ткачук.</i> Внеурочная деятельность как средство формирования толерантности у детей младшего школьного возраста . . . . .	111
<i>Е.П. Тимчук, А.А. Баранов.</i> Социализация личности учащихся в условиях поликультурной среды . . . . .	115
<i>В.С. Тиханова, О.Г. Згурян.</i> Формирование духовно-нравственных качеств у младших школьников при реализации модуля «Основы православной культуры» . . . . .	119
<i>Ю.С. Ткач, А.А. Ткачук.</i> Интерактивные технологии как средство формирования у младших школьников универсальных учебных действий на уроках математики . . . . .	123
<i>Л.Н. Томова, Т.И. Подплетнева.</i> Общекультурная компетентность будущего учителя в поликультурном обществе. . . . .	127
<i>В.В. Фрунза, А.А. Ткачук.</i> Развитие коммуникативных способностей младших школьников средствами квест-технологии . . . . .	131
<i>Е.В. Черных, Е.П. Чабанюк, Н.Н. Ушнурцева.</i> Методические рекомендации по реализации поликультурного воспитания учащихся в процессе внеурочной деятельности . . . . .	137
<i>И.В. Чеховская, Н.Н. Ушнурцева.</i> Использование республиканского компонента в формировании метапредметных умений у младших школьников . . . . .	141
<b>Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<i>Л.В. Близняк, О.В. Бабой, Е.П. Каримова.</i> Современные аспекты взаимодействия субъектов педагогического процесса . . . . .	146
<i>Ю.М. Борисенко, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> Самоорганизация и тайм-менеджмент будущих педагогов: анализ временной перспективы . . . . .	150

<i>С.С. Дементьева, Т.Л. Доля.</i> Социализация подростков в условиях учреждения дополнительного образования . . . . .	155
<i>В.П. Диденко, Г.В. Никитовская.</i> Реализация андрагогического подхода в процессе повышения квалификации педагогов . . . . .	160
<i>Л.Ю. Зинченко, Г.В. Никитовская.</i> Диагностика уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов экономических специальностей . . . . .	164
<i>И.Ю. Катаной, А.В. Мельничук.</i> Предпосылки исследования процесса профилактики профессионального выгорания педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения . . . . .	169
<i>Н.В. Панаида, Е.В. Жолтяк.</i> К проблеме компетентного подхода в формировании ценностного отношения к культуре у молодежи. . . . .	172
<i>К.К. Тапперат, Т.П. Ильевич.</i> Педагогические условия андрагогического сопровождения профессионального развития педагога . . . . .	176
<i>Н.В. Туркулец, Т.П. Ильевич.</i> Организация командной работы обучающихся в системе подготовки будущего педагога . . . . .	180
<i>Н.Г.Федяева, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> Особенности возникновения аддитивного поведения в подростковом возрасте . . . . .	184
<i>М.В. Шишкевич, Т.П. Ильевич.</i> Формирование ценностного отношения к непрерывному образованию у взрослых обучающихся . . . . .	189

**Глава 4. МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

<i>Н.В. Бороденко, Л.Т. Ткач.</i> Управление процессом формирования мотивационной готовности детей к школьному обучению . . . . .	194
<i>И.А. Иванисова, Т.Б. Кулакова.</i> Аттестация как средство профессионального развития педагога . . . . .	198
<i>К.М. Лунгу, Т.Б. Кулакова.</i> Особенности педагогической поддержки в управлении формированием речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе . . . . .	203
<i>В.И. Палай, Э.А. Музенитова.</i> Проектирование управленческих механизмов развития инновационной деятельности в организации дошкольного образования . . . . .	208
<i>О.Г. Скиба, Э.А. Музенитова.</i> Анализ научных подходов к определению «качество образования». . . . .	213
<i>Н.Г. Тоницой, Э.А. Музенитова.</i> Управление реализацией партнерства в организации образования. . . . .	218
<i>А.В. Туркевич, О.Л. Марачковская.</i> Совет педагогов как форма коллегиального управления в организации дошкольного образования . . . . .	223
<i>М.И. Чилибик, Л.Т. Ткач.</i> Научно-методическое сопровождение в структуре организационно-управленческой деятельности. . . . .	228
<i>Н.Г. Эмомова, О.Л. Марачковская.</i> К вопросу о формировании профессионального поведения руководителя организации дошкольного образования . . . . .	232

**Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

<i>П.С. Алексеева, О.В. Коломиец.</i> Теоретические аспекты проблемы принятия управленческих решений в образовательных учреждениях . . . . .	237
<i>В.Г. Буторина, Е.Н. Чернова.</i> Исследование религиозной личности . . . . .	239
<i>А.О. Жумара, Е.Н. Чернова.</i> Религиозность как смысл жизни по В. Франклу . . . . .	245
<i>Е.И. Литвиненко, О.В. Коломиец.</i> Исследование стрессоустойчивости у студентов-первокурсников . . . . .	250
<i>Ю.Н. Лунева, М.Д. Иванова.</i> Характеристика основных методов диагностики организационного стресса у сотрудников организации . . . . .	254
<i>Д.Д. Таран, О.В. Коломиец.</i> Успех в обучении младших школьников с разным уровнем самооценки . . . . .	259
<i>В.А. Усанова, О.В. Коломиец.</i> Анализ проблемы психологической безопасности образовательной среды вуза студентами с иррациональными установками в психологической науке. . . . .	262
<i>К.В. Чернозубенко, М.Д. Иванова.</i> Стрессогенные факторы деятельности педагога . . . . .	267

## Глава 1.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.Ф. Желез,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*З.А. Никоненко*

доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Особенности педагогической работы по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста**

Дошкольное детство является возрастным периодом, когда происходит общее развитие ребенка и закладываются основы его образованности. Достигнутый в дошкольном возрасте уровень развития является фундаментом дальнейшего становления личности. Развиваются все стороны психомоторики ребенка, но более интенсивно идет речевое и познавательное развитие. Большинство детей в период дошкольного детства овладевают всеми сторонами речи, имеют развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения.

Фонематическая сторона речи составляет материальную ее основу, обеспечивающую различение смысла любого высказывания, а проблемы формирования фонематической стороны речи отражаются на формировании правильного звукопроизношения, состоянии слоговой структуры слов, фонематических и лексико-грамматических представлениях и коммуникативной деятельности ребенка. Закономерности формирования фонематических функций в онтогенезе, вопросы о психофизиологических механизмах фонематических нарушений рассматриваются в работах Р.Е. Левиной [1].

В теории и методике, технологии речевого развития ребенка убедительно доказывается, что сформированные фонематических процессов является важным фактором успешного становления речевой системы в целом. Эффективными и устойчивыми речевые возможности и коммуникативные умения возможны только при опережающем формировании

фонематических процессов. К фонематическим процессам относятся непосредственно фонематический слух – это способность к слуховому восприятию речи вообще и фонем речевой системы в частности. На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие как процесс восприятия на слух отдельных фонем, не зависимо то того в какой позиции они находится. А также фонематический анализ, являющийся мыслительным процессом по средствам, которого происходит выделение отдельных частей и фонематический синтез, который соединяет части в целое. Отдельно выделяются фонематические представления, что является звуковым образом фонем, которые воспринимались раньше, а в данное время не воздействуют на органы чувств [2].

Сформированность фонематических процессов являются залогом правильного произнесения звуков родного языка, построения слоговой структуры слов, соответствующей нормам родного языка, основой овладения лексико-грамматической стороной речи, успешного освоения письменной речью [3].

Недостатки и (или) нарушения сформированности фонематических процессов оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие лексических, морфологических, семантических компонентов языковой системы. Например, рассматривая симптоматику нарушений фонематических процессов у детей дошкольного возраста в аспекте необходимости специальной педагогической работы Г.Р. Шашкина, обращают внимание на трудности диагностики и полиморфность этиологии, лежащих в основе фонематических нарушений, на специфические особенности симптоматики, обуславливающие необходимость дальнейшего специального всестороннего изучения особенностей развития фонематических процессов у детей дошкольного возраста, проведения своевременной профилактики, полноценной диагностики и своевременной, эффективной коррекции нарушений фонематических процессов [4].

Развитие фонематических процессов является одним из основных направлений педагогической работы воспитателя общеразвивающих групп и учителя-логопеда логопедических групп дошкольных образовательных учреждений.

Цель исследования состояла в изучении содержания и обосновании значения и необходимости специально организованной педагогической работы по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что в первую очередь, для выявления особенностей фонематических процессов проводится обследование состояния фонематического восприятия каждого ребенка. Обычно детям предлагается выпол-



нить пробы по определению состояния фонематического восприятия. Выделение заданного звука на фоне слова, определение места звука в слове, способность услышать ударный и безударный гласные звуки в слове и умения определять порядок звуков в слове.

Изучение проблемы показывает, что специальная педагогическая работа по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста дает хорошие результаты при использовании воспитателями общеразвивающих групп дошкольных образовательных учреждений методических разработок и рекомендаций предлагаемых О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, М.Ф., Г.А. Тумаковой, которые могут быть основой методики педагогической работы в этом направлении [5].

Исследование вопроса показывает, что педагогическую работу по формированию фонематической процессов у детей дошкольного возраста следует вести на специально организованных занятиях и в свободных видах деятельности детей. Исходя из этого, методика педагогической работы предполагает проведение системы индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий по развитию звуковой стороны речи, игр и игровых упражнений по активизации внимания к звучащей речи и развитию фонематического слуха, восприятия, процессов языкового анализа и синтеза.

Хорошо зарекомендовала себя двухэтапная организация процесса: первого предварительного в ходе которого ведется работа над фонетическими процессами начиная с различения далеких, а затем близких по звучанию звуков вначале гласных затем согласных. И второго этапа, в ходе которого формируются непосредственно слуховые и произносительные умения. Вначале дифференцируются смешиваемые и (или) неправильно произносимые звуки (вначале далекие, а затем близкие по артикуляционно-фонематическим характеристикам). Уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Предлагаем работу проводить по следующему плану: вначале уточнять артикуляцию (артикуляционный уклад) звука с опорой на рече-зрительное, рече-слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; звук выделяется на фоне слова, в слове, определяется место звука в слове (в начале слова, в середине слова, в конце слова); проведение работы по формированию умений определять наличие звука в слове; развивается речеслуховое внимание и память.

Можно организовывать фронтальные формы работы по развитию звуковой стороны речи. Содержание таких занятий имеет комплексно-игровой подход, предусматривающий развитие всех фонематических

функций и к ним предъявляются такие требования как: постановка цели и формулирование темы каждого занятия, которые проходят через все его этапы и все виды речевой деятельности детей; максимальная насыщенность дидактического материала по изучаемым звукам; систематическая работа по развитию фонематических представлений; сочетание обучающих и игровых форм, приемов и методов работы; использование доступного наглядного материала соответствующего возрасту детей; развитие внимания к звучащей речи.

Занятия проводятся в игровой форме, это обеспечивает активность и заинтересованность детей. В структуру занятий включаются различные игровые приемы, сказочные персонажи, используются элементы двигательной активности, соревнования. Обязательным является насыщение различным речевым материалом, стихотворениями, сказками. Детям предлагается выделение заданного гласного или согласного в слогах и словах. Целями такого направления работы является развитие слухового внимания, восприятия и памяти. Закрепляются представления детей о звуковом составе слова, об определенной последовательности звуков. Детям предлагается самостоятельно подбирать слова с заданными звуками, закрепляется произносительный и слуховой образ звуков, выделение согласных в слогах и словах, развивается внимание и память.

Педагогическая работа по формированию фонематических процессов с дошкольниками в свободных видах деятельности предусматривает разнообразные игры и игровые упражнения, активизирующие внимание ребенка к звучащей речи. Предлагается менять силу голоса, речевой материал подбирать так, чтобы его можно было использовать для закрепления фонематического явления. Фонематическое восприятие тренируется по средствам подбора слов с нужным звуком; подбирать слова так, чтобы заданный звук находился в разных позициях (в начале, середине, конце слова); четко назвать предложенные игрушки и отобрать те, в названии которых есть искомый звук.

В основе такого подхода к формированию фонематических процессов у дошкольников лежат обще дидактические принципы, соблюдается принцип триединой задачи: педагогическое воспитание, педагогическое развитие, педагогическое обучение. Учет и реализация данных принципов позволяют своевременно создавать оптимальные условия проведения специальной педагогической работы по профилактике и исправлению фонематических процессов тем самым повышая качество педагогической работы в целом.

Анализ психологической, лингвистической, педагогической, теоретической и методической литературы, проведенное исследование, показали важность и необходимость развития фонематических процессов в дошкольном детстве. В дошкольном возрасте есть необходимость в проведении специально организованной педагогической работы по формированию основ фонетико-фонематической стороны речи. Своевременное выявление отклонений в фонематическом развитии позволяет определить оптимальные пути развития и формирования правильной речи, а также предупредить возникновение речевых нарушений.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование фонематических процессов и фонематической стороны речи является основой речевого развития дошкольников и педагогическая работа по их развитию должна занимать одно из центральных мест в педагогической работе и носить целенаправленный систематический характер. Формирование слухового восприятия создает возможность овладения правильным звукопроизношением и способствует правильному формированию представлений о звуках речи. Поэтому работу по развитию слухового восприятия необходимо производить в тесной связи с процессом формирования фонематических представлений, умения контролировать и оценивать правильность произношения, воспитывать у детей сознательную, целенаправленную активность, внимание к своей и чужой речи. Успех обучения во многом определяется тем, насколько четко организована преемственность в работе педагогов. С целью повышения уровня речевого развития детей рекомендуется педагогам вводить в свою работу инновационные методы и приемы работы, рекомендуемые ведущими специалистами в области дошкольной педагогики, логопедии и психологии.

### ***Литература***

1. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М: Альянс, 2013. – 367 с.
2. Касьянова А.В., Васильева Н.Н., Головина Е.Б. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. – Москва, 2014. – с. 65–67.
3. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: учебник / Ж.В. Антипова, Л.Р. Давидович, О.Н. Дианова [и др.]; под ред. Н.В. Миклиевской. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 313 с.
4. Шашкина Г.Р. Актуальные проблемы диагностики фонематического восприятия дошкольников с нарушениями речи [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/15993716>.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи. – М., 2004, – 262 с.

*Л.Г. Кананэу,*

ст. преп. кафедры ПиСОТ,

*Е.Е. Середнякова,*

воспитатель ГОУ С(К)ОШИ I, II и V видов г. Тирасполь

## **Квест как дидактическая игра в условиях коррекционной школы**

Специалисты, которые работают с детьми, имеющими речевые нарушения, отмечают, что у большинства школьников данной категории наблюдается низкий уровень учебной мотивации. Одна из задач воспитателя коррекционной школы – заинтересовать учащихся в получении знаний в процессе самоподготовки и облегчить усвоение новой информации. Для этого можно использовать приемы геймификации, то есть внедрить игровые формы в неигровой контекст (обучение). Инструмент, который может помочь решить эту задачу – дидактические игры.

Проблемы применения дидактических игр в обучении детей дошкольного возраста впервые изучались в педагогике Ф. Фребелем и М. Монтессори. Первым, кто применил игры в процессе обучения в отечественной науке, был К.Д. Ушинский. Он считал, что в игре соединяются стремление, чувство и представление. Следуя К.Д. Ушинскому, «сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить этой работы в забаву – это одна из труднейших и важнейших задач дидактики» [3]. С середины прошлого столетия дидактические игры стали применяться в отечественной педагогической практике сначала только в начальных классах, а позднее – в средних и старших.

А.И. Сорокина разделяет дидактические игры на игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы [2, с. 16].

Всесторонне изучив проблему, мы пришли к выводу, что наиболее интересными для наших учащихся будут игры-путешествия. Однако следует учитывать, что современные дети – поколение, появившееся в эпоху расцвета интернета: они не знают, какой была жизнь без гаджетов, и проводят с ними наедине больше 5 часов в день. Поэтому обычную игру-путешествие для них необходимо трансформировать в знакомый им квест.

Термином квест (от английского «quest» – поиск, игра-загадка) обозначают различные виды онлайн- и офлайн-игр. Эта форма игровой деятельности требует от участников поиска решения поставленных задач.

В современных условиях квест становится новым видом активного отдыха, а также новым видом обучения и воспитания.

Для создания квеста мы использовали онлайн-конструктор квестов «Квестодел» (<http://kvestodel.ru/>). Здесь можно создать квесты двух видов: распечатанные на бумаге или отображаемые на экране компьютера (гаджета). Далее нужно указать возраст участников и создать подсказки, введя секретные слова и выбирая для них задания (сервис может сделать это автоматически). Формы заданий, предлагаемых на сайте, разнообразны, в основном это головоломки: шифр, код, координаты, путеводитель, ребус, кроссворд, лабиринт, перемешивание, искажение, лишнее, линии. Кроме того, можно использовать загадки из базы данных сервиса или ввести текст загадки в специальное поле самостоятельно.

Если предложенные «Квестоделом» задания казались нам сложными для наших учащихся, мы немного снижали уровень сложности при помощи встроенной функции. Для примера можно ознакомиться с квестом, который мы создали для учащихся 7 класса ко Дню Конституции, по ссылке [https://disk.yandex.com/d/\\_KMNITmjPBOpig](https://disk.yandex.com/d/_KMNITmjPBOpig).

#### Описание веб-квеста

Цели	Расширение словарного запаса Закрепление правовых понятий «закон», «референдум», «Конституция» и др.
Возраст участников (класс)	7 класс (13-14 лет)
Вид квеста (командный или индивидуальный)	Командный
Продолжительность квеста	30-40 минут
Тема	Конституция
Формат квеста (онлайн, оффлайн или смешанный)	Онлайн
Механика прохождения (цепочная или произвольная)	Цепочная – нельзя приступить к следующему заданию квеста, не выполнив предыдущего
Количество заданий	9
Типы заданий	1. Шифр-решетка (развитие логического мышления) 2. Координаты. Фигуры и узоры (развитие внимания) 3. Кроссворд (расширение словарного запаса) 4. Ребус (развитие логического мышления) 5. Путеводитель: поиск букв (развитие внимания). 6. Лабиринт (развитие внимания) 7. Путеводитель: рисование букв (развитие внимания) 8. Перемешивание букв по размеру (развитие логического мышления и внимания) 9. Кроссворд (расширение словарного запаса)
Оформление	Файл в формате html, который можно открыть в браузере компьютера или смартфона QR-коды для подсказок

Перед этим мы провели классный час на тему «Конституция моего государства», в ходе которого использовали и объясняли ученикам термины «право», «закон», «референдум», «гражданство», «флаг», «герб», «гимн» и др. Все эти термины стали ключевыми словами-подсказками в нашем квесте.

Если дети долго не могли выполнить задание, мы давали дополнительные подсказки, которые зашифровали при помощи QR-кодов. В QR-кодах можно поместить прямые ссылки на скачивание дополнительной учебной и художественной литературы или на доступ к онлайн-словарям и справочникам; ссылки на мультимедийные файлы (видео, аудио или фото); задания для индивидуального или группового выполнения; ответы на задания для самопроверки учащихся и др. [1, с. 46]. Есть особая разновидность квеста – QR-квест, который полностью основан на использовании технологии кьюар-кодирования. В интернете можно найти сценарии таких квестов, а подробная инструкция о том, как создавать QR-коды, дана в работе [1].

Таким образом, онлайн-квест ко Дню Конституции, проведенный с учащимися 7 классов ГОУ С(К)ОШИ г. Тирасполя, реализовал все свои приоритетные функции: образовательную, воспитательную и коррекционную.

Использование веб-квеста в процессе самоподготовки учащихся, имеющих нарушения речи, обеспечило положительную динамику коррекционной работы, поскольку использовались задания на развитие логического мышления, внимания, памяти и на расширение словарного запаса. Интернет-технологии позволяют повысить учебную мотивацию учащихся с особенностями психофизического развития, а также сформировать у школьников навыки эффективного взаимодействия с медиасредой. Организация квестов позволяет творчески подходить к подготовке и проведению коррекционных занятий и реализовать инновационные дидактические идеи.

### ***Литература***

1. Дабеза В.В. Перспективы применения QR-кодов в вузовских изданиях // Корпоративные медиа в процессе реализации государственной политики Республики Беларусь: материалы международной научно-практической конференции. – Минск, 2022. – С. 45–47.
2. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982.
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1974.

*Л.Л. Карпова,*  
магистрант II курса  
Научный руководитель:  
*Т.А. Гелло*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Особенности развития нравственных качеств у детей методом проектов в социально-нравственном воспитании**

Проблема взаимоотношений людей друг с другом приобретает огромное значение, ведь развитие нравственных качеств у детей вызывает серьезную тревогу. В условиях дегуманизации общественных отношений, потери воспитательных идеалов, отчуждения людей друг от друга важен поиск эффективных форм, методов и средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Ведь развитие нравственных качеств – это длительный процесс, который зависит от многих факторов.

Проблема социально-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста является актуальной. Одним из основных факторов, влияющих на данную проблему, является изменение социально-экономической ситуации и ценностных ориентаций в обществе

Важнейшим этапом в развитии личности ребенка является дошкольный возраст. Именно он отвечает за формирование понятий у дошкольников окружающего мира, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, дети проходят первые шаги в своем нравственном развитии. Важность нравственного воспитания в дошкольном возрасте, его роль в социализации ребенка отразили в своих психолого-педагогических исследованиях Л.И. Божович, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, С.А. Козлова, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Г. Якобсон и др.

Социально-нравственное воспитание – это активный целенаправленный процесс вхождения ребенка в социальную среду, когда происходит усвоение моральных норм, ценностей, формируется нравственное сознание ребенка, развиваются нравственные чувства и привычки поведения.

Теоретические основы социально-нравственного воспитания дошкольников заложили Р.С. Буре, Е.Ю. Демурова, А.В. Запорожец и др. А.В. Запорожец считал, что высокие нравственные чувства не даны ребенку в готовом виде, они не передаются по наследству. Важная роль в

становлении нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста принадлежит взрослым. Они – пример социального опыта, правил и норм поведения, знаний о мире. Наблюдая за взрослым, ребенок оценивает его деятельность, слышит его мнение, видит его поступки [1].

Для успешного формирования нравственных качеств у детей необходимо, чтобы мотивы, используемые для побуждения к восприятию и осознанию моральных ценностей, были значимыми в их глазах, чтобы отношение к этим качествам было эмоционально положительным и при необходимости использовалось в определенных ситуациях.

В психолого-педагогических исследованиях по социально-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста обычно рассматриваются следующие аспекты:

1. *Роль семьи.* Семья является общественным явлением, где формируются социальные и моральные ценности у детей. Исследователи обычно анализируют влияние семейных факторов, таких как внутрисемейные отношения, воспитательные практики, поведение и общение внутри семьи.

2. *Взаимодействие с окружающими явлениями.* Учеными анализируется влияние организации дошкольного образования, сверстников и других внешних факторов окружающей среды на формирование социально-нравственных характеристик детей. Они выделяют формы и методы воспитания, используемые в дошкольных учреждениях, их эффективность.

3. *Моделирование социально-нравственного поведения.* Исследователи изучают влияние моделей поведения, представленных в медиапространстве (телевидение, интернет и т. д.), на детей старшего дошкольного возраста, могут анализировать, какие ценности и нормы поведения дети усваивают из этих источников, и как это влияет на их социально-нравственное развитие.

4. *Профессиональная подготовка педагогов.* Ученые обращают внимание на квалификацию педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста. Они рассматривают, какие формы и методы для развития нравственных качеств у детей используются в социально-нравственном воспитании.

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет «социально-нравственное развитие как усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные



ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной образовательной организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

Именно поэтому актуальными становятся вопросы: какой подход ответственнее в воспитании нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, какие методы нужно использовать для социально-нравственного воспитания?

В наше время используются разнообразные инновационные методы и средства воспитательной работы. Одним из эффективных и современных, по мнению ученых, в социально-нравственном воспитании является метод проекта. Внедрение метода проекта в процесс нравственного воспитания старших дошкольников – одна из приоритетных педагогических задач.

Метод проектов представляет собой совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить ту или иную задачу в результате самостоятельной деятельности обучающихся с обязательным представлением этих результатов.

Проектная деятельность направлена на изучение как можно большего количества возможностей в социально-нравственной ситуации, а не на следование по заранее определенному (и известному педагогу) пути (Е.Г. Евдокимова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, А.И. Савенков). Поэтому педагог должен оценить свою готовность к проектной деятельности – между целенаправленным внедрением проекта в учебный процесс и распространением педагогических знаний среди воспитанников.

Реализация метода проектов представляет собой организацию педагогом таких условий, которые позволят дошкольникам самостоятельно или с помощью взрослых открывать новый практический опыт, получать его экспериментальными, исследовательскими методами, анализировать его и трансформировать. Необходимо учитывать, что педагог ненавязчиво руководит работой детей, организует некоторые этапы проекта, помогая детям выбрать наиболее актуальное и посильное для него задание на

определенный период времени. Метод проектирования включает реализацию следующих этапов: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, представление результатов.

Игровая, художественная, двигательная, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, музыкальная деятельности, а также чтение художественной литературы развивают у дошкольников нравственные качества в процессе работы над проектом через интеграцию образовательных областей. В методе проектов предполагается творческий поиск, развитие исследовательских навыков дошкольников, их умение ориентироваться в информационном пространстве, учитывая интересы детей. Процесс познания, заканчивается реальным результатом – продуктом. Этот результат можно увидеть, осознать и использовать в действительной практической жизни.

Организация совместной проектной деятельности для воспитания нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста ставит основными ориентирами:

- необходимость в проявлении любви и потребность быть нужным другим;
- необходимость понимать свои чувства и чувства других людей;
- необходимость в доверии к окружающему миру других людей;
- необходимость в новых впечатлениях;
- необходимость в самостоятельных действиях.

Изучив психолого-педагогическую литературу и образовательную практику по данной проблеме, выявили противоречие между необходимостью обеспечения дошкольными организациями нравственного воспитания старших дошкольников методом проектов и невозможностью осуществлять это с максимальным воспитательным эффектом в связи с тем, что не все педагоги готовы к применению проектного метода, так как наблюдается недостаточная теоретическая подготовка в использовании данного метода, который требует больших затрат времени и сил педагогов, включения в данный процесс родителей.

Метод проектов, используемый в дошкольной образовательной организации, является перспективным и оптимальным методом, решающим задачи социально-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста.

### ***Литература***

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2т. – Т.1. – Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.

*Е.О. Лабусова,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*В.А. Гелло*

канд. пед. наук, проф. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Воздействие медиаинформации на развитие дошкольников и их готовность к школьному обучению**

Реалии современного времени таковы, что с каждым годом мы можем наблюдать, как медийные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. При этом поток медиаинформации направлен не только на взрослых людей, но и на детей, в том числе и дошкольного возраста. Если около десяти лет назад наличие персонального компьютера или сенсорного телефона было редкостью, но в наше время практически каждая семья является обладателем вышеуказанных технических средств. Данная тенденция имеет как положительные, так и отрицательные последствия для развития современных детей, а также их подготовки к школьному обучению.

Особое внимание хотелось бы уделить последствиям медиавоздействия на развитие дошкольников, которые в силу своих возрастных особенностей не способны надлежащим образом дифференцировать информацию, что особенно важно в дошкольном возрасте, ввиду того что данный возрастной период отличается активным психоэмоциональным, физическим, а также интеллектуальным развитием. Вышеуказанные факторы обуславливают актуальность и дискуссионность проблемы нашего исследования.

Изучению влияния телевидения на развитие детей уделяла в своих работах О.И. Маховская, по мнению которой, мелькающие на экране образы, втягивают зрителя ребенка в действие, смысл и цели которого зачастую являются для него непонятными. Это же влияние оказывают и телепередачи, мультфильмы, видеоролики и другие медиапродукты, транслируемые с экранов компьютеров и смартфонов.

Мелькающая информация воспринимается ребенком зачастую без эмоций, т.к. этому способствует быстрая смена картинки. Таким образом, у детей формируется клиповое мышление «экранного поколения»: задерж-

ка развития на этапе произвольного внимания, образного, конкретного мышления [2].

Современные медиапродукты, в своем большинстве, не способствуют психоэмоциональному развитию детей. Благодаря общедоступности они вытесняют игру, как вид деятельности, что влечет за собой негативные последствия, такие как задержку психоэмоционального развития, развитие фразовой речи, а также другие различные речевые нарушения.

Обилие медиапродуктов, которые содержат в себе элементы насилия, влекут к возникновению различных поведенческих нарушений. Кроме того, особенно в настоящее время появилось множество персонажей, отличительной чертой которых является яркость, гиперактивность, навязчивость. В ряде мультфильмов можно отметить отсутствие смысловой нагрузки и развития сюжета, малую вербализацию.

К таким мультфильмам можно отнести, например, анимационный сериал «Буба», который повествует о жизни домового, которому практически ничего неизвестно об окружающем мире и на пути к его познанию он постоянно терпит неудачи. К недостаткам данного медиапродукта можно отнести, малую вербализацию ввиду того, что речь у Бубы отсутствует, а также отсутствие сюжетной линии, способствующей развитию маленьких зрителей.

Неоднозначное мнение сложилось также относительно мультипликационного сериала «Маша и медведь», где главными героями являются любознательная девочка Маша и терпеливый медведь. Несмотря на то, что сериал считается одним из самых популярных мультфильмов в России и за рубежом, ряд психологов говорят о его пагубном влиянии на детскую психику.

Учитывая, что для детей дошкольного возраста преобладающей является имитационная форма восприятия действительности, то повторяющиеся в мультипликационном сериале поведенческие паттерны прочно усваиваются и вскоре начинают проявляться в поведении ребенка. Именно поэтому следует тщательным образом подбирать мультфильмы, и программы, к которым получает доступ ребенок.

Можно отметить следующие негативные последствия просмотра детьми мультипликационных фильмов, сериалов:

- закрепление потенциально опасных форм поведения;
- обесценивание авторитета взрослых, в том числе родителей;
- чрезмерная нагрузка на зрение;

– искажение формирования эстетического вкуса (касается медиапродуктов, обладающих низким качеством изображения, а также не соответствующих возрастным особенностям восприятия).

Следует отметить, что медиавлияние имеет свои особенности и его последствия зависят от возрастных особенностей зрителя. Можно выделить следующие отличия восприятия в зависимости от возраста: дети, в отличие от взрослых, доверительно воспринимают медиаконтент; дети не способны дифференцировать поступающую информацию на «хорошее» и «плохое».

Безусловно, не все медиапродукты негативным образом влияют на развитие дошкольников. Созданные с учетом возрастных особенностей детей определенного возраста и обладающие смысловой нагрузкой и логично выстроенной сюжетной линией могут оказывать положительное влияние на психоэмоциональное развитие маленького зрителя. Например, мультипликационный сериал «Мудрые сказки тетушки Сова» обладает положительными качествами, а именно является обучающим для детей, а также развивает чувство товарищества, учит уважать взрослых и прислушиваться к их мнению. Данный мультфильм создан с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и обладает следующими положительными качествами.

1. Обучающий характер. Мультипликационный сериал содержит в себе простые и понятные для дошкольников уроки нравственности, морали, добра и зла, которые важны как в повседневной жизни ребенка, так и для обучения в школе.

2. Мультипликационный сериал развивает у детей воображение, мышление, речь, память; способствует формированию социально-эмоциональных навыков; помогает дошкольникам формировать навыки общения, взаимодействия с другими людьми, сопереживания.

Для коммуникации в новых условиях школы важно у детей развивать чувство сопереживания и эмпатии, формировать представления о взаимоотношениях между людьми, их чувствах и переживаниях, показывать на конкретных примерах, что такое добро и зло, что такое правильное и неправильное поведение. Это помогает дошкольникам формировать собственные нравственные ценности.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что огромный информационный поток, обрушивающийся на современных детей, способствует как прогрессу в развитии ребенка, но и регрессу, а

как он будет влиять на ребенка, в большинстве случаев зависит от взрослых, находящихся в зоне ближайшего развития.

Учитывая реалии современного общества в полном объеме оградить ребенка от просмотра медиа контента невозможно и нецелесообразно, в связи, с чем родители могут предпринимать меры, направленные на минимизацию негативного влияния медиапродуктов, а именно, можно предложить придерживаться следующим рекомендациям:

- всегда быть осведомленным о том, в какие игры играет ребенок и какой медиаконтент он просматривает;
- нормировать время, которое ребенок проводит перед экраном телевизора, компьютера или смартфона;
- контролировать каналы коммуникации, из которых ребенок получает информацию (интернет, кино, реклама, мультфильмы, фильмы);
- использовать компьютер, телефон и другие гаджеты совместно с ребенком, что позволит проконтролировать время использования детьми вышеуказанных устройств и регулировать поступление информации из разных каналов коммуникации к ребенку;
- проверять возрастные ограничения фильмов, сайтов, компьютерных игр, предпочитаемых ребенком;
- установить на компьютере и других устройствах пароли для того, чтобы регулировать время пользования детей интернетом;
- желательно не ставить компьютер в детской комнате, во избежание возникновения желания у ребенка проводить там все свободное время [1, с. 35–39].

В настоящее время, просмотр мультфильмов, вытеснив традиционные формы деятельности, стал одним из самых распространенных занятий для детей. Мультфильмы являются одним из основных носителей и трансляторов представлений о мире, отношений между людьми и нормах их поведения. Следует подчеркнуть, что дети не просто воспринимают ту или иную видеоинформацию, а формируются и развиваются в атмосфере определенной детской субкультуры, созданной взрослыми. Любые впечатления, в особенности художественные, оказывают влияние на становление личности ребенка.

При рассмотрении некоторых из видов подобных медиапродуктов можно сделать вывод о негативном их влиянии на детей старшего дошкольного возраста. Безусловно, полностью оградить детей от воздействия медиа невозможно, но педагоги с помощью родителей вполне могут

сделать процесс потребления такого рода информации более направленным и контролируемым.

### ***Литература***

1. Мирошник В.В. Влияние медиаконтента на детей младшего школьного возраста Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2017. – № 2 (7). – С. 35-39
2. Психология дошкольного возраста. – Часть 1 – Изотова Е.И. URL: [https://studme.org/238726/psihologiya/znachenie\\_informatsionnoy\\_sotsializatsii\\_razvitii\\_doshkolnika](https://studme.org/238726/psihologiya/znachenie_informatsionnoy_sotsializatsii_razvitii_doshkolnika).

***А.С. Павлова,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***А.М. Курлат***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **К вопросу сенсорного воспитания детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности**

Одной из основополагающих проблем дошкольной педагогической науки на всех этапах исторического становления, является проблема сенсорного воспитания детей, как основы общего, умственного и личностного развития ребенка. На протяжении периода дошкольного детства ребенок соприкасается с многообразием форм, красок, величин и других свойств, в частности игрушек и предметов, с которыми ребенок непосредственно взаимодействует. Несомненно, сенсорное воспитание составляет фундамент общего, умственного, личностного развития ребенка, но и имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обогащения опыта ребенка и его успешной социализации.

Согласно стандарту дошкольного образования «Познавательное развитие детей дошкольного возраста предполагает развитие его интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)...». Данное положение находит подтверждение и в современной дошколь-

ной педагогике и подтверждает, тот факт, что результат сенсорного развития ребенка способствует «отражению в изменениях в образе себя и картины мира в целом, которые непосредственно связаны с умственным развитием ребенка дошкольного возраста».

Являясь основой умственного развития детей дошкольного возраста, сенсорное воспитание представляется основной предпосылкой последующего успешного обучения детей. Познание в периоде дошкольного детства начинается с первичного восприятия предметов и явлений окружающей действительности. Аналогичные формы познания в дальнейшем формируются на основе образов восприятия и представляются результатом их когнитивной переработки в процессе познавательной деятельности. Для прочного и осознанного освоения знаний и умений ребенком, необходимо целенаправленное формирование устойчивого внимания к явным характерным внешним признакам предметов их форме, цвету, величине и др. Для каждого возрастного периода сенсорное воспитание предусматривает решение определенных доступных задач, которые в результате становятся основополагающим звеном сенсорной культуры.

В педагогическом ракурсе термин «сенсорное воспитание» в основном употребляется в отечественных источниках как широкая дефиниция, и определяется как «показатель, характеризующий педагогическую деятельность, направленную на развитие и совершенствование сенсорных процессов детей» [1]. Такой подход к рассмотрению сути предложен А. В. Запорожцем и Н. Н. Поддьяковым, которые непосредственно связывает содержательное наполнение рассматриваемого понятия с определенной концепцией сенсорного развития.

Результатом и сопутствующим процессом сенсорного воспитания детей дошкольного возраста принято считать сенсорное развитие, которое представляет собой «развитие восприятия и формирование у ребенка представлений о свойствах предметов и различных явлениях окружающего мира» [1].

Как правило, сенсорное развитие детей имеет специфическую направленность на формирование процесса восприятия детьми окружающей действительности и составляют основу активного познания мира и самой первой его ступенью который называется чувственным опытом. В последующем сформированные способности слышать, видеть, осязая окружающее обеспечивают в первую очередь успешность решения задач



умственного, эстетического и нравственного воспитания детей, то есть целостное личностное его становление.

Научно доказано, что своевременное, целенаправленное развитие ощущений и восприятий ребенка создает необходимые предпосылки для возникновения у него других, необходимых более сложных познавательных процессов.

Актуальность и значение сенсорного воспитания и развития детей дошкольного возраста обосновала неоднократное становление этой проблемы предметом исследования отечественных и зарубежных ученых на различных этапах становления системы дошкольного образования.

В отечественной науке хорошо известны исследования проблемы сенсорного воспитания в области дошкольного детства, конца XIX – начала XX веков В. М. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, И. А. Сикорского, Е. И. Тихееву др. Так же сенсорное воспитание обобщено в работах Е. А. Гребенщиковой, Л. М. Казарян, Л. А. Калмыковой, Л. И. Красногорской, П. А. Лебедева, Л. Н. Перельгиной, М. И. Петровой, А. В. Плеханова, В. В. Реутовой, Н. Т. Спиренковой, Е. К. Сухенко, М. Г. Ярошевского и др, которые составляют научную основу современной системы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение для становления практического аспекта сенсорного воспитания и развития детей дошкольного возраста имели и исследования О. В. Морозовой, поскольку в них научно обоснованы особенности процесса становления первоначального сенсорного опыта детей.

В ракурсе нашего исследования основополагающими для становления современной концепции сенсорного воспитания дошкольного возраста считаются труды основоположников первых систем сенсорного воспитания детей дошкольного возраста Ф. Фребеля, М. Монтессори, О. Декроли, а также известные системы сенсорного воспитания детей, представителей отечественной дошкольной педагогики и психологии Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина и др. С точки зрения ученых, «сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития дошкольников, является одной из главных задач дошкольного воспитания» [1].

В вышеуказанных исследованиях основная суть работы в направлении сенсорного развития детей дошкольного возраста, раскрывается через количественные и качественные аспекты самого процесса.

С научных позиций современная дошкольная педагогика под сенсорным воспитанием «подразумевает целенаправленное педагогическое воздействие на ребенка, обеспечивающее формирование его чувственно-го познания на основе совершенствования ощущений и восприятия» [1].

Следовательно, в процессе сенсорного воспитания формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности и сенсорной культуры личности.

Общепринято, что большую роль в развитии правильного восприятия как одного из звеньев сенсорного развития играет изобразительная деятельность. Сенсорная основа изобразительной деятельности дошкольников проявляется через восприятие и различных сенсорных эталонов: цвета, формы, величины, а также пространственного расположения, пропорций в процессе творческого воспроизведения предметов окружающей действительности.

Следующей положительной стороной изобразительной деятельности является проникание в жизнь ребенка и развитие на этапе дошкольного детства, что существенно влияет на общее развитие детей, его творческие способности и становление его личности в целом. Уникальное раскрытие творческого потенциала ребенка в процессе рисования, лепки и аппликации, представляется основой для развития и проявления его индивидуальности. Поэтому на различных ступенях образования взрослые в лице педагогов и родителей призваны использовать все возможные пути для того, чтобы заложить основы развития сенсорных способностей детей, которые в последующем станут площадкой для становления и развития основных психических познавательных процессов: внимания, памяти, воображения, мышления детей. Сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста и формирование его сенсорной культуры представляется важной задачей современной теории и практики дошкольного образования. И как показывает опыт в данном направлении деятельности, наилучшим образом этому способствуют виды изобразительной деятельности, которые представляют интерес ребенка и в которых дети посвящают немало времени.

Кроме того, актуальность исследования усиливается сложившимися на настоящий момент в науке и практике дошкольного образования противоречиями: между возрастающей потребностью в повышении качества

дошкольного образования и слабой представленностью прикладного аспекта процесса; между необходимостью сенсорного воспитания как фактора умственного воспитания детей в группах среднего возраста, и недостаточной оценки потенциала изобразительной деятельности в данном процессе.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования недостаточная представленность в педагогической практике психолого-педагогических условий, обеспечивающих сенсорное воспитание детей в процессе изобразительной деятельности. Решению данной проблемы будет целью нашего исследования.

Основываясь и отталкиваясь от выше сказанного, мы предполагаем, изобразительная деятельность становится успешным средством сенсорного воспитания детей среднего дошкольного возраста при условиях: системного характера работы в направлении решения задач сенсорного воспитания детей; учета возрастных и индивидуальных особенностей сенсорного развития детей; интегрирование изобразительных видов деятельности с средствами сенсорного воспитания детей.

Достижение выдвинутой цели и выявление достоверности наших предположений опосредовано решением определенных задач: изучить теоретические основы проблемы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста; выделить особенности сенсорного развития детей среднего дошкольного возраста; опытно-экспериментальным путем разработать и апробировать проект сенсорного воспитания детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.

Методологической основой исследования являются концептуальные основы отечественной системы сенсорного воспитания опирающиеся на теорию восприятия Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера и др.; разработки Н. А. Агеносова, Э. А. Александрян, М. Ю. Кистяковской, А. П. Усовой и др., разработавшие теоретические положения сенсорного воспитания дошкольников; рекомендации Т. Г. Казаковой, Н. П. Сакулиной, Е. А. Флериной, Е. И. Игнатьева, Т. С. Комаровой, Т. Н. Дороновой, и др. относительно использования изобразительной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, из выше сказанного сенсорное воспитание направлено на то, чтобы научить детей правильно, и расчленено воспринимать предметы, их всевозможные свойства, такие как цвет, величину, располо-

жение в пространстве, форму и т.д. Исследования демонстрируют, что без такого обучения восприятия ребенка надолго остается поверхностным, неполным и в результате оно не образует необходимую основу для общего умственного развития, овладения различными видами деятельности, полноценного освоения знаний.

### ***Литература***

1. Дошкольная педагогика: учебник для академических бакалавров / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляев, Н. А. Виноградова: под общ. Ред. Н. В. Микляевой. – 2-е изд. М.: Издательство Юрайт 2016. – 411 с.

***Е.А. Сухович,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***В.А. Гелло***

канд. пед. наук, проф. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Ручной труд как средство развития творческих способностей дошкольников**

У детей дошкольного возраста проявляются и развиваются творческие способности. В современных психолого-педагогических исследованиях именно пятый и шестой год жизни дошкольников рассматривается как сензитивный для развития всех видов творческой деятельности.

Фундаментальные основы становления творческой деятельности у детей дошкольного возраста разрабатывали Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцева и другие психологи и педагоги.

Так, Н.А. Ветлугина рассматривала творчество как первоначальную ступень в развитии творческой деятельности личности. По ее мнению, творческие способности основаны на развитии воображения и характеризуют возможность своеобразного, нестандартного решения познавательных задач [1].

В теории педагогики общепринятым является положение, подтверждающее тесную связь процесса формирования творческой деятельности с уровнем наличия у детей творческих способностей. Доказано, что в рамках своей активной деятельности ребенок находится в постоянном поиске нового, представляя разнообразные варианты сочетания уже име-

ющихся знаний с тем, что он желает создать. Под бдительным вниманием педагогов дети часто обнаруживают в самих себе потенциалы, о которых им ранее не известно было.

Наши наблюдения за детьми показали, что творческие способности проявляются и формируются у них во всех видах деятельности. В качестве проблемы исследования мы выделили изучение того, как проходит этот процесс в трудовой деятельности и непосредственно через формирование у детей знаний и умений в ходе становления ручного труда.

Ручной труд дошкольников представляет собой многообразную сферу деятельности, в которой дети преобразуют разнообразный материал в новые, необычные образы, ранее созданные их воображением. В этом увлекательном мире детям предоставляется возможность из разнообразного материала получить новый результат, в виде оригинального продукта, который до этого не существовал.

В дошкольном возрасте на фоне интенсивного всестороннего развития важно развивать у детей мелкую мускулатуру рук, как основу становления интеллекта. Данную особенность особо подчеркивал В.А. Сухомлинский. Он образно писал, что истоки творческих способностей и дарования детей находятся на кончиках их пальцев. От пальцев исходят невидимые ручейки, питающие источник творческой мысли [3].

Ученые утверждают, что высшей формой самостоятельности у детей является искусство творить. Представляет интерес исследование Л.В. Куцаковой, которая, рассматривая роль ручного труда в развитии детей, считает, что эффект будет, если у них пробудить интерес к творчеству. Для этого необходимо создавать среду, где они могли бы выразить свои идеи и фантазию. Это достигается через организацию творческих ситуаций в различных сферах, таких как игровая деятельность, театр, изобразительное искусство, ручной труд [2].

По мнению ученых и практиков, ручной труд полностью опирается на пальчиковую оперативность, активизирует познавательные процессы, включая воображение, восприятие, память, речь и интеллект, способствует развитию мелкой моторики рук, сенсомоторной сферы и координации органов чувств, позволяет закрепить имеющиеся и сформировать у детей новые представления в области элементарных математических представлений, развития речи, ориентировки в изобразительном искусстве, игровой и театрализованной деятельности.

Для нашего исследования важно положение, представленное в работах В.Б. Косминской, где раскрыта связь творчества детей с уровнем развития у них воображения. Она доказала, что именно творческое воображение способно зарождать у детей новые образы, соединять элементы из разных источников, а также расширять и компоновать детали.

Несмотря на то, что проблема детского творчества достаточно полно представлена в теории психологии и педагогики, в практике работы по данному направлению имеют место противоречия:

- между высоким образовательным потенциалом ручного труда для развития творческих способностей дошкольников и недостаточным вниманием к созданию для их реализации соответствующих условий;

- между необходимостью обновления качественных диагностик и контроля за развитием творческих способностей детей дошкольного возраста и недостаточным владением педагогами технологиями ведения данной работы.

Актуальность проблемы и имеющиеся противоречия определили цель исследования: разработать и апробировать методику и условия использования ручного труда в развитии творчества дошкольников.

Объектом исследования выступил процесс развития творчества у детей дошкольного возраста дошкольников, а предметом – ручной труд как средство развития творчества дошкольников.

Задачи исследования:

1. Определить концептуальные основы процесса формирования у старших дошкольников творческих способностей средствами ручного труда.

2. Разработать систему технологий и условий развития творческих способностей старших дошкольников средствами ручного труда.

3. Проверить эффективность разработанных условий в старших группах организаций дошкольного образования (ОДО).

Гипотеза исследования: ручной труд будет способствовать развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста при создании следующих педагогических условий:

- четкая постановка целей и задач для детей в ходе ручного труда, опора на их предложения;

- стимулирование самостоятельного анализа результатов выполненной творческой работы и развитие умения внимательно рассматривать предметы ручного труда, сравнивая их с эталоном по разным параметрам, таким как форма, размер, цвет и другие характеристики;

– наличие в группе набора материалов для ручного труда (бросовый, природный, технический и др.) и поддержка инициативы ребенка самостоятельно заниматься ручным трудом, как на занятиях, так и в повседневной жизни;

– разработки системы мини занятий, упражнений для формирования у детей вариативных умений, обеспечивающих их использование при выполнении работ по ручному труду;

– организация выставок работ, созданных детьми, сравнение работ одной тематики, но с применением разных технологий.

Экспериментальная работа планируется в старших группах с равным уровнем развития у детей творческих способностей. В настоящее время проблема развития детского творчества актуализировалась в контексте пересмотра вопросов организации образовательного процесса в ОДО с учетом особенностей возраста и роли в их развитии самостоятельной творческой деятельности.

### ***Литература***

1. Ветлугина Н.А. О теории и практике художественного творчества детей // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 5.
2. Куцакова Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду. М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

*Л.В. Черноволюк,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*З.А. Никоненко*

доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Теоретическое исследование проблемы психологического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида**

Современное образовательное пространство претерпевает значительный уровень изменений, который требует все большего и разноскоронного развития от детей. Дошкольное развитие и образование является некоторой основой для дальнейшего развития ребенка, его успешности в школьном обучении. Это приводит к тому, что наибольшую актуальность

приобретает дошкольное развитие и воспитание, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

С каждым годом в разные образовательные организации прибывает все большее количество детей, имеющих различные отклонения в развитии. Они нуждаются в специализированной поддержке, индивидуальных программах развития и обучения, а также в особом режиме. Данные аспекты должны исходить из индивидуальности каждого ребенка и его особенностей.

Наиболее распространенной группой среди детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, являются дети с задержкой психического развития. Данная группа является неоднородной, так как у каждого ребенка свои особенности задержки психического развития, которые по-разному влияют на их личность и развитие психических процессов. Задержка психического развития коренным образом влияет на обучение ребенка и его дальнейшее развитие. Если вовремя не скорректировать данную задержку – ребенок в дальнейшем будет сильно отставать в школьном обучении.

Данные научных исследований (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, Т.А. Власова, В.В. Лебединский и др.) показывают, что дети с задержкой психического развития – это дети, которые имеют слабо выраженную неразвитость центральной нервной системы, которая проявляется в отставании умственных способностей ребенка от нормы. Такие дети хуже запоминают информацию, менее внимательны, мыслительные процессы более медленные.

Задержка психического развития – это темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания.

Также стоит рассмотреть особенности развития психических процессов ребенка с задержкой психического развития. В первую очередь обратим внимание на особенности памяти ребенка с этим видом расстройства. Ребенок с задержкой психического развития плохо запоминает информацию, так как объем его памяти, как краткосрочной, так и долговременной – ограничен. Их воспоминания отрывочны и неполноценны, например, только пройденное занятие может тут же забыться. Так же присутствуют нарушения механической памяти, то есть ребенок не может запомнить информацию в той форме, в которой ему ее подают. Таким детям требуется больше времени для запоминания, что требует постоянного повторения информации. Для воспроиз-



ведения запомнившейся информации ребенку, также необходимо больше времени, так как ему сложно подобрать слова из-за низкой мыслительной активности.

Восприятие детей с задержкой психического развития также является замедленным, фрагментарным и неточным. Это связано с тем, что из-за плохой памяти ребенка, его общее представление о какой-либо ситуации, предмете фрагментарно, что усложняет полное их восприятие цельного образа.

Внимание таких детей характеризуется неустойчивостью, кратковременностью и поверхностностью. Ребенку с задержкой психического развития трудно удержать внимание на одном предмете или ситуации, он постоянно отвлекается, особенно при наличии значимых отвлекающих факторах, разговоры людей, яркий свет т.д. Педагоги утверждают, что для более эффективной работы с данными детьми необходима постоянная смена деятельности, а также отсутствие отвлекающих факторов, по типу компьютера, радио, других людей и т. д.

Важно также обратить внимание на мышление детей с задержкой психического развития. Их образное мышление нарушено, вследствие чего, ребенок не может детально представить какую-либо ситуацию или предмет. Абстрактное и логическое мышление работают только при условии, что рядом находится взрослый и будет ему помогать. Исходя из этого, можно говорить о том, что ребенок не может самостоятельно выстроить причинно-следственные связи, анализировать знания или ситуацию, взглянуть на ситуацию в целом, сравнивать, классифицировать и т.д. Более сохранным является наглядно-действенное мышление.

Речь ребенка с задержкой психического развития также имеет некоторые недостатки. Например, некоторые дети с задержкой психического развития неспособны правильно произнести звуки, даже при условии наличия нормально развитых органов речи и слуха. Также у таких детей присутствуют ограничения словарного запаса, трудности произвольного контроля за грамматическим оформлением речи, а также сложности в построении связного рассказа, низкая речевая активность. Детям с задержкой психического развития сложно овладеть письмом и чтением.

Такие проблемы с развитием психических процессов говорят о необходимости работы ребенка со специалистами. В условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида это воспитатель, педагог-психолог, педагог-дефектолог, воспитатели-методисты по различным

направлениям деятельности (музыкальной, художественной, физической). В связи с вышеизложенным, рассмотрим проблему сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях дошкольного образовательного сопровождения. Вопросы психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья начали пристально изучаться около двадцати лет назад [2].

Рассмотрим характеристику подходов разных авторов к истолкованию рассматриваемого термина. М. Р. Битянова характеризует сопровождение как систему практической деятельности психолога, направленную на создание наиболее целесообразных социальных и психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в процессе школьного взаимодействия [1].

В исследовании С.Н. Сорокоумовой предлагается следующий взгляд на определение психологического сопровождения детей с нарушениями развития. Психологическое сопровождение – это процесс, включающий в себя диагностические, профилактические, консультативные, коррекционные и развивающие стратегии и тактики психолога, направленные на создание наиболее благоприятных условий для интеграции детей в нормально развивающееся общество сверстников [4].

И.И. Мамайчук считает, что сопровождение детей с проблемами здоровья – это деятельность психологов, направленная на создание соответствующей системы клинических, психологических, педагогических и психотерапевтических условий, позволяющих детям успешно социализироваться в обществе [3].

Весь процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с задержкой психического развития построен на индивидуализации образования и воспитания, т.е. на индивидуальном подходе. Под индивидуальным подходом мы понимаем средство для преодоления несоответствия между уровнем развития психических процессов и эмоционально-личностной сферы, который должен соответствовать определенным нормам, и реальными возможностями ребенка их сформировать, развить. При реализации принципа индивидуализации педагог-психолог сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы ребенка.

Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития представляет собой работу в междисциплинарной команде. Междисциплинарная работа включает в себя взаимодействие педагога-психолога

с воспитателями, специалистами сопровождения, родителями. Однако данное взаимодействие не сразу и не всегда становится командным, поскольку каждый из специалистов решает свои, узкоспециализированные задачи. Междисциплинарная работа среди разных специалистов необходима для того, чтобы добиться лучшего результата в психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. Вероятность того, что ребенок приблизится к норме по уровню развития психических функций гораздо выше при такой работе.

Таким образом, данная проблема является одной из актуальных в психолого-педагогической теории и образовательной практике. Это определено модернизацией стратегии обучения, ее направленностью на индивидуализацию, ростом детей с особенностями развития и общественной потребностью в создании условий психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных организациях. Психологическое сопровождение направлено на разработку и реализацию благоприятных условий для работы всего коллектива в целом, и отдельных видов деятельности ребенка с задержкой психического развития в частности, с опорой на индивидуализацию.

#### ***Литература***

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
4. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. доктора псих. наук. – Н.Н., 2011.

## Глава 2.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*М.А. Борисова,*

студент IV курса

*И.В. Антоненко,*

заместитель директора по УВР, МС(К)ОУ №44

Научный руководитель:

*Н.Н. Ушнурцева*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Уроки технологии как средство развития креативности детей младшего школьного возраста в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Одной из задач современной системы образования является ориентация на развитие творческой личности, способной осознанно действовать в различных жизненных ситуациях. В условиях стремительных изменений современности творческая, продуктивная, легко адаптирующаяся личность становится востребованной обществом на всех этапах его развития.

Уроки технологии являются одними из продуктивных уроков для развития креативных способностей. Специфика уроков технологии заключается в предметно-практической деятельности, когда знания и умения учащихся непосредственно реализуются в процессе выполнения учебного или творческого задания. Трудовое обучение учащихся с интеллектуальными проблемами является основным звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Это связано с огромным значением трудового обучения в социальной адаптации школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями. Умение самостоятельно работать в производственных условиях, быть членом трудового коллектива является одним из определяющих условий успешной социальной адаптации людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Изучением креативности как психолого-педагогической категории занимались многие отечественные и зарубежные ученые Д.Б. Богояв-

ленская, Дж. Гилфорд, С.А. Новоселов, Л.Д. Лебедева, В.А. Слостенин, Э. Торранс, С.М. Шурухт и др. Креативность младших школьников изучали Н.Г. Герасимова, В.Н. Дружинин, Ю.В. Корнилова, Е.В. Митина, Т.Ю. Хабарова и др. Согласно исследованиям российских ученых, креативность младших школьников развивается в процессе деятельности, которая носит творческий характер и ориентирует учащихся в процессе познавательной деятельности на поиск новых решений проблем в нетипичных ситуациях.

П.И. Пидкасистый рассматривает креативность такой способностью, которая способна отражать глубинные свойства индивидов, создавать оригинальные ценности, а также принимать нестандартные решения. К данному понятию автор обращается в связи с характеристикой современных подходов к образованию, поскольку одним из основополагающих требований на сегодняшний день является развитие творческой личности, которая была бы способна выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся своей новизной [5, с. 247].

По мнению И.В. Борзенкова, креативность «выступает одним из условий творческого саморазвития личности человека, а также является существенным резервом ее самоактуализации. Она проявляется как восприимчивость, чувствительность к проблемам, открытость к новым идеям и склонность разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью основания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем [1].

Из множества определений *креативности* мы остановились на определении Н.Ю. Хрящевой, которые понимают под креативностью способность к конструктивному и нестандартному мышлению и поведению личности, склонной к анализу и обогащению опыта. В своих исследованиях Н.Ю. Хрящева считает, что *креативность* проявляется в богатом воображении, чувстве комического, принятии в качестве ориентира высоких эстетических ценностей, а также в способности видеть структурные элементы проблемы» [7, с. 173].

Среди характеристик условий, способствующих становлению креативности, выделяется адекватная самооценка и способность к толерантному поведению. Мы считаем, что креативность – это готовность человека к конструктивному и оригинальному мышлению при решении задач в рамках изменяющихся социальных и культурных условий в интересах личности и общества.

Учебная дисциплина «Технология» в специальной (коррекционной) школе VIII вида является наиболее эффективным средством для развития

интеллекта и психики ребенка, сферы чувств, эстетического вкуса, творческих и креативных способностей, т.е. для общего развития ребенка. Ни один предмет не дает возможности для такого разнообразия движения пальцами, кистью руки, как ручной труд. На занятиях предметно-практической деятельностью развиваются тонко координированные движения – точность, ловкость, скорость.

Р.Л. Иванова подчеркивает, что «Уроки технологии являются средством развития сферы чувств, эстетического вкуса, разума и творческих сил, т.е. общего развития ребенка. В процессе уроков технологии дети младшего школьного возраста выполняют творческие работы с различными материалами, в процессе которой он создает полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта» [3, с. 483].

Организация уроков технологии учащихся с нарушением интеллекта является главным звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Это связано с огромным значением трудовой подготовки в социальной адаптации школьников с нарушением интеллекта.

В программах для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, под редакцией В. В. Воронковой, указывается, что учебная дисциплина «Технология» направлено на решение следующих задач: воспитание положительных качеств личности ученика (трудолюбия, настойчивости, умение работать в коллективе и других); уважение к людям труда; сообщение элементарных знаний о видах труда, формирование трудовых качеств, развитие самостоятельности в труде, привитие интереса к труду [6, с. 154].

На уроках технологии в специальной (коррекционной) школе решаются специальные задачи, направленные на коррекцию умственной деятельности школьников. Коррекционная работа выражается в формировании умений: ориентироваться в задании (анализировать объект, условия работы); предварительно планировать ход работы над изделием, устанавливать логическую последовательность изготовления поделки, определять приемы работы и инструменты, нужные для их выполнения; контролировать свою работу (определять правильность действий и результатов, оценивать качество готовых изделий) [6, с. 160].

Т.М. Геронимус указывает, «что истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках пальцев, от пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Изготов-

ление игрушек, поделок это труд кропотливый, удивительный и очень приятный. Для того чтобы дети охотно им занимались, необходимо развить их фантазию, добрые чувства, а с овладением навыками придет и ловкость в работе [2, с. 67].

Как подчеркивает Н.В. Муравецкая «Большие сложности трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида связана с отсутствием у ребят общетрудовых умений и навыков, таких, как ориентировка в задании, планирование работы, контроль и оценка собственной деятельности, а также с неумением выполнять трудовое задание при изменении условий работы. Это снижает самостоятельность умственно отсталых школьников, что особенно очевидно в младших классах» [4, с. 54].

Она в своих работах указывает на то, что «Учащиеся с нарушением интеллекта часто приступают к работе без предварительного анализа изделия, не планируют ход его изготовления, не могут определить последовательность действий, выбрать наиболее эффективные способы выполнения задания. В результате их действия оказываются неадекватными цели, стоящей перед ними. Они испытывают большие трудности при выполнении задания, не умеют определить, какие им потребуются инструменты. Самостоятельно, без специального обучения, младшие школьники с нарушением интеллекта в своей деятельности не могут руководствоваться наглядными инструкциями: образцами, чертежами, рисунками, технологическими картами. Практически у всех учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида в той или иной степени нарушена координация движений рук, что оказывает негативное влияние на выполнение практических действий, а также на контроль и регуляцию (точность, силу, ритм, темп и пр.) при формировании двигательных трудовых навыков» [4, с. 111].

Одним из эффективных средств развития креативности детей младшего школьного возраста являются уроки лепки, которые способствуют формированию таких качеств личности, которые являются для человека не какими-то специфическими (необходимыми только для этой и подобной работы), а общезначимыми. Эти занятия развивают умственные способности учащихся, расширяют их художественный и политехнический кругозор, формируют нравственные представления и содействуют формированию творческого, креативного отношения к окружающему миру. Особое внимание уделяется декоративно-прикладному искусству. Дети с

удовольствием лепят декоративные игрушки по мотивам народных образов, посуду, настенные рельефы, декоративные маски.

Из вышеизложенного, можно сделать вывод, что для развития креативности младших школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида, на уроках технологии, следует решить следующие задачи: научить находить решения в нестандартных ситуациях; развивать оригинальность мыслительной деятельности; научить анализировать сложившуюся проблемную ситуацию с разных сторон; развивать свойства мышления, необходимые для плодотворной дальнейшей работы.

### ***Литература***

1. Борзенкова И. В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды: автореф. дисс ... канд. псих. наук. – М., 2001.
2. Геронимус Т. М. Учебно-методический комплект по трудовому обучению для учащихся начальных классов. – М.: АСТ-Пресс, 2006. – 132с.
3. Иванова О. Л., Михайлов Е. А., Михайлова Е. А. Развитие личности ребенка с ОВЗ на уроках технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Молодой ученый. – 2014. – № 17 (76). – С. 481-483.
4. Муравецкая Н.В. Коррекция недостатков умственного развития учащихся специальной (коррекционной) школы при помощи тестов // Сборник методических материалов «Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые образовательные учреждения» / Под ред. Л.В. Годовниковой. – Белгород: Издательство БелГУ 2008. – 272 с.
5. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008. – 403с.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2006. – С. 157–160.
7. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 1998. – С. 171-175.

***Е.С. Васильева,***

магистрант I курса

Научный руководитель:

***Н.Н. Ушнурцева***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Формирование метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий**

Трансформационные процессы, происходящие за последние несколько лет, серьезно повлияли на систему образования, включая начальную



школу. В связи с этим особое внимание в Государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется метапредметным результатам, которые дополняют «портрет современного выпускника начальной школы» такими важными компонентами, как умение организовывать свою познавательную деятельность, умение слаженно работать сообща, умение планировать, прогнозировать и т. д. Перечисленные характеристики являются частью метапредметных компетенций младших школьников и конкретизируют общее представление о метапредметных результатах освоения основной образовательной программы. Именно метапредметные результаты, сочетающие в себе освоение учащимися междисциплинарных концепций и универсальных учебных действий, являются тем звеном, которое объединяет все предметы.

Г.Н. Филиппова, В.А. Горюнова отмечают, что «для формирования метапредметных компетенций выделяются следующие образовательные технологии: совместное обучение; исследовательская деятельность; проектная деятельность; проблемно-диалогическая технология; интерактивные технологии и др. [5, с. 399].

Теоретической основой внедрения интерактивных технологий и методов обучения в образовательный процесс начальной школы является системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к построению дидактических процессов, а также теория оптимизации педагогического процесса.

Как отмечает Е.В. Мазанюк, интерактивное обучение – это, «прежде всего, диалогическое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося» [2]. Интерактивные технологии направлены на вовлечение всех учащихся в обсуждение темы, выполнение заданий и представление результатов самостоятельной работы. Сделайте их участие заинтересованным, мотивированным и сосредоточенным на достижении результатов.

По мнению К.Е. Безукладникова и Е.В. Еремеева, «интерактивное обучение обладает следующими характерными чертами: взаимодействие учащихся друг с другом и преподавателем (прямо или косвенно); процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения; тренинг «реальности», т.е. тренинг, основанный на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности» [1].

Г.К. Селевко определяет следующие задачи интерактивных технологий и методов обучения:

- обеспечить интерактивный характер обучения, исключить монологическое изложение учебного материала и дублирование информации, которую учащиеся могут получить самостоятельно из доступных источников;

- научить детей самостоятельно искать, анализировать информацию и вырабатывать правильное решение в конкретной ситуации;

- формировать умение работать в команде;

- развивать умение уважать мнение других людей, проявлять терпимость к другой точке зрения;

- формировать умение выражать собственное мнение, основанное на определенных фактах, аргументированно отстаивать его [4, с. 165].

В контексте интерактивного обучения ученик младших классов становится не объектом, а субъектом обучения, он чувствует себя активным участником событий и собственного образования и развития. Это обеспечивает внутреннюю мотивацию к обучению, что способствует его эффективности. Благодаря эффекту новизны и оригинальности интерактивных технологий и методов, при их правильной организации, растет интерес младших школьников к процессу обучения.

В соответствии с этим метапредметные компетенции младших школьников определяются, по мнению Е.П. Поздняковой, «как система универсальных учебных действий, позволяющая младшим школьникам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи» [3, с. 6].

Е.П. Позднякова уделяет особое внимание интерактивным технологиям для развития метапредметных компетенций у учащихся начальной школы. Автор предлагает понимать интерактивные технологии как устоявшуюся совокупность психолого-педагогических установок, позволяющих определить особый набор и компоновку форм, методов и средств обучения, благодаря которым происходит стратегия и координация взаимодействия учащихся и преподавателя при организации и выполнении ими совместной деятельности [3, с. 13].

Можно согласиться с позицией о том, что развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий обеспечивает переход личности младшего школьника от учебно-познавательной деятельности, осуществляемой совместно и под руководством

учителя, к самообразованию, самовоспитанию, которое, в свою очередь, формирует основу для успешного усвоения предметного содержания учебных дисциплин младшими школьниками.

Е.П. Позднякова предлагает следующие методические рекомендации по повышению потенциала интерактивных технологий, направленных на развитие метапредметных компетенций у младших школьников: а) создание благоприятного эмоционально-психологического климата на уроке; б) вовлечение младших школьников в совместное решение предметно-регулятивных, предметно-познавательных и предметно-коммуникативных задач; в) изменение организации учебного процесса в аудиторных пространствах [3, с. 13].

Первая рекомендация основана на положении о том, что благоприятный эмоционально-психологический климат способствует формированию открытости, интереса младших школьников к предметно-практической деятельности, что в свою очередь определяет возможность активного взаимодействия младших школьников с учителем и одноклассниками.

Вторая методическая рекомендация предполагает совместное решение предметно-регулятивных, предметно-познавательных, предметно-коммуникативных задач в условиях образовательного сотрудничества. Мы разработали комплекс заданий, представляющий собой комбинацию и последовательность различных типов и разновидностей упражнений, направленных на развитие регулятивных, когнитивных и коммуникативных компетенций у младших школьников, отвечающих следующим принципам: системность, повышение уровня сложности, соответствие содержанию начального образования, определяемому государством, взаимосвязь логических рассуждений и логико-конструктивных действий, предметная опора на наглядно-образное мышление.

Третья рекомендация заключается в изменении учебного пространства в классе. Диалогические формы взаимодействия предполагают, что собеседники стоят лицом друг к другу. Таким образом, традиционное расположение столов становится неуместным. Необходимо осуществить оптимальное размещение учебных мест в зависимости от количества групп и количества учеников в каждой группе.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что формирование метапредметных компетенций у младших школьников определяется как сложный, асинхронный, поступательный, направленный процесс приращения регулятивных, когнитивных и коммуникативных новообразований у млад-

ших школьников при совместном решении предметно-регулятивных, предметно-когнитивных и предметно-коммуникативных задач. Механизм развития метапредметных компетенций у младших школьников основан на разрешении диалектического противоречия между возрастающими требованиями к обучению и способностью младших школьников соответствовать этим требованиям и решать более сложные задачи.

### ***Литература***

1. Безукладников К.Э., Еремеева Е.В. Формирование метапредметной компетентности младших школьников на основе технологии организации учебно-исследовательской деятельности // Интернет-журнал «Мир науки» – 2017. – Том 5. – №1. – <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN117.pdf>.
2. Мазанюк Е.В. Интерактивные технологии и методы обучения младших школьников в контексте преподавания учебной дисциплины «Окружающий мир» // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № (67) 2.
3. Позднякова Е.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2010. – 25 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556с.
5. Филиппова Г.Н., Горюнова В.А. Особенности интерактивного обучения в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 399-404.

*А.Д. Гавриленко,*

учитель нач. кл. МОУ ТССШ № 9

*Смирнова Л. И.,*

зам. директора по УВП МОУ ТССШ № 9

## **Краеведческий материал как средство формирования нравственной культуры младших школьников**

Среди особых направлений нравственного воспитания следует выделить краеведческую деятельность. Под краеведением «понимают изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо части страны, административного или природного района, населенных пунктов с их ближайшим окружением» [1].

Школьное краеведение, по мнению П.В. Иванова, это «систематическое познание учащимися родного края в процессе учебной, внеклассной и внешкольной работы в соответствии с задачами общеобразовательной школы» [1, с.3].

А.С. Барков, И.И. Баринаова, А.В. Даринский, П.В. Иванов, И.С. Матрусова, Е.Н. Мешечко, М.А. Никонов, Н.В. Рубанова, К.Ф. Строев, Д.П. Финаров и др. обращают внимание на необходимость краеведческого изучения своей населенного пункта, указывают на образовательную значимость местного материала в формировании личности ученика и успешности процесса обучения. А.С. Барков, Н.Н. Баранский, В.П. Буданов, В.К. Кондаков, А.А. Половинкин и др. рассматривают вопросы организации краеведческой работы, методы и приемы изучения исторических особенностей, природных и социально-экономических условий родного края.

Приоритетной задачей краеведческого воспитания является формирование нравственной культуры у младших школьников, ответственного отношения к окружающей среде на протяжении всей последующей жизни.

Краеведческая работа служит активным средством формирования гражданских качеств учеников, нравственных установок. В работах Е.В. Вишняковой, Т.М. Лифановой, К.Г. Муратовой, Т.И. Пороцкой отмечается большое значение краеведения в воспитании чувства патриотизма у школьников. К.Г. Муратова пишет, что «рассмотрение на уроках с краеведческим содержанием исторических и этнографических вопросов, знакомство с национальными и региональными культурными традициями будут способствовать формированию у учащихся любви к Отечеству и повысят интерес к изучаемому предмету [3, с. 17].

Активное включение учащихся в краеведческую деятельность позволит каждому школьнику получить жизненно важные знания, умения и навыки, сформировать ценные качества личности, раскрыть и развить индивидуальные способности, чувства коллективизма, сотрудничества, содружества.

Краеведческое воспитание становится активной формой работы учителя, так как оно играет действенную роль в методике преподавания учебных предметов, нравственном и эстетическом воспитании учащихся, возрождении духовности. В этом отношении значение краеведческого материала в преподавании учебных предметов начальной школы трудно переоценить. В самых увлекательных формах (экскурсии, походы, экспедиции, подготовка экспонатов для выставок, создание школьником музеев и т.д.) краеведение дает возможность приобщить учащихся к добросовестному общественно полезному труду, преодолевая любые формы национального эгоизма и ограниченности.

Краеведческая работа включает организацию индивидуальной деятельности школьников. Это может быть чтение литературы об исторических событиях, вещественными памятниками музея, подготовка рефератов, рефераты, запись воспоминаний, описание памятников истории и культуры, ведение музейной документации, наблюдение за жизнью и бытом изучаемого народа, выполнение познавательных заданий, изготовление наглядных пособий и др. Краеведческий материал широко используется на уроках русского языка, чтения, развития речи, математики, природоведения, изобразительной деятельности, технологии [5, с. 39].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выявить следующие педагогические направления в формировании нравственной культуры младших школьников посредством краеведческого материала:

- проведение тематических недель по краеведению;
- реализация краеведческих проектов;
- организация экскурсий в краеведческий музей;
- включение краеведческого материала в содержание уроков и др.

В последние годы неуклонно возрастает роль проектной деятельности в воспитании и развитии детей. Проектная технология, являясь исследовательским методом, учит анализировать конкретную проблему или задачу. Овладевая культурой проектирования, учащийся приучается творчески мыслить, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач.

Как отмечает Е.А. Ляшенко, «краеведение лучше других отраслей знания способствует воспитанию чувств патриотизма, любви к родному краю, формированию общественного сознания» [6, с. 4].

Краеведение реализуется как можно лучше с помощью проектной деятельности. Проекты могут выполняться детьми как во время уроков, так и во внеклассных мероприятиях.

Целью реализации краеведческих проектов при изучении окружающего мира может быть создание оптимальных условий для формирования краеведческой культуры младших школьников.

Основными задачами являются: вовлечение каждого ученика начальной школы в процесс активной познавательной деятельности; сотрудничество в решении различных краеведческих задач; воспитание любви к природе и культуре родного края.

Учителю, который разрабатывает и реализует краеведческие проекты на уроках начальной школы, необходимо самому овладеть новыми компетенциями: разработать способ познания краеведческого содержания, разработать программы, пособия, инструменты мониторинга эффективности обучения; проанализировать эффективность внедрения курса краеведения с учетом новых требований образовательных стандартов.

Краеведческий материал может быть использован в ходе изучения, как окружающего мира, так и других предметов. Рассмотрим несколько примеров.

1. Предмет «Окружающий мир». Темы «Ориентировка на местности», «В гости к весне (экскурсия)» и др. предполагают знакомство учащихся с местностью малой Родины, с ее природными особенностями. Наличие уроков-проектов в программе способствует развитию краеведческих знаний. А именно: изготовление Красной книги, проект «Город Тирасполь», где учащиеся выполняют буклеты по основным достопримечательностям города.

2. Предмет «Русский язык» предоставляет возможности для привлечения краеведческого материала. Работа над ним ведется под девизом «Люблю тебя, мой край родной!». Виды творческих работ, которые повышают грамотность учащихся, позволяют им закрепить свои знания, развивать устную и письменную речь, разнообразны. Воспитательная роль этих произведений также неоспорима: включение регионального компонента в урок способствует развитию патриотизма, уважения к народным традициям родного края.

Владение орфографическим правилом полезно для отработки во время тренинга творческого списывания. Сначала дети подбирают пропущенные слова, проводят орфографический анализ и только потом списывают текст в тетрадь.

Старостина М. Е. считает, что одним из интересных видов творческой работы является выполнение упражнений с пословицами. Пословицы и поговорки являются примерами народной мудрости – они дают богатый материал для развития речи. Учащиеся прежде всего выясняют значение пословицы и передают его, иллюстрируя примерами из прочитанного или собственными наблюдениями [106].

Уроки музыки, построенные на принципах фольклорного творчества, наиболее эффективно развивают художественно-образное, ассоциативное мышление, фантазию ребенка, способствуют гармоничному

сочетанию интонационной выразительности пения и пластики движений. Знакомство с народной песней расширяет представление младших школьников о народном музыкально-поэтическом языке, его образной и смысловой структуре. В то же время углубляется духовное развитие детей, воспитывается их эстетическое отношение к окружающей действительности, значительно обогащается общекультурный кругозор.

Использование краеведческого материала на уроках математики активизирует мыслительную деятельность, развивает познавательный интерес и способствует исследовательской деятельности ученика.

Уроки изобразительного искусства предоставляют широкие возможности для реализации краеведческого компонента, поэтому рекомендуется: систематически привлекать внимание учащихся к разнообразию и единству орнаментальных мотивов этих народов, особенностям народных художественных промыслов; знакомить с творчеством украинских, молдавских, российских художников и писателей; систематически использовать краеведческие и искусствоведческие рассказы или беседы; при выборе произведений изобразительного искусства следует стремиться к воспитанию эстетического вкуса у детей (используя примеры художников и народных мастеров родного края).; пробудить интерес к изучению декоративно-прикладного искусства, памятников истории и культуры в связи с традициями и бытом разных народов; формировать образное мышление, развивать творческие способности, воображение, культурно-историческую память в процессе всестороннего изучения изобразительного искусства региона, страны; пробудить любовь и интерес к изобразительному искусству, основанному на народных традициях, почитания и уважение к культуре межнационального общения в сочетании с формированием чувства национального достоинства. Необходимо настроить младших школьников на воспитание интереса и развитие навыков в области региональных народных промыслов [2, с. 10].

Одним из лучших способов формирования нравственной культурой младшего школьника является изучение ее на материале родного края. Местные традиции имеет смысл освоить на фоне общечеловеческих культурных канонов. Вся система работы с младшими школьниками направлена на формирование заинтересованного и почтительного отношения к тем культурным традициям, которые выработаны человечеством и отражены в создаваемой им предметной среде. Внимательное и добросовестное изучение конкретных приемов практической работы в данном случае также



является средством нравственного воспитания, а цель их освоения состоит в том, чтобы учащиеся лучше поняли духовную сущность народной культуры.

Формированию нравственной культуры младшего школьника способствуют уроки, на которых учащиеся рисуют на исторические темы, сюжеты сказок, картин, национальные костюмы, приобщаются к произведениям народных мастеров, создавая различные орнаменты, эскизы элементов росписей и т.д. Знакомясь с такими работами, учащиеся узнают, что народное искусство несет в себе естественность и поэтичность родного края, духовное богатство народов. Изображая в своих работах национальный костюм, младшие школьники приобщаются к культуре различных национальностей (молдаван, русских, украинцев и др.), населяющих регион, в котором расположена школа. Уроки изобразительного искусства направлены на формирование у младших школьников художественной культуры как части духовной, на приобщение к миру искусства, общечеловеческим и национальным ценностям через их собственное творчество и освоение художественного опыта [5, с. 18].

Занятие краеведением помогает юным гражданам нашей страны глубже уяснить смысл, сущность важных норм, включенных в Конституцию страны: «Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры», «Каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам» [4].

Значительным потенциалом в формировании нравственной культуры обладает краеведческая деятельность, которая формируется при изучении всех предметов в начальной школе и включает компоненты: «мой дом», «родная школа», «мой микрорайон», «мой город», «мой район», «мой край». Краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем селе, районе, крае, республике, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведение тематических недель по краеведению; реализация краеведческих проектов; организация экскурсий в краеведческий музей; включение краеведческого материала в содержание уроков и внеклассных мероприятий способствуют формированию нравственной культуры младших школьников.

## **Литература**

1. Абдулаева М.А. Нравственное воспитание в процессе формирования личности младшего школьника // В сборнике: Актуальные задачи педагогики. – 2016. – С. 70–72.
2. Акользина М.К. Краеведческая работа в системе дополнительного образования с использованием дистанционных технологий/ Акользина М.К. // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1(05) С. 6-8.
3. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание /Н.В. Архангельский. – М.: Просвещение, 1979. – 320 с
4. Афанасьева Н.Э. Моральное и нравственное воспитание детей младшего школьного возраста // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 11. URL: <http://psychology.spauka>.
5. Бахчиева О.А., Бахчиева О.А. Педагогический потенциал краеведения в процессе формирования духовно-нравственных ценностей будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – URL: [www.science-education.ru/120-16885](http://www.science-education.ru/120-16885).
6. Виноградов В.Ю., Гибадуллин Р.З., Федотова Н.Р. Методические подходы к проведению тематических мероприятий по материалам краеведческой работы школьников в верхнеуслонском муниципальном районе республики Татарстан // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/>.

*А.Ю. Гребенщикова,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Л.Л. Николая*

канд. пед. наук доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Использование проблемных заданий для формирования функциональной грамотности у младших школьников при обучении математике**

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют формировать личность, обладающую функциональной грамотностью, которая способна приспособиться к изменениям, происходящим в мире.

Как считает А. А. Леонтьев, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, с. 35].

Функциональную грамотность начинают формировать в начальной школе. Младшие школьники учатся «решать учебные задачи и жизненные

проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [4, с. 12].

К основным видам функциональной грамотности, представленным в литературе, относятся:

– коммуникативная грамотность – свободное владение всеми видами речевой деятельности и способность самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи, а также понимать чужую устную и письменную речь;

– информационная грамотность – умение осуществлять поиск информации в различных источниках, а также перерабатывать, систематизировать и представлять информацию разными способами;

– деятельностная грамотность – это проявление организационных умений и навыков, а именно способности формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, осуществлять самоконтроль и самооценку [1, с. 89].

В исследованиях PISA функциональная грамотность представлена в шести компонентах: читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую, креативное мышление и глобальные компетенции.

Одним из основных компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность. Она подразумевает способность человека понимать смысл прочитанного, размышлять о содержании текстов, а также расширять свои знания и возможности, используя чтение.

Следующим компонентом функциональной грамотности является математическая грамотность, которая включает использование математических понятий и инструментов. Она помогает людям применять математику в различных ситуациях, понять ее роль в мире, высказывать обоснованные суждения и принимать конструктивные решения.

Важным компонентом функциональной грамотности является грамотность в области естествознания, которая подразумевает способность человека использовать знания естественно-научного характера для объяснения явлений, происходящих в окружающей среде; проявлять активное участие при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

К компонентам функциональной грамотности относится также финансовая грамотность, которая способствует принятию обоснованных решений и совершению эффективных действий в сферах, имеющих отношение к управлению финансами. В сферу финансовой грамотности входит понимание ключевых финансовых понятий и использование полученной

информации для экономической безопасности и благосостояния людей, а также обеспечивающая возможность участия в экономической жизни страны.

Особенно важным компонентом функциональной грамотности в современном обществе является креативное мышление, которое представляет собой способность оценивать и совершенствовать идеи, направленные на получение новых знаний, инновационных и эффективных решений.

Заключительным компонентом функциональной грамотности являются глобальные компетенции, под которыми понимаются способности изучать глобальные и межкультурные проблемы, принимать различные точки зрения, успешно взаимодействовать с другими.

Наиболее важными факторами, которые способствуют развитию функциональной грамотности у учащихся, являются: наличие дружелюбной образовательной среды; продуктивные формы и методы обучения; содержание образования; диагностика и оценка учебных достижений обучающихся; программы дополнительного образования.

Для успешного формирования функциональной грамотности школьников на уроках начальной школы необходимо соблюдать следующие условия:

- одна из главных функций обучения в начальной школе – формирование у школьников умений самостоятельной учебной деятельности, т. е. обучение должно носить деятельностный характер;

- учащиеся должны стать активными участниками изучения нового материала;

- в урочной деятельности должны быть распространены продуктивные формы и методы групповой работы;

- уровневая дифференциация обучения, при использовании которой изменяется стиль взаимодействия учителя с учениками (ученик – это партнер, имеющий право на принятие решений, главная задача учителя – помочь ребенку принять решение и выполнить задание).

Эффективным методическим средством для формирования функциональной грамотности у младших школьников являются проблемные задания. Мы считаем, что «проблемное задание – это такое учебное задание, которое создает проблемную ситуацию» [2, с. 35].

Проблемное задание характеризуется следующими чертами:

- задание должно основываться на знаниях и умениях, которыми владеют учащиеся;

– неизвестное, которое нужно открыть, составляет общую закономерность, подлежащую усвоению, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

– выполнение проблемного задания должно вызвать у учащихся потребность в усваиваемом знании и привести к пониманию закономерности и ее правильному использованию.

Применение в процессе обучения младших школьников заданий проблемного характера является необходимым компонентом процесса обучения. Каждое из таких заданий включает ребенка в познавательную деятельность, в процессе которой у него возникает потребность в усвоении нового знания и его практического применения, что способствует формированию функциональной грамотности.

Для развития функциональной грамотности у младших школьников важно, чтобы задачи соответствовали их практическому опыту. Близкая детям тема вызывает интерес и вдохновляет искать новые знания.

Приведем примеры проблемных заданий, которые обеспечивают формирование функциональной грамотности у младших школьников на уроках математики.

1. В нашей школе объявлена акция по благоустройству школьного двора. Каждый класс должен самостоятельно создать клумбу с цветами, для этого выделено по 32 метра проволоки. Прими и ты участие в этой акции. (Детям предоставляются схемы участков в виде геометрических фигур с обозначением длин их сторон. Они должны найти периметр каждой фигуры и решить, хватит ли им 32 метра проволоки.)

2. В семье нужно отметить день рождения младшей сестре, которой исполнится 7 лет. Нужно вместе с родителями договориться, сколько нужно купить продуктов и украшений. Предлагаются разные наборы напитков, сладостей. Но есть ограничение: 2000 рублей.

3. Летом в отпуск ваша семья планирует поехать на море. Из семейного бюджета можно отложить на эту поездку третью часть заработной платы мамы и папы в месяц. Путевка на одного человека стоит 2300 рублей. Сколько месяцев придется откладывать деньги, если в отпуск поедут родители и вы с сестрой (братом)? Размер ежемесячной заработной платы папы – 6000 рублей, мамы – 3000 рублей.

Представленные задания формируют у учащихся несколько компонентов функциональной грамотности: математическую грамотность, читательскую грамотность и финансовую грамотность.

Чтобы создать у учащихся состояние интеллектуального напряжения, им даются вопросы, задачи, упражнения, в процессе выполнения которых и выявляются затруднения (противоречия, знания о незнании). В процессе выполнения заданий у учащихся выявляются затруднения, возникает познавательный интерес и потребность в решении встретившейся проблемной задачи, поэтому использование проблемных заданий при обучении младших школьников является эффективным средством формирования функциональной грамотности.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию компетенций, входящих в состав функциональной грамотности, а также кропотливый отбор проблемных заданий соответствующего уровня с последующей организацией деятельности школьников с подобранными заданиями будут способствовать повышению уровня функциональной грамотности школьников.

### ***Литература***

1. Методические рекомендации по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся: сборник методических рекомендаций / Авт.-сост. О.Н. Бершанская, Т.Ю. Еремина, Г.А. Кобелева и др. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
2. Николау Л.Л. Технология проблемного обучения математике в начальных классах: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Л. Николау. – Тирасполь, 2002. – 173 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – 368с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]: shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru.

***Н.Н. Греку,***

мастеранда курсулуй II

***Е.В. Мицул,***

нвэцэтор де географие ИМЫ «Шкоала медие дин с. Мэлэешть»

Кондукэтор штиинцифик:

***Н.Н. Ушнурцева***

канд. ын шт. пед., доцент Университатя де Стат Нистренэ «Т.Г. Шевченко»

## **Едукация еколожикэ а елевилор ын прочесул активитэций екстрашколаре**

Ла етапа контемпоранэ нивелул полуэрий медиулуй амбиант ши дистружерий немилоасе а богэциилор натурале детерминэ нечеситатя импе-

ративэ а едукацией еколожиче а оаменилор. Периколул уней катастрофе еколожиче глобале чере ка тоць оамений де ла мик ла маре сэ се инклюдэ ынтр-о активитате активэ де окротире а натурий зи де зи. Фиекаре копил, адолесцент, тынэр, вырстник требуе сэ конштиентизезе фаптул, кэ феричиря, сэнэтатя ши зиуа де мыне а оаменилор пе ынтрияга планетэ депинде де старя аерулуй ши апей, а продуселор алиментаре, а медиулуй натурал.

Едукация еколожикэ констэ ын активитатя педагожикэ систематикэ, ориентатэ спре ынармаря копиилор ши адулцилор ку куноштинце еколожиче, формаря причеперилор ши деприндерилор де активитате ши компортаре ын натурэ, култиваря сентиментелор морал – естетиче фацэ де натурэ, а доринцей де а окроти натура.

Проблема едукацией еколожиче а екзистат ши ва екзиста мереу пе тот паркурсул дезволтэрий оменирий. Астэзь ачаста есте о проблемэ де прим план ын ведеря солуционэрий оптимале а урмэрилор нефасте провокате де активитатя уманэ асупра стэрий медиулуй амбиант. О едукация еколожикэ коректэ а популяцией ва пермите сэ евитэм ын виитор мулте катастрофе еколожиче че пот афекта сериос спациул витал ал оменирий. Драгостя фацэ де натурэ, атитудиня конштиентэ ши грижулие фацэ де еа дин партя фиекэруй ом требуе сэ фие едукате ши култивате ла копий дин чя май фражедэ копилэрие. Ануме ла вырста школарэ микэ копий ын кадрул прочесулуй де ынвэцэмынт школар капэтэ куноштинце систематизате ын домениул куноаштерий лумий ынконжурэтоаре, ла ей се формязэ ши се дезволтэ партикуларитэциле карактерулуй, воинцей, профилулуй морал ши компортаментал. Формаря културий еколожиче ла елевий мичь нечеситэ о детерминаре кибзуитэ а концинутурилор, методелор ши формелор де активитате де профил еколожик, прекум ши креаря кондициилор нечесаре ши оптимале пентру контактаря немижлочитэ а копиилор ку объектеле натурий, обсерваря прочеселор еколожиче [2].

Сарчина педагогулуй есте ну доар де ал ынвэца пе копил сэ обсерве ши сэ адмире фрумусеця натурий. Педагогул требуе сэ асигуре формаря ши дезволтаря ла копий а причеперий деа ведя ши конштиентиза информация еколожикэ ын объектеле ши феноменеле натурий. Адукындр копий ын лумя натурий вом едука ла ей атитудинь морале ши естетиче фацэ де медиул ынконжурэтор, вом форма причеперь де компортаре еколожикэ.

Астэзь ын фаца школий стэ проблема деа форма ши дезволта култура еколожикэ а елевилор. Прочесул инструктив – едукатив школар асигурэ посибилитэць оптимале пентру реализаря объективелор едукацией

экологиче атыт ын кадрул лекциилор кыт ши ын афара орелор де курс ынчепынд ку класеле примаре. Скопул едукацией экологиче ла ыврста школарэ микэ есте деа контрибуи ла формаря ши дезволтаря конштиинцей ши компортэрий экологиче, а гындирий, сентиментелор, гэтинцей ши доринцей деа окроти актив натура. О импортанцэ деосебитэ ын реализаря сарчинилор едукацией экологиче а елевилор мичь дин Република Молдовеняскэ Нистрянэ о аре студияря де кэтре копий а натурай плаюлуй натал, а вариетэций флорей ши фауней дин република ноастрэ. Ануме ын кадрул студиярий богэциилор натурай плаюлуй нистрян ле култивэм копиилор сентиментул мындрией де Патрия са, драгостя фацэ де натура плаюлуй натал ши доринца деа окроти, деа пэстра ши спори богэцииле натурале [1].

Ын конформитате ку Стандардул де Стат ал ынвэцэмынтулуй примар (женерация 2), уна дин формеле де организаре а прочесулуй инструктив-едукатив ын шкоала примарэ есте активитатя екстрашколарэ, каре се организязэ ку скопул асигурэрий кондициилор фаворабиле пентру реализаря активитэцилор инструктив-едкативе ку елевий ын афарэ де лекций. Активитатя екстрашколарэ есте о модалитате де реализаре а активитэций екстрашколаре превэзуте де Стандардул ынвэцэмынтулуй примар, че инклуде: прегэтиря де кэтре елевь а темелор пентру акасэ, организаря тимпулуй либер ал копиилор, асигураря дезволтэрий персоналитэций ши социализэрий фиекэруй копил.

Аша дар, активитэциле екстрашколаре сервеск ка мижлок де едукацие еколажикэ а елевилор класелор примаре, фииндкэ прин програмул лор, стабилит ка о унитате ын прочесул ши култура организационалэ а школий, визязэ акциунь каре сэ ый ажуте пе елевь сэ-шь ынсушыскэ идеиле де коректитудине ши респект, сэ куноаскэ ши сэ респекте валориле културале ши этниче але комунитэций, сэ трэяскэ експериенце де вяцэ компетативе [3].

Идей прециоасе ын аспектул едукацией копиилор ын база студиярий ши окротирий натурай плаюлуй натал гэсим ла вестиций педагожь ай трекутулуй А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, прекум ши ын лукрэриле педагожилор контемпорань: Г.Н. Волков, Н.А. Константинов, Ф.Ф. Королев, Е.Н. Медынский, И.Т. Огородников ш.а. Рефлексий теоретиче ын студияря едукацией экологиче се контурязэ ын лукрэриле черчетэторилор Н.И. Болдырев, Л.Р. Болотина, Д.И. Латышина, А.Н. Леонтьев ш. а.



Ла ной ын републикэ диверсе аспекте але студийерий ши окротирий натурий плаюлуй натал сынт черчетате де кэтре саванций ши лукрэторий Университэций де Стат Нистрене «Т.Г. Шевченко» (факултатя де география), Грэдиной ботаниче а Нистренией, Центрулуй хидрометеороложик Нистрян, Музеулуй орашулуй Тираспол (секция де студиере а натурий), Резервацией натурале «Ягорлык» ш.а.

Диверсе аспекте але проблемей активитэций группей ку програм прелунжит прекаутэ ын лукрэриле сале саванций: Н.Ф. Голованова, Б. Гурвич, С.А. Исаева, М.Е. Кульпединова, И.Н. Попова, Е.К. Ромашкова, А.Л. Огородников, З.Ф. Садовничая ш.а. Прекэутындр проблемеле организэрий ши концинутулуй активитэций екстрашколаре ачешть черчетэторь ау детерминат анумите форме ши методе де лукру ал педагогулуй ку елевий класелор примаре ын активитэциле екстрашколаре, а фост детерминат режимул де активитате ши дирекциле де базэ але активитэциле екстрашколаре, а фост демонстрат ролул активитэций екстрашколаре ын реализаря объективелор едукационале.

Ын прочесул инструктив-едукатив ын ИМЫ «Шкоала медие дин с. Мэ-лэешть» ау фост апробате ын практика де лукру урмэтоареле активитэць екстрашколаре ку профил еколожик: тема: «Екскурсие имажинарэ прин резервация натуралэ «Ягорлык», «Ниструл – богэция ноастрэ. Активитате де Зиуа мондиалэ а апей (22 мартие)», «Кантине пентру пэсэрь», «Тоамна де аур», «Гласуриле натурий», «Плантеле де камерэ», «Плай натал -гурэ де рай сатул Мэ-лэешть».

Шкоала контемпоранэ аре ун рол бине детерминат ын реализаря едукацией еколожиче атыт ын кадрул лекциилор, кыт ши активитэцилор екстракурукуларе. Едукация еколожикэ констэ ын активитатя педагожикэ систематикэ, ориентатэ спре ынармаря копиилор ши адулцилор ку куноштинце еколожиче, формаря причеперилор ши деприндерилор де активитате ши компортаре ын натурэ, култиваря сентиментелор морале, естетиче фацэ де натурэ, а доринцей де а окроти натура.

### ***Литература***

1. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика, 2010. – №9 – С. 5-12.
2. Пашевич Н.Л. Развитие экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2009. – 24с.
3. Урсу Л., Гынжу С., Телеман А. Едукация еколожикэ а елевилор де вырстэ школарэ микэ прин активитэць де черчетаре а медиулуй. – Кишинэу, 2010. – 152с.

*Н.Н. Греку,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Н.Н. Ушнурцева*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Методические рекомендации по формированию эстетической культуры у младшего школьника на уроках технологии**

Важным фактором, обеспечивающим практическую эффективность рассматриваемого процесса, является выполнение учителем методических рекомендаций по формированию эстетической культуры младших школьников. При реализации методических рекомендаций по формированию эстетической культуры младших школьников мы исходили из трех аспектов этого процесса: художественно-эстетической сущности его содержания, психолого-педагогических механизмов формирования эстетической культуры, деятельностного характера приобретения эстетического опыта. В совокупности методические рекомендации способствуют формированию умений, качеств, знаний и навыков, характеризующих эстетическую культуру младших школьников.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование позволили нам выделить следующие методические рекомендации, способствующие формированию эстетической культуры младших школьников на уроках технологии:

- создание благоприятных условий труда;
- постановка цели работы;
- выбор объекта труда;
- эстетический анализ объектов [2].

Рассмотрим содержание этих направлений деятельности педагога.

1) Дети проводят значительную часть своего времени в школе, и условия, в которых они занимаются, в частности на уроках труда, оказывают серьезное влияние на их развитие. Условия труда неразрывно связаны с организацией коллективного и индивидуального труда детей и всегда положительно или отрицательно влияют на него. При отсутствии специальных мастерских в большинстве наших школ возникает вопрос:

как обеспечить эстетические условия труда учащихся, проводя уроки трудового обучения в обычных классах?

Первое и необходимое условие – это просторный и светлый класс. В такой комнате дети с удовольствием работают. При хорошем освещении рабочего места меньше устают глаза, заметно повышается активность ребят и их успешность в работе. Заботясь о хорошем освещении классных комнат, мы не должны забывать о цвете. Много света в комнате добавляют или крадут краски, которыми окрашены стены, мебель.

Существует большое количество удачных цветовых сочетаний. Гармоничные сочетания трех цветов (триады): красный – синий – желтый, оранжевый – синий – желто-зеленый, зеленый – фиолетовый – желтый.

Все это нельзя игнорировать при покраске классных комнат. Придать классной комнате рациональное цветовое решение – значит обеспечить одно из важнейших условий работы, один из существенных факторов эстетического воздействия.

Эстетика рабочего места, предполагающая высокое качество инструментов, оборудования, материалов и культуру их обслуживания и использования, является следующим эстетическим условием труда школьников.

Правильно организованные условия труда не только оказывают непосредственное эстетическое воздействие на младших школьников, способствуют достижению детьми высоких результатов в учебе, но и активно формируют лучшие трудовые навыки и привычки, которые так необходимы им в любой сфере деятельности – как в школе, так и на работе.

2) Постановка цели работы. Цель работы очень многогранна по своему содержанию: она включает в себя как воспитательный, просветительский, предметный, эстетический, так и социальный аспекты. Воспитательные цели работы направлены на формирование личности детей; предметные, эстетические, социальные цели связаны с объектом работы, направлены на достижение высоких результатов труда.

Сознательное умолчание об образовательных и воспитательных целях и акцент на предметных, эстетических, социальных целях работы насыщает работу детей той полезной игрой во «взрослого работника», которая делает образовательную работу оптимальной с точки зрения развития учащихся. Именно поэтому те учителя, которые держат воспитательные цели при себе, поступают правильно, но, направляя деятельность школьников на успешное достижение предметных, социальных и эстетических целей, решают воспитательные задачи [1].

Педагогическая задача при постановке эстетической цели состоит в том, чтобы сформировать у школьников эстетическое отношение к объекту труда и пробудить (а если оно возникло в момент предварительных наблюдений, то усилить) желание создать красивый объект. При постановке эстетической цели иногда полезно расширить радужные перспективы оценки результатов работы перед детьми.

Таким образом, постановка цели работы может и должна использоваться как фактор эстетического воздействия на младших школьников.

3) Эстетическое воспитание на уроках труда во многом связано с выбором объекта труда. Это первый этап подготовки детей к выполнению трудового задания, первый шаг эстетического воздействия на них.

Очень важно активно включать самих учеников в выбор объекта работы. Это не только повышает интерес учащихся к вещам, предназначенным для изготовления, но и становится актом общения детей с красотой предметного мира, пробуждая эстетическое отношение к действительности и, в частности, к предмету, предназначенному для изготовления.

Делая выбор изделий для изготовления на уроках технологии, учитель, прежде всего, должен предъявлять к ним требования: предметы труда должны обладать значительными возможностями эстетического воздействия на учащихся; изделие по своей технологии должно соответствовать уровню развития детей; предметы труда должны быть разнообразными; все изделия, изготовленные на уроках, должны использоваться на практике – в школе или дома.

4) При внедрении системы эстетических воздействий на младших школьников на уроках технологии необходимо выделять в трудовом процессе такой этап, как эстетический анализ образца изделия, т. е. рассмотрение его с точки зрения того, что в нем является предметом нашего эстетического отношения.

Задача эстетического анализа состоит в том, чтобы дать подробную эстетическую оценку изделию в словесной форме. Значимость этого этапа не вызывает сомнений: учащийся учится четкому выражению своего эстетического суждения о предмете; формулируя свое высказывание, он стремится глубже понять особенности предмета, суть своего отношения к нему; систематически высказывая свое суждение, он активно развивает свой эстетический вкус; постоянно сравнивая свою оценку с оценкой других, особенно с оценкой учителя, ученик обогащает свои представления о красоте предметов [3].

Все это, в конечном счете, активно способствует формированию желаемого эстетического идеала у младшего школьника. Кроме того, важность эстетического анализа образца изделия неоспорима и с другой стороны, с точки зрения достижения высокого качества результатов труда: вооружая детей более точным и содержательным представлением о красоте объекта труда, это делает цель работы более осязаемой и доступной, укрепляет стремление к высокому результату труда.

Эстетический анализ предмета может быть успешно проведен, если он прост и доступен младшим школьникам. Поэтому в начале работы учитель должен обратить внимание детей на красоту формы, материала, отделки, не вникая в их составляющие. Только позже начинайте постепенно их вычленять. Знакомя детей с некоторыми терминами, нет необходимости требовать от них оперировать ими, но необходимо позаботиться о том, чтобы учащиеся не упускали из виду явления, обозначаемые этими терминами, при эстетической оценке объектов.

Эстетический анализ может быть разным с точки зрения форм участия в нем школьников. Наиболее эффективным методом обучения эстетическому анализу следует считать беседу с детьми, основанную на максимальной активности учащихся. Беседы можно строить по-разному: либо продумать серию наводящих вопросов и, получив ответы на них, подвести детей к правильному пониманию красоты продукта, либо задать школьникам один вопрос: «В чем красота продукта?» – и, исправляя, дополняя, развивая мысли учащихся, добиваться необходимой глубины анализа предмета [2].

Таким образом, для достижения хороших результатов в формировании эстетической культуры младших школьников необходимо правильно организовывать уроки технологии с учетом требований реализации методических рекомендаций во всех рассмотренных сферах деятельности учителя.

Работа по формированию эстетической культуры младших школьников также требует использования новых методов. Так, мы подготовили и использовали каталог мультимедийного обеспечения уроков технологии, который предоставляет учащимся возможность активно «визуально» осваивать учебный материал, узнавать свойства изучаемого объекта, ассоциировать его видимый образ с физическими или техническими параметрами, которые его определяют.

Из вышеуказанного, можно сделать вывод, что методические рекомендации на уроках технологии, были направленные на формирование у ребенка представлений о прекрасном, постигаемых в процессе художественной предметно-практической деятельности по оригами и способствующих формированию эстетической культуры младших школьников.

### ***Литература***

1. Рафикова О.С. Педагогическая поддержка развития самостоятельности младших школьников в процессе эстетического воспитания // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. –2011. – № 5. – С. 167-168.
2. Семенищева М.Г., Джангазиева А.С., Сивова И.С. Педагогические рекомендации организации эстетического воспитания младших школьников посредством синтеза искусств во внеурочной деятельности // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 130-141.
3. Танцура Н В., Торосян Г.Г. Вопросы эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1 – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 260 с. –С.189-191.

***И.В. Зинган,***

мастеранда курсулуй I

Кондуктор штиинцифик:

***Н.Н. Ушнурцева***

канд. ын шт. пед., доцент Университатя де Стат Нистренэ «Т.Г.Шевченко»

## **Тестаря ка технологије модернэ де евалуаре а куноштинцелор елевилор дин чиклур примар**

Ноиле скимбэрь каре ау лок ын сочиетатя ау детерминат модификэрь импортанте ын прочесул инструктив, евалуаря резултателор школаре, девине о дирекцие импортантэ ши доминантэ ын активитатя де ынвэцэмынт. Реформа прочесулуй инструктив-едукатив пропуне апликаря ноилор техноложий модерне де апречиере ши евалуаре а резултателор школаре.

Екзистэ май мулте техноложий ши техничь де евалуаре а резултателор ши перформанцелор школаре. Дар ын презент, пентру обцинеря унор резултате евалуативе май обьективе се апликэ метода тестэрий. Фолосиря телелор ын апречирея нивелулуй де прегэтире а елевилор есте уна динтре солуцииле тот май ларг аликате а карактерулуй обьектив ши семнификатив ал евалуэрий школаре.

Проблема фолосирий тестелор ын евалуаря куноштинцелор елевилор а фост абордатэ де черчетэторий де валоаре, ка К.В. Брянкин, Е.И. Горбачева, И.С. Гринченко ши алций. Тестеле ка ун компонент интеграт ын евалуаря модернэ сынт тратате ын лукрэриле О.Б. Зайцева, Н.Ф. Ефремова, А.Н. Майоров ши алций.

Мареле педагог Е.И. Горбачева менционязэ: «Евалуаря обьективэ есте базатэ пе тесте, пробе стандартизате каре пот мэсура фидел перформанца елевулуй. Тестул есте о пробэ стандартизатэ, каре индикэ ын че мэсурэ ау фост ындеплините обьективеле едукационале, асигурынды ачелаш тимп о обьективитате май маре ын прочесул де евалуаре, де апречиере [2, п. 133–139].

Евалуаря сау экзаминаря, репрезентэ актул дидактик комплекс, интеграт ынтрегулуй прочес де ынвэцэмынт, каре урмэреште мэсураря кантитэций куноштинцелор добындите, ка ши валоаря, нивелул, перформантеле суфичиенте ачестора ла ун момент дат, оферинд солуций де перфекционаря актулуй дидактик. А евалуа резултателе школаре ынсямнэ а детермина мэсура ын каре обьективеле програмулуй де инструире ау фост атинсе, прекум ши ефичиенца методелор де предаре – ынвэцаре. Ачаста есте пунктул де финал динтр-о сукчесиуне де акциунь кум сынт: стабилиря скопурилор педагожиче, проектаря ши екзекутаря програмулуй де реализаре а скопурилор сау мэсураря резултателор апликэрий програмулуй.

Конформ опинией луй А.Н. Майоров, фиекаре акт де евалуаре купринде трей компоненте: о апречиере де валоаре асупра калитэций прочесулуй (критерииле евалуэрий); о акумуларе де информаций ши инструменте утилизабиле пентру алте евалуэрь симиларе сау ын казул уней релуэрь ултериоаре а проектулуй; о мэсураре а принципалелор дименсиунь кантитативе але прочесулуй ка супорт, пентру апречиериле калитативе але критериилор [6, п. 23].

И.С. Гринченко афирмэ, кэ «Технология дидактикэ модернэ, кончепутэ ши реализатэ дин перспектива обьективелор едукационале, импуне ку нечеситате, ка валорификаря ши апречиеря резултателор школаре сэ се факэ ын рапорт ку обьективеле урмэрите, ачестя конферинд актулуй де евалуаре май мултэ пречизие» [3, п. 48–52].

Евалуаря есте ун акт дидактик комплекс, каре асигурэ евиденциеря кантитэций куноштинцелор добындите ши валоаря (нивелул, перформанцеле ши ефичиенца) ачестора ла ун момент дат: ын мод курент; периферик; финал. Ши оферэ солуций де перфекционаре а актулуй де пре-

даре-ынвэцаре. Калитатя, ефичиенца евалуэрий пресупуне причепере, коректитудине, объективитате ши респонсабилитате дин партя професорилор экзаминаторь [4, п. 39–46].

Скопул евалуэрий есте ын принципал, де а преынтымпина рэмынериле ын урмэ, де а ле деписта дин тимп, экзаминынд каузеле лор ши луынд мэсуриле нечесаре пентру редучеря хандикапурилор дин ынвэцэмынт ши тотодатэ пентру а асигура ун прогрес констант ал фиекэруй елев.

Екзистэ мултипле модалитэць де евалуаре а куноштинцелор ши причеперилор. Сэ енумэрэм кытева: верификаря ындеплинирий темей де акасэ (скрисе, графиче, прегэтиря колекциилор, ербарелор, мунка експерименталэ); обсервэрь асупра ефектуэрий екзерчициилор ын класэ; ындеплиниря лукрэрилор де контрол ши алтор лекций де евалуаре; верификаря асимилэрий материей ной ын прочесул студиерий ей; верификаря де лаборатор а куноштинцелор ши причеперилор; экскурсий пентру контроларя куноштинцелор; лукрэрь де евалуаре пе теренул експериментал школар; верификаря куноштинцелор ын прочесул мунчий сочиал-утиле. Ун мижлок ефичиент поате фи конверсация еуристикэ. Тоате формеле де мункэ ын афара лекциилор пот конституи о модалитате бунэ де евалуаре а куноштинцелор ши причеперилор.

Уна дин технологииле модерне де евалуаре а куноштинцелор елевилор есте метода тестэрий. Тестаря есте метода де черчетаре ла база формэрий ши черчетэрий кэрея стау арумите регуль. Екзистэ мулте дефиниций а тестулуй ши тестэрий каре сынт пропусе де психоложь ши педагожь.

Кувынтул «тест», ын традучере дин лимба енглезэ ынсямнэ «ынчеркаре, сарчинэ, пробэ, експеримент, контрол». Тестул есте ун сет де теме, пробе сау ынтребэрь ку ажуторул кэруя се верификэ ши се евалуэзэ нивелул асимилэрий куноштинцелор ши а капачитэций де а опера ку еле прин рапортаря рэспунсурилор ла о скарэ де апречиере еталон елаборатэ ын преабил.

Тестул есте о пробэ стандартизатэ, каре индикэ ын че мэсурэ ау фост ындеплините объективеле едукационале, асигурынд ын ачелаш тимп о объективитате май маре ын прочесул де евалуаре, де апречиере.

Функцииле тестулуй: идентификэ нивелул де прегэтире ал елевилор; евалуаря ефичиенцей прочесулуй де предаре; евалуаря ефичиенцей де мерсулуй едукационал; идентификаря дификултэцилор ынвэцэрий [6, п. 78].

Ла проектаря унуй тест требуе авуте ын ведере урмэтоареле етапе:



– Детерминаря типулуй де тест (пентру чине ши ын че скоп проектез тестул?).

– Сигуаря калитэцилор/карактеристичилор техниче але тестулуй (кыт де дифичил ва фи тестул?).

– Проектаря матричий де спечификаций.

– Дефиниря объективелор де евалуаре (че объективе ва акопери тестул?).

– Конструиря итемилор (че фел ши кыць?).

– Елабораря скемей де нотаре (ын че мод вор фи нотаць елевий?).

Авантажеле тестэрий: пермит верификаря ынтрежий класе ынтр-ун тимп фоарет скурт; детерминэ формаря ла елевь а унор деприндерь де ынвэцаре систематикэ; град ридикат де объективитате.

Принчипалеле калитэць але тестулуй сынт: валидитатя, fidelитатя, объективитатя ши апликабилитатя.

Тестул дочимоложик требуе сэ фие валид – сэ мэсоаре челе превэзуте де объективеле де евалуаре, сэ диспунэ де fidelитате – калитатя де а продуче резултате константе ын курсул апликэрий сале репетате – ши де объективитате – градул де конкорданцэ ынтре апречиериле фэкуте де кэтре евалуаторь индепенденць ын чея че привеште ун рэспунс бун.

Презентэм о класификаре а тестелор дупэ скопул лор.

Тесте де куноштинце. Тесте де куноштинце мэсоарэ ун анумит концинут дежа паркурс, визынд куноштинце, причеперь ши абилитэць реферитоаре ла ачел концинут. Тестеле де капачитэць ау ын ведере аптитудиниле женерале ши спечифиче але елевулуй, индиферент дакэ анумите ау фост паркурсе сау ну.

Тесте критериале – Тесте нормативе. Тестеле критериале пресупун апречиеря резултателор елевулуй ын рапорт ку критериале де перформанцэ антериор стабилите, ын тип че ын казул тестелор нормативе, резултателе елевулуй сынт евалуате ын рапорт ку челе але унуй груп де реферинцэ.

Тесте формативе – Тесте сумативе. Скопул тестелор формативе есте де а урмэри периодик прогресул школар ши, ын консечинцэ, де а офери нечеситэць професорулуй. Тестеле сумативе сынт администрате ла сфыршитул уней периоаде лунжь де инструре – семестру, ан школар, чиклу де ынвэцэмынт – ши ау дрепт скоп нотаря елевулуй.

Тесте пунктуале – Тесте интегративе. Тестеле пунктуале концин итемь каре се реферэ ла ун аспект изолат ал концинутулуй супус куноаштерий, ын тимп че челе интегративе сынт формате динтр-ун нумэр май мик де

итемь, дар каре – фиекаре ын парте – мэсоарэ май мулте куноштинце, при-чеперь ши капачитэць.

Тесте объективе – Тесте субъективе. Диференца динтре челе доуэ де итемь констэ ын градул де фиделитате а нотэрий.

Тесте инициале – Тесте финале. Ын примул каз нивелул перформанцелор есте евалуат ынаинтя унуй програм де инструири, ын тимп че ын ал дойля каз ачест нивел есте мэсурат ла ынкиеря програмулуй де инструири [5].

Тоате типуриле де тесте ау урмэтоареле елемементе комуне: объектив, енунц, итем, барем де апречиере.

Дупэ пэреря луй К.В. Брянкин «Тестул есте ун инструмент де мэсура-ре а куноштинцелор, деприндерилор, аптитудинилор прин интермедиул кэроора обцинем нечесаре фундаментэрь штиинцифиче а унор дичизий» [1, п. 23].

Евалуаря прин тестаре репрезинтэ ун прочедеу интеграбил ын кадрул активитэций дидактиче ын диферите моменте але десфэшурэрий ачестуя. Ачест прочедеу валорификэ ун ансамблу де пробе стандартизате ла нивелул: концинтулуй, кондициилор де апликаре, критериилор еталонате пентру евалуаря резултателор.

Деч, дин челе релевате ажунжем ла конклузия кэ, прин уна дин техно-ложиле модерне де евалуаре а куноштиинцелор есте тестаря. Ла рындул сэу тестаря презинтэ о пробэ де евалуаре ши верификаре оптимэ а моду-луй ын каре объективеле едукационале ау фост ындеплините, асигурынды, ын ачелашь тимп, о объективитате май маре ын прочесул де евалуаре.

### ***Литература***

1. Брянкин К.В., Вылегжанина И.А. Тестирование как технология контроля качества самостоятельной работы студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 23-34.
2. Горбачева Е.И. Опыт конструирования диагностического критериально-ориентированного теста // Вопросы психологии. 2000. – № 5. – С. 133-139.
3. Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: УЦ Перспектива, 2008. – 132 с.
4. Гулюгина М.О. Формирование тестовой культуры: практическая методика обучения учащихся работе с тестами. 1-4 классы. – Волгоград: Учитель, 2008. – 154 с.
5. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. – М., 2003. – 96с.
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект-Центр, 2001. – 296 с.

*К.С. Котеля,*  
мастеранда курсулуй I  
*А.В. Перка,*  
педагогул де психоложие ИМЫ «Шкоала медие дин с. Мэлэешть»  
Кондукэтор штиинцифик:  
*Н.Н. Ушнурцева*  
канд. ын шт. пед., дочент Университатя де Стат Нистренэ «Т.Г.Шевченко»

## **Фолосиря техноложиилор информационал-комуникативе ын кадрул лекциилор дин чиклул примар**

Модернизаря ынвэцэмынтулуй ла етапа актуалэ есте ун прочес ын плинэ десфэшуаре, че есте сусцинут де политичиле де стат. Принципалул документ де политичь ын домениул едукацией есте стратегия де дезволтаре а едукацией пентру аний 2020-2026. Ачеастэ стратегие стабилеште обьективеле ши сарчиниле пе термен медиу ын ведеря дезволтэрий едукацией ши дефинеште ориентэриле ши дирекцииле приоритаре де дезволтаре а системулуй де ынвэцэмынт. Унул дин обьективеле ачестей стратегий есте спориря ефичиенцей системулуй едукационал, екстиндеря ши диверсификаря офертелор едукационале прин валорификаря опортунитэцилор оферитеде техноложииле информационале ши де комуникацие.

Ноиле техноложий информационале ши комуникационале ын едукация контемпоранэ конституе о алтернативэ атрактивэ, каре редуче рестрикцииле де ордин темпорал, сочиал, спациал сау де алтэ натурэ [1].

Прин техноложий информационале ши де комуникацие (ТИК) се ынцележе, ун сет де ресурсе техноложиче дижитале фолосите пентру комуникаре, креаре, трансмитере, стокаре ши жестионаре а информацией. Техноложииле сынт базате пе калкулатоаре, екипаменте перифериче, трансмитереа дателор пе бандэ ларгэ, Интернет [2, п. 141].

Имплементаря ТИК-улуй ын едукацие май поартэ денумиря де информатизареа ынвэцэмынтулуй, ноциуне стрынс легатэ де модернизаря системулуй де ынвэцэмынт [3].

Уна дин дирекцииле стратегиче де дезволтаре а едукацией есте интеграря ефичиентэ а ТИК-улуй ын прочесул де ынвэцэмынт каре аре урмэтоареле обьективе спечифиче [2]:

– спориря акчесулуй ла едукацие де калитате прин дотаря институцилор де ынвэцэмынт ку екипаменте модерне, утиле прочесулуй де студий;

– дезволтаря компетенцелор прин елабораря ши апликаря концину-турилор едукационале ын прочесул де ынвэцэмынт;

– крештеря ефикачитэций ши ефициентизаря манажментулүй школар ла нивел де систем, шкоалэ ши класэ прин интермедиул техноложиилор информационале.

Ресурселе техноложиче оферэ ун спектру ларг де утилизаре ын кадрул активитэцилор едукационале дин чиклул примар. Ачестя пот фи фолосите ла тоате дисциplinеле, пот фи селектате ши адаптате ын депенденцэ де ыврстэ ши капачитэциле групурилор де елевь ку каре се лукреазэ.

Спре ексемплу ла лекция де луме ынконжурэтоаре, ын класа а IV-а, ла субъектул «Натура цинутулүй натал», елевий пот визиона филмул «Кэлэ-тория ын Нистрения». Елевий сынт плэкут импресионаць ши се импликэ актив ла активитэциле пропусе.

Де асеменя, ын кадрул диферселор оре, атунч кынд авем де експлика-кат кувинтеле ной, се утилизеазэ телефонул ку акчес ла интернет унде ун елев каутэ експликация ын Декс онлайн, иар алций каутэ ын дикционарул експликатив. Ла финал се фаче о компарацие ши се нотеазэ ын каецеле уна дин еле каре се консидерэ кэ е май потривитэ.

О алтэ формэ де утилизаре а техноложией информационале есте евалуа-ря асигнатэ де калкулятор атунч кынд авем лектура интерогативэ а унуй текст.

Ла лекцииле де фамилиаризаре ку натура пот фи ушор утилизате видеоурь де пе иоутубе ын каре сынт илустрате органеле интерне ши каре сынт ролуриле ачестора. Елевий вор ынцележе мулт май клар атунч кынд вор ведя ынтр-адевэр кум арэтэ ачестя ши вор фи май мотиваць сэ ынвеце темеле.

Интродучеря Интернетулүй ын шкоала примарэ ши а техноложиилор модерне дуче ла скимбэрь импортанте ын прочесул де ынвэцэмынт. Астфел актул ынвэцэрий ын чиклул примар ну май есте консидерат а фи ефектул де-мерсурилор ши мунчий кадрулуй дидактик, чи родул интеракциуний елеви-лор ку калкуляторул ши ал колаборэрий ку ынвэцэторул. Ачеастэ скимбаре ын системул де ынвэцэмынт примар визеазэ урмэтоареле объективе:

1. Крештеря ефициенцей активитэцилор де ынвэцаре.
2. Дезволтаря компетенцелор де комуникаре ши студиу индивидуал.

Атинжеря ачестор объективе депинде де градул де прегэтире ал кадрулуй дидактик ын утилизаря калкуляторулүй, де стилул ынвэцэторулуй, де нумэрул де елевь, де интересул, куноштинцеле ши абилитэциле ачестора, де атмосфера дин класэ ши типул програмулор фолосите, де тимпул кыт се интегреазэ софтул ын лекцие, де синхронизаря експликациилор ку

секвенцеле утилизате, де методеле де евалуаре, де фишеле де лукру елаборате.

Утилизаря ла ынтымпларе, фэрэ ун скоп пречис, ла ун момент неотривит а калкулаторулуй ын тимпул лекцией дуче ла пликтисеалэ, монотоние, инефициенца ынвэцэрий прин непартиципаря унор елевь ла лекцие, нереализаря объективелор лекцией ши поате продуче репулсие фацэ де ачест мижлок модерн де предаре-ынвэцаре-евалуаре.

Фолосиря ын ексчес а калкулаторулуй поате дуче ла пьердера абилитацилор практиче, де калкул, де инвестигаре а реалитэций, ла детериораря релациилор умане. Де асеменя индивидуализаря ексчесивэ а ынвэцэрий дуче ла негаря диалогулуй елев-професор ши ла изоларя актулуй де ынвэцаре ын контекстул сзу психосочиап. Материя се сегментеазэ ши се атомизеазэ пря мулт, яр активитатя менталэ а елевилор есте диминуатэ, еа фиинд дирижатэ пас ку пас.

Авантажеле техноложиилор информационале:

- акчес ла диверсе сурсе де информаций;
- комуникаре ын тимп реал;
- интеракциуне май маре;
- дезволтаря де ной компетенце ын афара куррикулумулуй;
- ынвэцаре персонализатэ;
- ексерсаря деприндерилог практиче;
- стимуларя гындирий ложиче ши а имажинацией;
- селектаря информацией нечесаре;
- трезиря мотивацией елевилор ын прочесул де ынвэцаре;
- акчесаря информацией ын ориче момент.

Утилизаря мижлоачелор дидактиче електрониче пермите ымбунэ-тэциря калитэций едукацией прин резолваря май мултор посибилитэць: визибилитате, акчесибилитате, индивидуалитате, контрол, индепенденцэ. Де асеменя калкулаторул есте екстрем де утил деоарече симулеазэ прочесе ши феномене комплексе пе каре нич ун алт мижлок дидактик ну ле поате пуне атыт де бине ын евиденцэ.

Астфел, прин интермедиул луй се оферэ елевилор, моделэрь, жустификэрь ши илустрэрь але концептелор абстракте, илустрэрь але прочеселор ши феноменелор необсервабиле сау греу обсервабиле дин диферите мотиве. Пермите реализаря унор експерименте импосибил де реализат практик даторитэ липсей материалулуй дидактик.

Елевий ау посибилитатя сэ модифиче фоарте ушор кондицииле ын каре се десфэшоарэ експериментул виртуал, ыл пот репета де ун нумэр суфичиент де орь астфел ынкыт сэ поатэ урмэрь модул ын каре се десфэшоарэ феноменеле студиате, пот екстраже сингурь конклузииле.

Утилизаря ТИК ын чиклул примар ну требуие сэ девинэ о обесие де-оарече фиекаре елев аре дрептул ла сукчес школар ши ла атинжеря челор май ыналте стандарде куррикуларе посибиле де ачея требуие гэсите методеле педагожиче адеквате ын фиекаре каз ын парте. Ну требуие деч сэ ренунцэм ла кретэ, таблэ ши бурете, ла лукрул ку мануалул, ла резолваря де проблеме ши ла ефектуаря експериментелор реале.

Ын конклузие путем спуне кэ пентру а реализа ун ынвэцэмынт де-алитате ши пентру а обцине челе май буне резултате ын чиклул примар требуие сэ фолосим атыт методеле класиче де предаре, ынвэцаре, евалуаре кыт ши методеле модерне.

### ***Литература***

1. Кузнецова Е.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе // Евразийский научный журнал. – 2015. – № 6 <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-v-nachalnoy-shkole>.

2. Курлат Г.Б., Курлат Н.С. Экспериенца применирий културий информационал-коммуникативе прин компетенцеле контемпоране ын колежиул техник // Инновационные технологии в современном образовании: Материалы Республиканской научно-практической конференции, Тирасполь, 23 ноября 2018 года. – Тирасполь, 2018. – С. 141-145.

3. Топор А.В., Белая Е.В., Белая Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб, 2014. – С. 101-102. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4813/>.

***К.С. Крившенко,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***А.А. Ткачук***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Организация учебной деятельности младших школьников в современной начальной школе**

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность. В педагогической литературе деятельность тракту-

ется как форма активного отношения человека к окружающей действительности. Учебная деятельность, прежде всего, характеризуется наличием цели и вызывается различными потребностями и интересами (мотивами). Теория учебной деятельности опирается на теорию деятельности, которая разработана в трудах А. Н. Леонтьева. Согласно этой теории, деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности.

Понятие учебной деятельности рассматривали в своих работах В. П. Беспалько, А. Б. Воронцов, Т. В. Габай, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, И. И. Ильясов, А. К. Маркова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и мн. др.

Г.А. Цукерман считает, что «учебная деятельность – это система таких условий обучения, которая делает возможным развитие младшего школьника: появления у него способности к самоизменению (или, что то же самое, умения учиться)» [1, с. 25].

И.И. Ильясов, определяя сущность учебной деятельности, справедливо отмечает, что именно в учебной деятельности происходит формирование умений учиться. «Учебная деятельность есть практическая или теоретическая трудовая (игровая) деятельности, направленные на усвоение самих себя, а не на получение продукта этих деятельностей, и имеют своим продуктом усвоение знаний о компонентах деятельностей и усвоение умений и навыков их осуществления» [2, с. 12].

И.А. Зимняя формулирует такое определение: «учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [3, с. 19].

В данной литературе выделяются существенные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: направленность на овладение учебным материалом и решение учебных задач; направленность на освоение общих способов действий и научных понятий; направленность общих способов действий на решение частных задач; направленность на изменения в самом субъекте деятельности; зависимость изменения психических свойств и поведения обучающегося от результатов собственных действий.

Структура учебной деятельности включает следующие компоненты: мотивы, учебные задачи, способы действий, а также самоконтроль и са-

мооценку. Взаимосвязь этих компонентов обеспечивает целостность учебной деятельности. Учитель, организуя детские действия, обеспечивает постановку перед детьми учебной задачи. Дети ее решают, овладевая при этом общими способами действий и соответствующими научными понятиями.

В процессе обучения роль самостоятельности младших школьников должна возрастать, и, следовательно, должно происходить постепенное расширение сферы самостоятельности и ответственности учеников. Обучающиеся в результате должны действовать самостоятельно и осознанно, решая сначала специально отобранные и сконструированные учебные задачи, а затем и творческие.

Ведущая функция учителя при осуществлении педагогического управления учебной деятельности – функция организации совместной деятельности педагога и учащихся в процессе обучения. Социализация младших школьников и развитие их личности происходит в совместной деятельности взрослого и ребенка, но под руководством взрослых. С развитием личности должна увеличиваться доля самостоятельности в учебной деятельности ученика.

В свете современных требований к школе, когда перед учителем стоит задача научить ребенка самостоятельно учиться, особое значение приобретает вопрос о формировании их познавательного интереса, активного, деятельного отношения к учебному процессу.

Воспитание самостоятельно мыслящих, творческих, уверенных в себе личностей, способных сознательно обучаться на протяжении всей жизни, должно начинаться с первых дней образования младших школьников. В процессе обучения очень важно привить ребенку принципы выполнения учебной работы, которые в дальнейшем станут основой для формирования готовности к самостоятельной образовательной деятельности. Ввиду возрастных особенностей младших школьников перед учителями начальных классов возникает необходимость построения процесса обучения, в полной мере отражающей принципы компетентностного, аксиологического и системно-деятельностного подходов, и вместе с тем позволяющих достигать заявленные цели в обучении.

В основе государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [4].



На современном этапе организовать учебную деятельность младших школьников нужно по-новому, чтобы выбранные формы, методы и приемы эффективно способствовали формированию не только предметных умений, но и универсальных учебных действий. Нужно искать новые формы организации учебной деятельности младших школьников на основе включения их в интеллектуальную деятельность, которая коренным образом отличается от традиционной передачи готового знания. Задача учителя при таком обучении заключается не в том, чтобы наглядно и доступно все объяснить, рассказать и показать, а в том, чтобы организовать исследовательскую, самостоятельную работу детей, чтобы они сами пришли к решению ключевой проблемы урока и объяснили, как надо действовать.

Таким образом, можно сказать, что организация учебной деятельности на современном этапе, исходя из требований Государственного Образовательного Стандарта, должна быть направлена на формирование у младшего школьника умения самостоятельно учиться.

#### ***Литература***

1. Аюпова Э.А. Содержание понятия «творческие способности» как психолого-педагогического явления. – [Электронный ресурс] <https://scienceforum.ru/2015/article/2015010242>).
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 248 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 136 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

*Е.А.Кутишевская,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Л.Л. Николау*

канд. пед. наук доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Учебные задания как средство развития познавательных универсальных учебных действий у первоклассников при обучении математике**

Приоритетным направлением, изложенным в новом образовательном стандарте, является целостное развитие личности в системе образования. Оно обеспечивается через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые создают возможность самостоятельного эффек-

тивного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, в том числе организацию усвоения, т.е. умения учиться.

Авторы концепции о формировании универсальных учебных действий учащихся (А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др.) разделяют УУД на четыре группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные действия, логические универсальные действия, действия постановки и решения проблем.

В работе А.Г. Асмолова познавательные универсальные учебные действия определяются как «сложные формы опосредствования познавательной деятельности; переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение); формирование элементов комбинаторного мышления как одного из компонентов гипотетико-дедуктивного интеллекта; работа с научными понятиями и освоение общего приема доказательства как компонента воспитания логического мышления» [1, с. 87].

И.Д. Лушников и Е.Ю. Ногтева определяют познавательные УУД как «действия, обеспечивающих научно-ориентированное познание мира и развитие познавательных функций личности» [2, с. 28].

На важность формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий указывали многие ученые и методисты.

Курс математики для начальной школы имеет большие потенциальные возможности для формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий (ПУУД).

Работу по формированию ПУУД в процессе обучения математике нужно осуществлять с самых первых уроков в 1 классе.

Существенное влияние на развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников оказывает учебное задание, которое предлагается учащимся для выполнения. Как отмечает О.Р. Разыков «учебное задание – это видоизмененная форма учебного материала, исходящая из нужд обучения и учебы» [7, с. 7].

По мнению Б. И. Федорова задание, которое используется для достижения главной цели школьного образования, для формирования и развития интеллектуальных способностей учащихся, для развития интеллектуальных компетентностей в работе с учебной информацией, следует назвать учебным заданием [8].

Для формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий используются различные учебные задания. На уроках математике большая часть из этих заданий учитель берет из учебника.

В рамках нашего исследования было проанализировано содержание учебных заданий в учебниках математики автор Н.Б. Истомина и группы авторов Моро М.И., Степанова С.В., Волкова С.И. и др. для 1 класса, направленные на формирование познавательных универсальных учебных действий.

Всего в учебнике «Математика» для 1 класса авторов М. И. Моро, С.И. Волкова, С. В. Степанова [5; 6] 646 учебных заданий, из которых 185 направлены на формирование познавательных УУД. Эти данные представлены в диаграмме ниже (Рис. 1).

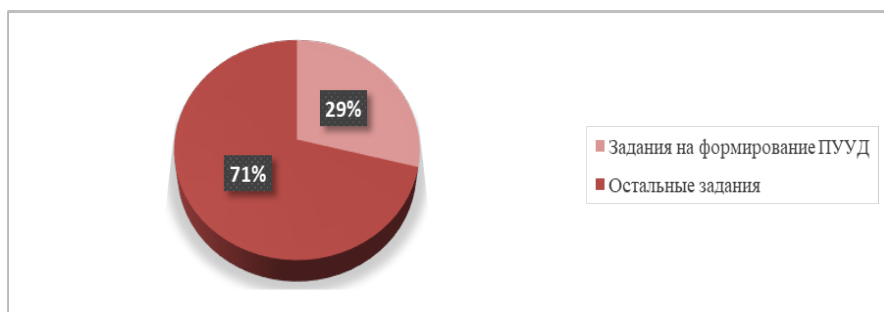


Рис. 1. Учебные задания, направленные на формирование познавательных УУД в учебнике авт. М.И. Моро и др.

Также мы рассмотрели учебные задания по каждому виду познавательных УУД. Данные представлены в диаграмме ниже (Рис. 2).

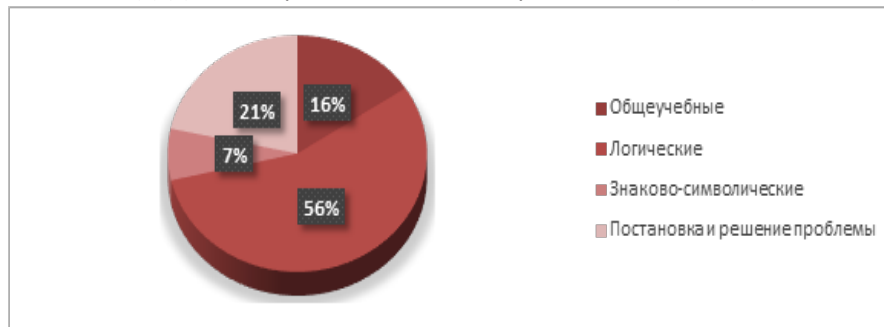


Рис. 2. Соотношение учебных заданий, направленных на формирование познавательных УУД в учебнике авт. М.И. Моро и др.

Анализируя учебник «Математика» для 1 класса Н. Б. Истоминой [3, 4], можем сказать, что в обеих частях учебника 580 учебных заданий, из которых 293 направлены на формирование познавательных УУД. Эти данные позволяют нам составить диаграмму (Рис. 3) и узнать процентное соотношение учебных заданий, направленных на развитие познавательных УУД.

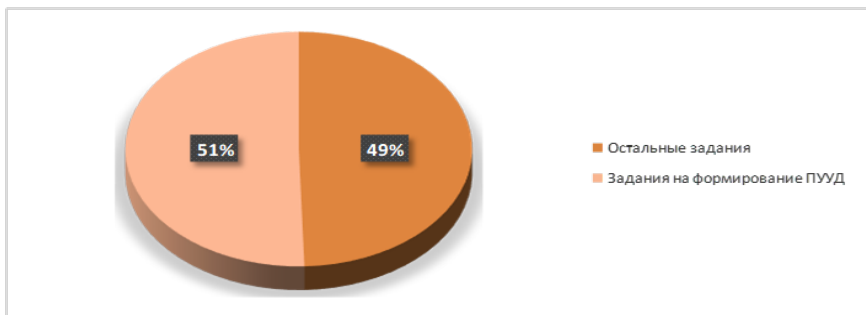


Рис. 3. Учебные задания, направленные на формирование познавательных УУД в учебнике Н. Б. Истоминой.

Также мы рассмотрели учебные задания по каждому виду познавательных УУД. Данные представлены в диаграмме (Рис. 4).

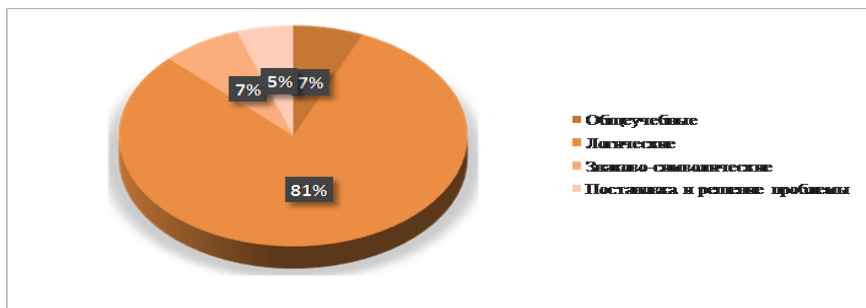


Рис. 4. Соотношение учебных заданий, направленных на формирование познавательных УУД в учебнике Н. Б. Истоминой.

Сравнивая количество учебных заданий, направленных на формирование познавательных УУД и их содержание, можем сказать, что в учебниках Н. Б. Истоминой намного больше учебных заданий по сравнению с учебниками авторов М. И. Моро и др. А также эти учебные задания более содержательны.

Результаты сравнения учебных заданий, направленных на формирование познавательных УУД в учебниках авторов Н. Б. Истоминой и М. И. Моро и др. представлены в диаграмме (Рис. 5).

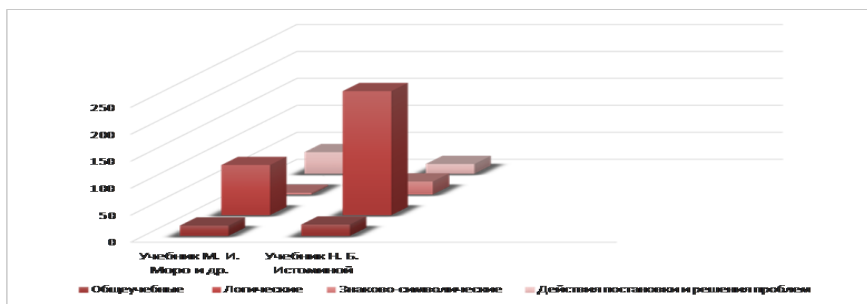


Рис. 5. Соотношение учебных заданий, направленных на формирование познавательных УУД в учебнике Н. Б. Истоминой М. И. Моро и др.

Проделанная нами работа позволяет рекомендовать учителям, которые работают по программе авторов М. И. Моро рассмотреть учебные задания, которые предлагаются для решения на уроке, дополняя и изменяя условия некоторых учебных заданий.

### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008 – 160 с.
2. Лушников И.Д., Ногтева Е.Ю. Формирование познавательных универсальных учебных действий в технологиях проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся: пособие для учителя. – Вологда: ВИРО, 2017. – 176 с.
3. Математика: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 1 / Н.Б. Истомина. – 15-е изд. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2016. – 112 с.
4. Математика: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 2 / Н.Б. Истомина. – 15-е изд. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2016. – 112 с.
5. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [М. И. Моро, С.И. Волкова, С. В. Степанова и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 112 с.: ил.
6. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [М. И. Моро, С.И. Волкова, С. В. Степанова и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 112 с.
7. Разыков О.Р. Теоретические основы оптимального применения учебных задач в обучении школьников (на материалах гуманитарных предметов). – Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. – Тбилиси: 1988. – 50 с.
8. Федоров Б.И. Учебные задания и диалог как средство обучения и развития интеллекта/ Б.И. Федоров // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/14/1214796467>

*Е.А. Манзюк,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.Г. Згурян*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Организация исследовательской деятельности младших школьников**

С переходом на новые образовательные стандарты появились требования формировать у учащихся способности к универсальным способам действия, к когнитивному и личностному развитию. В связи с этим образовательная программа приобретает ряд задач, которые связаны не столько с усвоением знаний по конкретной дисциплине, сколько с формированием когнитивной сферы: развития внимания, памяти, речи, воображения, креативного и конструктивного мышления. В достижении подробного рода задач важнейшую роль приобретает учебно-исследовательская деятельность учащихся, которую можно осуществлять как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Что такое исследовательская работа? Как эффективно и качественно организовать учебно-исследовательскую деятельность современных учащихся? Каковы критерии и показатели оценивания образовательных результатов и успешности реализации учебно-исследовательской деятельности?

Ответы на эти вопросы сегодня изучаются педагогической наукой и представляют актуальность исследования. В нашем исследовании предлагаем рассмотреть специфику исследовательской деятельности в школе, как инструмента развития когнитивных способностей у младших школьников.

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, определимся с обобщенным понятием, которое можно использовать для определения феномена «исследовательская деятельность».

Под исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность, регулируемую сознанием и активностью личности и направленную на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей. Продуктом исследовательской деятельности является новое знание, которое получено в соответствии с объективными законами [3].

Исследовательская деятельность способствует умению самостоятельно добывать знания и направлена на формирование исследовательской культуры мышления, в основе которой лежит способность: видеть противоречия и проблемы, выдвигать гипотезы, устанавливать, описывать и объяснять факты, наблюдать, проводить эксперименты.

При организации исследовательской деятельности в школьном образовательном процессе следует учитывать следующие требования:

- активно-личностная позиция ее участников должна быть направлена на создание социокультурной среды, а не на развертывание в рамках школы научно-исследовательского центра по тому или иному предмету;

- в исследовательском процессе его участникам следует работать в основном с информацией, а в их урочной и внеурочной практике должны присутствовать лишь элементы, моделирующие научно-исследовательскую деятельность. В то же время ценность такой деятельности, безусловно, очевидна, поскольку позволяет учащимся сориентироваться в области будущих профессиональных интересов, более уверенно ориентироваться в потоке информации и использовать ее на практике. Переориентация учащихся на формат учебного исследования повышает эффективность усвоения знаний, способствует развитию их исследовательской культуры, создает условия для преемственности в дальнейшей научно-исследовательской практике;

- ориентироваться на запросы учащихся. Важно понимать, что учебно-исследовательский проект является не демонстрацией профессиональной компетентности учителя, а ориентирован на удовлетворение познавательных интересов учащихся. Отсюда очень важно, чтобы решение о проведении исследования и выбор темы оставались за учеником;

- создавать условия для проявления самостоятельности в организации и проведения исследования. Роль учителя переходит в функцию сопровождения процесса;

- учебно-исследовательская деятельность должна быть ориентирована на создание продукта. При соблюдении данного принципа у учащегося формируется ценность необходимой связи знания и практики;

- учебно-исследовательская деятельность должна сопровождаться рефлексией, которая обеспечивает самосознание учащегося как субъекта исследовательского процесса.

Перечисленные положения в своей совокупности характеризуют способы осуществления учебного исследования на практике, они регулируют деятельность учителя и ученика в этом процессе.

Исследовательская деятельность могут проводиться как в коллективной, так и в индивидуализированной форме, встраиваться как в урочную, так и во внеурочную образовательную практику.

Следует отметить, что во внеурочном формате учебно-исследовательская деятельность может иметь больше значимых результатов, в том числе и научных, поскольку смещается акцент в сторону самостоятельности учащихся и предполагается выход за границы учебного материала.

С учетом актуальности нами определена цель исследования – рассмотреть формы исследовательской деятельности в начальной школе, направленной на развитие когнитивных способностей у младших школьников.

Формы исследовательской деятельности в школах можно разделить на три группы:

1. *Научно-исследовательская работа, включенная в учебный процесс* (выполнение заданий «за страницами учебника»; проблемные уроки и семинары; поисково-исследовательские и проектные методы на уроках, лабораторных и практических работах, применение метода «кейс-технологий»; творческие задания расширенного вида; изучение в рамках учебного плана за счет его инвариантной части и школьного компонента факультативных (элективных) курсов и блока дополнительного образования). В данном случае педагог реализует авторизованные или модифицированные образовательные программы, выстраиваемые в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучаемого, использует индивидуальные формы работы.

2. *Научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс*: научные кружки, научные клубы; научные клубы при библиотеках и музеях; научные ученические общества; участие в предметных олимпиадах и конкурсах; научно-практические конференции, семинары; предметные недели; встречи с учеными, экскурсии в вузы; творческие лаборатории; работа представителей науки в «Школах юных»; поисковая работа (историко-краеведческая, литературоведческая, этнографическая); экспедиции; походы и экскурсии по родному краю; профильный лагерь; выставки достижений и изобретений; художественных произведений учащихся; аукционы эрудиции, «Интеллектуальные биржи», круглые столы; защита проектов; подготовка рефератов и сообщений по темам, вынесенным для



самостоятельного изучения; подготовка публикаций по результатам исследований в журналах и на сайтах Интернета и др.

3. *Научно-исследовательская работа, которая ведется параллельно учебному процессу*: получение навыка конкретной прикладной исследовательской работы в коллективах или индивидуально в качестве исполнителя исследований при участии в научно-практических конференциях или конкурсах.

Главным смыслом исследования в школе является то, что оно, по сути учебное, становится «пробой пера» для обучающегося, «дорогой вслед» за специалистами, достигших значимых успехов в науке. Поэтому не следует ожидать объективно нового, научного результата в исследования, ведущегося учеником. Его главной целью является развитие личности младшего школьника, приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Зачастую организаторы конкурсов и научно-практических конференций для учащихся школ в качестве критериев определяют практическую значимость, применимость результатов исследования и наличие социального эффекта. Но учебно-исследовательская работа учеников предполагает освоение практического опыта использования знаний, умений и навыков (полученных в рамках учебных программ) на основе развития индивидуальных способностей с целью удовлетворения познавательного интереса, созидательной, творческой деятельности, способ знакомства с особенностями содержания, форм и методов исследовательской работы. Социализация детей наработка ими социальной практики средствами исследовательской деятельности в школе являются наиболее значимыми и приоритетными.

Необходимо также помнить и о требованиях возрастной психологии, которые накладывают определенные ограничения на тематику, характер и объем исследований. Для младшего школьного возраста характерны невысокий общий образовательный уровень, неразвитость способности к самостоятельному анализу и слабая концентрация внимания, не позволяющая, в свою очередь, решать творческие, исследовательские задачи

с заранее неизвестным результатом, отбирать методики исследования в соответствии с логикой цели и рабочей гипотезы. Чрезмерный объем работы и уход в предметную область не отвечают требованиям начального образования и развития данного возраста.

Качество создаваемого учащимся информационно-образовательного продукта, под которым мы понимаем учебное исследование или проект, является результатом корреляции следующих показателей:

- общего уровня погружения в проблему, владения фактическим материалом;
- навыков структурированного и логически последовательного представления материала;
- отражение хода исследования и рефлексивного анализа его результатов;
- результаты представлены в логической последовательности, характеризуются содержательной глубиной и отражают личное отношение к проблеме;
- список источников составлен на основе соблюдения авторских прав и законного использования интернет-ресурсов и др. [1].

Обязательным требованием к исследовательской деятельности является ее направленность на развитие когнитивной сферы, развитие креативности, способности применять полученное в школе знание в качестве средства решения реальных жизненных проблем. Практическая направленность исследовательских проектов в школе – настоятельное требование времени и условие по-настоящему творческого характера этой формы исследовательской работы.

Организация и руководство исследовательской работой учащихся предполагает высокий уровень развития психолого-педагогических умений, мотивации, творческих способностей. Педагогу необходимо уметь ставить перед детьми исследовательские задачи в понятной для них форме; увлечь исследовательской проблемой и темой исследования; организовать постоянное взаимодействие в ходе исследовательской деятельности; поощрять и развивать критичность мышления; мотивировать и стимулировать выдвижение новых, оригинальных идей и направлений поиска; быть гибким в индивидуальном выборе и темпе работы учащихся.

### ***Литература***

1. Ключева Е.В. Основы исследовательской деятельности в образовании. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. – 111 с.

2. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Учащиеся как исследователи (как эффективно руководить самостоятельной исследовательской работой школьников: метод. пособие. – М., 2007. – 79 с.

3. Уткина Т.В., Бегашева И.С. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – 60 с.

*Е.С. Николаева,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.В. Иващенко*

ст. преп. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

## **Использование природоведческих экскурсий в экологическом воспитании детей младшего школьного возраста**

В современном начальном образовании важную роль играет экологическое воспитание, поскольку первый опыт охраны природы дети получают уже в детстве. Содержание учебного материала курса природоведения и использование эффективных форм обучения во многом меняют характер познавательной деятельности учащихся. Путем реализации различных форм деятельности в области экологического воспитания и образования должно быть достигнуто повышение эффективности экологического воспитания учащихся начальных классов. Самый эффективный способ – это природоведческие экскурсии.

Сущность и специфика использования экскурсий в экологическом воспитании младших школьников рассматривались в трудах относительно небольшого числа ученых. Наиболее полно этот вопрос освещен в трудах академика А. А. Плешакова, работах Т. Б. Лисицыной, И. Д. Зверева, Т. Б. Кропачевой и Л. А. Маркитановой.

Т. Б. Лисицына определяет экскурсию как форму воспитательной работы с классом или группой учащихся, которая осуществляется вне стен образовательного учреждения в образовательных целях и может перемещаться от одного объекта к другому в естественной среде или в искусственно созданных условиях по выбору преподавателя и по темам, определенным программой [1].

Как подчеркивает А.А. Цуганова, экскурсии имеют важное познавательное и воспитательное значение – именно благодаря им учащиеся

знакомятся с различными биологическими явлениями и обогащают свои представления о природе [3].

Основное значение экскурсии заключается, прежде всего, в эстетическом воспитании, в пробуждении у детей восторга, переживаний, возникающих от красоты природы, в возникновении убеждений в необходимости охраны природы. При этом полученные в процессе проведения и последующего обсуждения экскурсии знания и представления складываются в обширное, целостное понятие о природе. Соприкосновение с природой и познание ее явлений позволяет учащимся получить определенные, конкретные биологические знания, а возможность обучения в обстановке, отличной от привычной, также оказывает весомое воспитательное воздействие.

Само содержание экскурсии как части образовательного процесса во многом зависит от программного содержания и местных условий. В современной школе в ходе экскурсии обсуждаются вопросы восстановления лесов, защиты воздуха и воды от загрязнения, охраны редких растений и животных, ответственности всех людей за поведение на природе и создания заповедников. С другой стороны, непосредственное влияние на содержание экскурсий оказывают знания, полученные на уже проведенных занятиях, но, при этом, а все что узнал в течение экскурсии ребенок, его представления и итоги исследований, могут использоваться на последующих уроках. На успех экскурсии большое влияние оказывает умение педагога построить свой рассказ, описать жизнь растений, изучить взаимоотношения, связывающие растения и животных.

Наблюдение за природными явлениями во время экскурсий под грамотным руководством педагога положительно влияет на формирование основных представлений о познании мира, взаимосвязях и развитии природы, роли природных ресурсов для человека, их всесторонней охране и воспроизводстве. Используя экскурсионные методы, учащихся первоначально учат наблюдать, сравнивать, устанавливать связи между явлениями, находить необходимые предметы, приобретают навыки самостоятельной натуралистической работы и умения анализировать окружающую среду.

Экскурсии различаются по целям, содержанию, месту проведения. Чаще всего в педагогической и методической литературе указывается классификация экскурсий по дидактическим целям и месту проведения. Одновременно существуют типы экскурсий, исходящие из тематики, ха-

рактера познавательной деятельности учеников и прочих признаков. О. А. Федорова выделяет несколько видов экскурсий в зависимости от характера решения педагогических задач: природоведческая, экологическая, на сельскохозяйственный объект, эстетическая [5].

Природоведческая экскурсия направлена на решение задачи знакомства с окружающим миром, т.е. сбор представлений и образов разнообразия объектов живой природы и их характерных особенностей [4].

Экскурсия на сельскохозяйственные объекты способна помочь школьникам лучше понимать труд людей. Это могут быть выезды на природу (пахота, посев, сбор урожая), экскурсии на луг (выпас скота, заготовка сена), экскурсии садовые, огородные, ягодные, на ферму, в теплицу, оранжерею, на различные выставки, в зоопарк и т.д. Суть посещения таких объектов заключается в раскрытии детям влияния человека на природу (выращивание растений и животных, уход за ними). Основная цель такой экскурсии – объяснить, почему люди занимаются тем или иным видом деятельности, используют машины, как они относятся к своей работе и каковы ее результаты [2].

Экскурсии эстетического характера помогают ребенку понимать красоту природы и развивать культуру его чувств. Используя разнообразные педагогические приемы, педагог гарантирует, что дети получат незабываемые впечатления от общения с природой. При этом задачи развития нравственности и эстетического воспитания учащихся решаются и при проведении иных видов экскурсий. Комплексное использование всех видов экскурсий направляется на воспитание любви к природе и осознанное и бережное отношение к ней.

Подготовка к экскурсии заключается в составлении тематического плана, назначении даты, места и времени ее проведения. В плане экскурсии определяются учебно-познавательные задачи, стадии, вопросы, рассматриваемые во вводной и заключительной беседах, самостоятельная работа учеников. Перед этим изучается природа родного края, или предприятие, обговариваются ограничения по сбору объектов. Также в ходе подготовки к экскурсии учитель продумывает ее содержание, сосредотачивая внимание детей на анализе фактов и явлений, которые доступны для наблюдения, и формирования практических навыков [6].

Первая часть экскурсии – это вводная беседа, в ходе которой преподаватель знакомит учащихся с темой, направляет их для выполнения заданий, полученных каждой группой. В некоторых случаях большую часть

экскурсии проводит учитель, либо экскурсовод или гид-производственник. В ходе получения информации от докладчика, учащиеся должны записывать основные сведения, наблюдать за объектами, а затем, выполняя задание, повторно изучить экспонаты, схемы, стенды. Задания выполняются с разной степенью самостоятельности всем классом, подгруппами или индивидуально каждым учеником. Использование индивидуальной, подгрупповой или групповой формы организации деятельности учащихся зависит от возраста и подготовленности класса.

С учащимися 4 классов рекомендуется организовывать фронтальную работу, в ходе которой школьники наблюдают за объектами под руководством учителя, и где степень качества исполнения задания проверяется по частям. Но при этом отчеты по экскурсии каждым школьником должны готовиться самостоятельно.

В течение заключительной беседы учителем проверяется степень выполнения полученного учащимся задания, а также обсуждаются вопросы, оставшиеся нераскрытыми; школьники получают информацию о правильном написании отчета и оформлении собранных материалов. Учитель оказывает помощь в составлении плана отчета, обучает работе с записями, справочной литературой, собранными материалами.

При планировании перспективного годового плана учитель определяет даты, темы и места проведения экскурсий, а на уроках перед ними создается ситуация необходимости ознакомления с пройденными явлениями в живой природе. В ходе этого выделяют вопросы, требующие выяснения в природе, дают задания для повторения и начального ознакомления с материалом для подготовки к экскурсии. Куклина отмечает, что эффективность экскурсии находится в прямой зависимости от применения ее результатов на дальнейших уроках, от привлеченных примеров, фактов, которые конкретизируют изучаемые явления [2].

Экскурсии, на производственные объекты, помогают учащимся в усвоении политехнических знаний, проводят трудовое воспитание школьников и способствуют их профессиональной ориентации. Экскурсии на производство, прежде всего сельскохозяйственной отрасли, конкретизируют и расширяют знания учащихся об изменяемости организмов, борьбе за существование, приспособляемости культурных и сорных растений, роли дыхания и минерального питания в жизни растений [1].

Отдельным типом экскурсии, проводимых в школе являются экологические экскурсии, которые отличаются направленностью на решение помимо образовательных задач экологических проблем.

Наиболее важными и распространенными являются экскурсии на природу, способствующие развитию необходимых практических навыков у учащихся и подтверждению их ранее полученных теоретических знаний. Экскурсии на природу – это способ конкретного изучения природы, т. е. изучения реальных объектов и явлений природы здесь и сейчас, а не по рассказам и книгам о ней, позволяющий учащимся организовать творческую работу, развить свою инициативу и наблюдательность. Попадая в природную среду, учащиеся начинают изучать все многообразие, устанавливая взаимосвязь организмов и их взаимоотношения с неживой природой. Во время экскурсий и практических занятий у учащихся развиваются навыки самостоятельной работы, они учатся собирать материалы и обрабатывать их. Образовательная ценность экологических экскурсий заключается в воспитании у учащихся интереса и любви к природе, их эстетических чувств [4].

Таким образом, проведение экскурсий с целью улучшения экологического образования школьников является необходимым дополнением к любому предмету. Экскурсии, с одной стороны, формируют экологическую культуру, а, с другой, экологическая культура, в свою очередь, развивается в ходе комплекса психолого-педагогических воздействий на учащегося. Такой комплекс предполагает взаимосвязанное усвоение системы научных знаний, развитие ценностных ориентаций, практических навыков в области охраны природы, воли и желания осуществлять экологически грамотные и социально значимые действия.

Также в ходе экскурсии выполняются не все ее этапы, не всегда проводится самостоятельная работа, иногда не используют полученные знания на следующих уроках. Одной из главных причин невыполнения программы, на наш взгляд, является большое количество времени, затрачиваемого на подготовку и проведение экскурсии. Но этот фактор не должен быть препятствием для проведения экскурсий на природу или на производство.

### ***Литература***

1. Андрусякова И.П. Особенности воспитания экологической культуры у младших школьников. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 1.
2. Болотина Л.Р., Латышина Д.И. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах. – М. Просвещение, 2013.

3. Габбасова С.А. Экологическое воспитание дошкольников // Проблемы педагогики. – 2016. – № 1 (12).
4. Дробышева Л.М., Колонтаев В.М. Биологические экскурсии как эффективная форма экологической подготовки учащихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2003. – Т. 8. – №2.
5. Клепинина З.А, Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. – М.: ИЦ Академия, 2008.
6. Лисицына Т.Б. Экскурсия – педагогический процесс // Молодой ученый. – 2012. – №6.

*Ю.А. Обертун,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*А.А. Ткачук*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Организация образовательного процесса в начальной школе в условиях реализации нового образовательного стандарта**

Государственный образовательный стандарт ориентирован на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Ребенок с помощью школы должен не только научиться добывать самостоятельно знания, но, главное, понимать их ценность, уметь их применять в жизни. Для этого необходимо изменить и характер учебного процесса, и способы деятельности учащихся.

В условиях реализации нового образовательного стандарта в современной начальной школе процесс воспитания ориентирован на формирование всесторонне и гармонически развитого человека, воспитание его нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей.

Духовно-нравственное воспитание рассматривается как важный фактор модернизации и устойчивого инновационного развития. Государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение:

– духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становления их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества;



– сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Республики, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа нашей республики.

Проведя анализ различных документов, регламентирующий организацию образовательного процесса в начальной школе, можем сказать, что одна из основных задач современного начального образования является нравственное развитие и воспитание учащихся.

Задачи учебно-воспитательного процесса определяются ценностями, которые педагог стремится сформировать у своих воспитанников.

В.П. Созонов в подходе к определению задач, в котором прослеживается значимость возрастного периода школьников и ключевая для нас ценность – человек, учитывает потребности учеников [5, с. 44].

1. Организация разнообразной, творческой, лично и общественно значимой деятельности детей как образа будущей достойной жизни, в ходе которой осуществляется развитие и благополучная социализация.

2. Создание условий и оказание помощи в поиске и обретении ценностей, смысла жизни, ясных целей пребывания в школе и после ее окончания.

3. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей. Здоровый ребенок способен и готов к активной творческой деятельности и решению психологических проблем, возникающих в жизни.

4. Создание благоприятного нравственно-психологического климата, здоровых межличностных отношений в коллективе, то есть обеспечение условий защищенности каждого.

5. Психолого-педагогическое просвещение детей, обучение их способам делать правильный выбор, принимать решения; обучение приемам самопознания, саморегуляции, самоуправления и самовоспитания как основополагающим умениям для благополучной социализации и самореализации человека в жизни.

Вопрос о содержании воспитательной работы в науке раскрывается, во-первых, через описание видов деятельности, а во-вторых, через классификацию сущностных сфер человека или отношений, которые получают развитие в ней. В работе с младшими школьниками известны: познавательная деятельность, или познавательно-развивающая; социально-значимая деятельность; эстетическая деятельность; спортивная

деятельность; досуговая и творческая деятельность (они включают в себя элементы остальных видов) [4, с. 6]. Данные виды деятельности должны обеспечивать развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка.

Не менее интересен и другой взгляд на содержание воспитания. И.Д. Демакова отмечает, что рассмотрение нравственного воспитания в качестве одного из направлений ошибочно. Нравственное воспитание – это и есть содержание воспитания [2, с. 67].

Согласно аналогичному мнению, важны не направления, а ценности. А вопрос содержания воспитания заключается не в количестве и видах деятельности, а в полноте охвата сфер ценностей [5, с. 116].

В науке также правомерно употребление понятия «нравственная деятельность», что в широком смысле означает аспект любой другой деятельности человека, подлежащей морально-нравственной оценке, а в узком смысле – деятельность, направленную на утверждение в жизни морально-нравственной ценности добра [3, с. 120].

Основой, позволяющей определить пути совершенствования организации и успешной реализации работы с детьми, являются правильно выбранные принципы, способствующие формированию нравственных ценностей у младших школьников.

Принцип субъектности своим вектором имеет процессуальную сторону воспитательного процесса. Существенно то, что обмен ценностями может осуществляться лишь в условиях субъективной позиции учащегося в процессе ориентации [2, с. 60].

Принцип сотрудничества – педагог осознает задачу обучения детей сотрудничеству и сам действует совместно с классом, выслушивать мнения и решения воспитанников. Только на данной основе можно создать такое поле ценностей, в котором будут взаимодействовать субъективные смыслы жизнедеятельности учеников и ценности воспитателя. Ценностные отношения, возникающие в сотрудничестве, являются надежными путями формирования нравственных ценностей [3, с. 8].

Принцип организации деятельности каждого ребенка как формы выражения им своего активного отношения к жизни и ее явлениям. Ученые отмечают, что одни люди склонны к индивидуальной деятельности, другие – к совместной, третьи предпочитают ситуацию публичности, массовых действий.

Принцип восприятия и принятия воспитанника таким, каков он есть, с целью стимулирования его дальнейшего позитивного развития нацелива-

ет педагога на учет в учебно-воспитательной работе сложившейся системы отношений школьника к окружающему миру и самому себе, которая может вступить в противоречие с новыми формируемыми ценностями [3, с. 113].

Принцип ценностной ориентированности своим вектором имеет содержательную сторону учебно-воспитательного процесса. Предполагает как обязательное взаимодействие школьников с искусством, природой, достойными людьми и результатами их труда, так и раскрытие оригинального содержания собственного «Я» [1, с. 40].

И, конечно, принцип взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающий главным образом непротиворечивость содержания воспитания. Существенным в поддержании их единства является понимание педагогического процесса с точки зрения жизни ребенка, ориентации на усвоение учеником истинно человеческого, познания им себя, проявления индивидуальности, простора для развития индивидуальности и т.д.

Совокупность данных принципов дает возможность направленного положительного влияния на личность ребенка в процессе формирования нравственных ценностей.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования педагогических систем, повышения эффективности всего образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

Применительно к нашей теме под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, которые способствуют эффективности формирования нравственных ценностей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Организуя педагогическую работу по формированию нравственных ценностей у младших школьников необходимо использовать разнообразные формы и методы работы. Обратим внимание на две основные формы организации деятельности младших школьников.

Личностно-ориентированные занятия позволяют через предлагаемую воспитателем информацию, значимую для самопознания ученика пробудить у него интерес к себе и своему развитию [5, с. 124].

Представления младших школьников о себе немногочисленны, и чтобы потребность ребенка стать взрослым реализовывалась не только во внешнем ролевом подражании, но и в осознании, ученик должен обнаружить незнание себя, увлечься самопознанием, обратить внимание на сверстников. Именно

в личностно-ориентированных занятиях предметом пристального внимания являются качества характера и другие особенности личности человека.

В личностно-ориентированных занятиях учитель начальных классов целенаправленно развивает у своих учеников привычку к рефлексии посредством соответствующих методов и приемов. С их помощью младший школьник может осознать, что для него жизненно важно, обнаружить свою неповторимость и то общее, что объединяет его с некоторыми одноклассниками.

Личностно-ориентированные коллективные творческие дела. Коллективные творческие дела – это, прежде всего, жизнедеятельность старших и младших, воспитателей и воспитанников, в то же время их общая забота друг о друге и об улучшении окружающей жизни [2, с. 13].

Содержательным приоритетом во всех направлениях урочной и внеурочной деятельности являются разнообразные отношения одноклассников со сверстниками, старшими и младшими учениками. Так реализуется возможность неразрывного процесса формирования ценностных отношений в коллективе класса и всей школы, на уроках и вне их.

Немаловажно и то, что в школе происходит взаимовлияние учебной и внеучебной деятельности. Например, эффективно проводимая внеурочная работа может влиять на активность учащихся на уроках, развивать и поддерживать высокий уровень общей мотивации. А методика работы на уроке может мотивировать участие детей во внеурочной деятельности.

В учебно-воспитательном процессе учитель организует взаимодействие младших школьников с целью их развития. В условиях урочной и внеурочной деятельности младших школьников возникает поле взаимодействия субъектов совместной деятельности, в виде образуемого ими ценностного пространства. Механизм формирования нравственных ценностей приводится в действие, начиная с побуждающих поиск актуальных потребностей и мотивов деятельности. Далее следует оценка (представление, переживание, суждение о значении) явления действительности. И, наконец, совместная деятельность, которая способствует осмыслению ценности - новому уровню оценки. В результате формируется субъективное пространство, поле смыслов, ценностей жизнедеятельности участников взаимодействия: в первую очередь, учеников.

### ***Литература***

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – М.: Изд-во Минск. гос. ун-та, 2000. – 559 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2009. – 192 с.

3. Демакова И.Д. Должность или призвание: Беседы с организатором внеурочной воспитательной работы: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
4. Киященко Н.Л. Мировоззрение педагога - музыканта: общее и особенное. – М., 2008. – С. 3-87 с.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2013. – 304 с.
6. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2012. – 160 с.

*О.В. Панченко,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Н.Н. Ушнурцева*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Особенности формирования дизайнерского мышления у младших школьников на уроках технологии**

В свете современных образовательных требований преобладающего отношения к вооружению учащихся некими унифицированными практическими навыками, которые совершенствуются от класса к классу, уже недостаточно. Навыки ручного труда и овладение технологией могут выступать только как средство, но не как цель обучения, особенно в младшем школьном возрасте. Ручной труд должен быть средством развития сферы чувств, эстетического вкуса, разума и творческих сил – то есть общего развития ребенка.

Формирование элементов дизайн-мышления может быть наиболее успешно реализовано именно в рамках предметно-практической деятельности, основанной на материале художественного проектирования. Внедрение элементов дизайна также позволит наметить и внедрить единую образовательную линию от начальной школы до средней школы и далее. Следовательно, имеются достаточные основания для дальнейшего изучения проблемы воспитания личности, способной к эмоционально-оценочной и творчески созидательной деятельности, направленной на организацию гармоничной предметной среды, т. е. проблема дизайнерского образования обучающихся.

В ходе нашего исследования мы проанализировали ряд источников по теме формирования дизайн-мышления (Н. М. Кобышева, Г. П. Калинина, Л. П. Малиновская, О. В. Колье и др).

По словам Н.М. Кобышевой, «дизайнерское мышление обуславливает наличие у человека определенных оценочных суждений и способов творческой деятельности, эстетического отношения к миру вещей и к окружающей действительности, знаний таких понятий дизайнера, как композиция, композиционная целостность, формообразование, дизайнерское проектирование, цвет и цветосочетание» [4, с. 58].

Основываясь на анализе различных толкований понятия дизайна, его адаптированное и, главное, удобное для школы определение дала Л.П. Малиновская: «Дизайн – это изобретение и создание человеком красивых, комфортных вещей и всей окружающей среды, например, комфортной и красивой комнаты, удобный и красивый класс. Дизайнер – это человек, который изобретает и создает красивое и комфортное жилье, одежду, автомобили, даже целые города» [5, с. 165].

По мнению Г. П. Калининой, дизайн (от английского design – проектировать, рисовать, задумывать, а также проект, замысел, чертеж) – термин, обозначающий новый вид деятельности по проектированию предметного мира [2, с. 26].

О.В. Ожерельева отмечает, «в теоретическом плане – это путь формирования знаний о закономерностях дизайнера и способах их применения через сферу обучения» [6, с. 98].

Дизайн-образование ориентировано на общечеловеческие ценности, гуманизацию, вариативность, подготовку учащихся к непрерывному образованию, формирование культуры современной личности, отмечает Ю.Ф. Катханова [3. с. 128].

В свете вышеизложенного возникает вопрос о возможностях целенаправленного формирования специальной интегрированной системы и организации процесса обучения детей основам дизайна.

Как отмечает Н. М. Кобышева, дизайнерское образование предполагает:

- формирование у обучающихся качеств творчески мыслящей, активной и легко адаптирующейся личности, необходимых для деятельности в новых социально-экономических условиях;

- формирование знаний и навыков в использовании средств и способов преобразования материалов, энергии и информации в конечный

потребительский продукт или услугу в условиях ограниченных ресурсов и свободы выбора;

- подготовка обучающихся к осознанному профессиональному самоопределению и гуманному достижению жизненных целей;
- формирование творческого отношения к работе;
- развитие разносторонних личностных качеств и способности профессионально адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям [4].

Уроки технологии – одно из наиболее эффективных средств развития дизайнерских навыков у младших школьников. Они наиболее полно отвечают как потребностям, так и интересам детей и обладают огромным потенциалом для развития их творческих способностей. Мы считаем, что художественный дизайн несет в себе огромный потенциал для формирования дизайн-мышления у младших школьников. Именно здесь учителю нужно показать, что художественное начало присутствует при создании всех окружающих нас предметов, и каждый должен уметь создавать красивые и удобные вещи для жизни.

Формирование дизайн-мышления у младших школьников в процессе преподавания художественного проектирования в рамках дисциплины «Технология», изучение основ дизайна и формирование его элементов способствуют развитию творческой личности младшего школьника, способного к реализации нестандартных задач, диктующих свои требования в современных условиях.

По мнению А.Ф. Бортника и М.Б. Николаевой, «уроки технологии, развивая одновременно творческий потенциал ребенка, содействуют выработке у него усидчивости, прилежности, учат по-особенному воспринимать окружающий его мир. Для формирования дизайнерских качеств младшего школьника рекомендуют применять указанные ниже методы обучения: упражнения; сравнения и сопоставления; художественное и эмоциональное «погружение»; творческое моделирование; активизация творческих представлений и процессов воображения; восприятие учебного и художественного материала индуктивно-дедуктивным способом; организация деятельности, постановка целей; проектный метод» [1, с. 38].

Н.М. Конышева для формирования дизайн-мышления младших школьников предполагает использование системы средств, в которой:

а) практическая деятельность детей является необходимым звеном в протекании познавательных процессов и направлена на их развитие;

б) задания требуют от учащихся не просто изготовления продукта, но и решения задач, в которых предметно-практическая форма их выполнения выступает как одно из возможных средств стимулирования умственных действий;

в) ведущее положение в системе задач занимает проектно-художественная деятельность, которая предполагает выдвижение проектных гипотез, создание идеальных (мысленных) моделей конструкции или художественных образов и самостоятельный поиск способов их реализации на практике [4].

Специфика этих уроков заключается не в том, что на них можно научить детей шить, клеить и т. д., а в том, что они построены на уникальной психологической и дидактической основе – предметно-практической деятельности. Именно это обстоятельство дает данному учебному предмету ряд преимуществ, которых нет у других школьных дисциплин. В качестве основного метода организации учебной деятельности школьников на уроках практической работы целесообразно использовать конструирование.

На основе теоретического анализа литературы и исходя из общеобразовательных и развивающих задач курса, выделяются три основных типа образовательного проектирования:

а) дизайн, основанный на образце (или по тематике);

б) проектирование в соответствии с моделью;

в) проектирование в соответствии с указанными условиями; проектирование.

Каждый из этих видов конструирования имеет свое собственное образовательное значение и требует соответствующей организации. Вы можете, например, организовать работу обучающихся в соответствии с моделью таким образом, чтобы им пришлось активно размышлять, или вы можете превратить ее в чисто механическую исполнительскую деятельность, которую нельзя путать с конструированием.

1. *Реконструкция плоских и объемных геометрических моделей.* Конструкция такого типа разработана по аналогии с головоломками, которые издавна известны в культуре разных народов.

2. *Задания для мысленного достраивания, дополнения формы.* Ценность таких заданий заключается в развитии пространственного мышления и сообразительности детей.



3. *Воспроизведение дизайна в других материалах.* Если вы предложите человеку изготовить предмет определенной формы (и, конечно же, ему соответствует совершенно конкретное внутреннее устройство), но при этом предоставите другие материалы для работы, которые не позволяют изготовить точно такие же детали и точно скопировать образец, ему придется мысленно «переводить» все детали образца в соответствующие им аналоги, имеющиеся в распоряжении.

4. Логические задачи на поиск закономерности, используемые при разработке дизайна. В процессе выполнения таких заданий учащиеся фактически решают логические задачи в предметно-практической форме.

Таким образом, задача внедрения дизайнерского образования в школьную практику может быть наиболее успешно решена именно в рамках предмета «технология», поскольку только на этих уроках изготавливаются вещи, которые имеют какую-то полезную функцию и в то же время должны быть выразительными, красивыми. Дизайнерское образование младших школьников немислимо без формирования дизайн-мышления, а это значит, что у человека есть такие ценностные суждения и способы творческой деятельности, которые определяют эстетическое отношение к миру вещей и к окружающей действительности в целом. На уроке современной технологии учащимся должны быть представлены все изделия только в соответствии с требованиями и правилами дизайна, и это возможно при изучении любой темы курса.

### ***Литература***

1. Бортник А.Ф., Николаева М.Б. Формирование дизайнерского мышления учащихся на уроках технологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 37-39.
2. Калинина Г. П. Использование элементов дизайна на уроках труда // Начальная школа. – 2005. – № 5. – С.26-30.
3. Катханова Ю.Ф. Формирование дизайнерского мышления в школьной практике обучения // Преподаватель 21 век. – № 3. – 2019. – С. 178-186.
4. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайн-образования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
5. Малиновская Л. П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах / Л. П. Малиновская. – Тернополь, 2003. – 265 с.
6. Ожерельева О.В. Дизайн-образование будущих учителей начальных классов в процессе вузовской подготовки: диссертация... кандидата педагогических наук. – М., 2005. – 235 с.

*И.В. Робак,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Н.Н. Ушнурцева*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Информатизация и рост общей компьютерной грамотности населения предъявляет повышенные требования к современному человеку. В настоящее время система образования претерпевает значительные изменения. Ведется поиск новых подходов, которые будут способствовать созданию условий, обеспечивающих полное и всестороннее развитие личности детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

К жизни в обществе учащиеся коррекционных школ менее приспособлены, чем их сверстники. Основной задачей коррекционной школы VIII вида является интеллектуальное развитие детей, которое осуществляется через формирование познавательной активности. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) содействуют более эффективному образованию детей с ограниченными возможностями, что неоднократно подчеркивалось различными исследователями.

Из-за ограничений в умственном развитии учащиеся коррекционных школ VIII типа имеют низкий интерес к учебе, овладение знаниями и умениями не является целью для таких детей, основной мотивацией является получение аттестата. В связи с этим представляется необходимым повысить мотивацию к учебной деятельности, изменить роль обучающегося на уроке, превратив его из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса.

Информационные технологии в специальном образовании постепенно находят свое научное обоснование (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.В. Мазурова, Н.Н. Малофеев, Н.А. Свинина, И.А. Филатова и др.), активно внедряются в различные сферы специального образования и практическую деятельность педагогов. Такие ученые, как Г.А. Кручинина, Б.Е. Стариченко, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, М.С. Чванова, Г.М. Киселев и другие,

занимались использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Современный урок в коррекционной школе VIII вида имеет несколько направлений: необходимо изменить роль ученика на уроке: из пассивного слушателя сделать его активным участником процесса обучения. В этом случае будут установлены субъективные отношения между учащимся и педагогом; одним из важнейших компонентов успешного обучения является мотивация ученика [1].

Рассмотрим следующие варианты использования ИКТ в образовательном процессе:

1. *Урок с мультимедийной поддержкой* – в классе есть один компьютер, учитель использует его как «электронную доску». Преподаватель использует готовые электронные образовательные ресурсы или мультимедийные презентации, а учащиеся защищают проекты.

2. *Урок с компьютерной поддержкой* – несколько компьютеров (обычно в компьютерном классе), все учащиеся работают за ними одновременно или по очереди.

3. *Уроки с доступом к сети интернет* (могут быть как с мультимедийной, так и с компьютерной поддержкой) [2].

Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель должен продумать последовательность технологических операций, формы и способы представления информации на большом экране. Стоит сразу подумать о том, как учитель будет управлять учебным процессом, как будет обеспечиваться педагогическое общение на занятиях, постоянная обратная связь с учащимися, развивающий эффект обучения.

Одним из очевидных преимуществ урока изобразительного искусства с использованием ИКТ является усиление наглядности. Использование наглядности тем более актуально, что в школах, как правило, отсутствует необходимый набор таблиц, диаграмм, репродукций, иллюстраций, и в этом случае проектор может оказать неоценимую помощь. Если в курсе есть электронные публикации, фильмы и другие материалы, они могут быть дополнены лекцией и использованы фрагментарно. Например, изложение исторических событий и фактов может сопровождаться слайд-шоу с картами, диаграммами и фотографиями.

Князева Е.В. подчеркивает, что «использование ИКТ на уроках изобразительного искусства становится наиболее естественным благодаря такому неподдельному интересу детей. Компьютер успешно вступает в синтез

со школьными предметами художественно-эстетического цикла, гармонично дополняет его, значительно расширяет его возможности для интенсивного, эмоционально активного введения ребенка в мир искусства и художественного творчества» [2].

Овчинникова А.А. и Ческидова И.Б. предлагают примеры уроков с мультимедийными презентациями и слайд-фильмами: при знакомстве с творчеством художников «Исаак Левитан», «И.И. Шишкин – певец русского леса» и др.; при изучении жанров изобразительного искусства «Натюрморты хранятся в музее», «Портрет – жанр изобразительного искусства» и др.; при изучении тем декоративно-прикладного искусства «Дымковская игрушка», «Сказочная Гжель», «Золотая хохлома» и др.; при изучении законов композиции. Во время урока, при формировании новых знаний, вам приходится рисовать множество набросков, объяснять и бесконечно чертить на доске. На экране все композиционные ошибки очевидны, тем более что можно сравнить несколько эскизов на экране одновременно, выявить их преимущества и недостатки; при изучении законов цветоведения и т.д. [3, с. 368].

Основываясь на изученном материале, мы считаем возможным дать некоторые рекомендации учителям начальных классов по использованию ИКТ на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида:

- наглядно представленная информация, схемы, решения, основные выводы по темам с помощью инструментов интерактивной доски привлекают внимание школьников к основным, узловым моментам изучения темы или выполнения заданий, в результате учащиеся совершают меньше ошибок;

- интерактивная доска создает условия для иллюстрирования примеров, заданий, создания междисциплинарных связей, новизна такой работы привлекает детей, пробуждает интерес к изучаемой теме;

- систематическое использование ресурса «Учи.ру» тренирует пластические навыки учащихся, они получают возможность проработать сложные для них темы, а рейтинговая система ресурсов повышает мотивацию к выполнению большего количества заданий;

- в интернете много сайтов, специализирующихся на творческом развитии младших школьников, желательно выполнять некоторые задания-игры на уроках.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий позволяет преподавателю более рационально использовать время при подготовке к уроку и его проведении, эффективно организо-

вывать индивидуальную и групповую работу учащихся. ИКТ способствуют развитию внимания, мышления, памяти, в результате чего повышается эффективность обучения детей с задержкой психического развития.

### ***Литература***

1. Гаврилова Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе/ Е.А. Гаврилова // Цифровая трансформация современного образования: материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 2 нояб. 2020 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 375-378.
2. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида //Коррекционная педагогика. –2012. – № 4. – С. 34-42.
3. Овчинникова А.А., Ческидова И.Б. Информационно-коммуникационные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе на уроках изобразительного искусства. Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». –Симферополь, 2020. – С. 368-371.

*Я.В. Рознерица,*

студент IV курса

Научный руководитель:

*Н.И. Васильева*

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Использование нетрадиционных техник рисования как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья**

В последние годы, все большее значение приобретает проблема решения целого ряда вопросов, связанные с обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для успешной подготовки детей с ОВЗ к интеграции в общество требуется разработка новых теоретических подходов к обучению, воспитанию, реабилитации и адаптации таких детей в социальную среду. Дети рождаются с разными способностями, иногда ограничения в их развитии накладываются самой природой, но это не значит, что шансов быть счастливыми у детей с ОВЗ меньше.

В наши дни в науке все больше внимание уделяется вопросу рассмотрения искусства в качестве средства реабилитации таких детей. Арт-терапевтические методики нашли применение в психотерапии, психологии,

педагогике, благодаря чему получили большую популярность. Особенно эффективны методы арт-терапии при коррекции эмоционально-поведенческих нарушений у детей с ОВЗ.

Как показывает опыт работы с детьми с ОВЗ, одним из наиболее эффективных средств, для достижения этих задач, является изобразительная деятельность детей как один из видов арт-терапии. В жизни ребенка рисование занимает очень важное место, потому что оно позволяет ребенку познавать окружающий мир, способствует развитию эстетического восприятия действительности, создает широкие возможности для самостоятельной, практической и творческой деятельности.

Цель нашего исследования – изучение возможностей использования нетрадиционных техник рисования в работе с детьми с ОВЗ. Перед нами стояли следующие задачи: изучить проблему развития детей с ОВЗ средствами арт-терапии на современном этапе, рассмотреть возможности использования изобразительной деятельности для развития детей с ОВЗ, подобрать и апробировать нетрадиционные техники рисования в процессе работы с детьми с ОВЗ в «Центре социально-психологической реабилитации детей с ОПЖ» г. Дубоссары.

Как отмечают исследователи Қасен Г.А., Айтбаева А.Б., «Арт-педагогика или художественная педагогика, по отношению к инклюзивному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-развивающего процесса формирования личности детей и подростков с недостатками развития. Она же включает вопросы формирования основ художественной культуры индивида через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую), включающая в себя все общепринятые педагогические принципы и методы» [2, с. 5].

В психолого-педагогических исследованиях арт-терапевтические техники рассматриваются как одно из эффективных средств психологического сопровождения и реабилитации детей с ОВЗ. Отмечается, что: «Важнейшим фактором положительного воздействия арт-терапии на детей данной группы являются терапевтические отношения, благодаря которым ребенок может найти способ выразить себя, ощутить чувство безопасности, развить коммуникативные способности и получить ценнейший опыт принятия и поддержки» [2, с. 6].

В психотерапии арт-терапия определяется как лечение с применением творчества. Основной целью арт-терапии является воздействие на психоэмоциональное состояние ребенка. С помощью символов ребенок может выразить свои эмоции и чувства, что составляет главную ценность использования искусства в терапевтических целях. Применение арт-терапевтических приемов как средство психокоррекции в работе с детьми с ОВЗ опирается на идею о том, что любой человек способен преобразовывать свои внутренние переживания в визуальные формы. Как отмечает Киселева Г.Н., достижение положительных психокоррекционных результатов в применении арт-терапии происходит за счет следующих феноменов:

- в процессе творчества у ребенка развивается и усиливается внимание к собственным чувствам, переживаниям, что положительно влияет на самооценку ребенка;

- включение ребенка в творческий процесс дает ему возможность свободно выразить свои чувства, реализовать свои потребности и фантазии в виде рисунка, композиции, сказочной истории и т.д., что представляет собой безопасный способ снятия психического напряжения ребенка;

- выполнение творческих заданий дает возможность детям заново пережить свои внутренние переживания, конфликты прошлого, соприкоснуться со своим бессознательным на символическом языке образов в условиях безопасного пространства и безусловной поддержки со стороны специалиста;

- в процессе творчества у ребенка возникает необходимость в самоконтроле и самоорганизации, он учится организовывать свое пространство и контролировать свои действия;

- в ходе творческой деятельности ребенок осваивает новые формы и способы деятельности, приобретает новый опыт [3, с. 17–18].

В работе с детьми с ОВЗ используются следующие формы арт-терапии: пассивная, активная и смешанная. «Пассивная форма – клиент использует художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения. Активная форма – клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры, истории, музыкальные композиции, спонтанные танцы. Смешанная форма – клиент использует имеющиеся произведения искусства (музыкальные произведения, картины, сказки и т. п.) для создания своих продуктов творчества» [3, с. 18].

По утверждению Киселевой О.А. арт-терапия по праву может считаться одним из самых безопасных и экологических методов психологической коррекции, так как использует созидательную и просто творческую активность человека [4, с. 31].

Выделяют следующие виды арт-терапии: драматерапия; рисуночная терапия; куклотерапия; музыкотерапия; танцевальная терапия; песочная терапия и др. Одной из распространенных арт-терапевтических технологий является изотерапия, применяемая при работе с детьми с ОВЗ, когда вербальный контакт затруднителен. Таким детям легче выразить свои эмоции через различные изобразительные материалы, способствующие установлению контакта, получению обратной связи, снятию зажимов. Рисуя, ребенок развивает определенные способности: зрительную оценку формы, умение ориентироваться в пространстве, чувствовать цвета. Развиваются также специальные умения и навыки: зрительно-моторная координация, свободное владение кистью руки. Кроме того, занятия по рисованию доставляют детям радость, создают положительный настрой.

В настоящее время разработано множество нетрадиционных техник рисования, включая монотипию, аэрозольную печать, нитевую печать, различные виды оттисков, промокашку, рисование подручными материалами и пальцами, фроттаж и др. [1, с. 139].

Рисование нетрадиционными способами создает условия для привлечения внимания и активизации детей, оно вызывает удивление, восхищает и завораживает детей своей необычностью. Работа с необычными материалами и техниками выполнения рисунка интересна детям тем, что дает возможность почувствовать свободу выбора. Здесь нет места слову «нельзя», можно рисовать, как хочешь, чем хочешь. Дети могут придумать и свои необычные способы рисования, с использованием новых вариаций материалов и техник выполнения рисунка.

Применение нетрадиционных техник рисования в обучении детей с ОВЗ способствует развитию изобразительных и технических умений и навыков ребенка. Ребенку необходимо помочь научиться различным способам рисования, дать понятие о разных техниках изображения. Каждая из этих техник – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения. Таким образом, коррекционно-педагогическая работа направлена на постепенное увели-



чение самостоятельности ребенка, на повышение его умственной активности, на развитие творческих способностей.

Муниципальное учреждение «Центр социально-психологической реабилитации детей с особыми потребностями жизнедеятельности» г. Дубоссары действует уже 16 лет. Цель центра – создание гармоничных условий для полноценного развития, благополучия и успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с учетом его индивидуальных особенностей. Деятельность центра направлена на решение следующих задач: осуществление коррекционно-психолого-педагогической работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья в разных видах деятельности; формирование единой системы интегрирования ребенка с ОВЗ в учреждения общего и дополнительного образования; организация культурно-массовых, спортивных и других мероприятий для детей с ОВЗ и членов их семей; совершенствование системы взаимодействия с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка с ОВЗ. «Центр социально-психологической реабилитации детей с ОПЖ» предназначен для дневного пребывания детей с различными психофизическими нарушениями: аутизмом, детским церебральным параличом, синдромом Дауна, задержкой психического развития и другими заболеваниями.

В процессе работы с детьми с ОПЖ проводятся групповые и индивидуальные занятия по изо-терапии с применением различных техник рисования. Все техники доступны и просты в исполнении. Перечислим некоторые из них: рисование ватными палочками, кляксография, рисование нитками, рисование «Набрызг», мокрый листок, рисование ладошкой, пальцеграфия, оттиск, оттиск пробкой и др. Перечисленные техники можно сочетать и использовать в различных комбинациях. Например, ребенок решил нарисовать лето и животных, и для этого он использует точечный рисунок (трава), а солнышко ребенок нарисует пальцем, пушистых животных нарисует поролоном, других животных он вырежет из открыток, тканями изобразит небо и облака и т. д.

Изучение данной проблемы и собственный опыт работы позволяет нам сделать вывод о том, что на современном этапе развития общества особое внимание уделяется вопросам обеспечения оптимальных условий для развития детей с особыми возможностями здоровья. Рисование с использованием нетрадиционных техник используется как эффективное средство обучения, воспитания и развития личности таких детей. Результаты исследований в данной области и собственный опыт работы показывают,

что данные техники не утомляют детей, они снимают напряжение, позволяют учитывать интересы, пожелания ребенка, поддерживать его в стремлении создать что-то новое.

Анализируя возможности использования нетрадиционных техник для развития детей в условиях деятельности «Центра социально-психологической реабилитации детей с особыми потребностями жизнедеятельности» г. Дубоссары, мы пришли к выводу, что данные техники хорошо воспринимаются детьми, они живо откликаются на предложение нарисовать рисунок новым способом. В процессе рисования дети проявляют интерес, старательность, желание выполнить рисунок самостоятельно. При рисовании дети вкладывают свои чувства и эмоции в создание рисунка, что положительно сказывается на их развитии в целом.

### ***Литература***

1. Гаркушова С.Н. Нетрадиционные техники рисования и аппликации как эффективное средство развития речи детей дошкольного возраста // Международный научный журнал «Инновационная наука». – № 5-2. – 2023. – <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-2023-05-2.pdf>.
2. Касен Г.А., Айтбаева А.Б. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. –184 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб, Речь, 2007. – 336 с.
4. Киселева О.А. Арт-терапия как метод психокоррекции: возникновение и становление // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2022. – 3(93). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13216>.

*Г.О. Сорочан,*

студент III курса

Научный руководитель

*А.И. Маслова*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Эффективные приемы усвоения слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка в начальной школе**

На современном этапе одна из важнейших задач обучения русскому языку в начальной школе – формирование орфографической грамотности учащихся, которую можно определить как умение пользоваться всеми

действующими правилами правописания, а также умение правильно писать все слова с непроверяемыми орфограммами.

Орфограмма – единица орфографии, ее основное понятие. Орфограмма – правильное (соответствующее правилам или традиции) написание, которое выбирается из ряда возможных [3, с. 7]. Все орфограммы русского языка можно разделить на две группы: проверяемые и непроверяемые. Если для проверяемых слов существуют правила, регламентирующие их написание, то непроверяемые написания, основанные на традиционном принципе орфографии, усваиваются через их запоминание. Это создает для учителей начальной школы и младших школьников определенные трудности, мотивированные как системой современного русского языка, так и с другой стороны – недостаточной разработанностью методики обучения правописанию слов с непроверяемыми орфограммами в начальной школе.

В данной статье рассмотрим обучение младших школьников правописанию слов с непроверяемыми орфограммами. Непроверяемые (беспроверочные) орфограммы – это написания, которые нельзя проверить, можно только запомнить [3, с. 141]. Словарные слова многочисленны, в письменной речи учащихся, их число достигает многих десятков. Они усваиваются запоминанием, а проверяются лишь с помощью орфографических словарей русского языка.

Важным компонентом программы по русскому языку для начальной школы является работа над изучением слов с непроверяемыми написаниями. Словарные слова, их значение и правописание должны быть усвоены младшими школьниками, так как от уровня сформированности орфографических навыков зависит их орфографическая и речевая грамотность, культура письменной речи.

В процессе изучения русского языка в начальной школе учащиеся постоянно встречают слова с непроверяемыми написаниями. Так, уже на первых страницах азбуки дети читают слова автомобиль, арбуз, багаж, конура, магазин, тетрадь и многие другие. Число таких слов с каждой страницей учебников по русскому языку, чтению, и другим дисциплинам возрастает, достигая к концу курса начальной школы внушительной цифры – более 500 единиц. Однако данные наблюдений показывают, что по окончании начальной школы учащиеся допускают ошибки в написании большого количества весьма употребительных слов с непроверяемыми

орфограммами, что обуславливает необходимость систематической словарно-орфографической работы.

В словаре-справочнике М.Р. Львова словарно-орфографическая работа определяется как «изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению: запоминание их буквенного состава, проговаривание и пр.» [5, с. 191].

К непроверяемым орфограммам в русском языке относятся следующие виды: правописание гласных *А, У, И* после шипящих; правописание *О* и *Е* после шипящих в корне слова; правописание *О* и *Е* после шипящих и *Ц* в суффиксах и окончаниях имен существительных и прилагательных и в суффиксах наречий; правописание *И* и *Ы* после *Ц*; правописание слов с чередующимися гласными в корне; правописание слов с непроизносимыми согласными; употребление *Ь* для обозначения отдельных грамматических форм; правописание слов с непроверяемыми гласными в корне; правописание иноязычных слов с удвоенными согласными. По данным исследований и орфографических словарей, слова с непроверяемыми орфограммами составляют большую часть словаря (в «Объяснительном словаре непроверяемых орфограмм» М.А. Шелякина [6] около 6000). Их написание не связано с произношением, не опирается на сопоставление и на живой звучащий язык, не регулируется применением правил. Поэтому основным способом усвоения слов с непроверяемыми написаниями является запоминание их написания, для чего подбирается такая система упражнений, которая позволит в короткие сроки качественно усвоить написание таких слов.

Программой по русскому языку в начальной школе предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Одной из главных задач, которая стоит перед учителем, является обучение письму без ошибок, формирование орфографической зоркости, развитие умений анализировать языковые факты и явления.

Основное направление преподавания русского языка в начальной школе представлено в учебниках. Анализ учебников русского языка для начальной школы показывает, что они содержат отдельные задания, направленные на работу над непроверяемыми написаниями, а также словари, которые, как правило, включают списки словарных слов, которые нужно запомнить.

С целью выявления уровня сформированности навыков правописания слов с непроверяемыми орфограммами нами была проведена кон-

трольная работа среди учащихся 4 класса (18 учащихся), фц. В ходе исследования мы выявили, что проблема написания слов с непроверяемыми орфограммами является актуальной. Среди 18 учеников, выполнявших данную работу, 6 человек получили оценку «отлично», 5 человек – «хорошо», двое учеников – «удовлетворительно» и 5 человек не выполнили задание. Следовательно, мы сделали вывод, что каждая ошибка зависит от конкретной проблемы конкретного ученика, поэтому работу над ошибками необходимо разрабатывать индивидуально для каждого школьника. Нами также выявлены некоторые причины возникновения ошибок и предложены пути их исправления, которые можно представить таблице.

<b>Причины ошибок</b>	<b>Пути исправления</b>
Непонимание или неточное понимание значения слова	Объяснение или уточнение лексического значения слова; Предъявление этимологической справки
Неумение найти отличительный признак, различать проверяемые и непроверяемые написания	Развитие орфографической зоркости Упражнения на определение позиции фонемы в слова (сильная/слабая) Работа над морфемным составом слова
Низкий уровень общего речевого развития, недостаточной начитанности, бедности словаря	Работа со словарями, справочниками и т.д. Развитие речи
Невнимание, выраженное случайными заменами, описками	Развитие внимания
«Неправильная догадка, переоценка своего языкового чутья»	Развивать навыки самоконтроля, критичности
Неразвитость мелкой моторики рук (каллиграфические ошибки)	Развивать мелкую моторику (лепка, вырезание, штриховка) Упражнения для развития навыков каллиграфического письма
Проблемы логопедического характера	Рекомендовать консультацию специалиста

Для того, чтобы научить детей правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами, можно пользоваться традиционными приемами обучения проверке слов с непроверяемыми написаниями. Таких приемов в методике преподавания русского языка в начальной школе предложено множество (запись слов по алфавиту, диктант по памяти, выборочный диктант и другие виды диктантов, работа со словарем, подбор и запись синонимов и антонимов, творческие задания и др.).

В процессе изучения данной проблемы и в ходе беседы с учителями начальной школы мы также определили и такой эффективный метод работы с непроверяемыми орфограммами (прежде всего, именами существительными), как ассоциативный образ. На наш взгляд, ассоциативный образ должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком. (ассоциативной связью). Ассоциативная связь может быть по цвету, форме, действию, материалу, количеству. Ассоциативный образ должен иметь в своем написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в словарном слове. Но при этом учитель не должен «навязывать» ученику свои ассоциации, так как ценность данного приема заключается именно в том, что ученик должен сам придумать ассоциацию, которая поможет ему запомнить слово с непроверяемой орфограммой. Приведем примеры словарных слов и ассоциативных образов. Например,

ребята – дети	облако – вата
дятел – дерево	пшеница – хлеб

Таких ассоциативных образов можно придумать очень много, и подобные задания всегда вызывают большой интерес у младших школьников.

Для совершенствования навыков правописания непроверяемых орфограмм младшими школьниками на уроках целесообразно использовать и графические ассоциации – ассоциативные рисунки, иллюстрирующие языковой материал (лица, предметы, признаки, действия и др.), что способствует лучшему запоминанию правописания. Приведем примеры словарных слов и ассоциативных образов. Горох – вместо буквы *О* на карточке нарисована горошина. На букву *О* легко рисовать помидор, а буква *И* – это ножи, которыми можно нарезать помидор. Когда ужалил крапива, трудно удержаться от крика «А-а-а». Из бананов очень легко можно выложить букву *А*, но невозможно сделать букву *О*.

Как показывают данные наблюдений, данный интересный и эффективный прием обучения редко используется на уроках русского языка в начальной школе. Его элементы применяются отдельными педагогами. Учебники по русскому языку для начальных классов не направлены на проведение словарно-орфографической работы с использованием приемов ассоциативного мышления. Поэтому проблема организации словарно-орфографической работы с использованием ассоциативных приемов

актуальна в современной методике преподавания русского языка в начальной школе.

Слова с непроверяемыми написаниями представляют особую трудность для младшего школьника. Как отмечает ученый О. Соболева, «они выстраиваются в длинные, унылые ряды, которые «нужно просто запомнить», а память ребенка плохо приспособлена к «простому запоминанию» ничего не значащих для него символа – буквы в слове». Зато у ребенка память очень яркая и образная. Эти образы и могут стать помощниками. Если связать слово по ассоциации с другим, обыграть возникшую ассоциативную связь (придумать интересную историю, сказку, необычную фразу или шутку) и у слова с непроверяемым написанием появится слово – помощник, благодаря которому будет легко и прочно запомнить нужную букву.

Таким образом, в процессе преподавания русского языка в начальной школе важное место должно отводиться обучению правописанию слов с непроверяемыми орфограммами.

### ***Литература***

1. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
2. Бोगоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 2006. – 482 с.
3. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М.: Высш. школа, 1991. – 192 с.
4. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
6. Шелякин М.А. Объяснительный словарь непроверяемых орфограмм русского языка: пособие по русской орфографии. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 320 с.

*Я.С. Станилевич,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*А.А. Ткачук*

канд. пед. наук. доц., ПГУ им. Т. Г. Шевченко

## **Внеурочная деятельность как средство формирования толерантности у детей младшего школьного возраста**

В современном мире проблема воспитания толерантности приобрела особую значимость. Формирование этнотолерантности как одного из

качеств личности, в значительной мере влияющей на развитие социального климата, межличностные отношения, политику, представляется наиболее актуальной задачей для современной педагогической науки.

Значительный вклад в проблему воспитания толерантности внесли Р.Г. Апресян, А.Г. Асмолов, Р. Бетти, И.Г. Пчелинцева, в работах которых раскрываются теоретические подходы к определению понятия «толерантность»; Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, разработавшие основы теории общения и деятельности, также труды Е.В. Бондаревской, Ю.К. Бабанского, С.П. Баранова, П.И. Пидкасистого по теории учебной деятельности; теоретико-эмпирические исследования Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской.

Существует большое количество определений понятия «толерантность», но в нашем исследовании мы опираемся на определение, данное И.С. Артюховой: «Толерантность – это моральное качество личности, которое проявляется в терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению, характеризующееся сдержанностью моральных оценок, неагрессивным способом восприятия морального и социального зла, стремлением учитывать интересы других людей и народов» [3].

Школа как социальный институт обладает большими возможностями для воспитания у детей толерантности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению. Школа способна стать для детей школой ненасилия, свободы, толерантности. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание этнотолерантности способствуют развитию сотрудничества. Успешность решения проблемы воспитания толерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется ряд принципов: принцип субъектности, адекватности, индивидуализации, принцип рефлексивной позиции, принцип создания толерантной среды. Важную роль в формировании толерантности у младших школьников выполняет внеклассная работа. Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка. Она выполняет: воспитывающую, обучающую, развивающую функции.

Внеклассные занятия способствуют гармоничному формированию личности младших школьников, развитию у них интеллектуальных способностей, индивидуальности, опыта общения и сотрудничества, развитию коллектива.



Семья дает ребенку важный начальный опыт взаимодействия с людьми. В ней он учится общаться, осваивает коммуникативные приемы, учится слушать и уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к своим близким. В овладении опытом толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей и родственников. Прежде всего, атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками существенно влияют на формирование толерантности у ребенка. Но не всегда этот пример бывает положительным. Поэтому очень важно с самого начала обучения в школе создать условия, способствующие воспитанию толерантной личности ребенка [1, с.78].

К сожалению, дух нетерпимости, враждебности к другой культуре, образу жизни, верованиям, привычкам существовал всегда и продолжает существовать в наше время, как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Школа не является исключением. Следует отметить, что предметом нетерпимости в школе могут быть как национальные, социальные, гендерные, так и особенности внешности, интересов, увлечений, привычек.

К основным характеристикам толерантной личности относятся: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; альтруизм; терпимость к различиям; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; любознательность; способность к сопереживанию [2].

Успешность решения проблемы воспитания толерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется ряд принципов: принцип субъектности, адекватности, индивидуализации, рефлексивной позиции и принцип создания толерантной среды [2, с.105].

Воспитание толерантности невозможно в условиях авторитарного стиля общения «учитель – ученик». Поэтому учителю необходима помощь в овладении определенными демократическими механизмами в организации образовательного процесса и общения учащихся друг с другом и с преподавателем. Именно в начальной школе важно научить ребенка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а с другой стороны, критически относиться к собственным взглядам. Воспитание должно быть направлено на обучение и воспитание личности, не разделяющей мир на противоположные вещи и предметы, а объединяющей в себе в единое целое одновременно становясь целостной личностью, способной принять мир как единство в разнообразии, привнося в него культуру своего этноса, как принадлежащую человечеству, социуму.

Сегодня существует необходимость воспитывать культуру толерантности с самых первых дней обучения. Путь к толерантности – это серьезная эмоциональная, интеллектуальная работа и психическое напряжение, потому что это возможно только на основе изменения себя, своих стереотипов, своего сознания.

В основе педагогической деятельности учителя должен быть живой смысл и живое общение на основе живого слова, живого понятия, что, в свою очередь, важно не само по себе, а как путь не просто к толерантности, пониманию, а путь к толерантному взаимодействию, пониманию взаимному. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве обязательного компонента в формировании толерантного сознания. Воспитание в духе терпимости способствует формированию у детей навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Большие возможности для формирования у учеников культуры толерантности содержит внеклассная деятельность. В системе внеклассной работы воспитание толерантности реализуется при помощи следующих форм: участие в общешкольных мероприятиях; чтение и обсуждение книг; демонстрация фильмов с последующим обсуждением; знакомство с произведениями прикладного искусства разных народов; посещение музеев, театров, выставок; беседы, классные часы; организация викторин, инсценирование литературных произведений.

Во время бесед и классных часов дети уясняют правила толерантного общения:

- уважай собеседника;
- старайся понять то, о чем говорят другие;
- отстаивай свое мнение тактично;
- ищи лучшие аргументы;
- будь справедливым, готовым признать правоту другого;
- стремись учитывать интересы других.

Некогда популярная песня начиналась словами: «Я, ты, он, она – вместе дружная страна, вместе дружная семья, в слове «мы» – сто тысяч «я»!» Далее следует описание «большеглазых, озорных, черных и цветных, рыжих и веселых, которые, несмотря на разность внешних данных, интересов и убеждений, довольно неплохо уживались в одной стране. Сейчас все изменилось. Дети других национальностей могут стать предметом насмешек и издевательств. Учителю очень важно своевременно донести до каждого учащегося мысль о том, что разные национальные черты, инди-

видуальные качества людей лишь дополняют друг друга, составляя многообразный и поэтому прекрасный мир [4].

Итак, ведущей формой внеклассной работы с младшими школьниками является кружок. Одна из основных задач внеклассной работы в начальной школе – пробудить интерес к знаниям у каждого школьника – требует проведения занятий со всем классом. С кружком внеурочные занятия с младшими школьниками роднит то, что все они проводятся по одной теме, и то, что все они идут в определенной последовательности, где последующие занятия нередко опираются на значения, полученные ранее. Эффективность работы кружка в значительной степени определяется тем, что занятия в нем ведутся систематически, по определенному плану, при более или менее постоянном составе учащихся. Работа в кружке ведется таким образом, чтобы между работой кружков разных классов соблюдалась определенная преемственность, а в содержании и видах работы – обще-дидактический принцип перехода от простого к сложному. Созданию кружка должен предшествовать подготовительный этап, во время которого со школьниками проводятся беседы, для них устраиваются выставки, выпускаются газеты и т.п. [2]. Существуют разные формы внеклассных занятий, но их объединяет одно – они дают школьнику возможность поделиться радостью пережитого, вводят ребенка в мир человечности, красоты и доброты.

#### ***Литература***

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность Введение в проблему. – М., 2003.
2. Докучаев И.И. Введение в историю общения. Исторические типы общения. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 232с.
3. Свирская Л. Работа с семьей. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
4. Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь...: Практическое пособие. – М.: Генезис, 2003.

***Е.П. Тимчук,***

учитель ин.яз. МОУ «ТСШ № 3»

***А.А. Баранов,***

директор МОУ «ТСШ № 3»

### **Социализация личности учащихся в условиях поликультурной среды**

Поликультурная личность – это субъект межличностных и социальных отношений, который может вести диалог с представителями разных куль-

тур и открывает возможности для сотрудничества и взаимопонимания. Воспитание поликультурной личности включает в себя освоение собственной культуры в рамках учебной программы по всем предметам, изучение культуры других народов и развитие положительного интереса к традициям и обычаям других национальностей, а также воспитание доброжелательности и открытости в процессе общения с представителями других рас и национальностей, развитие потребности в изучении языков межкультурного общения. Сегодня остро стоит проблема воспитания толерантности к другим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления чувства раздражения из-за непохожести других культур [1].

Значительный вклад в разработку концепции поликультурного образования внесли исследования ученых И. Агиенко, А. Ази, В. Андрущенко, Е. Головахи, Л. Паиной, Ю. Рымаренко, Н. Шульгина. Эмпирическую основу социально-философского анализа составляют социологические исследования степени межкультурной дистанцированности и ксенофобии Н. В. Паниной, В. И. Паниотто, И. Снежковой [2].

Анализу основных направлений совершенствования средней и высшей школы в области подготовки молодежи к жизни в реальном поликультурном пространстве посвящены работы современных теоретиков педагогической науки Н.В. Абашкина, Е.В. Бондаревской, В. Васильченко, О.В. Гукаленко, А.Н. Джулинского, К.Д. Дмитриева, Г.С. Егорова, С. Руссо-вой, С. Черкасенко, Я. Чепиги [4].

Однако социально-философский и социологический анализ категории поликультурного пространства и адаптированной к нему личности, объективных и субъективных предпосылок их формирования в обществе находится еще к самой начальной стадии.

Таким образом, наличие актуальной социально-философской проблемы как противоречия между необходимостью дальнейшего укрепления национального единства общества, предотвращения межкультурных конфликтов и проявлений напряженности, интолерантности во взаимоотношениях между представителями этнических групп, с одной стороны, и недостаточной изученностью социальной природы этноцентризма, предпосылок воспитания поликультурной личности, обусловили выбор данной темы [4].

Проблема социализации личности приобрела особую актуальность в XX–XXI веках в связи с принципиально новой ролью человека и интенсификацией процесса «смены типов культур, перехода от социоинтернетного

общества к гомоинтенентному» [2, с. 20]. Гуманистическая направленность социализации личности стала главной предпосылкой социального прогресса, расширения объективно определенных границ свободы и личной ответственности за все последствия человеческой деятельности. В свою очередь, изучение этой проблемы невозможно вне структуры этносоциальных отношений в стране.

Исходя из такого понимания проблемы, цель статьи была сформулирована как социологическое осмысление специфической стороны социализации личности в условиях поликультурного пространства.

Структура личности – целостный феномен, в котором взаимосогласованы все элементы – познавательные процессы, сознание и самосознание, эмоции и волевые качества, сфера мотивации, и характер [1, с. 112].

Личность как целостность формируется, прежде всего в процессе этнической самоидентификации, сущность которой составляет осознание индивидом своего статуса в системе этнических отношений. Этническая общность – именно то, что объединяет и в какой-то мере выравнивает позиции индивидов, занимающих неодинаково» экономическое положение в обществе и выполняющих самые разнообразны» социальные роли. Но, разделяя мир на «своих», «чужих» и «иных», представители всех этносов склонны идеализировать своих. В ситуации перманентного социального взаимодействия эта личностная и коллективная саморефлексия и самоидентификация приобретает пространственную, временную и функциональную структуру, проявляющаяся в различного рода общностях – идеологических, религиозных, этнических, в которые включен индивид с раннего детства. Поэтому интеллектуальная и нравственно-психологическая поддержка социализации личности может быть социально эффективной только при наращивании в социальном окружении человека именно этих компонентов культуры, не отрицая специфических, духовных ценностей родного этноса.

Важным принципом формирования поликультурной личности является поддержание эгалитарного субъективного диалога культур в контексте межличностного общения. Именно в повседневном диалоге культур на индивидуальном уровне раскрывается истинная степень духовности многонационального населения, его гуманистические и патриотические ценности. Такое общение убеждает людей в ценности связей национальных духовных культур через собственный повседневный опыт.

Для современной эпохи характерен повсеместный рост национально-го самосознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации, что не всегда сопровождается таким повышением уровня культуры межэтнического общения, которое исключает любые проявления напряженности в межличностных отношениях. Общение между представителями разных культур развивается под влиянием поведенческих стереотипов, традиций, обычаев и особенностей национально-психологического характера многих этнических групп [3].

Стихийное столкновение этнических менталитетов имеет своим следствием не только взаимное духовное обогащение представителей разных народов, но и сохранение проявлений предубеждения против культуры другого этноса [1, с. 12]. Поэтому проблема формирования поликультурной личности со временем не теряет своей актуальности. Это особенно важно с точки зрения развития творческой личности, поскольку межнациональное общение, сравнение с людьми разных культур способствует преодолению консервативных стереотипов мышления, обогащению опыта духовного творчества разных народов, являясь одним из главных критериев духовности, сочетающим этнические особенности мировоззрения с общечеловеческими жизненными принципами и включает в себя уважение к истории, культуре, языку, искусству не только своего народа, но и к национальным и культурным ценностям других народов.

Поликультурность основана на важном методологическом принципе, который заключается в том, что каждый человек является пересечением многих национальных культур, поэтому можно говорить о наличии нескольких идентичностей у индивида, т. е. человек мультиидентичен. Выделяются следующие уровни формирования индивида как поликультурной личности: толерантность, понимание и принятие другой культуры, уважение культурных различий между народами.

### ***Литература***

1. Ахияров К.М., Кашапова П.М. Воспитание национального самосознания и культуры межэтнического общения школьников. Культурный смысл и личностно-ориентированные технологии воспитания. – Ростов н/Д., 2004. – 240 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 2010. – 208 с.
3. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., Политиздат, 2008. – 303с.
4. Шульгин Н.Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопросы философии. – 2002. – №9-12. – С. 22-49.

*В.С. Тиханова,*

студент V курса

Научный руководитель:

*О.Г. Згурян*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Формирование духовно-нравственных качеств у младших школьников при реализации модуля «Основы православной культуры»**

Современное общество переживает этап глубокого духовного перелома, связанного с переоценкой системы ценностей. С одной стороны, под влиянием процессов глобализации, в обществе осознается необходимость интеграции в мировую образовательную среду, что означает приобщение всей системы образования к ценностям западного либерально-демократического общества. С другой стороны, модернизация современного образования направлена на поддержание традиционных ценностей и формирование национального самосознания. В этих условиях изучение основ православной культуры способствует укреплению национального самосознания, раскрытию духовного потенциала образования.

Активизация школьного воспитания, прежде всего, духовно-нравственного, возможна на основе использования и развития потенциала модуля «Основы православной культуры» на уроке Основы религиозных культур и светской этики. Реализация модуля направлено на достижение следующих результатов образования:

- готовность школьников к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;
- знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;
- понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;
- становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести;
- воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях;
- осознание ценности человеческой жизни [3].

Этот перечень свидетельствует о том, что модуль ориентирует педагогов не столько на предметные («знаниевые»), сколько на личностные и метапредметные результаты, выраженные в универсальных учебных действиях. Их достижение возможно в том случае, если учащийся осваивает культуру не путем простой передачи информации, а в процессе собственной учебной деятельности [4]. Именно такая деятельность, становится источником внутреннего развития школьника, в том числе и духовно-нравственного.

В связи с этим, предлагаем спроектировать педагогический процесс, который использует способы организации образовательной деятельности, взаимодействия участников образовательного процесса, характерные для системно-деятельностного подхода (декомпозиция целей и содержания предмета, формулирование конкретных диагностируемых целей урока, определение действий учителя и учащихся по достижению поставленных целей, продуктивные задания и др.).

Таким образом, цель нашего исследования – создание модели урока по основам православной культуры, в основе которого лежит поиск путей и способов развития духовных качеств личности ребенка.

Современные уроки, имея в качестве приоритетной цели учебную деятельность школьника, не позволяют педагогу в полной мере уделять внимание внутреннему миру учащегося. Качества, присущие духовной личности, формируются путем объективного видения себя. Исходя из этого, урок по ОПК, по нашему мнению, должен строиться таким образом, чтобы в центре внимания педагога оказывалась организация внутреннего мира ребенка.

Достижению этой цели содействует знакомство младших школьников с учением, которое предлагает православие при изучении темы «Заповеди», которые наиболее актуальны сейчас. Для того чтобы применить принципы 10 заповедей в педагогическом процессе, было бы хорошо активизировать деятельность учащихся на уроке для того, чтобы новое знание не только закрепилось в их сознании, но и было применено на практике. Мотивом такой деятельности может быть получение радости от преодоления трудности в разрешении жизненных ситуаций для сохранения добрых отношений среди родных и друзей, от оказания различных видов помощи, исполнение на деле золотого правила нравственности «Как хочешь, чтобы с тобой поступали люди, так и ты поступай с ними».



Для решения проблемы нашего исследования, мы разработали серию заданий продуктивного характера, творческие работы, проблемные ситуации, комплекс добрых дел, репродуктивные задания на воспроизведение знаний о действиях для школьников 4 класса по теме «Заповеди». Рассмотрим учебные задания, направленные на достижение личностных и метапредметных результатов:

1. *Заповедь «Не имей других богов».* Попросите детей нарисовать или составить коллаж, на котором изображено то, что они считают важным и ценным в жизни (семья, друзья, здоровье и т.д.). Проведите классное обсуждение о том, что означает иметь веру во что-то большее и как она может помочь им в жизни.

2. *Заповедь «Не делай себе кумира».* Попросите детей написать описание своего героя - кого они считают своим кумиром и почему. Сделайте классный проект, в котором дети представляют своих героев и делятся их достижениями и ценностями, которые они передают.

3. *Заповедь «Не произноси лишнего имени Божьего».* Попросите детей записать в тетрадях положительные и вдохновляющие слова, которые они могут произносить в своей повседневной жизни. Проведите урок по принципам вежливого общения и попросите детей составить список слов и фраз, которые следует избегать, чтобы не нарушать эту заповедь.

4. *Заповедь «Почитай отца своего и мать твою».* Попросите детей написать письмо своим родителям, в котором они выражают свою благодарность и любовь к ним. Проведите урок об уважении и попросите детей составить список способов, как они могут показать свое уважение к своим родителям.

5. *Заповедь «Не убий».* Попросите детей создать плакат или сцену, в которой они показывают доброту и помощь другим людям. Организуйте классную дискуссию о том, что можно сделать, чтобы решать конфликты мирным путем, без насилия.

6. *Заповедь «Не прелюбодействуй».* Проведите урок о доверии и верности. Попросите детей создать иллюстрации или картинки, показывающие, что значит быть верным. Организуйте игру-ролеву игру, в которой дети играют роли разных персонажей и обсуждают последствия неверности и предательства.

7. *Заповедь «Не укради».* Попросите детей написать письмо, извиняющееся за случай, когда они взяли что-то, что не принадлежало им, и поразмыслить о последствиях таких поступков. Проведите классную дискуссию

о ценности чужой собственности и попросите детей поделиться историями, какие действия они могут предпринять, чтобы избегать того, чтобы кто-то украл их вещи.

8. *Заповедь «Не произноси ложного свидетельства».* Проведи дискуссию в классе о том, какие могут быть последствия ложных заявлений и слухов. Проведите урок о ценности честности и попросите детей поделиться историями, когда они рассказали правду, даже если это было трудно.

9. *Заповедь «Не пожелай жены ближнего твоего».* Проведите классную игру, в которой дети учатся видеть и ценить достоинства других людей, а не завидовать им. Попросите детей написать список вещей, за которые они благодарят своих родителей, учителей и друзей.

10. *Заповедь «Не пожелай ничего, что принадлежит ближнему твоему».* Организуйте урок о ценности удовлетворенности и благодарности за то, что у нас есть. Попросите детей создать список вещей, на которых они могут сосредоточиться, когда у них появляются желания завидовать или быть жадными.

Все эти задания помогут детям более глубоко понять и оценить значимость и влияние каждой из 10 заповедей на их повседневную жизнь, развивать духовно-нравственные ценности и учиться принимать морально правильные решения.

Представленная нами модель урока имеет свои особенности. Каждый урок не имеет четкого завершения, не дает готовых ответов по отношению к личности ребенка для того, чтобы ученик уходил с урока с вопросом к самому себе. Итогом урока должна стать постоянная рефлексия ребенка не к знаниям, а к своей личности.

Перед учителем стоит сложная задача обеспечить на уроке гармонию когнитивной и эмоциональной сфер личности школьника. Только при этом условии ребенок откроет внутренний мир своей души, познакомится со своей душой; научится «реагировать не только на боль в пальчике, но и на боль в своей совести; ... делать запросы к совести, прося ее ответить – к добру или ко злу то или иное его стремление».

### ***Литература***

1. Амонашвили Ш.А. Педагогические притчи. –М.: ООО Амрита-Русь, 2012.
2. Бунеева Е.В., Вахрушев А.А., Горячев А.В. и др. Программа развития универсальных учебных действий. –[http://www.school2100.ru/uroki/general/OOP\\_nach\\_4\\_formUUD\\_2013.pdf](http://www.school2100.ru/uroki/general/OOP_nach_4_formUUD_2013.pdf).
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Учебный предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Педагогика. – 2009. – № 9. – С.15-21.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

*Ю.С. Ткач,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*А.А. Ткачук*

канд. пед. наук., доц. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

## **Интерактивные технологии как средство формирования у младших школьников универсальных учебных действий на уроках математики**

В современной школе одной из актуальных задач является переход к компетентностному подходу в обучении, а именно формирование ключевых компетенций, обобщенных и прикладных предметных знаний, умений и навыков. Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, поскольку обучение и развитие носят деятельностный характер, а результат обучения, развития и воспитания школьников зависит от качества преподавания как деятельности.

Продуктивный урок должен формировать не только глубокие и основательные знания, но и умение использовать их в различных ситуациях, самостоятельно приобретать знания, формировать опыт решения задач.

Современные учебники, пособия для учителей позволяют при должной подготовке построить урок таким образом, чтобы развить у учащихся мышление, внимание и другие виды познавательной деятельности. В связи с этим остро стоит вопрос целенаправленной работе по развитию учащихся – интеллектуальных, физических, эмоционально-волевых, когнитивных способностей. Оптимальные результаты в решении данной задачи могут быть получены только при наличии активной позиции обучающихся в образовательном процессе.

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Это подразумевает качество деятельности, характеризующееся высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в приобретении знаний и навыков, эффективностью и соблюдением социальных норм. Сам по себе этот вид деятельности встречается не часто, он является следствием целенаправленного взаимодействия и

организации педагогической среды, т. е. использования педагогических технологий.

Многие учителя пытаются восстановить старые и создать новые формы работы. Одним из возможных направлений обновления современного образования в аспекте развития познавательной и творческой активности является переход к интерактивному обучению. Этому во многом способствует использование интерактивных технологий обучения.

Интерактивный метод. Интерактивный («Inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от других, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя на интерактивных уроках сводится к руководству деятельностью учащихся для достижения целей урока. Учитель также разрабатывает план урока. Поэтому основными компонентами интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, выполняемые учащимися. Важным отличием интерактивных упражнений и заданий от обычных является то, что, выполняя их, учащиеся не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Термины «интеракция», «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и приемы обучения» встречаются в статьях и трудах педагогов и психологов, в разделах учебников, описывающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников [1].

В справочной литературе интерактивность рассматривается как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или с кем-либо (человеком), как выработка тактики и стратегии организации совместной деятельности [2].

Интерактивная деятельность, по мнению Д. А. Махотина, предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое приводит к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач [4].

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. В то же время «погруженный» не означает «замещенный». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Это изменяет формы от вещания к диалогу, т.е. включает

обмен информацией, основанный на взаимопонимании и взаимодействии. Коммуникация – это сложный, многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Выделим три стороны коммуникации: информативная (обмен информацией); интерактивная (разработка стратегии и координация совместных действий индивидов); перцептивная (адекватное восприятие и понимание друг друга).

Коммуникация считается завершенной, когда в ней присутствуют все три перечисленные стороны. Психологи установили, что в условиях образовательного общения происходит повышение точности восприятия, усиливается работа памяти, интенсивнее развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как – устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность в восприятии; способность анализировать действия партнера, видеть его мотивы, цели; воображение (в данном случае налицо умение поставить себя на место других). В условиях общения активно протекают процессы самоконтроля, более четко осознаются «провалы» и «сомнительные места» (те части материала, которые не может воспроизвести ни один из партнеров). В процессе общения происходит воспитание культуры чувств и эмоций, развитие способности сопереживать, сопереживания, умения контролировать свое поведение, познавать себя. Сотрудничество рассматривается психологией как особая форма человеческих взаимодействий, требующая учета многих факторов (уровень сплоченности коллектива, наличие эффективной обратной связи, реакция на конфликтные ситуации, готовность к взаимообмену, взаимопомощи и т. д.).

Таким образом, суть интерактивного обучения заключается в том, что в образовательном процессе практически все участники вовлечены в процесс познания, у них есть возможность поразмыслить над тем, что они знают и думают [4].

Термин «интерактивное обучение» часто упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, использованием интернет-ресурсов, а также электронных учебников и справочников, работой онлайн и т.д. Современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также дают возможность

активно обмениваться сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных инструментов и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие между пользователем и компьютером, позволяют учащимся контролировать ход обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться к более ранним этапам.

Под технологией интерактивного обучения (ТИО) мы понимаем систему способов организации взаимодействия преподавателя и учащихся в форме обучающих игр, гарантирующую педагогически эффективное когнитивное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения из их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Важно профессионально направлять преподавателя на достижение поставленных образовательных целей.

Представим несколько технологий интерактивного обучения, которые широко используются на занятиях. Вообще, если говорить об интерактивном обучении, то понятие возрастных ограничений, на наш взгляд, отсутствует. Одни и те же технологии одинаково хорошо работают в 4-х классах [3].

Интерактивные методы обучения помогают развивать интеллектуальные способности учащихся, аналитическое мышление и формируют ответственность за собственное обучение. Организация интерактивного обучения осуществляется на любом этапе изучения темы. В зависимости от содержания учебного материала, уровня подготовки класса используются различные технологии.

Использование интерактивных методов в педагогическом процессе побуждает преподавателя к постоянному творчеству, совершенствованию, переменам, профессиональному и личностному росту, саморазвитию. Ведь, знакомясь с тем или иным интерактивным методом, учитель определяет свои педагогические возможности, отождествляет себя с особенностями учащихся, предлагаемым содержанием. И эта инновационная деятельность не покидает учителя до тех пор, пока он не осознает, что интерактивные методы обучения являются эффективным педагогическим инструментом, а использование технологий интерактивного обучения в педагогическом процессе является необходимым условием оптимального развития как тех, кто учится, так и тех, кто преподаёт.

## ***Литература***

1. Аввакумова М.Н., Крылова О.Н. Современные гуманитарные педагогические технологии как средство творческого саморазвития учащихся. Методические рекомендации для учителя. – СПб.: Лема, 2011.
2. Андреев В.И. Педагогика саморазвития. – Казань, 2004.
3. Еделева Е.И. Интерактивные техники групповой работы // Школьный психолог. – 2004. – № 15.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2008.

***Л.Н. Томова,***

магистрант II курса,

зам. директора по УВР МОУ «ТСШ№ 7»

Научный руководитель:

***Т.И. Подплетнева***

директор МОУ «ТСШ№ 7»

## **Общекультурная компетентность будущего учителя в поликультурном обществе**

Процесс гармонизации высшего образования, его модернизации в соответствии с мировыми тенденциями и глобализацией экономики выдвигает настоятельные потребности введения компетентного подхода и подготовки к деятельности специалистов всех сфер образования. В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление культуuroобразующей роли образования, появляется новый идеал студента – «человек культуры», обладающий общекультурной компетентностью [1].

Общекультурная компетенция – это осведомленность в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека, культурологических основ социальных и других явлений.

Общекультурная компетентность специалиста определяет активную жизненную деятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом [3].

Стремительное вхождение народов в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, актуализирова-

ли проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам.

Кроме того, современная государственная политика в области высшего образования направлена на решение такой задачи как интеграция отечественной высшей школы в мировую вузовскую систему и академическое сообщество, развертывание эффективных интеллектуальных коммуникаций. Успешное решение поставленной задачи требует формирования поликультурной личности, основой которой является общекультурная компетентность специалиста, что включает:

- готовность к культурной идентификации на основе актуализации и осмысления культурных значений и ценностных оснований бытия человека;
- принятие многообразия мира культуры – поликультурность;
- терпимость к представителям других национальностей, другой религиозной направленности;
- открытость, готовность к общению.

Методологическая основа формирования поликультурной компетентности является «диалоговая концепция культур», которая была разработана М.М.Бахтиным и В.С.Библером [1; 2].

М.М.Бахтин понимает культуру как форму общения людей разных культур, форму диалога «для него культура есть там, где есть как минимум две культуры» [1].

По окончании высшего учебного заведения выпускник имеет определенные компетенции, профессиональные качества, как потенциал, который в процессе его профессиональной деятельности станет основой формирования общекультурной компетенции учителя, работающий в поликультурном обществе [3].

Специфическим преломлением общекультурной компетенции учителя выступает педагогическая культура, понимаемая как обобщенный показатель профессиональной компетентности и цель профессиональной подготовки. Исходя из регулятивной функции культуры, которая представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, в состав педагогической компетентности вводится социокультурный компонент. Социокультурная компетенция как компонент общекультурной компетентности учителя – сложное, многомерное психолого-педагогическое образование, сущность которого состоит в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлением к диалогическо-



му общению с другими народами и культурами, что позволяет участникам межкультурного общения, с одной стороны, постичь чувства и мысли другого народа и преодолеть национальный культуроцентризм, с другой, лучше идентифицировать самого себя, глубже осознать собственную культуру в сравнении с другой культурой.

Развитие социокультурной компетенции будущего учителя происходит в ходе интегрированного обучения, компаративного анализа культурных ценностей и опосредован комплексом условий, в числе которых приобщение студентов к национальной культуре и общей культуре, ориентация учебно- воспитательного процесса на субъективную позицию студента как носителя общечеловеческих и культурных ценностей; применение способов, активизирующих познавательную и творческую деятельность. Технология и методика развития социокультурной компетенции предлагает изменение в содержании обучения, рациональную организацию учебного процесса и интенсификацию внеаудиторной работы.

Социокультурная компетенция – результат поликультурного образования предлагает адекватное воспитание, понимание, оценку других культур, приобщение к мировому культурному наследию наряду с углубленным познанием родной действительности, с уважением к родной культуре и оценкой ее роли в наследии человечества. Для ее реализации в содержании должны быть в диалектическом соотношении учтены культуры народов, что позволит выпускнику вуза воспринимать любую культуру как общечеловеческое достояние и предопределить его возможность интегрироваться в мировые научно-технические, производственные и культурные процессы [6].

Психолого-педагогические исследования рассматривают- общекультурную компетентность студентов как комплексную социально-педагогическую проблему, предлагая различные пути ее формирования. Основные направления, пути и средства формирования общекультурной компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе предполагает выявление, обобщение, внедрение отечественного и зарубежного опыта формирования самосознания студентов; социализацию личности, ориентирование на этнокультурные ценности; актуализацию социально-формирующего потенциала образования. Ключевым направлением общекультурной компетентности будущего учителя является формирование их поликультурного самосознания.

Для этого необходимо наличие соответствующих социально- педагогических и психологических условий как: усиление роли национально-регионального компонента содержания образования; научно-методического обеспечения процесса подготовки педагогических кадров; разработки принципа отбора содержания национально-регионального компонента образования; отражения в общекультурном компоненте сведений об истории, культуре, искусстве, экономики, географии, о национальных особенностях народа, его обычаи, традиции, его месте и роли в мировом сообществе; включение в содержание компонента материала о других нациях и народностях, особенно проживающих по соседству; повышения межкультурной сензитивности и рекомендации к общекультурному и культурно- специфическому подходам.

Использование современных моделей компетентности позволяет осуществлять эффективную доработку содержания образования по следующим направлениям его обновления:- изменение системы оценивания студентов; – переход на рейтинговые системы оценивания при одновременном стимулировании индивидуальной исследовательской деятельности студентов; изменение соотношений между лекционными, семинарскими, практическими занятиями, педагогической практикой; вовлечение студентов в процессе конструирования знаний; увеличение идеального веса самостоятельной работы требующей критического переосмысления информации [7].

Компетентностный подход представляет возможность гибкой доработки содержания высшего образования по направлениям его обновления в контексте культуры, включая мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие спектр личностных качеств студента признается одним из наиболее перспективных направлений разработки моделей и способов совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя, в том числе и в плане модернизации ее содержания средствами культуры, и формирования общекультурной компетентности будущего учителя.

### ***Литература***

1. Батхин М.М. К методологии гуманитарных наук. – М., 1994.
2. Библер В.С. Культура: диалог культур. Вопросы философии – 1989. – №6.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблема интеграции. – Москва, 2009.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М., 1999.

5. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. – 2008. – №7. – С. 51-54.
6. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза: Диссертация кандидата наук: 13.00.01. – Оренбург, 2003.
7. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами педагогики: Диссертация кандидата педагогических наук. – Ижевск, 2008.

*В.В. Фрунза,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*А.А. Ткачук*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

### **Развитие коммуникативных способностей младших школьников средствами квест-технологии**

В системе начального общего образования государственные образовательные стандарты реализуются на основе системно-деятельностного подхода в качестве приоритетного в сочетании с другими современными подходами в образовании (лично-ориентированным, культурологическим и др.) [6].

Задачей современного образования является создание условий, способствующих развитию личности и успешной социализации учащихся, овладению ими способностью учиться и жить достойно и нравственно, реализуясь в творческой деятельности. Среди требований, предъявляемых к условиям организации образовательного процесса, выделяют: обновление содержания и совершенствование образовательных технологий, что определяется современными социокультурными и общественными условиями.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования современных образовательных технологий позволил нам выделить следующие основные характеристики:

- нацеленность на достижение высоких образовательных результатов, развитие рефлексивности и критического мышления;
- переход от репродуктивного характера к проблемному характеру обучения и организация активной познавательной деятельности учащихся на основе их личного опыта;
- комплексный характер;

- учет при внедрении технологий всех типов знаний, выделенных О.Н. Крыловой: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, а также их структурных компонентов;
- учет индивидуальных образовательных потребностей и способностей учащихся, их уровня развития и здоровья;
- создание комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала обучающихся;
- содействие созданию ситуации успеха как субъективного переживания человеком своих личных достижений в контексте его жизни и индивидуального развития;
- интерактивность и диалогичность, мотивация к сотрудничеству, совместная деятельность всех субъектов обучения;
- создание образовательных продуктов как результатов деятельности учащихся, содержание которых соответствует изучаемому предмету или образовательной области (по А.В. Хуторскому) [5];
- использование информационных образовательных ресурсов и электронных гаджетов.

Педагогический запас технологий в российской и зарубежной педагогике, отвечающий указанным требованиям, достаточно широк, среди них выделяют технологии: учебно-исследовательской и проектной деятельности, обучения на основе социального взаимодействия, развития критического мышления, проблемного обучения, учебных вопросов, дистанционного обучения и др.

К образовательным технологиям, соответствующим современным требованиям, может быть отнесена и квест-технология.

Слово «квест» происходит от английского «que t» – «поиск, искомый объект, поиск приключений», т.е. означает целенаправленный поиск; наряду с этим значением оно используется для обозначения определенного типа компьютерных и реальных игр [2]. Слово «веб» или «вэб» (англ. «web» – паутина, сеть) интернет-пространство, WebQue t можно перевести как поиск в сети Интернет [1].

Истоки развития технологии связаны с созданием и применением веб-квестов в образовательных целях Б. Доджем и Т. Марчем (США, 1995). Термин «веб-квест» (WebQue t) был введен Б. Додж (профессор образовательных технологий в Университете Сан-Диего), который определил веб-квест «как модель (технический ресурс или приложение в интернете) для

вовлечения интернет-источников в образовательный процесс для решения образовательных задач» [3].

На протяжении более двадцати лет Б. Джодж на своем персональном веб-сайте «Que t Garden» представил 30 000 интернет-разработок веб-квестов; этот сайт был переведен на десять языков.

Концепция веб-квеста получила дальнейшее развитие Т. Марчем (США) в аспекте педагогической психологии, который определил веб-квест как «образовательную структуру, использующую ссылки на ресурсы в интернете и реальную задачу, связанную с мотивацией учащихся исследовать любую проблему с неоднозначным решением с помощью цель – развить у них способность работать как индивидуально, так и в группе, в процессе поиска информации и ее преобразования» [4].

В то же время некоторые исследователи рассматривают веб-квест как специальный веб-сайт, который обязательно должен включать техническую поддержку по подготовке и предоставлению готового продукта в соответствии с образовательной задачей и возможностью его использования всеми пользователями интернета. А другая часть исследователей рассматривает веб-квест как образовательную технологию, дидактический инструмент, одновременно направленный на решение образовательной задачи с использованием интернета.

Квест основан на «центральном» задании проблемного характера, в соответствии с идеями которого Дж. Э. Фаррени предложил классификацию квестов:

- журналистское расследование;
- аналитические, творческие или научные исследования;
- разгадка тайны;
- поиск истины и т. д.

Тем не менее, веб-технология была открыта зарубежными исследователями более двадцати лет назад, а ее распространение в российском образовании началось около десяти лет назад. Это связано с тем, что использование технологий требует, во-первых, подготовки преподавателей, которые активно внедряют интернет-ресурсы в образовательный процесс; во-вторых, технического обеспечения образовательного процесса, включая доступность технологий и высокоскоростного интернета для каждого учащегося.

Анализ диссертационных исследований и научно-методических журналов за последнее десятилетие показал, что в образовательном процессе

общего и высшего образования используются не только веб-квесты (виртуальные – в интернете), но и реальные квесты («живые» квесты – на природе, в аудитории, музее и т. д.), которые часто сочетают виртуальный поиск с деятельностью в реальном мире, поэтому правильно использовать термин квест-технология или образовательная квест-технология.

Технология квеста интегрирована, о чем свидетельствуют следующие выдвинутые тезисы:

- алгоритм квеста построен в логике технологии проблемно-ориентированного обучения – от формулировки проблемы к способам ее решения, презентации результата и рефлексии, которая направлена на развитие учащегося как активного субъекта жизнедеятельности;

- образовательные «продукты», выполняемые индивидуально или в группе в результате квеста, могут быть разными: от решения задачи, поставленной в форме ответа на вопрос, до созданных мультимедийных презентаций, видеороликов, веб-сайтов, буклетов и т. д. В этом смысле образовательные квесты взаимосвязаны с идеями «инструментальной» педагогики и методом проектов Д. Дьюи (США) конца XIX века;

- интрига и сюжет, заложенные в этой технологии, являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая по сути носит командный характер;

- использование специальных компьютерных программ, информационных возможностей Интернета как в процессе выполнения, так и при представлении результата квеста и обмене мнениями характеризует данную технологию как информационно-коммуникационную.

Итак, «Образовательный квест – это комплексная технология, сочетающая в себе идею проектного метода, проблемно-игрового обучения, командной работы и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск в случае серьезной проблемы и серию заданий-пособий с приключениями и (или) игрой, основанной на определенном сюжете». Веб-квесты можно рассматривать как разновидность квестовой технологии.

Отличие технологии квестов от традиционных игр в обучении заключается в заданиях проблемного характера и поиске информации в интернете, а для веб-квестов – глубоким «погружением» в открытое информационное пространство (презентация результата квеста в интернете на сайтах или в социальных сетях, использование специальных компьютерных программ). Это еще раз подчеркивает, что обновление образователь-

ных технологий определяется социокультурными особенностями современного общества.

Учеными совместно с учителями, педагогами дополнительного образования и учащимися накоплен опыт разработки и применения образовательных квестов на уроках и во внеклассных мероприятиях, что дало толчок к разработке технологической карты как основы для разработки образовательного квеста. Технологическая карта рассматривается как описание процесса пошаговой последовательности действий (часто в графической форме) с указанием используемых средств.

С учетом структуры квеста, предложенной его основателями (Б. Додж, Т. Марч), а также вариантов технологической карты урока, в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта НОО и структурой педагогической деятельности, была разработана технологическая карта образовательного квеста, которая может использоваться учителями при разработке образовательных квестов.

Таким образом, квест-технология, как и любая педагогическая технология, имеет инвариантную часть, которая представлена структурными элементами и требованиями к их содержанию, отраженными в технологической карте.

Проектирование образовательного квеста в логике системно-деятельностного подхода предполагает определение целей и задач квеста, его содержательного и инструментального наполнения, ориентируясь, во-первых, на результаты образования как системообразующий компонент стандарта (предметный, метапредметный и личностный), а также, во-вторых, на дидактические принципы: активность, целостность, психологический комфорт, вариативность и креативность.

Вместе с изложенными выше принципами системно-деятельностного подхода при проектировании образовательных квестов важно опираться на принцип соответствия человека, трактуемый А.В. Хуторским следующим образом: «образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру». При разработке и проведении образовательных квестов предлагается осуществлять творческий поиск совместно с обучающимися в качестве дизайнеров для своих сверстников.

При поиске сюжетных идей важно использовать сюжеты художественных книг и фильмов, компьютерных игр, а также варианты основной задачи образовательного квеста, предложенных Дж. Э. Феррени, как са-

мостоятельно, так и по возможности сочетая их в одном квесте [4]. Учитель, разрабатывающий образовательный квест, должен быть творческим в создании легенды и распределении ролей, разработке навигаторов, подсказок и антуража (дизайна окружающей обстановки).

При разработке как сюжета образовательного квеста, так и заданий для продвижения по сюжету, важным является проектирование содержания заданий в зависимости от возрастных особенностей обучающихся и видологии знаний, обоснованной О.Н. Крыловой. Так, ученым подчеркивается, что «в основу развития содержания школьного образования может и должна быть положена знаниевая традиция..., которая представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знания, которые образуют индивидуальный понятийный аппарат школьника и позволяют ученику осознавать осваиваемые знания и включить его в систему собственных познавательных умений и ценностей».

Использование технологической карты образовательного квеста, как современного дидактического средства, способствует:

- организации учебного процесса в соответствии с требованиями ГОС на основе сочетания идей проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде, информационно-коммуникационных технологий;
- планированию субъект-субъектного педагогического взаимодействия учителя и обучающихся, способствующего формированию у школьников познавательной мотивации и универсальных учебных действий;
- стимулированию использования электронных гаджетов и интернет-ресурсов в образовательном процессе;
- четкому структурированию занятия с учетом элементов квеста и их содержательного наполнения;
- оптимизации работы педагога по подготовке к занятию, как по времени, так и по усилиям;
- подготовке методических материалов по трансляции разработанных образовательных квестов для урочной и внеурочной деятельности [3].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, можно сказать, что все виды знаний и их структурные компоненты должны быть учтены в квест-технологии, это обеспечит успешную реализацию образовательных Стандартов и достижение обучающимися результатов, заданных в них.



На успешность образовательного квеста влияет качество выбранных образовательных ресурсов в интернете, предлагаемых учащимся, а также органичное включение в проведение квеста электронных гаджетов. Исходя из полученных выводов, мы приступили к проведению опытно-экспериментальной работе.

### ***Литература***

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М. – Екатеринбург, 2000.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под общ. ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176с.
3. Батырева С.Г. Дидактические основы формирования коммуникативной компетенции младших школьников: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – М., 2014.
4. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. ... канд. пед наук: 13.00.08. – Белгород, 2010. – 217 с.
5. Климова М.А. Компьютерные технологии на уроках // Начальная школа плюс до и после. – № 7. – 2008.
6. Лютова О.А. Литературные игры и праздники в начальной школе: Методическое пособие. – Сфера, 2006. – 96 с.

*Е.В.Черных,*

студент IV курса

*Е.П. Чабанюк,*

социальный педагог

МОУ «Тираспольская средняя школа-комплекс №12»

Научный руководитель:

*Н.Н. Ушнурцева*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Методические рекомендации по реализации поликультурного воспитания учащихся в процессе внеурочной деятельности**

На сегодняшний момент интерес к поликультурному воспитанию четко прослеживается во всем мировом сообществе. Процесс глобализации, с одной стороны, разрушает границы между представителями культур различного этноса, с другой, объединяет сами культуры. Именно поликультурное образование и воспитание, основанное на диалоге культур, на признании самоценности различных этнических групп позволяет формировать основы толерантного сознания, культурного взаимообогащения и межкультурной гармонии.

Наша республика – многонациональное государство, в котором воспитание нравственности, патриотизма и интернационализма всегда были приоритетами. Эти понятия выступают в качестве основы, ценностного базиса системы образования и включаются в понимание сути поликультурного воспитания школьников с самой первой школьной ступени начального общего образования. В этом специфика и своеобразие понимания сути поликультурного образования и воспитания. В республике исторически сложилось сообщество людей, которые уважают все национальности, их культуры и языки, сложился многонациональный народ.

Необходимость поликультурного воспитания младших школьников, включая знание национально-культурных особенностей своего региона, прямо прописана в государственном образовательном стандарте начального общего образования, поликультурная направленность – это «совокупность требований, обязательных для реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями».

Важный вклад в формировании и развитии методологической основы изучения проблемы поликультурного воспитания внесли труды ученых М.М. Бахтина, Е.В. Бондаревской, Ю.С. Давыдова, Г.Д. Дмитриева, В.Я. Лыковой, И.В. Огорковой, А.П. Сманцера. Тезис о ключевой фигуре поликультурного воспитания – педагоге – является весьма актуальным. Конструктивные идеи по данному вопросу содержатся в исследованиях Т.А. Гелло, В.Ф. Гуцу, И.В. Колоколовой, Л.В. Коноваловой, А.К. Макаровой, Л.Т. Ткач, А.А. Ткачук.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивный рост личности обучающегося, развитие его самосознания, когнитивных процессов, интеллекта, расширение круга интересов, общения, чему способствует современное образование, которое предоставляет возможность взаимодействия с носителями разных культур. В связи с этим актуальным является научное осмысление и теоретическое обоснование методических рекомендаций, которые обеспечивают реализацию задач поликультурного воспитания младших школьников не только не только в урочное время, но и во внеурочной деятельности [1].

Внеклассные занятия являются благодатной почвой для осуществления всех видов образования младшего школьника. В то же время, принимая во внимание особое место духовно-нравственного воспитания личности в государственном образовательном стандарте начального общего образования (ГОС НОО), следует подчеркнуть, что оно тесно связано с понятием патриотизма, гражданственности и поликультурного воспитания младших школьников.

Внеклассные мероприятия являются одним из наиболее эффективных инструментов поликультурного воспитания. Этот факт объясняется тем, что именно во внеклассных занятиях можно использовать наиболее интересные и увлекательные методы обучения детей, такие как экскурсии, игры, просмотр видеороликов. Также во внеклассных мероприятиях процесс поликультурного воспитания протекает с большей эффективностью, поскольку выполняется важнейшее условие поликультурного воспитания – учащиеся сами проявляют интерес к новым знаниям, полученным на внеклассных мероприятиях [2].

Методические рекомендации могут быть реализованы как в рамках учебного времени, так и во внеурочное и досуговое, в том числе каникулярное время.

Для учителей начальной школы, и других специалистов, занимающихся реализацией поликультурного пространства целесообразно предложить следующие методические рекомендации:

1. Организовать познавательную деятельность учащихся включая в нее знания о культуре межнациональных отношений.
2. Создавать воспитательные ситуации, в которых может проявиться эмоционально-ценностное отношения к людям другой национальности. (в таких ситуациях происходит накопление учащимися практического опыта в сфере общения в многонациональном коллективе)
3. Обеспечивать развитие познавательного интереса младшего школьника к культурному разнообразию.
4. Стимулирование познавательную мотивацию и обогащать мотивационную сферы культуры личности.
5. Акцентировать внимание младших школьников на разнообразии культур, знакомить учащихся с их особенностями, при этом задействовать эмоционально-творческие проявления личности.
6. Воспитать ценностное рефлексующие отношения к повседневным событиям, действиям, явлениям.

При реализации педагогических данных рекомендаций во внеурочной деятельности у младших школьников будут сформированы поликультурные знания, а также будет определена направленность учащихся на позитивные эмоционально-ценностные и уважительно-толерантные отношения в учебных и реальных ситуациях, ведущих к межкультурному общению и сотрудничеству в поликультурном социуме [3].

Как утверждает А.А. Ткачук и Л.Л. Томилина, «Построение этно-ориентированного учебно-воспитательного процесса на основе прогрессивных идей, народных традиций, культур и обычаев, всех этнических групп учащихся, а также их целенаправленная совместная деятельность и межнациональное общение должны способствовать решению актуальной проблемы этнического самоутверждения, самовыражения и самоопределения школьников» [4].

Исходя из указанных теоретических положений, содержание деятельности по поликультурному воспитанию включало в себя такие формы работы с детьми.

1. Формирование представлений ребенка о жизни и культуре народа.
2. Развитие представлений о других людях на основе сопоставления себя с ними, выделения сходства и различий.
3. Сообщение знаний об окружающем мире в соответствии с представлениями о родном крае, своей семье (особенности культуры, быта, уклада, семейной жизни и т.п.).

Предлагаем комплекс мероприятий, по формированию поликультурной личности младших школьников:

1. Проведение классного часа по теме: «Мое место в мире. Знание – путь к миру». Целью данного занятия: в ходе совместной работы с детьми выбрать те качества личности, которыми должен обладать человек с высоким уровнем поликультурной воспитанности.

2. Ученики посетили местную библиотеку, в которой была проведена викторина «Страна народных сказок». В рамках этого мероприятия дети изучали сказки разных народов мира, а также сказки как отечественных, так и зарубежных авторов.

3. Мероприятие «Игры народов мира» – данное занятие призвано привлечь внимание детей к особенностям других культур через вовлечение их в традиционные для этих культур игры.

4. Классный час по теме: «Загадки народов мира». Данное занятие проводится с целью приобщения детей к мировой культуре путем разгадывания загадок, существующих у разных народов мира, а также выявления особенностей этих загадок.

5. Был организован и проведен классный час на тему: «Дружная семья народов», главной задачей этого занятия стало выявление традиций и обычаев народов, живущих рядом. Также, в ходе этого занятия был подведен итог всех ранее проведенных мероприятий.

6. Классный час «Моя родина».

7. Классный час «Моя семья» Своеобразная визитная карточка этой работы – выступление с рассказом «Моя семья». Тема рассказа выбирается самостоятельно: традиции семьи, семейные праздники или семейная история.

8. Внеклассное мероприятие «Мэрцишор дарит счастье».

Таким образом, на конкретном материале осуществлялось поликультурное воспитание младших школьников. Основным показателем педагогической эффективности предложенных педагогических условий является формирование и развитие познавательного-творческого интереса младших школьников к искусству, бережное отношение к памятникам культуры, воспитание поликультурной личности учащихся, а именно, уважительного отношения к культуре другого народа.

### ***Литература***

1. Вертякова Э.Ф. Поликультурная региональная подготовка будущих учителей начальных классов // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 17–20.

2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

3. Разливинских И.Н., Жданова Н.М. Подготовка будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности в условиях образовательных стандартов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки» – 2016, – Том 4. – № 3 <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN316.pdf>.

4. Ткачук А.А., Томилина Л.Л., Ушнурцева Н.Н. Поликультурное воспитание младших школьников в условиях современной начальной школы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 4. – Том. 7. <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-sovremennoy-nachalnoy-shkoly-na-primere-pridnestrovyu>.

***И.В. Чеховская,***

учитель начальных классов,

МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия»

***Н.Н. Ушнурцева***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Использование республиканского компонента в формировании метапредметных умений у младших школьников**

Проектирование республиканского компонента в содержании образования отвечает необходимости изучения природно-экологических, социокультурных, культурологических и экономических особенностей

жизнедеятельности региона, нацелено на обеспечение вариативности образования и отвечает образовательным потребностям населения.

Особенности и пути внедрения республиканского компонента в содержание образования представлены в работах В.В. Судакова, В.М. Лянцевича, М. Груздева. Влияние региональной составляющей в содержании образования на качества развития личности раскрывается в работах И.А. Закировой, А.В. Николаева, О.Ю. Стреловой, В.Ф. Петровой.

Национально-региональный компонент как часть образовательного стандарта исследован учеными (В.Н. Аверкин, В.Ф. Башарин, Л.А. Гаранин, Н.И. Синявский, И.П. Смирнов). Ученые А. В. Алимбеков, Л. А. Волович, Г. В. Мухаметзянова, В.Д. Шадриков и др. рассматривают региональный компонент как средство возрождения и развития истории, культуры, обычаев и нравов народов, населяющих регионы.

В связи с этим именно потенциал предмета «Изобразительное искусство» способен во многом положительным образом повлиять на формирование метапредметных компетенций младшего школьника. Разнообразие методов и приемов, используемых на уроках изобразительного искусства в начальной школе способно решить проблемы формирования метапредметных компетенций, повышая и поддерживая уровень индивидуальных показателей ребенка. Посредством образного отображения предметов и явлений действительности рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусство, скульптура помогают детям с первых шагов обучения в школе познавать окружающий мир, видеть в нем красоту, развивать свои художественные способности. Изобразительное искусство помогает школьнику ощутить себя частью современного мира и наследником традиций всех предшествующих поколений.

Особое внимание в Государственном образовательном стандарте начального общего образования уделено метапредметным результатам, которые дополняют «портрет современного выпускника начальной школы» такими важными составляющими, как способность организовать свою познавательную деятельность, умение согласованно выполнять совместную работу, умениями планировать, прогнозировать и т. д. Перечисленные характеристики входят в состав метапредметных компетенций младших школьников и конкретизируют общее понимание метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Именно метапредметные результаты объединяют в себе освоение обучающимися

межпредметных понятий и универсальных учебных действий, являются связующим звеном, объединяющим все предметы [5].

Методическое осмысление прослеживается в работах Д.А. Махотина, Ю.В. Науменко, Е.Ю. Храмовой, Н.А. Нефедьевой, А.Г. Пачиной и других, в которых представлены методические приемы формирования метапредметных компетенций. Системный подход к проблеме формирования метапредметных умений в школе рассматривался И.Н. Добротиной, Е.Н. Ломакиной, Е.А. Шевцовой и других педагогов, занимающихся разработкой методики формирования метапредметных результатов и умений у младших школьников.

Для формирования метапредметных умений у младших школьников на уроках изобразительного искусства, с учетом реализации республиканского компонента нами был разработан комплекс продуктивных творческих заданий с учетом реализации республиканского компонента.

Продуктивные творческие задания - представляют собой совокупность и последовательность различных типов и видов упражнений, направленных на развитие регулятивной, познавательной и коммуникативной компетенций у младших школьников, отвечающий следующим принципам: системности, нарастания уровня сложности, соответствия содержанию начального образования, определяемого ГОС, взаимосвязи логических рассуждений и логико-конструктивных действий, преимущественной опоры на наглядно-образное мышление. Выполнение предложенных продуктивных творческих заданий обеспечивает последовательное развитие заданных свойств регулятивной, познавательной и коммуникативной компетенций.

Г.С. Болтаева считает, что «продуктивные задания имеют в начальной школе важное значение, прежде всего, для воспитания интереса к искусстве. На примере хорошо составленных продуктивных заданий учащиеся начальной школы будут убеждаться в значении искусства для различных сфер человеческой деятельности, в ее пользе и необходимости для практической работы, увидят широту возможности и поймут ее роль в современной культуре». Эти задания играют особую роль в обучении изобразительного искусства, так как именно здесь у учащихся формируется пространственное воображение и логическое мышление. Задания должны быть подобраны таким образом, чтобы можно было показать связь с другими областями знаний [1, с.406].

Как утверждает С. А. Пляскина продуктивные задачи «позволят решить такие задачи, как: развитие ключевых и предметных компетентностей; развитие интеллекта и повышение уровня подготовленности; использование приобретенных универсальных учебных действий в практической деятельности и повседневной жизни» [3, с. 84].

В.В. Улитко указывает, что продуктивные задания, «целенаправленно работающие на формирование и развитие универсальных способов деятельности учащихся, творчески работающий учитель может составлять самостоятельно, используя как материалы учебника, так и дополнительные источники информации» [4, с. 15–18].

Приведем примеры продуктивных творческих заданий, с целью формирования метапредметных умений у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Тема декоративного урока рисования «Украинский рушник» «Изображать можно линией». Задания для формирования метапредметных умений включают: отгадать загадку про линию при формулировке темы урока.

Для 2 класса тема урока может звучать следующим образом: «Что может линия?». Задание, развивающее умение сравнивать и находить сходное и различное между изображениями деревьев в безлистном состоянии; задание креативного характера на поиск вариантов изображения дерева в безлистном состоянии.

В дополнение к обозначенной теме можно разработать урок по теме: «Украшение и фантазия». Задания включают: задание, активизирующее поисковую активность детей: составить из набора слов определение понятия «рушник»; задание креативного характера: предположить или придумать узоры для украшения рушника; задание когнитивного характера: найти ответ, решив ребус.

Эффективность реализации формирования метапредметных умений на уроках изобразительного искусства средствами республиканского компонента обеспечивают следующие педагогические рекомендации: создание благоприятного эмоционально-психологического климата в классе; вовлечение младших школьников в совместное решение предметно-познавательных, предметно-регулятивных и предметно-коммуникативных задач; изменение учебного пространства классного кабинета.

Таким образом, метапредметные компетенции младших школьников определены в нашей работе как система универсальных учебных дей-



ствий, позволяющая младшим школьникам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи.

Рисование с натуры, в свою очередь, предусматривает занятия рисунком и живописью; декоративная работа – составление узоров, элементы художественного конструирования, декоративно-оформительскую работу. В беседах об искусстве учащиеся знакомятся с произведениями живописи, графики, скульптуры, памятниками архитектуры и декоративно-прикладного искусства. Каждый вид этих занятий содействует эстетическому воспитанию, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения, формированию метапредметных компетенций.

### ***Литература***

1. Болтаева Г.С. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 406-409.
2. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника. // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 172-172. – URL: <http://www.science-education.ru/113-11014> (Дата обращения 28.09. 2023).
3. Пляскина С.А. Педагогические условия формирования метапредметных компетенций обучающихся на уроках изобразительного искусства. // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 6. – С. 83-87.
4. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности / Методические материалы по коррекции профессиональных компетентностей учителя начальных классов, реализующего государственный образовательный стандарт начального общего образования. Часть II /Сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ГОУ ДО «ИРОиПК», 2018. – 44 с.
5. Рабочая программа по учебному предмету «Изобразительное искусство». 1-4 классы (начальное общее образование / Сост. С.И. Терлецкая, С.В. Паскаль. – Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2014. – 60 с.
6. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе.– М.: Академия, 1999. – 448 с.

## Глава 3.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Л.В. Близнюк,*

магистрант III курса,

*О.В. Бабой,*

учитель украинского языка и литературы

МОУ «ТСШК № 9» им. С.А. Крупко

Научный руководитель:

*Е.П. Каримова*

преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### Современные аспекты взаимодействия субъектов педагогического процесса

В качестве одной из возможных причин, препятствующих развитию современного образования, рассматривается нарушение взаимодействия между участниками педагогического процесса, поэтому считаю необходимым поиск новых форм и технологий организации взаимодействия субъектов педагогического процесса в школе.

Актуальность темы исследования заключается в поиске новых форм, методов и технологий организации взаимодействия субъектов педагогического процесса, способствующих качественным изменениям в деятельности школы. Необходимость существенных изменений в организации взаимодействия субъектов педагогического процесса в школе обусловлена происходящими трансформациями в системе образования и потребностью в развитии самой образовательной системы.

При изучении данной проблемы исследования были использованы теоретические (анализ и обобщение научной, психологической и педагогической литературы), методы анализа полученных данных и эмпирические методы исследования (беседа, наблюдение).

Вопросы улучшения педагогического взаимодействия активно изучаются, поскольку являются важнейшей составляющей для анализа образовательной системы в целом. Обмен информации происходит в результате взаимодействия участников образовательного процесса между собой. Взаимное влияние педагога и обучающихся друг на друга, рассматривается как деятельность, в результате которой создаются и меняются формы и методы совместной деятельности [4, с. 7].

В истории педагогики существуют множество подходов, которые направлены на эффективное педагогическое взаимодействие, которое представляет собой совместную деятельность педагога и обучающихся [3, с. 18].

За все историю педагогической науки собран богатый материал по изучению и формированию взаимодействия учителя и учащегося, и установлению взаимопониманию между ними.

«Взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это взаимодействие и на самого партнера, причем, реакция вызывает, в свою очередь, реакцию взаимодействующую» [2, с. 58].

С.М. Илюсизова, при определении термина: педагогическое сотрудничество, утверждает, что решающее влияние на ученика осуществляется в процессе его взаимодействия с учителем [6, с. 43].

Учебное взаимодействие между обучающими и обучающимися, является сложной системой взаимодействия в образовательном процессе, реализуемой внутри образовательной системы. Эта система в свою очередь находится во взаимодействии со своими подсистемами: управление, администрация, классы, группы, службы [5, с. 244].

Большое значение в теории взаимодействия имеют факторы, условия и принципы его успешности для последующего перехода с уровня общения на уровень сотрудничества и партнерства.

Большинство исследователей определяют следующие факторы риска, снижающие эффективность взаимодействия: недоверие, низкая педагогическая культура, неспособность правильно оценивать воспитательные возможности, авторитарный стиль общения, переоценка возможностей, субъективный подход к оценке качества, несоответствие требований с конкретными задачами. Нивелирование данных факторов риска позволяет обеспечить эффективный переход на более высокий уровень взаимодействия.

Неправильная организация взаимодействия между участниками образовательного процесса может стать одной из причин того, что педаго-

ги не смогут достичь поставленных целей. Что в свою очередь приведет к неудовлетворенности в своей педагогической профессии, а в самом плохом случае может привести к эмоциональному выгоранию. В обратном же случае, при правильной организации взаимодействия между всеми участниками педагогического процесса, у обучающихся происходит формирование творческой инициативы, а также развитие познавательной деятельности, а у педагогов пробуждает желание к саморазвитию и интерес к своей деятельности [3, с. 20].

Совместная деятельности участников образовательного процесса не является целью учебно-воспитательной деятельности, а нужна лишь для того, чтобы обучающиеся смогли получить необходимые знания, опыт коммуникации и получить необходимые умения для индивидуальной и коллективной работы [7, с. 42].

Проанализировав труды зарубежных и отечественных педагогов, я смело могу утверждать, что при правильно организованном взаимодействии между всеми участниками педагогического процесса, которая характеризуется взаимопомощью и доверием друг к другу на всех этапах обучения у обучающиеся появится желание проявлять активность, инициативу и самостоятельность. Поэтому настолько важно организовать правильное взаимодействие, как в школе, так и за ее пределами.

Очевидно, что во взаимодействии субъектов педагогического процесса вовлечены все его участники, что в свою очередь не позволяет рассматривать это взаимодействие одновременно. Мною был выбран акцент на выделение работы социально-психологической службы в этом огромном массиве взаимодействий. Для анализа качества взаимодействия мною был проведен ряд тестов и проведена беседа среди педагогов и учеников.

Результаты моего исследования, следующие: 83 % опрошенных взаимодействуют с социально-психологической службой, для 61,1 % опрошенных взаимодействие с социально-психологической службой комфортное, 33 % затруднилось ответить.

Вопрос о предпочтении формы взаимодействия поделился следующим образом: 38,8 % опрошенных хотели бы больше индивидуальных консультаций, 38,8 % практические занятия, 27,7 % мастер классы, 33,3 % «Элжур», за онлайн консультации высказалось всего 16 %.

Вопрос выбора между личной встречей с сотрудником социально-психологической службы и сигналом в электронном журнале склонился в пользу личной встречи с процентами 61,1 % и 38,9 % соответственно.

На вопрос о пользе дополнительной информации в «Элжур» о ребенке (характер, темперамент, интересы, социальное благополучие) высказалось положительно 83,3 % опрошенных педагогов.

Все эти данные будут доведены до руководства и внесены предложения.

Считаю необходимым отдельно обратить внимание на высокий процент педагогов, которые считают полезным иметь доступ к дополнительной информации о ребенке.

Организация взаимодействия субъектов педагогического процесса в школе благодаря платформе «Электронный журнал» может стать на совершенно новый технологический уровень. Бесспорно, есть ряд ограничений и сложностей таких как: конфиденциальность информации, доработка программного обеспечения и базы данных, защита данных.

Все это сейчас кажется сложным и не выполнимым, но сейчас очевидно насколько полезен журнал. Создание этого журнала стало благодаря серьезному вызову: «COVID-19». Современный мир быстро меняется, компьютерные технологии очень быстро проникают во все сферы нашей жизнедеятельности, повсеместно создаются базы данных, начиная с магазинов заканчивая налоговой инспекцией. Поэтому я убеждена что рано или поздно подобная информация станет доступной, разумеется, только для людей со специальным допуском.

### ***Литература***

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 4. – 433 с.
3. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2018. – 329 с.
4. Елисеев А., Соколова Т. Взаимодействие субъектов воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 2000. – № 8. – С.10.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. – 2004., 232 с.
6. Илюсизова С.М. Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 108 с.
7. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб, пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
8. Матвеева С.А. Особенности проектирования эффективного взаимодействия участников образовательного процесса // Актуальные исследования. – 2020. – №22 (25). – С. 170-172.

*Ю.М. Борисенко,*

магистрант III курса

*А.М. Чобан-Пилецкая,*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Самоорганизация и тайм-менеджмент будущих педагогов: анализ временной перспективы**

Исследования временной перспективы отражают, как мы воспринимаем и оцениваем время, а также наш относительный приоритет между моментами настоящего, будущего и прошлого. Она связана с тем, как мы планируем, устанавливаем цели и принимаем решения. С точки зрения тайм-менеджмента, временная перспектива имеет ключевое значение. Эффективное управление временем зависит от нашей способности правильно оценивать временные рамки, ставить приоритеты и действовать в соответствии с этими оценками. Важно уметь балансировать между краткосрочными и долгосрочными целями, планировать настоящее с учетом будущего, и в то же время эффективно использовать доступное время [1; 2].

Учебные программы для обучающихся обычно строятся на основе множества методологий и идей, включая тайм-менеджмент, чтобы обеспечить им навыки организации и эффективного управления временем в рамках образовательного процесса. Разработка программ обучения и внедрение тайм-менеджмента в сферу образования, включая подготовку будущих педагогов, является многогранным процессом. В этой области влияние оказывают множество ученых, педагогов и специалистов по управлению временем. Исследования в области временной перспективы и ее связи с тайм-менеджментом проводились множеством ученых и психологов [3].

Для исследования особенностей временной перспективы у обучающихся была использована методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной. С целью определения особенностей самоорганизации и тайм-менеджмента была использована методика «Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Н. Фишера и М. Бонда, в адаптации Е.Ю. Мандриковой». Для изучения особенностей совладающего поведения использовалась методика: «Опросник проактивного совладающего поведения (ко-

пинга)» (PCI) Greenglas, Schwarzer и Taubert в адаптации Е.С. Старченковой. Количественно уравненную общую выборку исследования составили две группы по полу 6 юношей и 6 девушек. На этапе постановки задач, группам были предоставлены для проведения тестирования три опросника с учетом двухдневного срока. Группа (Д) полностью предоставила результаты в первой половине первого дня. Группа (Ю) предоставила последние результаты утром третьего дня [4].

Методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI): разработана для изучения временной перспективы, то есть того, как люди воспринимают и управляют своим временем. Этот инструмент помогает понять, насколько обучающиеся ориентированы на будущее или склонны к краткосрочным перспективам. По результатам теста средние показатели группы (Д) и группы (Ю) было выявлено:

Негативное прошлое: Средние результаты для группы (Ю) выше (2,7566), чем для группы (Д) (2,61). Это может указывать на более оптимистическое отношение к прошлому у группы (Ю).

Позитивное прошлое: Средние результаты для группы (Ю) также выше (3,76), чем для группы (Д) (3,6833). Группа (Ю) вероятно более склонна видеть положительные аспекты своего прошлого.

Фаталистическое настоящее: Группа (Д) имеет более низкие средние результаты (2,61), чем группа (Ю) (2,165), что может указывать на более склонное к фатализму отношение к текущему моменту у группы (Д).

Гедонистическое настоящее: Средние результаты для обеих групп близки (группа (Ю) – 3,445, группа (Д) – 3,3683), что может свидетельствовать о схожем отношении к удовольствиям в настоящем.

Будущее: Группа (Д) имеет немного более высокие средние результаты (4), чем группа (Ю) (3,9483), что может указывать на более оптимистическое отношение к будущему у группы (Д).

Трансцендентное будущее: Средние результаты для группы (Ю) (4) выше, чем для группы (Д) (3,7666), что может указывать на более сильное стремление к трансцендентным или высшим идеям будущего у группы (Ю).

Исходя из анализа средних результатов в группах (Ю) и (Д) можно сделать следующие выводы. Группа (Ю) имеет более позитивное отношение к прошлому, видя в нем больше положительных моментов. Это может способствовать их более оптимистической жизненной позиции. Группа (Д) склонна к фатализму в отношении настоящего, в то время как группа (Ю)

имеет более сбалансированное отношение. Группа (Д) более оптимистично смотрит на будущее и может быть более мотивированной на достижение целей. Группа (Ю) выражает большее стремление к трансцендентным идеям будущего, что может указывать на их более высокий уровень амбиций и желание добиваться чего-то более значительного.

Методика «Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД)» Н. Фишера и М. Бонда оценивает способности к самоорганизации в деятельности. Она может помочь выявить, насколько студенты могут эффективно планировать и управлять своими задачами и временем. По результатам теста средние показатели группы (Д) и группы (Ю) было выявлено:

Планомерность: Средний показатель планомерности в группе (Ю) (21) немного выше, чем в группе (Д) (19,8333). Это может указывать на то, что студенты группы (Ю) более склонны к организации и структурированию своих планов и задач.

Целеустремленность: Группа (Д) продемонстрировала более высокий средний показатель целеустремленности (36,3333), чем группа (Ю) (35,5). Это может говорить о том, что студенты группы (Д) имеют более сильную мотивацию и нацелены на достижение своих целей.

Настойчивость: Группа (Д) также показала более высокий средний показатель настойчивости (22,1666), по сравнению с группой (Ю) (19,5). Это свидетельствует о более готовом к преодолению трудностей и упорстве группы (Д).

Фиксация: Группа (Д) имеет более высокий средний показатель фиксации (23) по сравнению с группой (Ю) (20,1666). Это может указывать на более высокий уровень концентрации и упорства в выполнении задач у студентов (Д).

Самоорганизация: Средние показатели самоорганизации схожи в обеих группах, но группа (Ю) показала немного более высокий показатель (11,1666), чем группа (Д) (10,6666). Это говорит о способности обеих групп студентов эффективно управлять своим временем и задачами.

Ориентация на настоящее: Группа (Ю) имеет более высокий средний показатель ориентации на настоящее (9,8333), в то время как группа (Д) имеет показатель 7,5. Это может означать, что студенты группы (Ю) более полноценно наслаждаются текущим моментом и более осознанно живут в настоящем.

Общий анализ показывает, что обе группы студентов обладают разными характеристиками в плане временной перспективы и личностных



черт. Группа (Д) проявляет более высокий уровень целеустремленности, настойчивости и фиксации, в то время как группа (Ю) более ориентирована на настоящее. Самоорганизация сходна в обеих группах. Эти различия могут влиять на их способность управления временем и достижение целей в учебе и жизни.

Методика «Опросник проактивного совладающего поведения (копинга)» (PCI) Greenglas, Schwarzer и Taubert предназначена для изучения совладающего поведения, то есть стратегий, которые люди используют для управления стрессом и преодоления трудностей.

Из анализа средних результатов по шести компонентам совладающего поведения (проактивное преодоление, рефлексивное преодоление, стратегическое планирование, превентивное преодоление, поиск инструментальной поддержки и поиск эмоциональной поддержки) для двух групп (группа (Д) и группа (Ю)) можно сделать следующие выводы:

Проактивное преодоление: Обе группы имеют высокие средние показатели проактивного преодоления, но группа (Ю) демонстрирует немного более высокий уровень (44), чем группа (Д) (43,1666). Это может означать, что обе группы студентов склонны к активным стратегиям совладания с проблемами.

Рефлексивное преодоление: Средние результаты рефлексивного преодоления схожи в обеих группах, но группа (Д) (31,3333) немного выше, чем группа (Ю) (30,6666). Это указывает на то, что студенты в группе (Д) могут быть немного более склонны к внутренней рефлексии и анализу проблем.

Стратегическое планирование: Обе группы демонстрируют схожие средние результаты в стратегическом планировании. Группа (Ю) показала немного более высокий показатель (11,5) по сравнению с группой (Д) (10,8333). Это может означать, что студенты в группе (Ю) немного лучше разрабатывают стратегии решения проблем.

Превентивное преодоление: Группа (Ю) имеет существенно более высокий средний показатель превентивного преодоления (32,1666) по сравнению с группой (Д) (28,1666). Это указывает на более высокую склонность студентов группы (Ю) к проактивным мерам для предотвращения проблем.

Поиск инструментальной поддержки: Средние результаты поиска инструментальной поддержки близки в обеих группах, но группа (Ю) (17,3333) демонстрирует более высокий уровень, чем группа (Д) (15,1666).

Это может означать, что студенты группы (Ю) более активно обращаются за помощью и поддержкой.

Поиск эмоциональной поддержки: Средние результаты поиска эмоциональной поддержки также схожи в обеих группах. Группа (Ю) (12,6666) имеет немного более высокий показатель, чем группа (Д) (11,6666). Это может указывать на более высокую склонность студентов группы (Ю) к поиску эмоциональной поддержки.

Общий анализ результатов по совладающему поведению показывает, что обе группы студентов обладают различными стратегиями совладания с проблемами. Группа (Ю) может быть более проактивной в предотвращении проблем и более активно обращаться за инструментальной и эмоциональной поддержкой, в то время как группа (Д) может быть более ориентирована на внутреннюю рефлексию и анализе проблем. Однако различия не являются слишком значительными, и обе группы обладают активными стратегиями совладания, что может быть полезно при столкновении с различными вызовами в учебной и профессиональной сферах.

Итоги результатов тестирования в сравнении двух групп можно сформулировать следующим образом:

В плане временной перспективы и самоорганизации:

Группа (Ю) демонстрирует более высокий уровень ориентации на настоящее и позитивного прошлого, что может свидетельствовать о их способности более полноценно жить в настоящем моменте и фокусироваться на позитивных аспектах прошлого.

Группа (Д) имеет более высокую планомерность, целеустремленность, настойчивость и фиксацию, что говорит о их более высоком уровне планирования и организации работы.

В совладающем поведении:

Группа (Ю) показывает немного более высокий уровень проактивного преодоления и стратегического планирования, что может указывать на их готовность более активно решать проблемы и разрабатывать стратегии.

Группа (Д) демонстрирует более высокий уровень превентивного преодоления, что может означать, что они более склонны предотвращать возможные трудности.

Эти результаты могут быть полезны при разработке педагогических стратегий и программ по развитию навыков тайм-менеджмента и совладающего поведения среди будущих педагогов. Группа (Ю) может оказаться более способной к обучению методам жизни «здесь и сейчас», в то вре-

мя как группа (Д) может показывать большой потенциал в планировании и достижении долгосрочных целей.

### ***Литература***

1. Архангельский Г.А., Бехтерев С.В., Лукашенко М.А., Телегина Т.В. Тайм-менеджмент. Полный курс. – ООО «Альпина Паблишер», 2012. – С. 370.
2. Вудкок М.Д. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика // М.: Дело, 1991. – С. 320.
3. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Кунилова А.А. Эмоциональное выгорание педагогов как деформация личности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-1. – С. 106-110.
4. Копинг-стратегии и временная перспектива личности российских и кыргызстанских студентов. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-i-vremennaya-perspektiva-lichnosti-rossiyskih-i-kyrgyzstanskih-studentov/viewer>.

*С.С. Дементьева,*

студент V курса

Научный руководитель:

*Т.Л. Доля*

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Социализация подростков в условиях учреждения дополнительного образования**

В современном обществе процесс социализации занимает особое место в условиях формирования молодого поколения, так как это процесс становления и саморазвития личности ребенка, усвоения и воспроизводства нравственных ценностей по отношению к обществу и самому себе.

Решения проблемы социализации детей в учреждениях дополнительного образования заключается в возрастающей необходимости общего понимания того, что дополнительное образование – это открытое и вариативное образование, в котором дети и подростки могут свободно выбирать различные виды деятельности, в которых они лично и профессионально самоопределяются.

Дополнительное образование можно определить, как часть социального пространства, основными функциями которого являются социализация подрастающего поколения, формирование будущих поколений граждан и персонификация развития личности, формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершен-

ствовании, формирование здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья и организация свободного времени.

Современное дополнительное образование детей и молодежи является важным звеном в процессе формирования личности ребенка. Это возможность добиться успеха в выбранной сфере деятельности, возможность развития творческого и интеллектуального потенциала ребенка и своеобразная реабилитация в случае неуспеваемости в школе. Учреждения дополнительного образования занимают особое положение среди общественных институтов, поскольку создают условия для гармоничной интеграции обучения, творчества и общения детей и взрослых. Этот вид образования исторически сложился как специфическая часть системы непрерывного образования, гарантирующая развитие детей и молодежи в свободное время. Внешкольные организации различной направленности повышают эффективность социального и личностного развития детей и молодежи, имеют разнообразное и содержательное богатство социальных связей и благоприятную атмосферу для самопознания и самовоспитания каждого субъекта всех видов программ этих организаций.

Развитие личности происходит в процессе усвоения опыта и ценностей общества. Люди учатся выполнять конкретные социальные роли, необходимые для жизни в обществе.

Одним из средств социального воспитания учащихся является коллективная творческая деятельность. На протяжении десятилетий коллективная деятельность и коллективная творческая деятельность занимают особое место в воспитательном процессе.

В современных педагогических работах коллективная творческая деятельность наполняется новым содержанием и рассматривается как с точки зрения динамики общения, так и взаимодействия субъектов образовательного процесса Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, И.Я. Лернер, Л.И. Новикова и др.

Переход от детства к взрослости протекает стремительно с проявлением противоречивых тенденций в социальном развитии. Если основной деятельностью школьников является учебная и с ней связаны существенные изменения в психическом развитии, то в психическом развитии подростков основополагающая роль принадлежит установлению взаимоотношений с окружающими. Именно система отношений с социальным окружением определяет направление психического развития подростка.

Подростковый возраст принято называть переходным периодом в жизни человека между детством и взрослой жизнью. Этот период характеризуется внезапными качественными изменениями, которые затрагивают все аспекты развития личности. Его называют периодом трудностей, перехода, кризиса, критичности, бурных времен, гормонального бунта, первой любви, второго рождения личности, исследования границ приемлемого поведения, периодом формирования идентичности и возрастом, в котором риск самоубийства максимален [1].

Подростковый возраст – это время независимости: физическая сила подростков возрастает, они в большей или меньшей степени понимают окружающую их среду и считают, что знают и умеют все достаточно хорошо. Однако они неохотно обращаются за советом к родителям, считая, что их только раскритикуют. В результате авторитетным для них является не мнение родителей, а мнение других людей, которое не всегда вызывает восхищение [2].

Трудности в работе с подростками обусловлены и психологическими особенностями их возраста: возбудимость, относительная неустойчивость нервной системы, быстрые изменения в организме, завышенные притязания, переходящие в неуважение, переоценка возможностей, самоуверенность и т. д. [3].

Родители, учителя и другие взрослые должны строить свои отношения с подростками на основе осознания подростка как развивающегося взрослого; если они учитывают возможности подростка, относятся к нему с уважением и доверием, помогают ему преодолевать трудности в учебе, общественно полезной деятельности, построении отношений со сверстниками, то психическому развитию подростка будут созданы благоприятные условия для участия подростков в различных видах общественно полезной деятельности, которая расширяет сферу социального общения и способствует усвоению социальных ценностей и формированию нравственных качеств личности [2].

Социализация происходит на протяжении всей жизни человека, но наиболее интенсивна в детстве и подростковом возрасте. Изучая особенности социализации, многие авторы подчеркивают, что существуют значительные различия в специфике процесса социализации в каждой возрастной группе.

К основным факторам социализации подростка относятся особенности воспитания и досуга в семье, отношение подростка, приоритеты,

установки и ценности по отношению к чему-либо в семье, неформальной среде, компании, школе и отношение подростка к системе ценностей, прививаемой школой. Другими словами, основными институтами социализации подростка являются семья, неформальные группы и школа.

Позитивная социализация является основой развития ребенка, и ее потенциал максимально реализуется только при благоприятных условиях. Негативная социализация – это тоже социализация, когда родители хотят, чтобы их дети «сталкивались с реальным миром» в сложных ситуациях, тем самым «закаляя свой характер», учась «давать отпор» и адаптироваться к различным неблагоприятным ситуациям [4].

Система дополнительного образования играет важную роль в позитивной социализации детей и подростков и эффективно дополняет государственную структуру. Например, школы стараются оградить подростков от лени и опасных соблазнов, таких как уличное воспитание, преступные группировки и наркомания. Однако, к сожалению, одних лекций и уроков недостаточно. Свободное время подростков должно быть заполнено. Для этого необходимы многочисленные воспитательные мероприятия среди учеников и их родителей, ведущие к дополнительному образованию.

К показателям успешной социализации личности относятся: интеграция человека в систему социальных отношений; расширение и углубление личных связей с людьми и различными сферами общества; приобретение социального опыта и его воплощение в собственных ценностях, установках и ориентациях; активность личности через активное включение в социальную сферу; активное воспроизводство системы общественных отношений.

Важной особенностью дополнительного образования детей является также открытость, которая проявляется в следующих аспектах социализации детей в условиях учреждений дополнительного образования: акцент на взаимодействие со взрослыми, социально-профессиональным, культурным и досуговым сообществом, со сверстниками, занимающимися тем же или похожим видом деятельности; возможность включения в образовательный процесс актуальных явлений социокультурной действительности, опыта проживания и рефлексии педагогов и учащихся; благоприятные условия для создания и реализации социальных инициатив и проектов, как для детей, так и для взрослых, таких как волонтерство и развитие социального предпринимательства.

В учреждениях дополнительного образования имеются все потенциальные условия для образовательной, культурной и развивающей дея-

тельности детей, создана разветвленная сеть детских творческих объединений, сформирован необходимый кадровый состав.

Система дополнительного образования детей имеет все объективные условия, необходимые для формирования подлинного детского коллектива, способного самостоятельно развиваться и влиять на развитие личности: все занятия проходят в свободное время ребенка; дети самостоятельно выбирают вид деятельности, педагогов и сверстников; содержание и форма деятельности детского коллектива могут быть изменены по мере необходимости.

Групповые занятия на уроках изобразительного искусства в системе дополнительного образования являются важной частью обучающего и развивающего процесса, помогая учащимся увидеть других, увидеть себя, открыть красоту окружающего мира, развить эстетическое творчество и перцептивные навыки.

Коллективное творчество в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства предоставляет возможности для общения со сверстниками, во-вторых, происходит соответствие между «хочу» и «могу» подростка, в-третьих, результаты работы социально и практически значимы.

Еще одним важным элементом занятий по искусству является активное общение между учащимися по средству игр. Многие учителя используют информационные технологии для демонстрации картин мастеров из разных музеев. После таких уроков дети активно делятся своими впечатлениями с родителями и сверстниками, оттачивая развитие коммуникативных навыков.

Для развития умения работать вместе используются инсценировки, решение и составление кроссвордов и криптографических игр. В коллективной работе, организованной в форме сотрудничества, учащиеся могут улучшить свой опыт общения, способность к сотрудничеству, умение координировать деятельность и способность объективно оценивать результаты коллективной работы. Связь искусства с жизнью человека, раскрытие нравственно-эстетического содержания различных художественных явлений, значение искусства в развитии каждого ребенка, роль искусства в быту, роль искусства в общественной жизни – вот основные направления, которым будет способствовать позитивной социализации подростков средствами изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования.

## **Литература**

1. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 406 с.
2. Колесов Д.В. Современный подросток. Взросление и пол: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 200 с.
3. Волков Б. С. Психология подросткового возраста: учебник / Б.С. Волков. – М.: КНОРУС, 2016. – 266 с.

*В.П. Диденко,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Г.В. Никитовская*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Реализация андрагогического подхода в процессе повышения квалификации педагогов**

Повышение уровня социально-экономического развития общества обуславливает необходимость поиска инновационных форм, методов и технологий обучения и воспитания работающих людей. Обществу нужны новые люди, обладающие такими качествами, как высокоразвитая и организованная личность, неординарная решительность, чувство ответственности за поступки и поведение, мобильность, гибкость мышления, критичность мышления и вариативность поведения. Эти компетенции позволяют им выдерживать конкуренцию и решать проблемы на любом уровне, в любой ситуации и в любом виде деятельности. Такой персонал способен идти в ногу со временем, когда появляются новые продукты и услуги.

Повышение квалификации – главное условие развития преподавателя как профессионала, признающее необходимость обновления его теоретических и практических знаний и повышения профессиональной квалификации в связи с постоянно возрастающими требованиями к его компетентности [1]. В соответствии с государственными образовательными стандартами преподаватели имеют право повышать свою квалификацию не реже одного раза в три года. Это право одновременно является и обязанностью преподавателя.

Система повышения квалификации является частью непрерывного образования. Система дополнительного профессионального образования в этом контексте имеет большое значение. Поэтому система повышения



квалификации как компонент дополнительного профессионального образования должна быть гибкой и вариативной, адаптированной к современным условиям и конкретным запросам, отвечать образовательным и профессиональным потребностям и оперативно реагировать на изменение подходов в образовании.

Андрагогический подход как основа формирования и прогнозирования результатов развития системы повышения квалификации ориентирован на полное удовлетворение настоящих и будущих профессионально-образовательных потребностей лиц, осуществляющих самостоятельную профессиональную деятельность, и рассматривает обучение в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников как средство развития способностей к самоорганизации, саморегуляции и самореализации.

М.Н. Кох, Т.Н. Пешкова определили основные андрагогические принципы, которые составляют теоретические и методологические основы обучения взрослых людей:

- принцип систематичности обучения, предусматривающий соблюдение соответствующих целей, содержания, методов, способов, форм, средств обучения и оценивания его результатов;

- принцип опоры на опыт обучающегося, используемый в качестве одного из источников их обучения;

- принцип развития образовательных потребностей, согласно которому процесс обучения строится в целях формирования у обучаемых новых образовательных потребностей, которые конкретизируются не только после, но и в процессе достижения определенной цели обучения;

- принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение на практике приобретенных обучаемым знаний, умений и компетенций;

- принцип индивидуализации обучения, предусматривающий использование индивидуальных образовательных программ, учитывающих конкретные потребности и цели обучения, опыт и исходный уровень подготовки обучаемых, их когнитивные и психофизиологические особенности;

- принцип эклектичности обучения, означающий предоставление обучающимся определенной свободы выбора целей, содержания, методов, форм и средств обучения, сроков, времени и места обучения, самооценивания его результатов;

– принцип совместной деятельности, предусматривающий совместную учебную деятельность обучающегося с обучающим-преподавателем, а также с другими обучающимися – коллегами по группе;

– принцип контекстного обучения, предусматривающий соответствие профиля содержания и осваиваемых студентами образовательных программ предметным областям их производственной деятельности, потребностям их личностного саморазвития и профессионального становления, успешного выполнения их социальных ролей [2, с. 50–51].

При этом важную роль в реализации непрерывного профессионального развития играют преподаватели-андрагоги (практикующие психологи, тренеры и тьюторы), которые выступают в роли фасилитаторов. Если в традиционных формах управления (например, группами) субъект ориентируется на выполнение собственных указаний и распоряжений, то в случае фасилитации субъект должен характеризоваться не только как менеджер и лидер, но и как участник групповой динамики. Таким образом, при фасилитации мы имеем дело с принципиально иной управленческой ситуацией.

Андролог – это человек, основной профессиональной функцией которого является обучение взрослых. Однако, как отмечает М.М. Кузибаева, андрологическую (образовательно-воспитательную) функцию может и вынужден принимать на себя любой специалист, работающий в системе «человек – человек» [3].

Услуги по повышению квалификации предоставляют несколько образовательных учреждений, одним из которых является Государственное образовательное учреждение «Институт развития образования и повышения квалификации», осуществляющий дополнительное профессиональное образование.

В настоящее время Институт развития образования и повышения квалификации предлагает два вида программ повышения квалификации:

– двухнедельные курсы повышения квалификации продолжительностью 72 часа;

– курсы повышения квалификации (не менее 16 часов) по накопительной системе.

Нами были изучены дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации преподавателей профессионального цикла и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования.

Также был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 26 человек. Результаты показали, что группа слушателей курсов повышения квалификации заинтересована в своем личностном и профессиональном развитии. Среди ожиданий участников от курсов – обмен формами и методами деятельности с коллегами, профессиональный рост, выявление проблем, вызывающих затруднения; систематизация и углубление уже имеющихся знаний, расширение профессионального кругозора, исследование новых образовательных технологий, форм и методов обучения. Степень заинтересованности в профессиональном развитии определялась по накопительной системе.

Согласно полученным результатам, 57,7 % респондентов заинтересованы в прохождении курсов повышения квалификации по данной системе, 26,9 % – не заинтересованы, 15,4 % затруднились с ответом.

Профессиональные затруднения слушателей, разрешенные в процессе обучения по программе дополнительной профессиональной образовательной программе повышения квалификации были либо полностью решены, либо частично.

Согласно результатам опроса, качество подготовки слушателей было удовлетворительным.

92,3 % слушателей не испытывали трудностей в процессе дистанционного обучения. 15,4 % респондентов отметили отсутствие поддержки со стороны преподавателей.

Применение андрагогического подхода в процессе повышения квалификации преподавателей позволило учесть возрастные, психологические и социальные особенности слушателей, что легло в основу построения учебного процесса.

При андрагогическом подходе повышения квалификации педагогов у педагогических работников повысилась их ответственность за процесс обучения, что позволило чаще обращаться к собственному опыту, поддерживать высокую мотивацию к обучению и вносить определенные коррективы в процесс повышения квалификации. Было обеспечено подлинное взаимодействие между преподавателем и слушателем, которое началось с планирования учебного процесса, затем следовало его понимание, обратная связь и внесение необходимых коррективов в процесс обучения. Таким образом, процесс повышения квалификации преподавателей среднего профессионального образования будет успешно реализован в условиях комплексного применения андрагогического подхода к содержанию

дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации.

### ***Литература***

1. Еремеевский М.А. Актуальные направления повышения квалификации учителей в условиях реформирования системы образования: Теория и практика общественного развития – Центр развития образования г. Ханты-Мансийск, 2013. – №10.
2. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. Основы педагогики и андрагогики: учеб. пособие. – М. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 90 с. – 50-51.
3. Кузибаева М.М. Андрагогика как теория обучения взрослых: Экономика и социум – Андижанский государственный медицинский институт Узбекистан, г. Андижан, 2020.

*Л.Ю. Зинченко,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*Г.В. Никитовская*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Диагностика уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов экономических специальностей**

На современном этапе педагогика рассматривает проблему формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов как одну из наиболее важных. В современных условиях узкопрофессиональная подготовка специалиста уже не отвечает требованиям времени. Одной из важных задач, стоящих перед университетом, является создание среды, которая не только способствует обучению, но и предоставляет максимальные возможности для формирования профессиональных и ценностных ориентиров личности в условиях самореализации и развития творческих способностей каждого студента [4; 9].

В педагогических исследованиях вопросы, связанные с определением понятия «профессиональные ценностные ориентации» специалиста, решаются по-разному. Е.Л. Руднева, М.В. Андреева, Л.А. Ларионова, определяют их как элементы внутренней структуры человека, выражающие его субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и отдельным компонентам профессиональной деятельности [8]; как лично значимые ориентиры, реализация которых позволяет специалисту достичь уровня профессионала [1]; как динамическую основу смысла про-

фессиональной деятельности, основанную на общечеловеческих ценностях и представлениях о профессии, которые выражаются в реализации профессионально важных качеств [3].

На основе анализа предложенных исследователями определений можно утверждать, что профессиональные ценностные ориентации – это система устойчивых отношений личности к своей профессии и к себе как специалисту, которые служат смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности, а также обуславливают ее направленность и содержание. Сформированность профессионально-ценностных ориентаций является показателем личностного совершенствования, становления профессионального сознания и приобщения к профессиональным ценностям. По мнению Е.А. Климова, каждая из профессиональных групп имеет свой смысл деятельности и свою систему ценностей [2].

Перед тем как приступить к диагностике уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов экономических специальностей, мы посчитали целесообразным определить их структуру.

А.Л. Позднякова в структуре ценностного отношения будущего экономиста к своей профессиональной деятельности выделяет аксиологическую составляющую когнитивного, мотивационного, коммуникативного, технологического и рефлексивного компонентов [6].

С.А. Батышев, Н.А. Новиков считают, что успешное профессиональное развитие во многом определяется тем, насколько успешно формируются познавательный, операциональный, нравственный, имманентный и творческий компоненты [7]. Е.А. Климов в своих работах включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты в структуру профессиональных ценностных ориентиров личности [2].

Таким образом, процессы профессионального и личностного развития представляют собой единый процесс развития человека, в нераздельности всех его составляющих: ценностей и мотивов, интеллекта и эмоций, воли и поведения.

Изучив мнение ученых, в структуре профессиональных ценностных ориентаций будущих экономистов были выделены аксиологический, мотивационный и деятельностный компоненты.

Исходя из характера и специфики деятельности в сфере экономики определены: состав профессиональных ценностей и значимых качеств личности, которые составляют основу формирования профессиональных ценностных установок и ориентиров будущих экономистов [5].

Структуру профессиональных ценностных ориентаций студентов экономических специальностей классифицируют следующим образом:

1) личностный компонент, в котором приоритетом является достижение личной независимости;

2) социальная составляющая, где реализуются не личные, а общественные интересы;

3) бизнес-составляющая, где реализуется деловой потенциал специалиста;

4) профессиональная составляющая (реализация профессиональной культуры экономиста);

5) материальная составляющая, где приоритетом являются престиж и высокий доход.

При этом будущий специалист с успешно развитыми профессионально-ценностными ориентирами должен обладать, на наш взгляд, следующими качествами личности: целеустремленность, честность, порядочность, ответственность, дисциплинированность, настойчивость, трудолюбие, рационализм, предприимчивость, инициативность, креативность, способность идти на риск, независимость, сильная воля, уверенность в себе, самодостаточность, способность проектировать и планировать собственную деятельность, аналитические способности.

На основе выделенных в структуре профессиональных ценностных ориентаций компонентов были разработаны критерии их сформированности. Аксиологический критерий предполагает полноту и достаточный объем знаний об общечеловеческих, социокультурных и профессиональных ценностях; высокий уровень знаний и представлений о сущности и содержании деятельности в профессиональной сфере; понимание места и роли профессии в обществе. Мотивационный критерий включает в себя формирование высокоморальной мотивации будущих специалистов; позитивное отношение к ценностям профессии; осознание будущим специалистом мотивов деятельности, под которыми понимаются конкретные причины, побуждающие его осуществлять действия, опираясь на профессиональные и личностно значимые ценности. Показателями деятельностного критерия являются: сформированность навыков и умений; владение профессиональными компетенциями и готовность их совершенствовать и использовать; проявление человеком значимых качеств в профессиональной деятельности и общении.

На основании выделенных критериев определены три уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов: высокий, средний, низкий. Оценка уровня сформированности выделенных компонентов у будущих экономистов осуществляется по пятибалльной шкале. Высокий уровень развития каждого компонента соответствует 5 баллам, средний уровень – 3–4 балла, низкий уровень – 2 и менее балла. Чем больше проявлены выявленные характеристики, тем выше уровень сформированности определенного *i*-компонента и выше присуждаемый балл.

С помощью данного диагностического метода уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущего экономиста (то есть всех составляющих в целом) можно определить по формуле:  $Ur = K1+K2+K3/3$ , где  $Ki$  – балл *i*-го компонента профессиональных ценностных ориентаций.

Для более качественной оценки мы использовали как анкетирование, так и стандартизированные тесты (табл.):

**Методики диагностики профессиональных ценностных ориентаций обучающихся**

№	Критерий	Методика диагностики
1	Аксиологический	Тест «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
		Методика «Причины выбора профессии» (Р.В. Овчарова)
2	Мотивационный	Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой)
		Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (Т.Д. Дубовицкая)
3	Деятельностный	Методика «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля» (С.Ю. Селиверстова)
		Анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности обучающихся

Представим результаты диагностики сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов второго курса экономического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Объем выборки составил 55 человек.

Низкий уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций показали 15,6 % студентов, что характеризуется отсутствием позитивного отношения к будущей профессии, незнанием сущности профессиональных ценностей и низкой их значимостью. Заинтересованность к получению профессиональных знаний отсутствует либо носит поверхностный характер. Данные студенты не обладают навыками организации образовательной деятельности и не проявляют готовности к работе по специальности.

Средний уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций имеют 65,6 % будущих экономистов, что характеризуется средней значимостью профессиональных ценностей, невыраженной способностью оценить значение и востребованность профессии в обществе. Интерес к получению профессионально значимых знаний, умений избирательный, профессионально значимые качества личности выражены недостаточно. Ценностное отношение к профессии в поведении студента проявляется дискретно, а знания о возможных путях карьерного роста – интуитивно.

Высоким уровнем сформированности профессионально-ценностных ориентаций обладают 18,8 % студентов, что характеризуется ясным представлением о будущей деятельности и осознанием высокой значимости профессиональных ценностей. Заинтересованность в получении знаний и компетенций будущей профессии ярко выражена. Эти студенты обладают профессионально значимыми качествами личности, знаниями о возможных путях карьерного роста и адекватно оценивают собственную деятельность.

Изучение и анализ сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов позволяют сделать вывод о том, что у студентов-экономистов второго курса недостаточно сформировано понимание сущностных ценностей профессии и значимости ценностного отношения к профессиональной деятельности. Это подтверждает необходимость целенаправленных воздействий, которые способствовали бы переходу будущих выпускников-экономистов от более низкого уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций к более высокому, на протяжении всех лет обучения в вузе.

### ***Литература***

1. Андреева М.В. Динамика структуры профессиональных ценностных ориентаций курсантов и слушателей образовательных организаций правоохранительных органов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 3. – С. 65-76.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2017.
3. Ларионова Л.А. Образовательное пространство вуза как фактор формирования личностно-профессиональных ценностей студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2019.
4. Манченко И.П. Профессиональные ценности современных экономистов как психолого-педагогическая проблема // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т.15. – № 3. – С. 84-90.
5. Миславская Н.А. Профессиональные ценности и этика бухгалтеров и аудиторов: Учебник. – М.: «Дашков и К», 2020.



6. Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита. – 2011.

7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2019.

8. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: автореф. ... д-ра п. наук: 19.00.13. – Кемерово. – 2002.

9. Федорова С.И. Ценностно-смысловая направленность личности студентов в свете новых подходов к высшему образованию // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 2 (77). – С. 66-71.

*И.Ю. Катаной,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*А.В. Мельничук*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Предпосылки исследования процесса профилактики профессионального выгорания педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения**

«Синдром выгорания» активно обсуждаемая проблема в последние десятилетия. Педагогическая профессия признана одной из важнейших социальных видов деятельности, в связи с этим возрастают требования к личности учителя и его функциям в образовательной деятельности, поэтому из года в год возрастает актуальность проблемы эмоционального выгорания.

Последние исследования показывают, что деятельность педагогов наиболее подвержена выгоранию из-за повышенного эмоционального стресса. Огромное количество эмоциональных факторов влияет на педагога, результатом которых является стресс и депрессия. Как правило, педагоги – это альтруистические люди, которые иногда действуют в ущерб себе, думая в первую очередь о других. Как правило, этот факт также увеличивает вероятность выгорания.

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ГОС ДО) указывает на то, что современный детский сад должен иметь позитивную, дружелюбную, то есть эмоционально комфортную образовательную среду для развития детей.

Привлечение внимания к проблеме психологической безопасности воспитателей детских садов является неотложной задачей в дошкольном образовании, поскольку благоприятная атмосфера для воспитания и полноценного развития детей зависит, прежде всего, от воспитателя. Основным шагом в обеспечении психологической безопасности является включение педагогов в необходимость создания психологического комфорта, собственной безопасности и профессиональной уверенности.

Исследования многих авторов показывают, что профессия педагога в большей степени подвержена феномену эмоционального выгорания. Прежде всего, это связано с очень большой эмоциональной нагрузкой педагогической работы, частыми и близкими социальными контактами, которые сопровождают не эту профессию, а основное занятие. Во-вторых, профессия педагога относится к профессиям альтруистического типа, что значительно увеличивает вероятность эмоционального выгорания. В целом, большим количеством факторов, в эмоциональном плане характеризуется профессиональная деятельность педагога. Эти факторы могут быть объективными и субъективными по своей природе, они также могут вызывать эмоциональный стресс, который отрицательно сказывается на личности педагога.

Различные эмоциональные факторы способствуют усилению чувства неудовлетворенности, накапливаемой у педагогов усталости, в результате чего наблюдается картина, характеризующаяся выгоранием, истощением, педагогическими кризисами.

Психологическое напряжение – одна из главных особенностей педагогической работы. В работе педагога основным качеством, имеющим важное значение, является умение сопереживать. Практическая роль эмоций в деятельности учителя сегодня довольно противоречива. Педагоги не проходят специализированную подготовку, позволяющую преодолеть стресс и другие эмоциональные трудности. Они не формируют такие знания, навыки и личные качества. Их педагогическая деятельность чаще, чем другие подвержена стрессам. Причины стрессовых ситуаций различны, например, психологический стресс, эмоциональное истощение, конфликты между коллегами, постоянное общение с родителями учащихся, индивидуальный подход к каждому ученику и его родителям, большая физическая активность, переработка. Кроме того, воспитателю часто приходится работать в нерабочее время, потому что на работе у него нет времени писать отчеты и планы [2].

У педагога при длительном режиме работы в таком темпе возникает синдром эмоционального выгорания, то есть появляется негативная реак-

ция организма на стрессовые ситуации. Этот синдром чаще всего встречается в профессии «человек- человек».

Синдром выгорания проявляется частыми головными болями, потерей или увеличением веса, бессонницей, апатией к миру и профессии и т. д.

В результате воспитатель теряет интерес к профессиональной деятельности, проявляет раздражительность, а не профессиональную компетентность, и педагог ОДО в первую очередь является примером для дошкольника и его родителей.

Кристина Маслач первая исследовательница данного синдрома не случайно свою книгу назвала: «Эмоциональное выгорание – плата за сочувствие».

Н.Е. Водопьянова отмечает, сугубо индивидуальный процесс – это динамика развития выгорания, но как, «выгорание заразно, оно подобно инфекционной болезни» [1].

Актуальность приобретает вопрос о мерах психопрофилактики профессиональных стрессов из-за большого риска выгорания педагогов.

Выделяют две области: профилактические мероприятия – обучение навыкам общения, самоуправления и самоконтроля; реабилитационные мероприятия для уже «сгоревших» людей – восстановление психоэнергетического потенциала, обновление личных ресурсов, восстановление смысла профессиональной и жизненной деятельности, укрепление веры в собственные силы.

Поэтому противодействие выгоранию – это срочное направление работы с воспитателями. Это действия, направленные на ограничение или предотвращение возникновения эмоционального (профессионального) выгорания.

Вполне обоснованным представляется изучение синдрома эмоционального выгорания у специалистов дошкольной педагогики.

В исследованиях отечественных психологов: В.В. Бойко, Т.В., Форманюк, В.Е. Орел, Т.В. Большакова, А.А. Рукавишникова, М.В. Агапова, Г.А. Зарипова, О.В. Крапивина – синдром эмоционального выгорания в 90-х годах XX века стал самостоятельным предметом.

Психологи Бойко В.В., Тащева А.И. и Селье Г. занимались разработкой методик профилактики синдрома эмоционального выгорания.

В ходе профилактических работ по проблеме эмоционального выгорания следует обратить внимание на создание организационно-методических условий, направленных на защиту здоровья педагогов, снижение

риска возникновения синдрома «эмоционального выгорания» и возникновения профессионального кризиса [3].

Таким образом, значимость проблемы исследования обусловлена:

- во-первых, объективные потребности развития системы образования в современном обществе, одним из ключевых и, собственно, основных звеньев которого является дошкольное образование;

- во-вторых, недостаточная выработка методических рекомендаций по организации профилактики эмоционального выгорания педагогов, заключающаяся в понимании важности указанной проблемы для сохранения профессионального здоровья воспитателя.

Несмотря на то, что проблемы профилактики эмоционального выгорания были достаточно изучены в отечественной и зарубежной литературе, в настоящее время существует противоречие между необходимостью проведения профилактической работы с педагогами и ее недостаточной организационной, методологической и предметной разработкой в условиях дошкольных учреждений.

#### ***Литература***

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

2. Козлова К.В., Муравьева О.И., Корытова Г.С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 1 (23). – С. 1827. – <https://psy.su/feed/9316/?ysclid=ln6cxуav9b417014535>

3. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 23 с.

*Н.В. Панаида,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Е.В. Жолтяк*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **К проблеме компетентностного подхода в формировании ценностного отношения к культуре у молодежи**

В настоящее время по статистике наблюдается тенденция падения уровня образованности у молодежи, и она становится малокультурнее.

Это серьезная проблема современности, которая должна касаться каждого, не только педагогов, так как от нынешней молодежи зависит и будущее всех людей. Если ее не решать сейчас, то она может серьезно повлиять на наше будущее.

Наша современная молодежь родилась и выросла в период сложной перестройки и изменения социально-культурного наследия. Многие базовые ценности были утрачены или подменены, у многих отсутствуют такие важные черты, как трудолюбие, патриотизм, честность, тяга к знаниям, добросовестность, культурность, стремление к правде и к поиску истины.

Сегодня, к сожалению, многие люди занимаются только проблемой выживания, а не воспитания подрастающего поколения. Резко сменилась идеология всего общества. Главным стало получение прибыли, а не развитие духовных ценностей. К сожалению, во всем обществе в целом, и в том числе, и у молодежи, заметно снизилась такое необходимое понятие как культура.

Обзор научных работ по данной теме показал, что термин «культура» в широком смысле обычно рассматривается как совокупность созданных людьми материальных и духовных ценностей и способов их воссоздания [1].

Слово «культура» происходит от латинского слова *colere*, что означало в средние века культивировать почву, позже искусство земледелия. В 18-19 вв. уже по отношению к людям: если человек отличался хорошими манерами и начитанностью, его считали «культурным».

Теоретические предпосылки формирования ценностного отношения к культуре есть в работах многих философов, психологов, педагогов.

Общие теоретико-методологические положения феномена компетентности представлены в работах Г.К. Селевко, А.А. Вербицкого, Д.Б. Кабалевского, В.Г. Белинского и др.

Осмыслению психологических основ об искусстве и с позиции дидактики посвящены исследования Н.Г. Чернышевского, Б.П. Юсова, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского и др. Философские концепции компетентности представлены в трудах Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского, И.А. Зимней и др.; общие аспекты педагогического моделирования в трудах П.Б. Бондарева, Ю.И. Тарского, В.А. Ясвина и др.; инновации в сфере образования в исследованиях Е.И. Александровой, Е.С. Полат, В.А. Сластенина и др.

Компетентностный подход и его категориальная база связаны с целенаправленностью образовательного процесса, при котором компетенции

показывают уровень умений и навыков молодых людей, а содержание образования имеет четыре компонента: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения.

Культурологический аспект содержится в компетентностном подходе, так как компетентность – это то качество личности, которое оценивается в рамках культуры. Компетентностный подход реализуется в результате формирования отношений студентов как будущих профессионалов к окружающему миру, к себе и своей будущей подготовке, так формируются личностные качества человека как результат своего образования, которое потом проявляется в системе взглядов, убеждений, установок, принципов и составляющие характеристику личности молодого человека.

Близким для нашей темы является уточнение определений компетентностного подхода в работах таких ученых как: Г.К. Селевко и Ю.Г. Татур.

В современном мире эти авторы преподносят свои понятия в науку, выделяя их толкования в разных контекстах.

Г.К. Селевко пишет в своем определении, что «компетентностный подход – это овладение студентами компетенциями, то есть тем, что они могут делать, каким способом деятельности овладели и к чему они готовы» [2, с. 138].

Ю.Г. Татур воспринимает понятие компетентностного подхода как альтернативу много предметности у молодого поколения.

Он замечает, что «компетентность» имеет интегральный характер по отношению к другим понятиям такие как: «знание», «умение», «владение». Формирование такой модели качества, которая поможет перейти от конкретных дисциплин и объектов труда и обеспечит более широкое поле деятельности молодежи, позволит переход на компетенции и компетентности. Это очень важно для продвижения такого качества как мобильность у нынешних молодых людей [3].

Ученые утверждают, что понятие каждой компетенции определяется в совокупности их структуры и содержания. Можно согласиться с этим мнением, так как оно помогает найти путь к цели, содержанию, к процессу формирования компетенции, объясняя выбор методов, средств и форм его организации, а также к оценке итога готовности молодых людей. Это показывает направление к цели, содержанию и далее к процессу формирования компетентности, объясняя выбор методов, средств и форм его организации.

Эти позиции интересны и в процессе формировании у молодежи ценностного отношения к культуре в сегодняшнем мире. В этом процессе

можно формировать у них нужные компетенции и ценностное отношение к культуре, как к системы ранее выработанных средств (компетенций), позволяющих взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным в жизни [1].

В вузе в соответствии с профилем, программами и видами деятельности у молодежи формируют нужные компетенции и ценностное отношение к культуре, так как все это предусмотрено современными стандартами.

Среди основных форм реализации разных видов деятельности в вузе можно назвать кураторские часы, «Психологические гостиные», «Школы актива», занятия с элементами тренинга, психологические семинары, лекции, беседы, а также дистанционно через публикации, оформление соответствующих стендов, размещение целевой информации на сайте и т. д.

Формами организации культурного направления являются тренинги, комплексные проекты, ролевые игры, профессиональные квесты и др.

Важно комплексно подбирать методы работы, чтобы актуализировать имеющийся у студентов внутренний культурный потенциал и способствовать развитию креативности, самостоятельности, активности, учебно-профессиональной рефлексии; уверенности в своих силах, стремления достигать поставленных целей и эффективных стратегий жизненного развития.

Данное направление культурной помощи должно осуществляться через согласование индивидуальных возможностей и потребностей с их профессиональными интересами, требованиями современного рынка труда. В результате должны происходить культурное самоопределение, продуктивные изменения в культурной деятельности и поведении, формироваться или совершенствоваться планы профессиональной жизни молодежи.

Важное методологическое значение имеет вопрос о взаимосвязи различных форм деятельности студентов и рефлексии, которая стимулирует творческую активность, формирование внутренних мотивов и ценностей.

С этой целью нужно проводить такие занятия в форме решения конкретных ситуаций. Можно использовать ситуации, моделирующие отдельные аспекты деятельности и ценностно-ориентационные, отражающие нравственную позицию к культуре студентов.

Использование технологий образования на основании культурного обучения как концептуального основания реализации компетентностного подхода позволит не только сформировать, но и в процессе учебной деятельности объединить все компоненты компетентностной культуры в единый комплекс профессиональных и личностных качеств студентов.

В заключение важно отметить, что для формирования культурных ценностей и профессионально-личностной самореализации недостаточно одной только рекламно-информационной работы или набора культурных мероприятий. Основная задача культурного сопровождения профессионального становления – не только оказывать ей своевременную помощь и поддержку, но и помочь овладеть эффективными способами преодоления всевозможных проблем, в том числе и способами саморазвития в культурной сфере. Это должен быть целостный и непрерывный процесс на протяжении всего периода обучения, осуществляемый с использованием культурных ресурсов, специфики и особенностей культурной среды в целом.

Знания о культуре и культурной динамике могут быть интегрированы в программы вузов. Возможна разработка технологии, которая должным образом реагировала бы на культурное разнообразие. Темы должны отражать позитивный образ всех людей, и быть актуальны для использования в каждой группе. Полностью интегрированные культурные знания могут глобально изменить жизнь молодежи. Так, образовательные учреждения могли бы развивать культурные стандартные компетенции в целях формирования ценностного отношения к культуре всех студентов.

#### ***Литература***

1. Елагина Л.В. Формирование культуры специалиста на основе компетентностного подхода. Методология, теория, практика: монография. – М.: Компания. Спутник+, 2008. – 413 с.
2. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2005. – №11. – С. 138-144.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

***К.К. Тапперат,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***Т.П. Ильевич,***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Педагогические условия андрагогического сопровождения профессионального развития педагога**

Инновационные процессы в образовании порождают новые условия и результаты педагогической деятельности, которые зависят не только от



методико-технологических параметров организации обучения и воспитания, но и предполагают систему сопровождающих механизмов профессионального развития педагога.

Профессиональное развитие педагога сегодня связано с общей и специальной профессиональной компетентностью (способность решать стратегические, тактические, оперативные задачи), а также персонифицированными качествами педагога: мотивация на саморазвитие, способности и предпочтения, индивидуальный стиль профессиональной деятельности. На данные контексты ориентирована система повышения квалификации педагогических кадров и профессиональная переподготовка.

Помимо повышения квалификации для педагога имеет значение специальное научно-методическое сопровождение, которое помогает молодому педагогу адаптироваться в профессиональной среде, а опытному педагогу – осваивать новые модели профессионального развития в инновационных образовательных условиях. В основе процесса сопровождения профессионального развития педагога находятся андрагогические аспекты.

Теория и практика андрагогического подхода исследовалась в работах: С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, А.В. Даринского, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, В.Ю. Кричевского, Ю.Н. Кулюткина, Л.Н. Лесохиной, В.Г. Онушкина, В.И. Подобеда, Г.С. Сухобской, П. Джарвиса, М. Ноулза, Ф. Пегглера, П. Фрейре и др. Многочисленные исследования субъектной природы андрагогического обучения, выявление общих методологических и методических основ позволило сформировать обобщенное представление об андрагогике, как науке об образовании взрослых, требующей специальных технологий, соответствующим этапам развития взрослого человека.

Ряд исследователей отмечают, что процесс образования взрослых строится на основе технологий, опирающихся на концепцию персонифицированного обучения. При этом, основополагающим принципом андрагогического обучения является способность взрослого обучающегося развиваться целостно, опираясь на жизненный опыт и информационный багаж. Это активизирует потребности взрослого в самоидентификации, способствуя осмыслению ценности образования и самообразования [3; 5; 6].

И.Ю. Кузнецова отмечает, что в системе образования взрослых наблюдается взаимозависимость зависимости таких профессиональных характеристик как: уровень профессиональной квалификации, творчества, социальной активности педагога; мотивация к профессиональному и

личностному самосовершенствованию; уровень развития субъектной позиции. Важную роль при этом играет организация андрагогической системы непрерывного образования педагогов, которая в свою очередь должна соответствовать современной социальной ситуации [4, с. 143].

Анализ различных андрагогических подходов проведен С.Г. Вершловским, который выделил принципы личностно-профессионального самоопределения: самостоятельность; опора на жизненный и профессиональный опыт; способность к рефлексии; развитие профессиональных потребностей [2].

Важно, что с данными принципами взаимосвязаны и принципы профессионального становления: учет социокультурных условий жизни и деятельности человека, элективность и вариативность, актуализация результатов образования. В отличие от традиционной педагогики основное положение андрагогики, заключается в том, что ведущую роль в процессе обучения играет не обучающий, а обучаемый, а если быть еще точнее – обучающийся.

Анализ работ по различным аспектам сопровождения позволил выявить наиболее часто встречающиеся виды сопровождения: социально-педагогическое, психолого-педагогическое, психологическое, научно-методическое, организационно-методическое. В связи с разнообразием видов сопровождения взрослых в различных системах образования могут быть реализованы следующие модели андрагогического сопровождения.

1. *Модель коучинга* – ориентирована на развитие профессиональных навыков и компетенций через индивидуальное сопровождение и поддержку [1].

2. *Модель менторства* – предполагает наставничество со стороны опытного педагога, который помогает молодому специалисту освоить профессиональные навыки и знания.

3. *Модель рефлексии* – основана на анализе и оценке профессиональной деятельности педагога с целью выявления сильных и слабых сторон, а также на разработке плана действий для дальнейшего развития.

4. *Модель коллегиального консультирования* – предполагает обмен опытом и знаниями между педагогами, а также совместную работу над проектами и задачами.

5. *Модель онлайн-обучения* – основана на использовании современных технологий, таких как вебинары, онлайн-курсы и образовательные платформы, для обучения и развития профессиональных навыков педагогов [4].

С.И. Змеев рассматривает в качестве важнейшего условия развития педагога системное андрагогическое сопровождение его образовательной деятельности в учреждениях профессионального образования. Это возможно, благодаря организации взаимодействия преподавателей-андрагогов учреждения дополнительного профессионального образования и учреждений профессионального образования. При этом, курсы повышения квалификации, несомненно, «являются практико-ориентированным вектором для дальнейшего самообразования, стимулом для саморазвития педагога» [3, с. 144].

По мнению М.М. Поташника, для обеспечения эффективного профессионального развития учителя необходимо создать ряд следующих условий: научно-методические (учебно-методические планы и программы, разработанные самим учреждением для организации курсов, семинаров); кадровые (директор и его заместители, педагоги, обладающие организаторскими и методическими умениями, умениями оказать помощь, учить других педагогов, передавать опыт, заинтересовывать); материально-технические (методический кабинет в образовательном учреждении); финансовые (приобретение материально-технического оборудования, оплата экспериментальной и проектной деятельности, приглашенных специалистов); нормативно-правовые (разработанные и действующие в конкретном учреждении Положения о создании и деятельности профессиональных объединений, осуществляющих все формы повышения квалификации); мотивационные (мотивы, побуждающие каждого педагога заниматься своим профессиональным ростом) [8].

Таким образом, в работе с педагогами, в андрагогическом обучении важно не только диагностически выявлять персонифицированные проблемы педагога, но и организовать систему комплексного сопровождения и поддержки педагога в мотивационной сфере по отношению к непрерывному образованию, а также в саморазвитии и саморефлексии. Тем самым обеспечивается личностное и профессиональное развитие педагога, оказывается методическая и методологическая поддержка в преодолении

профессиональных затруднений, осуществляется стимулирование педагога к инновационной профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Абрамов В.И., Миндазаева Э.В., Бешенков С.А. и др. Мотивирующий мониторинг как элемент системы управления качеством образования // Человек и образование. – 2021. – № 4 (69). – С.1-11.
2. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена монография. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 151 с.
3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – №3 (24). – С. 94-101.
4. Кузнецова И.Ю. Андрагогическое сопровождение образовательной деятельности педагога в межкурсовой период // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 6 (49). – С. 143-146.
5. Кузнецова И.Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Кемерово, 2011. – 24 с.
6. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых. – Ростов н/Д.: Булат, 2008. – 176 с.
7. Орлов В.М., Бабанова Ю.В. Взаимосвязь современных концепций управления для повышения эффективности предприятий // Вестник ЮУрГУ. – 2017. – Т. 11. – № 1. – С. 117-122.
8. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Педагогическое сообщество России, Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

*Н.В. Туркулец,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*Т.П. Ильевич,*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Организация командной работы обучающихся в системе подготовки будущего педагога**

Одной из актуальных проблем в системе подготовки будущего педагога является организация учебных групповых форм работы, в результате которых обучающиеся осваивают ряд компетенций, связанных с готовностью взаимодействовать в профессиональной среде, совершать совместное проектирование педагогической деятельности, владеть навыками применения проектных и игровых технологий.

Ряд исследователей проблем применения современных коммуникативных технологий в образовании подчеркивают значимость следующих методологических направлений: коллективные формы организации учебной деятельности, командная форма организации деятельности, проблема коммуникации, взаимодействия людей и пр. Таким образом, аспекты развитие командных умений рассматривается учеными с точки зрения ее сущности, структуры и условий реализации в практике образования.

Работа профессионала в командном формате подчеркивается как значимая квалификационная характеристика в работах современных исследователей Э.Ф. Зеера, В.С. Третьякова, Д.П. Заводчикова и др. Авторы отмечают, что работодатели чаще обращают внимание и оценивают не только профессиональные характеристики специалистов, но и универсальные знания и умения, к которым относится готовность продуктивно взаимодействовать в команде. В данном случае коммуникативные умения, лежащие в основе командной деятельности, можно отнести к так называемым надпрофессиональным навыкам как «soft skills». Ученые приходят к выводу, что активные составляющие умения взаимодействовать в форме командной работы важны для системы профессионального типа «человек – человек» [2].

Наиболее востребованные надпрофессиональные навыки представлены в разработке Сколково «Атлас новых профессий 3.0». Авторы перечислили soft-skills, развитие которых позволит студентам оставаться востребованными на рынке труда в условиях цифровизации экономики. Особое внимание в Атласе уделено таким навыкам как «межотраслевая коммуникация», «управление проектами и процессами», «умение работать с людьми». Указанные надпрофессиональные навыки были выделены едиными для всех отраслей профессиональной деятельности на основе опроса работодателей.

Вместе с тем, важность межотраслевой коммуникации обусловлена тем, что в современном мире недостаточно быть специалистом в одной узконаправленной области. Многие передовые проекты находятся на стыке разных наук: педагогика и IT, педагогика и менеджмент и т.д. При этом, необходимым навыком для работы в любой отрасли является «умение работать с людьми» [6].

Из этого следует, что развитие форм и методов подготовки будущих педагогов и готовность работать в команде являются взаимосвязанными явлениями. В рамках данного исследования актуальным является изуче-

ние формирования навыка командной работы в процессе подготовки будущих педагогов.

Целью исследования явилось изучение проблемы организации командной работы обучающихся в системе профессиональной подготовки будущего педагога.

Объектом исследования выступил педагогический процесс в вузе.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия организации командной работы обучающихся в системе профессиональной подготовки будущего педагога.

Следует отметить, что для современной подготовки педагога наиболее эффективным считается компетентностный подход. Такой подход не только формирует необходимые для эффективного преподавания компетенции, но и знакомит будущего педагога с психологической стороной обучения, методами воспитания учеников, с актуальными тенденциями подхода к ним.

Обратимся к понятию «командная компетенция». И.В. Чичикин рассматривает командную компетенцию как «владение умениями создавать рабочую команду, динамичную рабочую среду, организовать работу команды оптимальным образом» [5, с.99].

В.Г. Лизунков и Е.В. Полицинская понимают под командной компетенцией «способность эффективно работать над обозначенной проблемой в различных по составу проектных командах. Она включает умение грамотно выстраивать коммуникацию внутри команды, способность брать на себя ответственность за свой личный результат и результат команды, участвовать в разрешении внутригрупповых конфликтов» [4, с.249].

О.Р. Кудakov, В.А. Данилов, Г.У. Матушанский определяют командную компетенцию как «результат формирования способностей и готовности к командной деятельности в процессе обучения» [3, с. 85].

Развитие навыков взаимодействия в команде в системе подготовки будущего педагога можно рассматривать в методико-технологическом аспекте. Так, при организации занятий в системе подготовки будущих педагогов целесообразно использовать следующие формы и технологии работы: мозговой штурм, «мозаичная» группа, игра «Пресс-конференция», игра «Эксперты», метод синектики, эвристические вопросы, проблемные ситуации, метод кейсов, дидактические упражнения («скрепка», «невероятная ситуация», «способы действия», «кроссенс», «ассоциации» и т.п.).

Некоторые формы организации практических занятий (деловые игры, тренинги, диспут, дебаты, метод проектов и технология сотрудничества) являются органичной частью методик преподавания в вузе таких дисциплин как «Общая психология», «Методики и технологии работы социального педагога», «Инновационные образовательные технологии», «Социальная педагогическая психология» и пр.

Согласно исследованиям О.В. Ефремовой можно выделить ряд организационно-педагогических условий, способствующих формированию командной компетентности будущих педагогов: применение проектного метода как оптимального средства формирования командных навыков; перенос проектных умений и коммуникативных навыков, полученных в разработке учебных проектов и создание новых профессионально-педагогических проектов; проектирование развивающих параметров образовательной среды вуза в аспекте инновационных коммуникативных технологий; исследовательское проектирование; проблемно-развивающие формы и методы обучения; технология контекстного обучения и пр. [1].

Исходя из вышеуказанного можно сделать вывод, что командная работа способна быть эффективной, если соблюдать ряд организационно-психологических условий:

- проектирование развивающей продуктивной образовательной среды посредством разработки комфортных форм смешанного обучения, опирающегося на систему организационно-контрольных методов и приемов обучения;

- создание атмосферы эмоционального комфорта, способствующей конструктивности и системности взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза;

- формирование ценностных отношений к будущей профессии, ее коммуникативной миссии в формировании общей социальной культуры специалиста;

- создание креативной атмосферы в процессе профессионального сотрудничества и сотворчества;

- развитие рефлексивной компетентности, предполагающей не только владение методиками самодиагностики и самоанализа, но и способность разрабатывать персонифицированные стратегии профессионального роста и развития.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что система организации командной работы может быть применена в качестве формиру-

ющей технологии в процессе подготовки педагога, способствующей выработке специальных умений и проявлению готовности взаимодействовать в профессиональной среде. В целом технология командной работы направлена на развитие коммуникативной культуры будущего педагога, способного решать нестандартные профессиональные задачи.

### ***Литература***

1. Ефремова О.В. Формирование педагогической команды в учреждениях среднего профессионального образования // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10. – С. 199-202.
2. Зеер Э.Ф., Третьяков В.С., Заводчиков Д.П. и др. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография. – Екатеринбург: РГППУ, 2023. – 143 с.
3. Кудakov О.Р., Данилов В.А., Матушанский Г.У. Структура командной компетенции // *Казанский педагогический журнал*. – 2021. – №2 (145). – С. 81-88.
4. Лизунков В.Г., Полицинская Е.В. Концепция подготовки востребованных кадров для территорий опережающего социально-экономического развития в системе высшего образования // *Сборник научных трудов / Наука. Технологии. Инновации*. – Новосибирск: НГТУ, 2019. – Вып. 8. – С. 247-250.
5. Чичкин И.В. Коммуникативная компетентность менеджера как личностное новообразование // *Вестник Тамбовского университета*. – 2010. – Вып. 7 (87). – С. 98-101.
6. Шумовская А.Г. Развитие командной компетенции будущих педагогов образовательной организации // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31272> (дата обращения: 02.10.2023).

*Н.Г.Федяева,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*А.М. Чобан-Пилецкая*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Особенности возникновения аддиктивного поведения в подростковом возрасте**

В современном мире происходят изменения во всех сферах жизни. Последствия данных изменений проявляются в возникновении аддиктивного поведения у подростков.

Особенности возникновения аддиктивного поведения у подростков требуют особого рассмотрения, так как эта проблема не является только медицинской или морально-нравственной проблемой, а приобретает статус социальной и демографической проблемы.



Для раскрытия темы обратимся к периодизации Эльконина Д.Б.

Основываясь на критериях ведущих форм деятельности, ученый разделяет подростковый возраст на младший (11-15 лет) и старший период (15-17 лет). Ведущей деятельностью в младшем подростковом возрасте (11-15 лет) выступает общение в системе общественных отношений и общественно полезной деятельности [4].

В старшем подростковом возрасте (период ранней юности) (15-17 лет) в качестве ведущей деятельности выступает учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у подростков формируются познавательные предпочтения, жизненные планы и формируются нравственные идеалы.

В данном возрасте фиксируется значимость происходящих в данном периоде процессов развития, которые теснейшим образом связаны с двумя жизненными этапами детством и отрочеством. Переход от детства к взрослости может рассматриваться как основное содержание и специфические отличия всех сторон развития в данном возрастном периоде – нравственном, умственном, социальном, а также физическом. В рамках данных направлений осуществляется формирование качественно новых образований личности – формируются элементы взрослости как результаты перестройки отношения со сверстниками, взрослыми, а также способам социального взаимодействия [3].

В качестве специфической особенности социальной ситуации развития в подростковом возрасте выступает наличие достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором подростки пытаются занять определенное социальное положение и социальный статус. В качестве типичной потребности подростков выступает получение признания со стороны сверстников, что формирует выраженную потребность как можно лучше соответствовать требованиям группы. Таким образом, в качестве значимого фактора развития личности в подростковом возрасте выступает требование коллектива, а также его мнение [4].

По уровню психического развития, подростковый период – это эпоха детства, но с другой стороны – это уже сформировавшийся человек, со своим характером, привычками, то есть подростковый возраст представляет собой начало переходного периода от детства к взрослому состоянию. По этой причине подростковый возраст – это период подросткового кризиса.

Сценарием подросткового кризиса является выбранная подростком либо навязанная ему извне стратегия поведения. Эффективная поведен-

ческая стратегия приводит к разрешению возрастных задач и преодолению трудностей переходного периода. Неэффективная стратегия приводит к недоразвитию, либо деградации личности, к переходу подростковых возрастных задач в неразрешимые жизненные проблемы.

Основные задачи подросткового возраста представлены в таблице.

#### **Основные задачи подросткового возраста**

Социальные	Получение базового образования; Выбор профессиональной деятельности; Приобретение профессиональных знаний и навыков
Психологические	Преодоление кризиса индивидуальности; Развитие индивидуальных способностей и возможностей; Формирование навыков отношений с противоположным полом; Развитие зрелых отношений с родителями
Физиологические	Развитие органов и систем согласно возрасту

Эриксон Э. считал основной целью развития личности в подростковом возрасте – обретение себя через социальные отношения, а основным переживанием этого периода – переход от чувства идентичности до полного отчуждения [5].

Таким образом, одной из особенностей подросткового периода является поиск подростками самоидентификации и если в этом возрасте не происходит самоидентификации подростка, одобрения и примерки на себя созидательных социальных ролей, то вследствие боязни потери идентичности, происходит вживание в деструктивные роли. По этой причине, подросткам проще идентифицировать себя с кем угодно, с «хиппи», с «малолетним преступником», даже с «наркоманом», чем вообще не обрести своего «Я» [3].

Следующей особенностью подросткового периода является личностная нестабильность. Противоположные стремления и идеи определяют противоречивость поведения подростка, что наряду с гормональными изменениями диктуют позиционирование себя взрослым. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием подросткового возраста.

Примерно в 11-12 лет возникает самоосознание и постепенное усложнение и углубление самопознания. В этот период важно наличие идеалов

– подросток стремится осознать себя и представляет себе идеал, каким бы он хотел быть.

Завышенный уровень притязаний с недостаточной осознанностью своих возможностей приводит подростков к эмоциональным реакциям в виде обидчивости, упрямства, агрессивности. С другой стороны, при возможной достижимости идеального образа, высокий уровень притязаний побуждает подростка к самовоспитанию.

Познание подростками окружающего мира происходит благодаря друзьям и отчасти близким взрослым, поэтому так велико влияние друзей и ближайшего социального окружения на подростков. Оценка подростками своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся под влиянием семьи и сверстников.

Неразрешимые жизненные проблемы наряду с осознанием подростками отсутствия гармоничности своей личности, ведут к рассогласованности представлений о себе, вызывая болезненные переживания, избавляясь от которых, подросток начинает использовать механизмы защиты в виде аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение используется подростком как возможность саморегуляции или адаптации. Таким образом, наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменяющимся условиям микро- и макросреды. Подросток своим поведением неосознанно призывает к необходимости оказания ему экстренной помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические, воспитательные в большей степени, чем медицинские.

По Галагузовой М.А. и Мардахаеву Л.В. к факторам риска, способствующим неблагополучию, относятся: «медико-биологические; социально-экономические; психологические; педагогические» [1].

Медико-биологические причины развития аддиктивных особенностей в подростковом возрасте связаны с ростом числа детей, имеющих выраженные психофизические аномалии, проявляющиеся в асоциальном поведении детей.

К социально-экономическим факторам относятся: социально-экономический кризис, нестабильность общества, отсутствие позитивных социальных и культурных традиций, кризис института семьи, контрастность уровней жизни.

Психологическими причинами являются высокий уровень коллективной и массовой тревоги, неблагоприятная микросоциальная среда, ро-

мантизация и героизация девиантного поведения в массовом сознании и СМИ.

Педагогическими причинами развития аддиктивных особенностей в подростковом возрасте являются педагогические упущения в семье, недостаток педагогического внимания со стороны специалистов.

В формировании аддиктивного поведения у подростков большую роль играют факторы риска такие как, повышенный эгоцентризм, протест против воспитательных авторитетов, стремление к независимости, незрелость нравственных убеждений, кризис идентичности, негативная или несформированная Я-концепция, низкая переносимость трудностей и преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций.

Социально-психологические и социально-педагогические предпосылки проявления аддиктивного поведения в подростковом возрасте вытекают из социального окружения подростка, к которому относится: семья, референтная группа сверстников, школа.

Семейному воспитанию, как фактору риска в процессе формирования аддиктивного поведения у подростка, принадлежит ведущая роль. Дефекты социализации в семье провоцируют детей на формирование аддиктивного поведения. Некоторые факторы риска являются ключевыми в формировании аддиктивного поведения: непедагогические методы воспитания, физическое наказание, неполная семья, проблемная семья, аморальная семья, криминогенная семья.

В референтной группе наличие аддиктивного поведения выступает «пропуском» в подростковую субкультуру. Формирование аддиктивного поведения происходит на фоне освобождения от влияния родителей, становления принадлежности к неформальной группе, принятия аддиктивных копинг-стратегий регулирования эмоционального состояния.

Формирование аддиктивного поведения у подростков происходит на фоне поиска легких путей удовлетворения потребностей и игнорирование последствий, что связано с неумением подростка удовлетворять свои потребности социально приемлемыми способами.

Таким образом, значимыми элементами предупреждения аддиктивного поведения у подростков являются семьи с гармоничными детско-родительскими отношениями, социальными установками, отраженными в соответствующих внутрисемейных правилах, привитыми с детства навыками общения с людьми, высокими моральными принципами.

Предупреждая аддиктивное поведение у подростков необходимо развивать у детей здоровый, адаптивный стиль жизни, развивать общечеловеческие ценности, формируя полноценную самодостаточную личность. К защитным факторам можно отнести: крепкие семейные узы; вовлеченность родителей в жизнь своих детей; успехи в школе; крепкая связь с социальными институтами: семья, школа, религиозные общины; следование общепринятым нормам.

Мандель Б. Р. в своем исследовании по аддиктологии отмечает особенности подросткового возраста. В подростковом возрасте происходит тотальная ломка временных (данных родителями и пр.) норм поведения, установок, стереотипов. Стойкие психические привязанности появляются гораздо позже, в «зрелом» возрасте и образуются они на руинах разрушенного ранее и из вновь приобретенного опыта [2].

### *Литература*

1. Галагузова М.А., Мардахаев Л. В. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
2. Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология): учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 334 с.
3. Степанова В.Г. Психология трудных школьников. – М.: ACADEMIA, 2001. – 13 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 383 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352с.

*М.В. Шишкевич,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*Т.П. Ильевич,*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Формирование ценностного отношения к непрерывному образованию у взрослых обучающихся**

Формирование ценностного отношения к непрерывному образованию у взрослых обучающихся является актуальной проблемой в современном образовательном пространстве. В условиях развития цифровых технологий, изменения требований рынка труда и постоянного обновления знаний, взрослым необходимо постоянно совершенствоваться и

адаптироваться к новым условиям. Однако, для успешного и продуктивного обучения взрослых необходимо не только предоставить доступ к информации, но и сформировать ценностное отношение к непрерывному образованию.

Образование выполняет социальную, экономическую, культурологическую и другие функции в обществе, становится ценностью для государства, общества и каждой личности. Однако, поскольку уровень развития культуры определяется уровнем развития человека как субъекта и творца культуры, то на первый план выступает культурно-гуманистическая функция образования, которая заключается в приобщении человека к социальным ценностям.

Достаточное развитие в отечественной педагогике и психологии получила проблема ценностного отношения к образованию и ценностных ориентаций личности в области образования. Ценностное отношение обучающегося взрослого к своему образованию, его уровню и качеству позволяет осуществить наиболее полное развитие и реализацию потенциальных способностей студентов, позволяет им быть более подвижными в профессиональной сфере и повышает шансы для того, чтобы получить более интересную и престижную работу. Среди проблем андрагогического образования можно выделить: психолого-педагогические и методологические аспекты аксиологического подхода в образовании взрослых (О.Е. Баксанский, А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, А.С. Соколова, В.И. Слободчиков, А.П. Сманцер и др.); методические особенности андрагогического образования (И.Г. Мазкова, В.Г. Онушкин, Н.И. Никитина, С.Н. Толстикова и др.); зарубежные исследования в области изучения опыта образования взрослых (R.H. Frederickson, J.L. Holland, F. Parsons, E.G. Williamson) и пр.

Среди общепедагогических проблем, возникающих в системе андрагогического образования, ученые выделяют следующие: недооценку государством общественной роли образования, недостаточное внимание к самой сфере образования, слабое развитие педагогических деталей аксиологической науки, практически полное отсутствие возможности выбирать образовательные программы и методы обучения, отсутствие связи между образовательными курсами и практическими потребностями, слабое стимулирование самореализации обучающихся и пр. [1, 2].

Некоторые авторы отмечают, что целенаправленное «формирование у взрослых обучающихся отношения к образованию как к одной из важнейших жизненных ценностей, эффективному способу профессионально-

го и личностно роста, стимуляции потенциальных способностей, позволит им принять активную позицию в учебно-познавательном процессе и повысит качество образовательного процесса в высшей школе» [3].

В целом, непрерывное образование в современном культурно-образовательном контексте является одним из важных моментов объединения человечества на базе конкретных ценностных оснований и целевых ориентиров. Мысль об непрерывности образования зародилась еще в эпоху Платона и Аристотеля, а Я.А. Коменским было сделано первое теоретическое обоснование и представление данной идеи. Педагогом была разработана система обучения «всех всему» – от материнской школы до академии. Но только в конце XX века социумом данная идея стала полностью осознаваться и реализовываться на практике [1].

В современных исследованиях используется многообразный понятийный аппарат андрагогики: «дальнейшее образование», «образование взрослых», «продолжающееся образование», «возобновляющееся (рекуррентное) образование», «перманентное образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение». В данной терминологии акцент сделан на определенной стороне рассматриваемого явления, но базовой идеей является «бесконечность» вовлеченности взрослого человека в образовательный процесс [4].

Условно, проблему непрерывного образования можно разделить на две основные области. В первом случае система непрерывного образования рассматривается как часть социальной практики. Во втором случае – это андрагогический опыт психологии непрерывного образования. С учетом этого во второй половине 1990-х годов в области образования взрослых была разработана концепция непрерывности образования. В ее основе лежала идея о закреплении «в сознании людей понимания взаимной ответственности общества, государства и личности за развитие образовательных процессов» [1, с. 43].

К функциям непрерывного образования исследователи относят: «развивающую (удовлетворение духовных запросов личности и потребностей в процессе творческого роста); компенсирующая (характеризуется восполнением пробелов в основном образовании); адаптивная функция (подготовка и переподготовка в изменяющихся условиях); интегрирующая; ресоциализационная функция (повторная социализация)» [3, с. 87].

В основной идее непрерывного образования можно выделить три основные смысловые сферы, которые связаны с обучением взрослого населения:

1. Обучение грамотности – в широком смысле, включает в себя компьютерную, функциональную, общественную и иные аспекты.

2. Профессиональное обучение. Данная область содержит в себе профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации.

3. Общекультурное образование. В эту область относится дополнительное образование, которое не связано с трудовой деятельностью.

Важной задачей является формирование ценностного отношения к непрерывному образованию у взрослых студентов. Ценностное отношение предполагает осознание значимости и пользы образования, а также стремление к его постоянному развитию и самосовершенствованию.

Для формирования ценностного отношения к непрерывному образованию у взрослых обучающихся можно применять следующие подходы [5]:

Во-первых, необходимо повысить информированность о возможностях непрерывного образования, а также о его преимуществах и значимости. Распространение информации поможет взрослым обучающимся осознать ценность образования в своей жизни.

Во-вторых, важно содействовать сознательному планированию образовательного процесса. Помощь в разработке индивидуальных образовательных планов, которые учитывают интересы, потребности и цели взрослых обучающихся, является неотъемлемой частью этого подхода.

В-третьих, необходимо создать поддерживающую обстановку, где взрослые обучающиеся могут получить необходимую помощь и поддержку со стороны преподавателей и коллег. Это способствует их мотивации и продолжительности образовательного процесса.

В-четвертых, важно учитывать индивидуальные потребности и особенности взрослых обучающихся при разработке образовательных программ. Адаптация программ к потребностям способствует более эффективному обучению и удовлетворению образовательных целей.

В-пятых, необходимо развивать самооценку у взрослых обучающихся. Поддержка развития положительного отношения к собственным способностям и достижениям в процессе непрерывного образования является важным аспектом формирования ценностного отношения к образованию.



Таким образом, формирование ценностного отношения к образованию у взрослого обучающегося играет важную роль в развитии его личностных качеств и профессиональных компетенций, позволяющих расширять социально-культурные и личностно-профессиональные перспективы. При этом, для реализации андрагогического образования в системе профессиональной подготовки оптимальным является комплексный подход, сущность которого заключается в повышении информированности, сознательном планировании, поддержке и мотивации взрослых обучающихся. Создание социально-культурных, средовых и психолого-педагогических условий поможет взрослым обучающимся относиться к непрерывному образованию не только как к процессу постоянного развития и самосовершенствования, но и как к жизненно важной ценности.

### ***Литература***

1. Вербицкий А.А. Психологические особенности включения взрослых в учебную деятельность // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: материалы международной конференции. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, 2015. – С. 41-49.
2. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 8-10.
3. Ильевич Т.П., Шишкевич М.В. Исследование ценностного отношения к образованию у обучающихся в системе непрерывного профессионального образования // Лучшие научные исследования 2022: сборник научных статей. – Пенза: МЦНС НиП, 2022. – С. 85-89.
4. Мазкова И.Г., Толстикова С. Н. Непрерывное образование социально-педагогических кадров: феноменологический контекст // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 2-2 (74). – С. 85-90.
5. Сманцер А.П., Сироткина М.М. Педагогические условия воспитания ценностного отношения к профессиональной деятельности будущих учителей в процессе обучения // Аксиологические проблемы педагогики. – 2019. – № 10.– С. 147-158.

## Глава 4.

# МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Н.В. Бороденко,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Л.Т. Ткач*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### Управление процессом формирования мотивационной готовности детей к школьному обучению

Проблема готовности детей к школьному образованию продолжает оставаться актуальной в условиях современной системы образования. Ее решение сопряжено с формированием личностных качества дошкольника, необходимых для овладения учебной деятельностью, – любознательность, инициатива, самостоятельность, произвольность, творческое самовыражение ребенка и необходимостью формирования мотивационно-деятельностной составляющей в процессе подготовки детей к школе.

Актуальность проблемы формирования готовности детей к школе подтверждается многочисленными исследованиями педагогов и психологов. Ученые (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.А. Гелло, А.Б. Запорожец, М.И. Лисина, Н.Н. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова и др.) в своих работах рассматривают готовность к обучению как целостную систему взаимосвязанных качеств личности ребенка. Однако в их работах нет единства суждений о том, что следует включать в понятие «готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе», единого взгляда на методику оценки готовности к школе, систему ее критериев, определяющих качественный уровень подготовки детей к школе.

Готовность детей к обучению в школе является одним из главных результатов психического развития в дошкольный период детства и залогом качественного образования в школе. Качество и адекватность их адаптации, вхождения в сферу школьной жизни, их успехи в учебе, их психологи-

ческое благополучие в следующий период детства будут зависеть от того, насколько хорошо дети подготовлены к школе в течение предыдущего дошкольного периода развития.

Л.А. Венгер, Ф.А.Сохин, Л.Е. Журова, Т.В. Тарунтаева указывают на то, что при определении готовности детей 6-7 лет к школьному обучению взрослый должен учитывать так называемую «школьную зрелость», т. е. уровень его морфологического и функционального развития [3].

В.А. Гелло обращает внимание на необходимость дифференциации понятий готовность к школе и готовность к школьному обучению и отмечает, что в них «есть общие составляющие элементы, но готовность к школе, являясь понятием более широким, как бы интегрирует подготовку к школьному обучению» [6, с. 14]. Общая и специальная подготовка не противоречат и не исключают друг друга.

Одним из условий успешного обучения в школе является наличие у ребенка соответствующих мотивов учения: отношения к нему, как к важному, общественно-значимому делу, стремление к приобретению знаний, интереса к определенным учебным предметам. Только наличие достаточно сильных и устойчивых мотивов учения может побудить ребенка к систематическому и добросовестному выполнению обязанностей, налагаемых на него школой.

Таким образом, в основе мотивационной подготовки детей к школе лежит формирование двух основных показателей: широких социальных мотивов и непосредственно мотивов учения, которые окажут влияние на дальнейшую успешность обучения ребенка в школе.

Л.И. Божович отмечает: «Внутренняя позиция школьника в соответствующем ее содержании является тем центральным личностным новообразованием, которая подготавливается на протяжении всего дошкольного возраста и завершается к его концу. А это есть вместе с тем и новый этап в формировании личности ребенка» [1, с. 93].

Термин «мотивационная готовность» также недостаточно изучен в психолого-педагогической литературе несмотря на то, что в работах многих исследователей подчеркивается роль индивидуальных, а именно мотивационных, факторов, определяющих успешность школьного образования (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Л.С. Славина и др.).

А.Г. Гогоберидзе считает, что мотивационная готовность выражается в активном желании детей учиться в организации образования, усваивать новые идеи. Наличие жажды к обучению у детей определяется мотивами [4, с. 110].

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показали, что дети в возрасте 6-7 лет в основном относятся к среднему уровню сформированности мотивационной готовности к обучению в школе. Дети характеризуются тем, что им трудно выбрать позицию ученика, обладают одной из следующих личностных характеристик: стабильность позиции (желание добиться успеха без преодоления трудностей); усталость, общая слабость, комфортное состояние. Им трудно отвечать на вопросы, в то время как наблюдается видимость ориентации на содержательные аспекты школьной действительности, но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни. Они частично проявляют интерес к учебе в школе, знают, что такое уроки, но они не понимают, что нужно делать в школе, они не осознают значимость и важность домашних заданий, они просто заявляют, что это необходимо, они часто не осознают изменений, которые произойдут в их жизни, когда они начнут учиться в школе.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости создания ряда организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность управления процессом формирования мотивационной готовности детей к школьному обучению в условиях организации дошкольного образования.

Мы предположили, что использование инновационных педагогических технологий обеспечит активность ребенка в познании окружающей действительности, раскрытие индивидуальности в процессе взаимодействия всех субъектов образовательных отношений (педагогов, детей, родителей). Формирование представлений и накопление знаний о школе снизят тревожность, повысят мотивацию к учебе и обеспечат необходимую преемственность – за счет знаний и эмоциональных компонентов.

Следует учитывать, что деятельность организации дошкольного образования (далее – ОДО) имеет свою специфику, в связи с тем, что педагогический процесс в ней, прежде всего, направлен на развитие и воспитание детей, что обуславливает необходимость понимания того, что педагогические технологии должны стать эффективным средством развития разнообразных качеств личности ребенка (личностных, интеллектуальных, физических), формирования предпосылок учебной деятельности [7] на основе знаний, умений, навыков, которые приобретаются в ходе непосредственно образовательной деятельности.

В ОДО развитие ребенка, как процесс качественных изменений, происходит в ходе сотрудничества и сотворчества со взрослыми, в тесном взаимодействии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М. И. Лисина и др.). Этот факт обуславливает целевые ориентиры дея-

тельности педагога ОДО, которые требуют конструирования такого взаимодействия с ребенком, которое будет способствовать формированию его активности в познании окружающей действительности, раскрытию его неповторимой индивидуальности. Условием реализации такой цели является использование современных образовательных технологий.

Следовательно, в практике ОДО востребованной становится подготовка педагога, способного к организации «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) ребенка, учету в общении с ребенком особенностей детского развития, обладающего профессиональной компетентностью в обосновании выбора программ, технологий, форм и способов взаимодействия с разными категориями детей с учетом их интересов, особенностей и потребностей.

Важной задачей организационно-управленческой работы ОДО [2] становится повышение квалификации педагогических кадров по вопросу использования современных педагогических технологий как средства управления мотивацией детей к школьному обучению.

Важным организационно-управленческим условием является разработка программы «Я – будущий школьник». Проектирование ее содержания [5] и способов реализации предполагают обеспечение возможности старшим дошкольникам самостоятельно в активных видах детской деятельности «извлекать» знания о школе, школьных традициях и обучении и применять эти знания на практике. Программа распределяет по времени и по видам деятельности такую активность детей, педагогов и родителей в знании школы и школьных традиций. Мероприятия программы реализуются в свободной деятельности, в формате культурных практик, в совместной деятельности на основе современных образовательных технологий и в условиях семейного воспитания во взаимодействии с родителями.

Педагогический процесс, направленный на подготовку детей к обучению в школе, должен быть комплексным, систематическим и обеспечивать общую и специальную готовность ребенка к школе совместными усилиями его субъектов. Основными инновационными педагогическими технологиями, которые могут способствовать формированию мотивационной готовности к обучению в школе, являются: событийное обучение, кейс-технология, квест-технология, сторителлинг-рассказывание историй, бриколаж, технология *byod*, дошкольный календарь.

Необходимыми педагогическими условиями, обеспечивающими формирование мотивационной готовности детей к обучению в школе выступают использование организационных форм сотрудничества дошкольников и взрослых, в первую очередь педагогов, обеспечивающих позитивное

отношение детей к образовательной деятельности, интерес к обучению и поддержание позитивных отношений между детьми и воспитателями для укрепления личностных качеств детей, обеспечения формирования внутренней позиции будущего ученика и стабильности мотивов учения.

Их применение и эффективность зависит от компетентности и целенаправленной работы педагогического коллектива, сотрудничества с родителями и школой. А это в свою очередь, требует организационно-управленческих действий, обеспечивающих целенаправленность и систематичность реализации процесса формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе.

### *Литература*

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
2. Бурнашева Л.В., Дедюкина М.И. Организационно-педагогические условия формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе. – 2014. – С. 320-323.
3. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе?. – М.: Знание, 1994. – 189 с.
4. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
5. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. – СПб.: Просвещение, 1995. – 324 с.
6. Организационно-методические основы подготовки детей к школе. Ч. 1: Готовность к школе в структуре всестороннего развития личности дошкольника: Учебно-методическое пособие / Сост. В.А. Гелло. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. Ун-та, 2010. – 76 с.
7. Толстикова О.В., Савельева О.В., Иванова Т.В. и др. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: методическое пособие. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – 199с.

*И.А. Иванисова,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Т.Б. Кулакова*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Аттестация как средство профессионального развития педагога**

Система просвещения выполняет ведущую экономическую, социальную и культурную функции в развитии государственности, ибо не только

определяет социальный статус каждого гражданина, но через него укрепляет и безопасность самого государства. Политика качества становится ядром образовательной политики и рассматривается как условие воспроизводства науки, культуры, духовности, самосознания и саморазвития нации. Обеспечение высокого качества образования – гражданский долг людей, работающих в образовании.

Задачи повышения качества образования целенаправленно решаются всеми участниками образовательного процесса, но именно учитель играет ведущую роль в образовательном процессе, реализуя основные идеи образования. Учитель является главным субъектным носителем тактических изменений в образовательном пространстве. Ведь конкретного ученика воспитывает конкретный учитель, таким образом качество знаний каждого ученика будет зависеть от качества профессиональной подготовки и мастерства каждого учителя.

Сегодня, важным этапом профессиональной жизни педагогических кадров рассматривается оценка уровня квалификации, который обеспечивает рост качества деятельности благодаря получению внешней оценки и самооценки деятельности, пониманию своих достижений, и проектированию дальнейших шагов профессионального развития преподавателя. Изучение современных тенденций развития образования, определяемых новыми нормативными документами, и анализ текущего состояния кадрового потенциала позволяют выявить противоречие между новыми государственными требованиями к уровню профессиональной компетентности педагогических работников и реально сформированными профессиональными компетенциями [1, с. 12].

Одним из важнейших методов оценки и развития профессионализма преподавательских кадров является аттестация. Основной целью аттестации является установление соответствия уровня профессиональной компетентности преподавателей и руководителей квалификационным требованиям при присвоении им квалификационных категорий. Аттестация учителей и руководящих работников решает двоякую задачу: повышение профессионального уровня педагогических и руководящих работников, прошедших аттестацию; их социальную защищенность.

Анализ исследований Т.Г. Браже, Н.К. Зотовой, Н.В. Кузьминой, Т.Е. Ковиной, А.К. Марковой, Н.Б. Харчиной позволяет выделить особенности квалификационной аттестации, которые способствуют профессиональному становлению педагога: а) взаимосвязь и единство оценочной, обучающей и

развивающей функции аттестации; б) развитие инициативности и ответственности; в) предоставление возможностей для самоопределения и творческой самореализации; г) расширение поля выбора, необходимого для обеспечения индивидуальной образовательной траектории; д) создание условий для саморазвития, индивидуальности.

Термин «аттестация» (от лат. *attestation*) согласно словарю трудового права определяется как «проверка деловой квалификации работника с целью определения уровня его профессиональной подготовки и соответствия занимаемой должности или выполняемой работе» [2, с. 32].

Аттестация по Трудовому кодексу – «это систематическое определение, установление соответствия уровня знаний, квалификации работника занимаемой им должности или должности, на которую он претендует, проводимое в порядке, установленном соответствующим нормативным актом».

В Большом энциклопедическом словаре слово «аттестация» определяется как «определение квалификации работника, качества продукции, рабочих мест, уровня знаний учащихся, отзыв, характеристика».

Большая советская энциклопедия трактует «аттестация» следующим образом: «это определение квалификации, уровня знаний работника, отзыв о его способностях, деловых или иных качествах. В ряде ведомств и организаций аттестация требуется при присвоении лицу определенного разряда, звания, ранга и т.п.»

Энциклопедия рынка дает следующее понятие «аттестации» – это:

- 1) определение квалификации, уровня знаний работника;
- 2) отзыв о способностях, знаниях, деловых и других качествах какого-либо лица, его поведении и т. п.; деловая характеристика».

В Универсальном бизнес-словаре понятие «аттестация» рассматривается как оценка соответствия на основе общепринятых процедур продукции, производства, уровня знаний и квалификации работников установленным критериям.

В словаре «Профессиональное образование»: «аттестация» – это:

- 1) определение, установление компетентным органом соответствия уровня знаний, квалификации работника занимаемой им должности, месту, на которое он претендует; установление категории оплаты работника в соответствии с его квалификацией;

- 2) заключение, отзыв о деловых качествах и знаниях работника.

Основными задачами проведения аттестации являются:



1) стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста;

2) определение необходимости повышения квалификации педагогических работников;

3) повышение эффективности и качества педагогической деятельности; выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;

4) учет требований государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций;

5) обеспечение дифференциации размеров оплаты труда педагогических работников с учетом установленной квалификационной категории и объема их преподавательской (педагогической) работы [3, с. 25].

Экспертная оценка аттестуемых производится по трем основным параметрам:

1) профессиональная компетентность аттестуемого;

2) эффективность деятельности аттестуемого;

3) коммуникативная культура.

В ходе аттестации на присвоение квалификационной категории определяется соответствие уровня профессиональной компетентности работников требованиям (показателям) к их квалификации, профессионализму и продуктивности (устойчивых результатов деятельности).

Профессиональная компетентность педагога является одним из факторов, который оказывает существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию образовательного учреждения к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность, наконец, на обеспечение нормального функционирования процесса образования. От не е принципиально зависит, насколько и как именно будут раскрыты возможности и способности ученика, каковы перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества ученика и учителя.

Одним из необходимых инструментов оценки работы учителя, который утверждает, что его достижения высоко ценятся, является его портфолио. Его цель – систематизировать накопленный преподавателем опыт, его знания, более четко определить направления развития, облегчить ему консультации со стороны администрации, более квалифицирован-

ных коллег, а также дать более объективную оценку его личностному и профессиональному росту. Подходы к составлению портфолио могут быть разнообразными, в зависимости от индивидуальных особенностей преподавателя. Важно, чтобы учитель анализировал свою работу, собственные успехи, обобщал и систематизировал педагогические достижения, объективно оценивал свои возможности и видел пути преодоления трудностей и достижения лучших результатов.

Профессиональное становление педагога в процессе аттестации возможно, как обращение к внутреннему потенциалу человека, его способности к самостоятельной творческой деятельности, переносу инновационных идей в пространство собственной проблемы. Профессиональное становление рассматривается как процесс самореализации педагога в педагогической деятельности на основе наиболее полного использования его творческих способностей и умений при квалификационной аттестации.

Квалификационная аттестация педагогических кадров при реализации гуманистического подхода способствует усилению внутренней мотивации преподавателя к профессиональному развитию, стимулирует его к повышению уровня своей профессиональной компетентности, активизирует творческий поиск, влияет на формирование субъективной позиции. Аттестация является важнейшим фактором профессионального развития: системная перестройка курсов повышения квалификации, изменение ее ценностно-целевых, содержательно-процессуальных компонентов предоставляет преподавателю вариативный выбор индивидуальной образовательной траектории; способствует активизации творческого потенциала преподавателя [3, с. 22].

Таким образом, аттестация в педагогической теории предстает как многомерное многофункциональное явление, которое является одновременно процессом обучения и оценки, фактором профессионального развития педагога. Это служит основой для стимулирования потребности педагога в профессиональном развитии и определяет направление его поиска индивидуальной траектории профессионального развития, соответствующей личностным потребностям. Аттестация приводит преподавателя как субъекта деятельности в состояние активности, соответствующее объективным задачам, осуществляющее единую линию требований к себе и их последовательную реализацию (К.А. Абульханова-Славская). Важную роль в реализации этой стратегии играют аттестационные курсы, построенные на основе взаимосвязи процессов обучения и развития,

поиска зоны ближайшего развития преподавателя (по Л.С. Выготскому). Обучение в рамках аттестационных курсов предполагает оценку реальной профессиональной компетентности, профессиональных достижений в контексте квалификационных требований и одновременно становится этапом аттестации преподавателя.

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. Новые требования к квалификации педагога, введение которых настоятельно требует современная школа, обусловлены объективными изменениями, происходящими в развивающемся обществе.

### ***Литература***

1. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / Под ред. В.Ю. Ереминой, Г.А. Игнатъевой. – 2015 – 60 с.
2. Перегонцева Т.В. Роль аттестации в повышении качества педагогического труда // Среднее проф. образование. – 2011. – № 4. – С. 9-11.
3. Пискунова Е.В., Лисовская Н.Б., Трощинина Е.А. Аттестация педагогических работников как способ оценки профессиональной деятельности // Вестник Герценовского Университета, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург – 2011. – № 12 – С. 19-24.

*К.М. Лунгу,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Т.Б. Кулакова*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Особенности педагогической поддержки в управлении формированием речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе**

Роль родного языка в гуманитарном цикле всех ступеней в системе непрерывного образования остается одной из ведущих дисциплин. Говоря о школе, содержанием обучения родному языку будет овладение современным русским литературным языком. Цель изучения русского языка – формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения, слушания. В процессе учебной деятельности эти четыре вариации речевой деятельности занимают большое место, так как в основе процесса изучения лежит взаимодействие, контакт преподавателя и детей, детей друг с другом, следовательно, появляется потреб-

ность определения степени речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе.

В работах многих исследователей: А.М. Богущ, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, А.В. Запорожец, речевая готовность рассматривается как социокультурный феномен. В контексте нашего предмета для исследования мы рассматриваем влияние социокультурных факторов на речевую готовность старших дошкольников, к которым отнесены: культура речи в их окружении, атмосфера в семье, наличие эмоционального контакта с родителями, их позиция в структуре семьи, стиль воспитания. Проблема речевой подготовки всегда была в фокусе внимания в общем контексте развития ребенка. От ее решения зависит устройство особо действенной программы воспитания и обучения детей и формирование полной учебной деятельности будущих первоклассников.

Рассматриваемая нами проблема связана с тем, что, согласно психологическим исследованиям, в этом возрасте формируется элементарное осознание языковой системы, охватывающее все ее стороны, углубляются и расширяются имеющиеся представления об окружающей действительности. Говоря о речевой готовности, большинство ученых единогласно подчеркивают значимость особенного преподавания в выработывании предоставленного вида готовности дошкольников. Впрочем, у каждого из них находится свое представление данной проблемы, своя позиция к ее решению.

Рассмотрение развития проблемы речевой подготовки дошкольников к школьному обучению в трудах отечественных педагогов позволил провести анализ понятия «речевая готовность».

В ходе изучения было определено, что речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе – это индивидуальное новообразование, что содержит в себе устойчивую мотивацию к учебной деятельности и представляет присутствие и использование достаточных речевых познаний и умений в самостоятельной и общей деятельности дошкольников. Это позволило сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе отделяют несколько основных аспектов, необходимых для формирования этого вида готовности.

Во-первых, такое создание осмысленного лингвистического отношения к языку, т. е. совокупность речевых умений и навыков, нужных для речевой готовности дошкольников (когнитивный компонент готовности). (Ф.А. Сохин, Л.В. Ворошнина, Г.Я. Кудрина, А.А. Зрожевская, Е.М. Струнина, Е.А. Федеравичене, А.Г. Тамбовцева, Н.А. Костандян, Г.А. Тумакова, Г.П. Белякова).

Во-вторых, это искусство старших дошкольников использовать речевые познания и навыки в самостоятельной и совместной практиче-

ской деятельности (деятельностный элемент готовности) (Т. И. Бабаева и М.Р. Львов)

В-третьих, это наличие и характер мотивации к учебной деятельности, которая появляется из необходимости в общении (мотивационный компонент готовности) (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Н.В. Елфимова, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Ф. Моргун, Я.З. Неверович, Н.Г. Осухова, Б.А. Сосновский). Исходя из сказанного, речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе представлена тремя взаимосвязанными компонентами: мотивационным, когнитивным и деятельностным.

Сущность когнитивного компонента речевой готовности старшего дошкольника значителен в осознании ребенком явлений языка и речи, в формировании языковой способности. То есть в накоплении им совокупных речевых знаний, умений и навыков, которые позволяют ему постигать и создавать новые выражения в соответствии с речевой обстановкой и в рамках порядка правил, принятых в данном языке для формулирования мыслей. Учебная мотивация, складывающаяся из познавательных и социальных мотивов учения, а еще мотивов достижения, гарантирует оптимальный уровень свободной системы поведения и деятельности.

Составляющим элементом технологического компонента дидактического обеспечения процесса формирования речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе являются формы организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении.

В дидактике формы организации хода обучения открываются через способы взаимодействия педагога с детьми при решении учебных задач [1, с. 12].

Организационные формы обучения, направленные на формирование речевой готовности ребенка к обучению в школе, можно условно разделить на две группы:

- 1) используемые в рамках сетки занятий;
- 2) используемые в свободной деятельности.

В первой группе педагогического процесса используются фронтальная, подгрупповая, индивидуальная формы работы с детьми. Они применяются в зависимости от возраста, уровня развития, сложности программного и дидактического материала. Вторая группа организационных форм обучения не предусматривается сеткой занятий и может присутствовать в деятельности дошкольного учреждения в разных формах и сочетаниях.

Поэтому разнообразные формы организации процесса подготовки к речевой подготовке ребенка позволяют передавать знания, формиру-

вать навыки, стимулировать познавательные и речевые способности дошкольников и способствовать их речевой подготовке к обучению в школе.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что потребность в общении является мощным фактором, влияющим на речевую готовность дошкольников и выделить компонент, необходимый для успешного формирования данного вида готовности к обучению в школе – мотивационный.

Выделяемые компоненты речи старшего дошкольника для школьного обучения помогли разобраться в логике, содержании и структуре процессов формирования речи в школах. Выделим некоторые речевые и языковые аспекты, на которые педагоги должны обратить внимание при речевой подготовке старших дошкольников, поступающих в первый класс.

*Звуковые и фонематические аспекты.* Четкое произношение звуков, слов и предложений со сложной звуковой и слоговой наполняемостью. Умение слышать, различать и дифференцировать звуки русского языка.

*Языковой анализ.* Умение делить предложения на слова, слова на слоги, проводить фонематический анализ и синтез, умение выделять звуки из слов, определять место звука в слове, последовательность звуков, называть мягкие и твердые согласные звуки.

*Лексический аспект.* Владеть обобщающими понятиями, называть действия, давать определения слову, подбирать антонимы, синонимы, родственные слова.

*Грамматический аспект.* Умение изменять слова и образовывать новые; навыки в словообразовании.

*Речевой аспект.* Умение отвечать на вопросы по прочитанной сказке (рассказу), пересказывать. Составлять рассказ по картине, по серии сюжетных картин, с опорой на жизненный опыт (прогулка в лес, поездка на море, экскурсия в музей).

*Семантический аспект.* Усвоение системы языковых закономерностей в области грамматического строя и звуковой культуры речи, владение структурой связного высказывания, формирование первоначальных представлений о языковой картине мира. Качественное обучение ребенка в школе зависит от уровня его речевой подготовки, который предполагает определенную степень сформированности средств языка (произношение и различение звуков, словарный запас, грамматический строй), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

Идеи педагогики поддержки разработаны со второй половины 80-х гг. XX века и оформились в целостную концепцию «педагогической под-

держки», созданную к середине 90-х гг. О.С. Газманом и группой его коллег (Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиним, Т.В. Анохиной и др.). Эта концепция имела своей задачей обоснование подходов, позволяющих преодолеть ориентированность традиций советской педагогики, заострить внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого ребенка. Авторы концепции опирались на достижения теории и практики западной гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [2, с. 127–134].

В процессе воспитания и обучения дошкольников необходимо включать специальные педагогические условия, которые помогут совершенствовать речевую готовность детей. Мы предлагаем следующие развиваемые навыки: создание проблемных и спорных ситуаций для развития речевой активности детей; развитие звуковой и просодической стороны речи, выраженных в комплексном проведении артикуляционных и дыхательных упражнения; использование в работе вербальных и невербальных тренингов, позволяющих раскрепостить ребенка; обогащение словаря детей на основе формирования представлений об окружающем мире; развитие связной речи через практику пересказа содержания сказки или небольшого текста; составление загадок, использование в работе различных видов легкой театрализации; приобщение детей к культуре чтения художественной литературы, с обязательным обсуждением прочитанного; отвечать на вопросы, проводить беседы по поводу прочитанного или увиденного; учить слушать и слышать обращенную речь; создание обогащенной соответствующей возрастным особенностям и образовательным потребностям детей речевую развивающую среду.

Второе условие – поддержка мотивации старших дошкольников к учебной деятельности. Целью поддержки является устранение препятствий, которые мешают продвижению ребенка, в достижении успехов в процессе воспитания, обучения и развития. Главное правило поддержки – дать возможность преодолеть очередное препятствие, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, почувствовать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение.

На мотивационно-ознакомительном этапе поддержка мотивации сводится к тому, чтобы заинтересовать старших дошкольников в учебной деятельности, адаптировать и мотивировать их на успех. Эта поддержка будет реализована через использование стимулирования, демонстрации заданий, выполненных бывшими выпускниками ОДО. Поддержка будет

осуществляться в представлении консультаций, совета по поводу организации учебной деятельности, а также в одобрении, похвале, поощрении как методах стимулирования деятельности.

Третье условие – способность старших дошкольников применять полученные знания, навыки и умения в индивидуальной и совместной практической деятельности. Особое влияние на формирование речевой готовности старших дошкольников оказывает вовлечение их в практическую деятельность. Приобретенные навыки помогают лучше осознать и понять теоретический материал.

Таким образом, целенаправленная педагогическая поддержка в формировании речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе, включает в себя создание педагогических условий для ее реализации, апробацию и внедрение предоставленных условий в педагогический процесс ОДО, запускает механизмы саморазвития языковой способности дошкольника и делает преимущественно подходящие обстоятельства для воспитания осведомленной языковой личности, владеющей таковыми качествами, как эмоциональность, креативность и самостоятельность.

#### ***Литература***

1. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
2. Григорьева Л.В. Исследование развития речи у дошкольников // Управление качеством дошкольного образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, 2011. – С. 127-134.
3. Лопухина И.С. Логопедия: речь, ритм, движения: пособие для логопедов и родителей. – СПб.: Дельта, 2017.

***В.И. Палай,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***Э.А. Музенитова***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Проектирование управленческих механизмов развития инновационной деятельности в организации дошкольного образования**

Организация управления инновационным развитием организации дошкольного образования (далее – ОДО) и связанного с ним процессами должна происходить на основе глубокого системно-критического анали-



за всех направлений деятельности организации, с наличием прогноза возможных результатов нововведений. В связи с этим, это направление управленческой деятельности предстает как проблема, требующая скорейшего осмысления со стороны руководителей ОДО, т. к. инновационные стратегии – это меры и пути совершенствования педагогического процесса, повышения его качества. Инновационные процессы становятся закономерностью в развитии системы дошкольного образования и требуют значительных изменений в образе действия педагогов и руководителей. *Основная проблема* управления инновационными процессами обусловлена тем, что на основе использования традиционных управленческих механизмов в современных условиях нельзя получить ожидаемого высокого результата и эффективности. Необходимостью становится разработка и применение таких механизмов управления, на основе которых можно обоснованно принимать решения о концентрации и мобилизации собственных ресурсов или привлечении и использовании для решения задач развития ресурсов внешней среды, что делает необходимым гармонизацию интересов, согласованность целей и интеграцию усилий всех, кто будет задействован в нововведении.

Исследования инновационной деятельности с точки зрения теории и практики внедрения достижений в области педагогической науки и распространения передового педагогического опыта проводили Ю.К. Бабанский, Г.В. Воробьев, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.

Общие особенности педагогических инновационных явлений раскрываются в работах А.А. Арламова, М.С. Бургина, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А. Николса, Н.Р. Юсуфбековой и др.

Разнообразные аспекты менеджмента инновационных процессов в образовании отражены в работах К.Ю. Белой, В.С. Лазарева, Л.Т. Ткач. П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.

Цель нашего исследования состоит в обосновании управленческого процесса организации и реализации педагогических инноваций в деятельности ОДО как условия и фактора развития учреждения и педагогического коллектива. Предметом исследования определены механизмы управления инновационной деятельностью в ОДО.

Изменяющееся образование не может базироваться на устаревшей системе управления, но и ее обновление требует определенного времени. Внедрение инновационных подходов в сферу управления не означает радикальных изменений, а предполагает постепенное обновление и совер-

шенствование методов и средств управления, управленческих технологий, содержания управленческих функций, развитие организации образования не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс.

Исследователи проблем инноваций (В.Н. Аверкин, И. Ансофф, С.Е. Анфисова, Л.А. Кузьмичева и др.) считают внедрение инноваций в работу организаций образования важным условием совершенствования и реформирования всей системы образования, создания благоприятной предметно-развивающей среды для личностного развития каждого субъекта педагогического процесса. В их работах отмечается, что современный менеджер организации образования «должен гибко и быстро реагировать на запросы общества и в постоянно меняющейся экономической ситуации находить способы выживания, стабилизации и развития». Кроме того, ОДО представляет собой систему общества, которая несет перед ним ответственность за свою деятельность, выполняет его социальный заказ и поэтому должно работать в режиме развития, опережая время, постоянно повышая свой статус [1].

Развитие ОДО, осуществляемое через самостоятельную инновационную деятельность, выступает, с одной стороны, как инструмент для решения задач развития, а с другой – как продуктивная часть самого процесса развития. В качестве механизма, регулирующего реализацию инновационных процессов в ОДО, мы рассматриваем наличие локальной нормативно-правовой базы [4]. В документах должны быть отражены гарантии прав и разнообразные меры поддержки для участников инновационной деятельности, предусмотрены условия, обеспечивающие инновационный процесс.

Нормативно-правовое обеспечение развития инновационной деятельности в ОДО должно создавать основу для сбора, обработки и хранения информации по результатам управления инновационными процессами в ОДО. В содержание нормативно-правового обеспечения должны входить:

– локальные акты, регламентирующие организацию мониторинга инновационной деятельности (приказы о проведении психологической и педагогической диагностики, приказы об организации контроля за деятельностью педагогов, а также управленческие решения по результатам проверок и мониторинга);

– документы по результатам экспертизы инновационной методической продукции (приказы о вынесении вопроса о качестве полученной методической продукции на заседание педагогического/методического/экспертного совета, распоряжения о распространении педагогического опыта);

– управленческие акты по результатам оценивания профессиональной компетентности педагогов и т. д.

При разработке локальных нормативно-правовых документов и принятии управленческих решений относительно результатов инновационной деятельности важно опираться на достоверную информацию о качестве достигнутых результатов на основе оценки объектов инноваций. Объектами изучения для выявления результативности инновационной деятельности могут выступать: методическая работа, профессиональная и методическая компетентность педагогов, инновационная методическая продукция и влияние инноваций на участников инновационного образовательного процесса.

Инновационная деятельность сопряжена с необходимостью формирования инновационной культуры педагогов, которая формулируется как уровень их готовности к поддержке предстоящих изменений, наличием высокой внутренней убежденности, способности к целенаправленному поиску и получению новых знаний, персональной ответственностью, стимулирующей развитие профессиональных качеств и навыков.

Управление инновационной деятельностью ОДО требует наличия способности к познанию и выявлению закономерностей и прогрессивных тенденций в развитии инновационного образовательного процесса, умения направлять (планировать, организовывать) данный процесс в соответствии с выявленными тенденциями на основе учета объективных возможностей ОДО и субъективных возможностей педагогов [2].

Развитие ОДО на основе внедрения инноваций является сложным и длительным процессом. Его конструирование носит стратегический характер, а, значит, требуется разработка соответствующей стратегии управления.

Определение инновационной стратегии представляется как одна из управленческих проблем при внедрении нововведений. В результатах исследований (К.Ю. Белая, С.Ф. Багаутдинова и др.) доказано, что выбранная ОДО стратегия нововведений является залогом успеха ее инновационной деятельности. Инновационная стратегия определяется как «целенаправ-

ленная деятельность по определению важнейших направлений, выбору приоритетов, перспектив развития организации и выработке требуемого для их достижения комплекса мероприятий» [3].

В условиях необходимости эффективного решения управленческих задач по развитию инновационной деятельности ценнейшим ресурсом становится инициативный и творческий коллектив. Но его продуктивное использование зависит от компетентности руководителя. При принятии управленческих решений и их реализации в процессе управления педагогическим коллективом эффективным выступает механизм сотрудничества, для осуществления которого руководителю важно ориентироваться в личностных качествах педагогов и учитывать их при делегировании полномочий в процессе организации инновационной деятельности; ценить и поддерживать в педагоге компетентность, инициативу, ответственность; заинтересовано относиться к проявлению любой педагогически целесообразной инициативы, не критиковать, а вести конструктивный диалог по определению ее целесообразности.

В современных социально-экономических условиях перспективным средством развития ОДО выступает способность администрации и коллектива максимально использовать имеющиеся собственные внутренние резервы.

Инициаторами создания и обогащения этого ресурса (содержания и технологий всестороннего личностного развития детей) выступает педагогический коллектив, возглавляемый инициативным руководителем.

В контексте инновационного развития целью управления ОДО становится систематизация и обобщение инновационного опыта, внедрение его в образовательный процесс.

Нами определены основные организационно-педагогические механизмы управления инновационной деятельностью в ОДО. К ним относятся:

- установление позиции администрации и педагогического коллектива на необходимость обучения, обеспечивающего профессионально-личностного развития на протяжении всей жизни;

- направленность руководителя и педагогов на признание решающей роли инновационной деятельности в сохранении и развитии ОДО и всех участников образовательного процесса;

- способность администрации ОДО к принятию управленческих решений и использованию технологий, обеспечивающих эффект обогащения предметно-развивающей среды;
- использование метода проектов как способа активизации инновационной деятельности в ОДО через развитие проектировочных умений педагогов;
- программно-целевое управление по достижению прогнозируемых результатов.

### ***Литература***

1. Анфисова С.Е., Кузьмичева Л.А. Организация инновационной деятельности ДОУ в аспекте компетентностно-ориентированного образования // Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: Сб. науч.-метод. работ / Под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2008. – С. 16-28.
2. Багаутдинова С.Ф. Организация методической работы в дошкольном образовательном учреждении: учебно-методический комплекс. – М.: Флинта, 2020. – 73 с.
3. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. – М.: Сфера, 2005. – 93 с.
4. Магомедова А.Г., Абдусаламов Т.А. Инновационная политика как элемент системы региональной модернизации // Вопросы структуризации экономики. – 2013. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-politika-kak-element-sistemy-regionalnoy-modernizatsii>.

***О.Г. Скиба,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***Э.А. Музенитова***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Анализ научных подходов к определению «качество образования»**

Развитие системы дошкольного образования в современных условиях сопряжено с поиском разнообразных подходов по созданию моделей управления качеством педагогического процесса и обеспечения их реализации через обновление целей, содержания и технологий педагогического процесса, структуры и условий управления. В этой связи особые требования предъявляются к руководителям организаций дошкольного образования (далее – ОДО), т.к. качество функционирования организации и реализации основной образовательной программы (далее – ООП) находится

в прямой зависимости от способности руководителя быстро реагировать на происходящие изменения в социоэкономической сфере, владения умениями реализации управленческих функций и оперативного внедрения в практику ОДО научных достижений в области педагогики, психологии, педагогического менеджмента.

Дополнительная актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью удовлетворения образовательными услугами субъектов образовательного пространства на основе обеспечения эффективности и качества всех направлений деятельности ОДО.

В качестве основного препятствия реализации новой образовательной политики выступают традиционные подходы к использованию механизмов управления качеством образования в ОДО. Их существенными характеристиками выступают: жесткая регламентация деятельности воспитателей и детей, стандартизированная оценка качества, базирующаяся на формальных индикаторах эффективности получаемого результата. В научных исследованиях проблем качества дошкольного образования не в полном объеме учтено своеобразие деятельности ОДО, обусловленное реализацией образовательных программ, направленных на разноуровневые запросы (родители, дети, социум) и необходимость их удовлетворения.

В современных условиях становятся востребованными особые подходы, нестандартные решения в управлении качеством педагогического процесса с учетом особенностей образовательной среды, запросов и потребностей родителей, социальных партнеров ОДО. На основе анализа можно констатировать, что в проводимых исследованиях достаточное внимание уделено изучению проблем повышения качества и управления им в системе школьного образования (В.П. Панасюк, М.М. Поташник, В.А. Кальней и др.), начального и среднего профессионального образования (Н.Н. Булынский, А.Т. Глазунов, В.Е. Сосонко и др.), высшего профессионального образования (А.Г. Бермус, А.И. Субетто, Н.А. Селезнева, В.И. Байденко и др.). Относительно решения проблем качества дошкольного образования в последнее время проведен ряд исследований (Л.Л. Иванова, И.А. Рыбалова, Е.Ф. Купецкова, Е.С. Комарова, И.Б. Едакова, Т.И. Оверчук и др.). В них определены факторы и выявлены общие условия, обеспечивающие достижение качества дошкольного образования. Но специальных исследований по определению условий, способствующих

повышению результативности системы управления качеством в ОДО, не проводилось.

Анализ существующей управленческой практики в области обеспечения качества педагогического процесса в ОДО свидетельствует о том, что в порядке инновационных инициатив осуществляется поиск путей и средств создания систем управления качеством. Но, следует отметить, что этому процессу зачастую присущ метод проб и ошибок, а созданные системы управления качеством представлены, в основном, системой контроля, который, в свою очередь, являясь лишь одной из функций управления, может только частично решать проблему управления качеством педагогического процесса.

Происходящие изменения в социуме влекут за собой изменения во всех его структурах и, соответственно, в системе образования. Изменения затронули содержание образования, организационные подходы, что влечет за собой поиск и создание наиболее эффективных условий повышения качества реализации и усвоения содержания образовательных программ в ОДО, изменение подходов к использованию функций управления и создание механизмов управления, обеспечивающих качественный педагогический процесс. Следовательно, требует изучения понятие «качество».

Анализ понятия «качество» целесообразно начать со словарной литературы. В философском словаре качество определяется как «существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов». Т.е. качество предмета не рассматривается как отдельные его свойства, а предполагает рассмотрение предмета целостно, с полным охватом всех сторон и не отделяется от самого предмета. охватывает его полностью и неотделимо от него. На основании этого качество сопряжено с бытием предмета [11].

В психолого-педагогических исследованиях проблем управления образованием с разнообразных позиций раскрывается учеными понятие качество образования. Так Т.И. Шамова, П.И. Третьяков определяют его как категорию, в равной степени состоящую из потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата» [9, с. 78]. По мнению авторов, в категории качество образования соотносятся цель, процесс и результат педагогической деятельности, которые в совокупности направлены на всестороннее развитие ребенка, удовлетворение его личных и образовательных потребностей и потребностей общества.

В определении Н.А. Селезневой качество образования представляет собой сбалансированное соответствие образовательной системы, образовательного процесса и образовательного результата существующему множеству потребностей, целей, требований, норм, условий [8, с. 34].

В.А. Кальней и С.Е. Шишов дают следующее определение данного понятия: «качество образования характеризует степень удовлетворения ожиданий субъектов педагогического процесса от предоставляемых организацией образования образовательных услуг» [12, с. 178].

В определении М.М. Поташника качество образования зависит от «соотношения цели и результата, выступает в качестве меры достижения целей, тогда как цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучающегося» [6, с. 121].

А.М. Моисеев, О.М. Моисеева считают, что существенные свойства и характеристики результатов образования, удовлетворяющие потребности обучающихся, общества, заказчиков на образовательные услуги в совокупности представляют качество образования [5, с.56].

К.Ю. Белая на основе анализа качества как понятия в педагогической науке с точки зрения различных методологических и теоретических подходов, формулирует его определение относительно системы дошкольного образования: качество дошкольного образования предполагает такую организацию педагогического процесса в ОДО, которая направлена на увеличение уровня воспитанности и развития детей в соответствии с учетом их личностных, возрастных и физических особенностей в педагогическом процессе [1, с. 64]. Автор считает, что качество работы ОДО зависит от качества работы педагогического коллектива, от сложившихся в нем психологического климата и отношений, от условий, создаваемых руководителем для инновационного поиска актуальных методов и форм работы с детьми, от оценки, носящей объективный характер, результатов уровня развития детей и деятельности каждого педагога [2, с. 87].

В диссертационном исследовании О.А. Сафоновой качество дошкольного образования определяется как способность ОДО удовлетворять потребности личности и общества в полноценном развитии ребенка, а также в сохранении и укреплении его здоровья [7, с. 67].

Л.И. Фалюшина считает, что понятие качество должно рассматриваться комплексно, т.к. оно связано с характеристикой всех сторон деятельности организации образования и качеством подготовленности всех детей, посещающих ОДО, а не ограничиваться успехом отдельных [10].



Для нашего исследования интерес представляет подход Н.А. Виноградовой, которая, наряду с управлением качеством процесса и результата, считает необходимым наличие в системе анализа качества деятельности современного ОДО еще и такого структурного компонента, как качество условий [3, с. 98].

В современной научно-методической литературе, диссертационных исследованиях качество представляется совокупностью разнообразных характеристик изучаемого объекта, которые относятся к его способности удовлетворять установленные, запрашиваемые и возможные потребности.

Следует отметить, что качество является сложным и противоречивым понятием, а из приведенного выше определений вытекает ряд принципиальных противоречий между: статическими и динамическими элементами качества, качеством результата и качеством процесса. Эти и другие противоречия в понимании качества детерминируют сложность проблемы управления качеством в системе образования. Сложности обусловлены наличием многообразных запросов, которые, в свою очередь, множество целей и тот факт, что результаты оцениваются разными субъектами на основании разных критериев, единиц измерения и на разных уровнях.

Л.Н. Засорина подчеркивает неразрывную двустороннюю связь, в которой, с одной стороны представлено «качество образования конкретного человека, качество образовательного процесса, качество конкретной образовательной системы и системы образования в целом, а с другой стороны, «качество теоретических знаний, практических навыков, личностных качеств субъектов образовательного пространства [4].

Качество образования, по мнению автора, выступает в качестве механизма «социальной регуляции образовательной сферы», с помощью которого обеспечивается ее оптимальное функционирование. Оно также служит регулятором сочетания интересов и потребностей различных социальных субъектов образовательного процесса и выступает в качестве его результата.

Таким образом, при анализе мониторинговых исследований, проводимых в системе образования четко прослеживается понимание качества образования в широком и узком смыслах. Узкий смысл сводится к категории, которая отражает результат педагогического процесса через следующие параметры: сформированность теоретических знаний, практических умений и навыков выпускников; интеллектуальное развитие, нравственные качества личности; ценностные ориентации, определяющие мировоззрение; активность и творчество, которое проявляется в деятельности. В

широком смысле образование рассматривается как социально-педагогический процесс и его изучение происходит на основе совокупности характеристик, присущих процессу: цель, образовательные технологии, условия достижения результатов.

### ***Литература***

1. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
3. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2006. – 192 с.
4. Засорина Л.Н., Плюснина Е.Н. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования // Начальная школа. –1999. – № 1. – с.74.
5. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Основы стратегического управления школой. – 2008. – М.: «Эгвейс», 2006. – 218 с.
6. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
7. Сафонова О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... д-р пед. наук. – М., 2004. – 47 с.
8. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
9. Третьяков П.А., Шамова Т.И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы // Завуч. – 2002. – №7. – С.67-72.
10. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДОУ. – М.: АРКТИ, 2005. – 262 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Респ.: Современник, 2009. – 845 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования – М.: АРКТИ, 2000. –178 с.

***Н.Г. Тоницой,***

магистрант II курса

Научный руководитель:

***Э.А. Музентова***

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Управление реализацией партнерства в организации образования**

В дошкольном образовании в настоящее время происходят существенные изменения, соответствующие изменениям в государстве и об-

ществе. Социальное партнерство теперь играет важную роль в политике образования. Сегодня главную роль в управлении образованием республики играет государство; в будущем некоторые функции управления будут делегированы социально-педагогическим силам.

Социальное партнерство в сфере дошкольного образования представляет собой особый тип сотрудничества организаций дошкольного образования с государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами. Целью этого сотрудничества является согласование и реализация интересов всех участников этого процесса.

Проблема социального партнерства в системе образования раскрыта в работах Б.В. Авво, С.Г. Гринько, Г.И. Ибрагимова, А.В. Корсунова, Е.А. Корчагина, О.В. Шнейдер, О.Н. Олейниковой, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко и других.

Разработкой проблемы привлечения социальных сил в сферу дошкольного образования занимались Т.И. Андреева, Е.П. Арнаутова, Г.В. Атаманчук, Ю.В. Атемаскин, Е.М. Волкова, Н.С. Мишина и другие.

На современном этапе стоит вопрос создания таких организационных условий, чтобы социальное партнерство стало механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации организации дошкольного образования к современным социально-экономическим условиям.

Достаточно новое для современной системы образования понятие «партнерство» характеризует отношения и взаимодействие между различными участниками образовательного процесса. С одной стороны, это отношения внутри этой системы между представителями администрации, педагогами, родителями, обучающимися. С другой стороны, организации образования вступают во взаимодействие с внешним миром. Это могут быть государственные и частные предприятия, общественные организации, учреждения культуры, здравоохранения, органы социальной защиты, опеки и попечительства, комиссиями по делам несовершеннолетних и другие.

Следовательно, введение понятия «партнерство» в современное образование говорит об изменении характера, содержания, форм и взаимоотношений в нем.

Социальное партнерство рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами жизни общества: политикой, экономикой, культурой и социумом [2]. Понятие

социального партнерства принадлежит таким сферам современной действительности, как экономика, государственная политика и социология.

Проанализировав различные определения понятия «социальное партнерство», мы пришли к выводу, что во всех определениях общая идея заключается в том, что социальное партнерство – это договорный процесс. Правильно выстроенное социальное партнерство подразумевает непрерывный социальный диалог между его участниками. Постоянная готовность к переговорам позволяет сразу решать любые проблемы, возникающие в процессе совместной деятельности партнеров и укреплять их социальное взаимодействие. В роли социальных партнеров организации образования могут выступать: родители, промышленные предприятия, бюджетные учреждения, другие образовательные организации, малый и средний бизнес, государственные и общественные организации, и другие.

Социальное партнерство организации дошкольного образования – это система взаимоотношений между организациями дошкольного образования и иными организациями, построенная на добровольных началах и равноправии сторон. При этом важным условием становится заключение и выполнение коллективных договоров, целью которых является создание психолого-педагогических и социокультурных условий для воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста [1].

Государственный стандарт дошкольного образования устанавливает порядок социального партнерства организаций дошкольного образования для решения задач привития норм культуры воспитанникам и создания рациональной системы взаимодействия между педагогическими объединениями и социальными структурами. Решение воспитательных, образовательных и социальных проблем организуется путем создания системы социального партнерства между организациями дошкольного образования и иными организациями. Такая система партнерства помогает организации дошкольного образования перейти в открытую систему, способную взаимодействовать с социальной сферой.

Социальное партнерство в организации дошкольного образования может происходить внутри ОДО. В таком случае привлекаются родители воспитанников, педагогический совет, педагогические коллективы школ, специалисты в каких-либо конкретных областях. Для информирования родителей в ОДО проводятся Дни открытых дверей, родительские собрания, групповые и индивидуальные консультации, располагается информация на стендах. Особенно популярны у родителей Дни открытых дверей, в

ходе которых родители могут принять непосредственное участие в образовательной деятельности, понаблюдать за детьми в их свободной деятельности, увидеть приемы и методы организации детской деятельности педагогами.

Не менее популярны у родителей родительские собрания, проводимые в форме круглого стола, творческой гостиной, родительского клуба. Родители имеют возможность поделиться опытом семейного воспитания, активно участвовать в обсуждении вопросов воспитания детей в семье и ОДО [4].

Социальное партнерство ОДО организуется и на уровне региона с участием в нем организаций здравоохранения, культуры, спорта, социальной защиты. Наиболее популярными формами работы с партнерами являются совместные праздничные и спортивные программы, мастер-классы для детей и родителей, экскурсии и другие.

Для того чтобы максимально использовать потенциал социального партнерства, руководителям организаций дошкольного образования необходимо четко осознавать миссию и ценности конкретного ОДО, цели его развития и возможности привлечения социальных партнеров для достижения поставленных целей; владеть методами, формами, технологиями организации взаимодействия с социальными партнерами; прогнозировать возможные результаты партнерства для развития ОДО, повышения качества образования, ориентироваться на положительный результат совместной деятельности - совершенствование процесса социального и личностного становления дошкольника [3].

Практика показывает, что существует несколько типов взаимодействия между ОДО и партнерами, которые могут по-разному влиять на эффективность партнерства.

1. *Разовые контакты.* Участники партнерства используют некоторые ресурсы друг друга: помещение, методическую, консультативную помощь, человеческие ресурсы. В таких условиях реализуются кратковременные проекты. Такое партнерство не может считать эффективным, так как отсутствует системность взаимодействия.

2. *Системное взаимодействие.* Участники ориентированы друг на друга в долгосрочном планировании. Существуют соглашения о совместной деятельности, которые закреплены в договорах. Взаимодействие может варьироваться в зависимости от более или менее интенсивного педагогического управления.

3. *Интеграция.* Данный тип взаимодействия представляет собой интегративные формы общественной организации в качестве детского объединения в структуре образовательного учреждения и других учреждений (учреждения культуры, спорта).

Условиями эффективного взаимодействия ОДО с социальными партнерами являются открытость организации дошкольного образования, установление доверительных и деловых контактов, использование образовательных и творческих возможностей общества, использование активных форм и методов взаимодействия.

В нашем исследовании мы планируем создать модель социального партнерства организации дошкольного образования. Для реализации данной модели социального партнерства мы планируем включить разнообразные формы и методы работы с педагогами, родителями и партнерами: семинары-практикумы, мастер-классы для родителей и партнеров, заседания педагогического и родительского клубов, спортивные и досуговые мероприятия.

Современная организация дошкольного образования не может эффективно развиваться без взаимодействия с социумом на уровне социального партнерства. Для этого ОДО необходимо:

- уйти от стереотипа общественного мнения о работе организации образования только с семьями воспитанников;
- формировать позитивное общественное мнение об организации дошкольного образования путем привлечения широкой общественности к участию в организации образовательного процесса;
- выстроить такую систему партнерства, которая будет способствовать творческому развитию и саморазвитию всех участников образовательного процесса.

Социальное партнерство сегодня является неотъемлемой частью системы образования. С помощью системы социального партнерства воспитанники получают возможность расширить свой кругозор, раскрыть свои таланты, успешно адаптироваться и социализироваться в окружающей среде. При активном социальном партнерстве повышается качество дошкольного образования и уровень реализации стандартов дошкольного образования.

### ***Литература***

1. Александрова Т.И. Взаимодействие ДОУ с другими социальными институтами // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2013. – № 4. – С. 29-31.

2. Галимова Г.Д. Взаимодействие образовательной организации с социальными партнерами // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 535-537. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41318/>.

3. Гоманюк О.Ю., Ларина О.В. Эффективные пути решения организации социально-го партнерства в ДОУ // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 49-52. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77549/>

4. Дубова И.А. Педагогические условия организации социального партнерства дошкольного образовательного учреждения и семей воспитанников // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 44-47.

5. Лебедева С.С., Маневцова Л.М. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства: учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. –138 с.

*А.В. Туркевич,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.Л. Марачковская*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Совет педагогов как форма коллегиального управления в организации дошкольного образования**

Современное дошкольное образовательное учреждение, как и все структуры образования, является сложной социально-педагогической, целенаправленной, открытой, динамической системой, которая включает в себя разнообразные направления деятельности.

Реформирование системы образования ее дошкольной ступени в соответствии с нормативно-правовыми документами и законом «Об образовании» требует переосмысления основных направлений деятельности дошкольных организаций образования и управления ними.

Социально-психологический аспект управления руководителя педагогическим коллективом глубокое изучение получил в работах Р.Х. Шакурова, П.Т. Фролова, Р.В. Зайченко. Ими были поставлены вопросы проблемы личности и стиля деятельности руководителя образовательного учреждения, создания в педагогическом коллективе творческого микроклимата, стимулирования профессионального роста, необходимости разнообразия форм управления [2].

Совершенствованию качества педагогической деятельности способствует введение новых технологий управления персоналом и эффективных методов, приемов и форм управления. Одной из форм такого управления является коллегиальность. Это такой принцип управления, при котором руководство осуществляется группой лиц, обладающих равными обязанностями и правами в решении вопросов, отнесенных к компетенции этого органа [1].

В последние годы интерес к привлечению коллектива к управлению организацией дошкольного образования значительно вырос.

Н.А. Виноградова, изучая системы внутренней организации педагогической и управленческой деятельности администрации и коллектива образовательного учреждения, доказывает, что это может обеспечиваться только тогда, когда управленческое решение принимается с учетом общего мнения, которое направлено на обеспечение непрерывного совершенствования педагогической квалификации и профессионального мастерства педагога в целях повышения качества воспитательно-образовательного процесса [5].

В широком смысле понятие управление представляет собой регулирование какой-либо системы в целях получения нужного результата. Воздействуя на свой объект и изменяя его состояния, оно стремится получить желанный результат.

Л.В. Поздняк отмечает, что эффективность управления дошкольным учреждением напрямую зависит от умения руководителя осознавать себя и свои личные цели, правильно распределять время и силы, т.е. от умения учиться и изменять себя, поэтому необходимо создавать собственные управленческие концепции развития [3].

Ученые уточняют, что необходимо менять привычный стереотип и начинать дело следует с совместного определения результатов, которых надо достичь. А когда результаты определены, рассматриваются способы их получения. Результат определяется руководителем и подчиненным, а затем исполнитель сам выбирает способ его достижения, т. е. время, технологии и другие ресурсы [1].

В управлении организациями дошкольного образования широко используются как основные, так и нетрадиционные, новаторские формы работы с педагогическим коллективом.

Стержнем прогрессивных форм управления является коллективное обсуждение, участники которого рассуждают, аргументируют свои выво-



ды, участвуют в дискуссии, происходит соревнование умов и талантов. Осуждается шаблонность мышления стандартный подход к делу. Повышается мотивационная готовность к педагогической деятельности и участие в принятии управленческого решения [4].

Стили и взаимоотношения в системе управления организацией дошкольного образования проявляются и реализовываются в разнообразных формах педагогической работы. Это групповые виды работы, такие как педагогические советы, семинары, практикумы, консультации, разнообразные методические выставки, взаимопосещения различных видов педагогической и иных видов деятельности, творческие микрогруппы, школы передового опыта, работа по единым методическим и производственным темам, деловые игры и т.д.

В управленческой деятельности социальными и общественными явлениями выделяется коллегиальность.

Значение слова «коллегиальность» в словаре синонимов (В.Н. Тришин): коллективность, совместность [8].

Коллегиальность, определяется как:

- форма обсуждения и принятия управленческих решений группой людей с учетом общего мнения участвующих в обсуждении;
- принцип коллективного обсуждения и (или) решения вопросов, входящих в компетенцию этого органа, что позволяет при обсуждении вопросов учитывать все мнения, варианты проектов управленческих решений, аккумулировать [3].

Согласно данным определениям, раскрывающим понятия коллегиальность, совет педагогов можно считать одной из форм коллегиального управления организацией дошкольного образования. Совет педагогов рассматривается как система взаимодействия всех участников образовательных отношений и призван обеспечить педагогическую целесообразность деятельности участников образовательных отношений.

Деятельность совета определяется Положением о педагогическом совете организации дошкольного образования (далее ОДО) – общее положение, порядок работы педагогического совета, порядок формирования состава, полномочия педагогического совета, документация педагогического совета.

В современной педагогической практике роль совета педагогов существенно возрастает:

- усиливается его методическая функция;

- превращается в источник педагогических идей, инноваций в ОДО;
- становится эффективной формой внутрисадовой подготовки педагогических кадров;
- вовлекает всех педагогов в методическую деятельность как на этапе ее подготовки, так и в ходе ее реализации;
- готовится и проводится не только администрацией, но и всеми участниками образовательных отношений.

П.И. Третьяков, К.Ю. Белая отмечают, что *педагогический совет как профессиональное объединение ко многому обязывает. И отсюда вытекает проблема повышения качества подготовки и проведения педагогических советов. Это волнует большинство заведующих и заместителей заведующих по образовательной деятельности дошкольных учреждений. Проблема актуальна как для начинающих, так и для опытных управленцев. Проведение педагогического совета должно быть таким, чтобы он стал выразителем коллективной педагогической мысли, органом коллегиального руководства, школой педагогического мастерства и трибуной передового педагогического опыта, поразил бы коллег оригинальностью темы, формы, методическим оснащением* [6].

Существуют разные виды педагогических советов: это установочные советы или аналитически-плановые педагогические советы. Он проводится перед началом учебного года, в конце августа, и посвящен подведению итогов предыдущего года, определению плана и сосредоточению внимания на предстоящих задачах; тематический педагогический совет с предварительными итогами посвящен одной из ежегодных задач ОДО; итоговый, или организационно-заключительный – проводится в конце учебного года, подводит итоги года.

По формам организации педсоветы делятся на традиционные, которые имеют детальную повестку дня и проводятся со строгим соблюдением регламента по каждому вопросу и принятию решений. Использование отдельных методов активации воспитателей. Нетрадиционные педагогические советы, например, в форме деловой игры, конференции и т.п. Их подготовка требует написания сценария, разделения участников на команды и распределения ролей.

На практике отмечается, что хорошо зарекомендовали себя такие формы, как диалог – это беседа двух и более людей, свободный обмен мнениями, часто дополняющий характеристики различных сторон обсуж-

даемой проблемы. В этом случае спора обычно не возникает, поскольку каждый участник беседы высказывает свою точку зрения.

В больших ОДО (10 групп и более) может практиковаться проведение конференции педсовета для активизации итоговых педсоветов. Педагогическая конференция-совет сочетает в себе качества педагогического совета и научной конференции. Педагогический совет такой формы проводится в виде серии коротких докладов (до 10-15 минут), содержащих результаты творческой, педагогической и научно-методической работы педагогов и заведующего. Какую бы форму ни принял педагогический совет, решения должны быть приняты. Они фиксируются в протоколе. Чтобы совет был руководящим органом, а его решения были эффективными и способствовали улучшению работы, его необходимо тщательно подготовить.

Все важные вопросы жизни и деятельности коллектива рассматриваются на коллегиальном уровне – на заседаниях педсовета, целью которых является определение направлений образовательной деятельности ОДО и обсуждение вопросов, связанных с содержанием, формами и методами образовательного процесса, планирование воспитательной деятельности ОДО, где максимально выражен принцип коллегиальности.

Таким образом, совет педагогов – это существование, в котором формируется парадигма ОДО, формируется коллектив, реализуются здоровые педагогические амбиции, решаются неразрешимые проблемы, но с одним условием: тот, кто приходит на Совет, знает, зачем он здесь, и готов импровизировать или планировать, изложить свою точку зрения, принять решение и взять на себя ответственность. Совет является профессиональным коллегиальным органом, уполномоченным рассматривать и принимать решения по центральным и наиболее значимым вопросам образовательного процесса и его эффективности. Педагогический совет позволяет всем членам педагогического коллектива максимально плодотворно участвовать в решении проблем образовательного процесса ОДО.

### ***Литература***

1. Афанасьева Т.П. Повышение качества поиска и оценки педагогических новшеств в учреждении дошкольного образования. – М., 2013. – 115 с.
2. Берулава М.Н. Менеджмент в образовании. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 128с.
3. Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И. Заведующий дошкольным учреждением. – М.: Просвещение, 1984. – 223с.
4. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – 2012. – № 4.

5. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. – Издательство: Айрис-Пресс, 2006г. – 192с.
6. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2001. – 297с.
7. Колодяжная Т.Н. Управление современным дошкольным образовательным учреждением. – Ростов н/д: Учитель, 2002.
8. Словарь синонимов. Под ред. В.Н. Тришина. – 2013. – <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/fc/slovar-202-36.htm#zag-116264>.

*М.И. Чилибик,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*Л.Т. Ткач*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Научно-методическое сопровождение в структуре организационно-управленческой деятельности**

Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях производственной деятельности требует сопровождения. Феномен сопровождение раскрывается в работах М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Л.М. Митиной и др. и исследуется в качестве объекта самостоятельной сферы педагогической и управленческой деятельности в условиях модернизации образовательных систем.

Основная проблема исследования состоит в необходимости теоретического обоснования и поиске средств научно-методического обеспечения организации сопровождения профессиональной деятельности педагога организации дошкольного образования (далее – ОДО) в целях обеспечения соответствия выдвигаемым требованиям.

Важно правильно выстроить методическое пространство организации образования, создать нормативно-правовое обеспечение методической работы, организовать условия сопровождения, то есть обеспечить эффективное управление процессом научно-методического сопровождения педагогического процесса.

Цель исследования – разработать модель управления научно-методической работой в ОДО как инструмента сопровождения педагогической деятельности на основе совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Объект исследования – процесс научно-методического сопровождения профессионального мастерства педагогов.

Предмет исследования – моделирование процесса управления научно-методическим сопровождением повышения профессионализма педагогов ОДО.

Теоретико- методологическую основу исследования составили труды, освещающие научно-методическую деятельность в условиях организации образования (М.М. Поташник, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, К.Ю. Белая, С.Г. Молчанов, Т.И. Шамова); структурные компоненты профессиональной компетентности педагога (А.С. Белкин, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.А. Слостенин, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Г.С. Сухобская, Т.Г. Браже, В.И. Кричевский, Н.В. Кузьмина, В.Г. Воронцова, Л.Т. Ткач); результаты исследований феномена научно-методического сопровождения (В.И. Гончарова, С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, Е.И. Казакова, Е.С. Заир-Бек, М.М. Поташник, О.Г. Прикот и др.).

Методическая работа в ОДО – это основной путь повышения мастерства и профессиональной компетентности педагога. Она представляет собой систематическую коллективную и индивидуальную деятельность педагогических кадров, направленную на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства [1, с. 3-9].

По результатам анализа основных аспектов методической работы в ОДО, мы можем утверждать, что научная деятельность педагогов выступает в качестве базовой основы методической работы, подчеркивает ее актуальность и значимость.

Т.И. Шамова рассматривает научно-методическую работу с педагогическими кадрами как сложную целостную динамическую систему, которая имеет определенные цели и задачи, содержание, структуру, формы и методы ее организации [7].

Научно-методическую работу в ОДО, по мнению профессора Волобуевой Л.М., можно рассматривать как часть системы непрерывного образования, основанную «на достижениях науки, передового педагогического опыта и конкретном анализе затруднений воспитателей» [2].

По утверждению О.В. Никифоровой, *научно-методическая деятельность – это система организованной, координируемой, проектируемой и обеспечивающей деятельности педагогического коллектива, направ-*

*ленная на целостное развитие всех компонентов педагогической системы [5].*

Непосредственный организатор методической работы и научно-методического сопровождения в организации дошкольного образования – заместитель заведующего по образовательной деятельности. Это одна из ключевых фигур в организации педагогического процесса в коллективе ОДО, которая оказывает целостное педагогическое влияние на субъекты воспитательно-образовательного процесса – коллектив педагогов, воспитанников, родителей, отвечает за оптимальное распределение и расстановку сил, реализацию основных функций управления: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция и регулирование. основой его работы с педагогами становится непрерывный процесс повышения их квалификации, организация опытно-экспериментальной деятельности, преемственности в работе педагогов организации дошкольного образования и учителей начальной школы, оснащение методического кабинета и т.д. Зная свой педагогический коллектив, оценивая возможности каждого педагога, анализируя их деятельность, отмечая их достижения и недостатки, заместитель заведующего по ОД организует работу педагогов, оказывает им адресную методическую помощь через систему сопровождения, способствует их профессиональному развитию, участию их в новаторской деятельности. Именно от его руководящей роли во многом будут зависеть ход и результаты развития ОДО.

Новые ценности управления научно-методическим сопровождением определяются исходя из обновленной цели: обеспечение условий для подготовки педагога как субъекта профессиональной деятельности, социальной жизни, личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации [4].

Повышение уровня профессиональной компетентности и мастерства педагогов ОДО рассматривается не только с позиции накопления знаний, но и как процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий. Переориентация в сторону научной деятельности определяет необходимость развития соответствующих ей профессионально-личностных характеристик, профессиональной самоорганизации, ключевых компетенций и педагогического творчества современного педагога. В связи с этим изменяются подходы к управлению методической работой, приоритет отдается научно-методическому сопровождению с использованием

активных форм и методов обучения персонала, формированию актуальных профессиональных компетенций [6].

Качественный результат управления научно-методическим сопровождением зависит от выбора методов и форм управления педагогическими кадрами в контексте их профессионального развития. Выбор методов и форм управления научно-методическим сопровождением в ОДО должен быть подчинен общей стратегии развития организации, нести опережающий и обучающий характер. Это важное условие проявления активности педагогов к профессиональному росту, укрепления коллективных ценностей, сближения всех участников воспитательно-образовательного процесса, создания общности единомышленников, готовых к инновационной деятельности в режиме развития [3].

Система научно-методического сопровождения как объект управления представляет собой структурный компонент методической работы по осуществлению процесса профессионального развития педагога и представлена совокупностью взаимосвязанных мер, действий, мероприятий различного характера и субъектов научно-методической деятельности, реализующих эти мероприятия. От эффективности стратегического, тактического и оперативного управления научно-методическим сопровождением напрямую зависит результативность деятельности организации образования и повышение уровня профессиональной квалификации педагогов.

Управление научно-методическим сопровождением профессионального развития педагогов в ОДО можно считать эффективным, если руководство понимает и принимает назначение работы с кадрами; руководством верно определяются оперативные цели по достижению конкретных результатов; прослеживается общность личных целей педагогов и целей организации образования; педагоги принимают поставленные перед ними цели и задачи научно-методической работы; администрация ОДО признает достижения педагогов, дает адекватную оценку результатам их деятельности; педагоги осознают практическую значимость инновационной деятельности; у педагогов присутствует мотивация к самообразованию и проявлению творчества.

Главная цель научно-методической работы состоит в обеспечении непрерывного роста профессионализма и квалификации педагогов, развитие их творческого потенциала, эрудиции и компетентности, для чего требуется обновление модели научно-методического сопровождения пе-

дагогического процесса в условиях реализации государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Ключевая позиция в образовательном процессе принадлежит педагогу: от его квалификации, личностных качеств и профессиональной компетентности зависит решение многих образовательных проблем. Первоочередная задача управления научно-методическим сопровождением профессионального развития педагога в организации дошкольного образования заключается в создании таких условий, которые будут способствовать повышению профессиональной активности, компетентностному росту и реализации творческого потенциала педагогического коллектива.

### ***Литература***

1. Бочарова Е.Н., Ежкова Н.С. Методическая работа в системе дошкольного образования: содержательный анализ // Академия педагогических идей Новая. – 2017. – № 2. – С. 3 - 9.

2. Волобуева Л.М. Новое в организации методической службы детского сада // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 1. – С.12

3. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОО. Эффективные формы и методы: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 192 с.

4. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

5. Никифорова О.В. Управление научно-методической деятельностью в дошкольной образовательной организации в рамках ФГОС ДО. – Режим доступа: <https://leksi.org/13-39597.html>.

6. Поздняк Л.В., Волобуева Л.М. и др. Подготовка студентов вуза к управленческой деятельности в сфере дошкольного образования: монография. – М.: Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ, 2008. – 202 с.

7. Шамова Т. И. Управление образовательными системами. – М.: Academia, 2014. – 384 с.

*Н.Г. Эмомова,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.Л. Марачковская*

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **К вопросу о формировании профессионального поведения руководителя организации дошкольного образования**

Современная образовательная ситуация характеризуется противопоставлением требований к непрерывности, прогрессивности и адаптивно-



сти образовательного процесса и профессиональной мобильности специалистов, которые его осуществляют.

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности.

Выполнение профессиональных функций руководителя предусматривает регулирование разного рода влияния, поиск разумного компромисса деятельности, оптимальную расстановку сил в коллективе и использование адекватных форм и методов повышения профессионализма (собственного в том числе). Главную роль при этом играют не приобретенные знания, а гибкость, позволяющая вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы, изменить тактику и тем самым нормализовать поведение [4].

От личности руководителя, его профессиональной деятельности, гибкости поведения зависит продуктивное взаимодействие всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В настоящее время актуализируется вопрос о разработке четких ориентиров и принципов профессионального поведения руководителя организации дошкольного образования (далее ОДО).

Современная психология трактует поведение как природные предпосылки, в своей основе социально обусловленные, опосредованные языком и другими знаково-смысловыми системами деятельности, типичной формой которой является труд, а атрибутом – общение. Своеобразие поведения человека зависит от характера его взаимоотношений с группой, членом которой он является, от групповых норм, ценностных ориентаций, ролевых предписаний [3].

Проблема профессионального поведения в научной литературе исследуется в рамках теории деятельности и общения, поскольку само общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностью в совместном существовании. Сейчас поведение стало предметом изучения многих наук: философии, психологии, педагогики, этики и эстетики, теории культуры. Наименее исследуемой проблема профессионального поведения считается в педагогике [1].

Профессиональное поведение представляет собой систему осознанных действий педагога, проявляющихся в первую очередь в его взаимо-

отношениях с участниками педагогического процесса. Профессиональное поведение характеризуется совокупностью поступков, состоящих из действий, в которой реализуются установки на достоинство другого, на дружественное расположение, на общение с людьми, на выработку и проявление ценностно-этических умений, на рефлексия как указание на корректировку поведения.

Педагогический процесс поворачивается к руководителю разными сторонами, ставит перед ним задачи, решение которых требует творческой активности, напряжения всех сил, проявления его индивидуальности. Живая реальность оказывается намного богаче, многообразнее концептуальных схем, моделей, теоретических изысканий, поэтому руководителю приходится все время совершенствовать свои теоретические знания и практические навыки [4].

Профессиональное поведение выступает неотъемлемым элементом структуры педагогической культуры руководителя ОДО. Подчинение себе своего собственного поведения, по мнению Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, показывает уровень педагогической рефлексии, степень овладения собой извне, что присуще субъекту деятельности, который может включить свою педагогическую культуру в профессиональное поведение [1].

Для совершенствования структуры своего профессионального поведения руководителю необходимо знать и использовать не только те качества, которые необходимо развивать, но и те, от которых ему необходимо избавляться. К таким качествам, по мнению А.В. Запорожца, П.М. Ершова, А.П. Ершова относятся: вспыльчивость, раздражительность, прямолинейность, поспешность, резкость, повышенная гордость, упрямство, отсутствие чувства юмора, чрезмерная мягкость, гордыня, нерешительность, невинность, обидчивость, медлительность, неорганизованность и т.д. [2]

В рамках психологической концепции профессионального развития труд руководителя включает три взаимосвязанных пространства: личность, управленческую деятельность и педагогическое общение при преобладающей роли личности руководителя. Эффективность управленческого труда согласно этой концепции, обеспечивается высоким уровнем развития трех интегральных характеристик личности руководителя: педагогической направленности, психолого-педагогической компетентности, поведенческой гибкости.

Опираясь на представление о профессиональном поведении как рефлексивном управлении С.И. Гессен выделяет три группы качеств личности, имеющих профессиональное значение для педагога:

- способность понять внутренний мир другого человека;
- способность активно влиять на команду;
- эмоциональная устойчивость, т. е. способность владеть собой [6].

Важными источниками изучения проблемы являются труды Л.М. Митиной. Она выделяет две модели поведения руководителя: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития [5].

При адаптивном поведении (1-ая модель) в самосознании руководителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешними обстоятельствами в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. При этом руководитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

В модели профессионального развития (2-ая модель) руководитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной работы и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это позволяет стать хозяином положения, полноправным автором, творцом своего настоящего и будущего. Дает возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать сложности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул к дальнейшему развитию, преодолению собственных пределов.

Исследователи определили профессиональными функциями, какими должен обладать руководитель ОДО при проведении ряда мероприятий.

Так, при планировании своей деятельности и работы всего коллектива руководитель прогнозирует развитие процессов воспитания детей, педагогического коллектива, составляет целевую программу развития дошкольного учреждения, совершенствует организацию и воспитательное воздействие на педагогов в отдельности и на команду в целом. При выполнении функции организации руководитель организует деятельность воспитателей по планам, осуществляет собственную деятельность, распределяет обязанности между педагогами согласно сложившейся ситуации, разрабатывает мероприятия по устранению выявленных недостатков. Координируя воспитательный процесс, руководитель изучает

педагогические способности воспитателей, их социально-психологические особенности, регулирует ход педагогического процесса в дошкольном учреждении, действия членов коллектива, предвосхищает трудности. В процессе общения, где особенно важно проявление профессионального поведения, руководитель решает различные педагогические задачи и критические ситуации, предвосхищает конфликты и находит выход из них, адекватно воспринимает критику и учитывает ее в своей деятельности, налаживает правильные отношения с работниками отдела народного образования, подбирает и применяет наиболее эффективные меры организационного и воспитательного воздействия, учитывает психологический климат, сложившийся в коллективе.

Выполнение профессиональных функций руководителем предполагает регулирование различных видов воздействия, поиск разумного компромисса деятельности, оптимальную расстановку сил в коллективе и использование соответствующих форм и методов профессионального развития (в том числе собственных). При этом главную роль играют не приобретенные знания, а гибкость, которая позволяет вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы, изменить тактику и тем самым нормализовать поведение.

Таким образом, формирование навыков профессионального поведения у руководителя ОДО должно строиться с учетом эмоциональной и интеллектуальной сферы сознания.

Мы пришли к выводу, что профессиональное поведение характеризуется совокупностью действий, состоящих из действий, в которых реализуются установки на достоинство другого человека, доброжелательное расположение, отношения с другими людьми, эмоциональное проявление познавательного интереса, рефлексия как проявление адаптации поведения.

### ***Литература***

1. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
2. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Марачковская О.Л. Особенности профессионального поведения в системе подготовки современного специалиста. // Педагогический альманах: наука и практика. – Тирасполь, 2015. – С 28-31.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: – 1998. – 109 с.
6. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – с 64-80.

## Глава 5.

# ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

*П.С. Алексеева,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.В. Коломиец*

канд. псих. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

### **Теоретические аспекты проблемы принятия управленческих решений в образовательных учреждениях**

Одним из направлений исследования современной теории и практики управления является теория принятия решений в организации. Процесс управления среди прочих определений понимается как непрерывный процесс принятия решений. В современной отечественной и зарубежной литературе наблюдается значительная сложность и многообразие трактовок понятия «управленческое решение».

Управленческое решение – это выбор, который руководитель должен сделать в рамках своих должностных полномочий и компетенции, чтобы выполнить свои обязанности, направленные на достижение целей организации. Этот выбор представляет собой альтернативу, которую руководитель осуществляет в соответствии со своей должностью. Процесс разработки и принятия управленческих решений – это сложный и трудоемкий процесс, осуществляемый силами управленцев и рабочего персонала организации и представляющий собой циклическую последовательность действий субъекта управления, направленных на разрешение проблем организации, заключающихся в анализе ситуации, генерации альтернатив, принятии решения и организации его реализации.

Принятие решений является фундаментальным аспектом управления. Ответственность за принятие важных управленческих решений – тяжелое моральное бремя, что особенно ярко проявляется на высших уровнях управления.

Важно понимать, что любое решение всегда предполагает выбор альтернативы. Ежедневно руководителями и сотрудниками образовательных организаций, каждым – на своем уровне, принимаются сотни решений. Вместе с тем, в практике управления имеет место быть непродуманность принятия управленческих решений, отсутствие прогнозирования их последствий.

Принятие решений в образовательных организациях имеет отличительные особенности, определяемые спецификой отрасли образования. В настоящее время образование представляет собой модель централизованной системы управления, в которой активно проявляется государственное воздействие на многие происходящие в учебном заведении процессы [1].

Отечественные образовательные системы являются скорее централизованными, чем децентрализованными, большая часть полномочий в принятии решений при этом сосредоточенно в Министерстве образования. Это означает, что образовательные учреждения относятся к классу целеориентированных систем, в которых цели задаются надсистемой и только в определенных пределах могут изменяться самой организацией.

Теории управления принятие решения – это четко спланированный, систематизированный и продуманный процесс, состоящий из определенных стадий: анализа ситуации; идентификации проблемы; определения критериев выбора; разработки и выбора альтернативы; согласования решения; управления реализацией; контроля и оценки результатов [2].

Управленческие решения принимаются людьми, эти решения во многом отражают психологические признаки личности: сознание, самосознание, саморегулирование, индивидуальность, активность в деятельности и т. д. [5].

В системе образования, физические и социальные условия окружающей среды руководителя играют роль внешних факторов, которые влияют на принимаемые им решения. Некоторые из таких условий включают:

- характер стоящей перед руководителем задачи;
- объем и качество имеющейся у него информации;
- уровень технической оснащенности конкретного подразделения или организации в целом;
- степень компетентности персонала;
- количество времени для подготовки и осуществления решения;
- особенности социально-психологического климата коллектива и т. д.

Всесторонний анализ рассматриваемой проблемы предусматривает обязательный учет внутренних детерминирующих факторов, свойственных личности, которая принимает решение.

Исследователи называют целый ряд свойств личности, влияющих на процесс принятия решения. Отмечается роль таких факторов, как:

- творческие способности личности [3];
- эмоциональная устойчивость;
- склонность к риску;
- притязания;
- самооценка;
- экстраверсия – интроверсия и др.

Таким образом, решение современных задач, стоящих перед любой образовательной организацией, требует научно обоснованной, четко продуманной, технологически правильно и грамотно выстроенной организации работы по принятию управленческих решений с учетом психологических свойств личности руководителей. Это позволит сократить время и затраты, связанные с принятием и реализацией управленческих решений, и обеспечит эффективное развитие образовательной организации, с учетом ее возможностей и специфики.

#### ***Литература***

1. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании. – М.: Дело, 2012. – 252 с.
2. Коваль О.С. Развитие технологии процесса принятия и реализации управленческих решений в предпринимательских структурах: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – СПб, 2012.
3. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. – М.: ИГУМО, 2001. – 80 с.
4. Нечаева О.А. Актуальность проблемы принятия управленческих решений в педагогической науке и практике // Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 185-187.
5. Розанова В.А. Психология управленческой деятельности. – М.: «Экзамен», 2003. – С. 51-57.

***В.Г. Буторина,***

студент I курса

Научный руководитель:

***Е.Н. Чернова***

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Исследование религиозной личности**

Проблематика самосознания личности верующего и формирование его образов и представлений о самом себе разрабатывается в основном в контексте исследований религиозного опыта, религиозности человека,

функций религии в обществе. Проблемам самосознания религиозной личности посвящены работы таких зарубежных авторов как: Э. Фромм, У. Джемс, Дж. Леуба, П. Жане, Г. Олпорт, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Эриксон, Э. Дюркгейм и др.

Проблемы сознания и самосознания верующего исследуются и в работах отечественных авторов: Б.С. Братусь, В.И. Гараджа, В.В. Знакова, А.Н. Красникова, К.И. Никонова, К.К. Платонова, И.Н. Полонской, М.А. Поповой, С.И. Самыгина, Д.М. Угриновича, Д. М. Чумаковой и др.

Наша работа посвящена исследованию религиозной личности, мотивов ее поведения и установок, ценностных ориентаций и представлений. Также мы рассмотрели способы диагностики религиозной личности. В итоге выявляются специфические особенности религиозной личности, анализируются психологические особенности в юношеском возрасте.

Религиозная личность – это отдельный человек в совокупности его общественных качеств, в которой занимают определенное место религиозные свойства. Такой личности присуще качество «религиозность», в сознании ее обозначены соответствующие представления, идеи, вера, потребности, чувства, а в поведении – посещение храма, молитва, участие в богослужении, совершение религиозных обрядов, религиозное соблюдение поста, празднование и т.д. Религиозная личность – это человек, который убежден в существовании Бога и верит в определенные религиозные учения. Такой человек стремится проживать свою жизнь в соответствии с принципами своей религии и искать свою веру и духовное покровительство в религиозных общинах и обрядах [2].

Религиозная личность – это человек, для которого религия является не внешним обрядом, а интегральной частью его жизни. Он стремится к познанию Бога и работе над своей душевной жизнью. Он проявляет в своей жизни множество качеств, которые характерны для верующих людей. Община, религиозная семья, духовная школа, приход, монастырь, духовно-культурные центры, средства массовой информации и т.п. – вот те институты, которые вводят отдельного человека в пространственно-временной континуум религиозной культуры, в результате чего складывается религиозная духовность личности [3].

Вера – главная характеристика религиозного человека. Это служит основой всего ее существования. Религиозные люди находят в вере истину, смысл жизни, наставления и ответы на свои вопросы. Богослужение является важной частью религиозной практики. Люди, исповедующие религи-



озные убеждения, регулярно посещают храмы и читают молитвы, священные тексты, участвуют в ритуалах.

Милосердие – религиозные люди стремятся помогать другим, делиться своими благами и привлекать к этому других единомышленников. Милосердие означает не только сострадание к нуждающимся, но и ответственность за судьбы других людей. Добродетель – религиозность ведет к приобретению благородных качеств личности, таких как милосердие, сострадание, терпимость и духовность. Религиозные люди полагаются на Бога, чтобы достичь совершенства и преодолеть отрицательные черты характера.

Смирение – религиозные люди принимают свое место в мире, осознавая, что они не являются центром вселенной. Они готовы прощать и просить прощения у других, уважают власть и следуют социальным нормам и религиозным учениям. Духовность – религиозные люди часто стремятся к духовному совершенству. У них есть способность управлять своими чувствами и мыслями, духовной медитацией и техниками, позволяющими им развивать духовность.

В XIX в. В. Вундтом, У. Джеймсом и Дж. Леуба было заложено направление в религиоведении, основанное на изучении индивидуальной и коллективной психологии, психологических корней религии. В. Вундт полагал, что в основе человеческой психики находится не умственная, не рассудочная, а эмоционально-волевая деятельность. На ней строится и религия [1, с. 3]. Согласно Дж. Леуба, первоначальным и главным феноменом религии была вера в личного бога, сначала еще смутная и неоформленная. Для него первобытные образы высших существ порождены не откровением, они проистекают из присущего человеческому уму стремления понять, как произошло то, что он видит вокруг себя [3].

У. Джеймс отверг распространенную идею о превосходстве науки перед религией, указав, что ценность как научных, так и религиозных воззрений может быть познана только путем непосредственно примененных к ним оценивающих суждений, основанных на нашей собственной интуиции и на добытых опытом знаниях об отношении этих воззрений к нашим моральным потребностям и ко всему тому, что мы называем истиной.

Д. М. Угринович считал, что «необходимо исследовать социально-психологические особенности сформированной религиозной личности, ее мотивы, ценности, особенности сознания и поведения». Он высказывает предположение о наличии различных типов верующих в зависимости от

их социально-психологических особенностей и ценностей, а также различных типов семей в зависимости от религиозности ее членов. Как и ряд других авторов, он акцентирует внимание на значении семьи в генезисе религиозности личности [4]. К. К. Платонов определяет религиозность личности с опорой на категории эмоций и чувств, характеризуя ее как особое чувство, которое сопровождается иллюзией познания и восприятием продукта этого познания как реального. Б. С. Братусь наряду с понятием религиозности личности использует понятие веры. В его работах раскрывается диалектика связи религиозной и нерелигиозной веры, специфика различных форм веры при невротическом развитии личности. [3, с. 5].

Проанализировав научные исследования, мы составили реестр методик, используемых для изучения религиозной личности, это:

1. Шкала субъективного благополучия в религиозной сфере, измеряющая субъективное качество жизни и духовное благополучие субъекта.

2. Шкала копинговой активности, отражающая меру обращения человека к религии как способа преодоления стрессовых жизненных обстоятельств.

3. Шкала религиозной направленности личности служит для измерения внутренней и внешней религиозной ориентации.

4. Шкала измерения экзистенциальной направленности личности, – оценивает стремления человека решать вопросы о смысле жизни и цели в ней путем обращения к религии, изучает динамику религиозности личности.

5. Опросник «Структура индивидуальной религиозности» Ю.В. Щербатых.

6. Анкета религиозных ориентаций (И. М. Богдановская).

7. Шкала религиозной ориентации (Г. Олпорт, Д. Росс).

Мы провели исследование, целью которого было изучить особенности религиозной личности. В исследовании приняли 30 человек в возрасте 17–18 лет. Большинство респондентов православного вероисповедания, несколько человек охарактеризовали себя как атеистов. Нами был использован психодиагностический комплекс из двух методик:

1. *Анкета религиозных ориентаций* (И. М. Богдановская). Предназначена для выявления мотивов обращения к религии в современном обществе, отношения к требованиям культовой системы, усвоения основ вероучения и чтения догматической литературы, для выявления представлений о верующем человеке с помощью понятий обыденной жизни.

2. *Шкала религиозной ориентации* (Г. Олпорт, Д. Росс). Предназначена для выявления типа религиозной ориентации личности: внутренней и внешней религиозности.

Результаты апробации психодиагностического комплекса позволили сделать следующие выводы:

1. Религиозные представления у 60 % респондентов наиболее часто связаны с тенденцией поиска в религии поддержки и утешения или представления о терапевтических возможностях религии.

2. На втором месте ранговой иерархии в представлениях 30 % респондентов находится внутренняя потребность в религии, т. е. более выраженным является ее экзистенциально-мировоззренческий компонент. Это может быть связано с характерным для юношеского возраста совершенствованием рефлексии, постижением смысла собственного «Я», осознанием собственной индивидуальности, активным нравственным развитием, становлением мировоззрения.

3. 20 % респондентов связывают обращение к религии с возможностью пополнения и обретения личностного ресурса в сложных ситуациях, недоступных управлению и целенаправленному регулированию. Наименее выражен интерес к «псевдонауке».

4. Мотивы обращения к религии отражают совокупность внутренних и внешних условий, вызывающих активность субъекта в определении им собственной религиозной направленности. Ведущие мотивы обращения к религии условно можно разделить на: личностные, социально-личностные и внешне-социальные.

5. Личностные мотивы, такие как: «раскаяние», «поиск идеала, заполнение духовной пустоты», «поиск личной религии», выявлены у 15 % респондентов. Отметим, что мотив «раскаяния» находится на последнем месте иерархии, что может быть связано с одной из ведущих в данном возрастном периоде потребностью в самоутверждении.

6. Социально-личностные мотивы: «восстановление традиций», «возвращение к истинной вере» – вызваны потребностью в согласовании личностных изменений и социальных требований. Эта потребность разрешается через принятие религиозной модели мира, а также потребностью в культурно-исторической самоидентификации, разрешаемой через религиозную самоидентификацию. Характеризуются состоянием неопределенности в сфере религиозных убеждений и чувств.

Мотив «восстановление традиций» связан с формированием религиозного чувства. Он требует сознательного усвоения определенных религиозных требований (знаний), которые через эмоциональное переживание могут быть переведены на уровень социальных норм.

У респондентов эти мотивы не выявлены, что может быть связано с достаточностью знаний о религии, а также с наличием альтернативных возможностей получения эмоционального переживания.

7. У 15 % респондентов определены внешне-социальные мотивы: «теперь так принято», «политическая игра». Такие мотивы свидетельствуют о несогласованности потребностей личности со значением и смыслом религии как социального явления. В мотиве «политическая игра» фиксируется значение, но не определяется личностный смысл. Мотив «теперь так принято», напротив, фиксирует личностный смысл, связанный с необходимостью соответствия изменившимся социальным условиям. Оба мотива указывают на нейтральное отношение к вопросам религии. Они наиболее выражены у неверующих испытуемых.

8. Основной элемент религии, своеобразный и отличающей от других форм общественного сознания и социальных институтов - культовая система. Религиозные представления, включаясь в культовую систему, приобретают характер вероучения, приобретают духовно-практический смысл.

Современный опыт как веры, так и неверия людей включает в себя символические представления и понятия культовой системы, функционирующие в социальном взаимодействии. В зависимости от того, какую роль идея бога играет в повседневном поведении человека, можно судить о преобладании внешней или внутренней религиозной ориентации [5].

Сегодня можно отметить лишь незначительное усвоение концептуальных аспектов вероучения, небольшое число обращений к молитве на основе религиозной мотивации.

Для современных верующих более характерна обозначенная внешняя религиозная ориентация – выявлена у 65% респондентов. Внешняя религиозная ориентация отражает такую ценность религии для человека, которая лишь служит достижению других, еще более значимых ценностей. Люди с такой ориентацией могут находить различные причины, чтобы считать религию полезной: обеспечивает уверенность и утешение, социальные контакты, статус и самооправдание.

Религиозная вера современного человека отражает сложное соотношение внутренней и внешней сторон религиозного опыта. Сегодня мож-

но говорить о несформированном религиозном поведении современных верующих. Тем не менее большинство верующих юношеского возраста остро осознают присутствие в своей жизни Божественного начала, обращение к которому позволяет получить ответы на многие вопросы, касающиеся смысла жизни.

### ***Литература***

1. Вундт и психология религии / Vladimir Kabo. – Australian Aborigines, traditional societies and religion.
2. История религии. В 2 т. Т. 1. Учебник / В.В. Винокуров, А.П. Забияко, З.Г. Лапина и др.; под общей ред. И.Н. Яблокова. – М.: Высшая школа, 2002. – С. 17-28.
3. Крюков Д.С. Философско-религиоведческий анализ Я-концепции религиозной личности: дисс. ... канд. философ. Наук 09.00.13. – М., 2008. – 169 с.
4. Угринович Д.М. Психология религии. – М., 1986.
5. Чумакова Дарья Михайловна Религиозность личности: основные подходы, структура и диагностика // Психология. Психофизиология. – 2011. – №42 (259). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznost-lichnosti-osnovnye-podhody-struktura-i-diaagnostika>.

*А.О. Жумара,*

студент I курса

Научный руководитель:

*Е.Н. Чернова*

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Религиозность как смысл жизни по В. Франклу**

Религия – одна из форм общественного сознания, совокупность духовных представлений, основывающихся на вере в сверхъестественные силы и существа (богов, духов), которые являются предметом поклонения. Одно из направлений такого общественного сознания. Мировые религии (буддизм, ислам, христианство) [6].

У термина «религия» есть разные трактовки, каждая из которых по-своему верна. Религию можно определить, например, так: мировоззрение и поведение людей, которое определяет вера в существование какой-либо сверхъестественной силы; система символов, моральных правил, обрядов и культовых действий, исходящая из представления об общем порядке бытия; вера в сверхъестественное (в Бога); совокупность взглядов и представлений, система верований и обрядов, которая собирает людей в единую общность; одна из форм приспособления человека к окружающему миру, способ удовлетворения духовных потребностей [5].

Если термин «религиозность» является операциональным, то понятие «религия», от которого он произведен, значительно насыщеннее содержательно, зависит от концептуального понимания феномена. Религиозность – любая степень вовлеченности индивида в религию или его участия в религиозной деятельности [5]. Религиозность трудно однозначно определить. Ученые рассматривают это понятие в широком смысле как причастность к религии и следование религиозным установкам. Сюда входят эмпирические, ритуальные, идеологические, интеллектуальные, логические, вероучительные, конфессиональные, доктринальные, моральные и культурные аспекты. Таким образом, под «религиозностью» понимается качество индивида или группы, которое представляет собой совокупность религиозных свойств сознания, поведения и отношений [5].

Человек религиозный – термин, обозначающий присущее человеку качество религиозности, проявляющееся в поведении, сознании, мировоззрении, в наличии специфического религиозного опыта, религиозной веры, ценностной ориентации и т.д. Это качество рассматривается в теологических, антропологических, психологических, социально-психологических, культурологических, религиоведческих и др. концепциях [5].

Отечественные исследователи в области религиозной психологии разработали примерную типологию мировоззренческих групп [4]:

1. *Глубоковерующие*. В общей характеристике сознания присутствует глубокая религиозная вера. Среди эмпирических признаков выделяют: а) веру в основные религиозные догматы и мифы; б) осознание себя членом определенной религиозной общности (конфессии); в) позитивное отношение к новым религиозным ценностям и нормам; г) негативное отношение к атеизму, его ценностям и нормам.

2. *Верующие*. В общую характеристику сознания включено наличие религиозной веры. Обозначаются такие эмпирические признаки: а) вера в самые существенные религиозные догмы и мифы (вера в Бога); б) как правило, осознание себя членом определенной конфессии; в) позитивное отношение к некоторым религиозным ценностям и нормам; г) негативное или безразличное отношение к атеизму, его ценностям и нормам.

3. *Колеблющиеся*. В общей характеристике сознания: колебания между верой и неверием. В эмпирических признаках: а) сомнения в правильности основных религиозных догматов; б) колебания в отношении к рели-

гиозным и атеистическим ценностям и нормам; в) возможную частичную религиозную идентификацию (отнесение себя к последователям той или иной религии).

4. *Индифферентные к религии люди.* В общей характеристике сознания отсутствует религиозная вера, но отсутствуют и атеистические убеждения. Среди эмпирических признаков: а) отсутствие веры в религиозные догматы мифы; б) безразличное отношение как к религиозным, так и к атеистическим нормам и ценностям; в) не считают, что религия приносит вред обществу; г) не считают атеистическое воспитание необходимым.

5. *Пассивные атеисты.* В общей характеристике сознания имеются атеистические убеждения, но не всегда они являются глубокими и осознанными. В эмпирических признаках: а) неверие в религиозные догмы и мифы; б) негативное отношение к религиозным ценностям и нормам; в) считают, что религия приносит вред обществу.

6. *Активные атеисты.* В общей характеристике сознания - глубокие атеистические убеждения. Среди эмпирических признаков перечислены: а) неверие в религиозные догмы и мифы; б) негативное отношение к религиозным нормам и ценностям; в) позитивное отношение к атеистическим ценностям и нормам; г) считают, что религия приносит вред обществу; д) считают себя готовыми к проведению атеистического воспитания.

Каждый человек хоть единожды, но задавался вопросом «В чем смысл жизни?». Он не обошел стороной и Виктора Франкла.

Виктор Эмиль Франкл – австрийский психиатр, психолог, философ и невролог, бывший узник концентрационного лагеря. Известен как создатель логотерапии. Окончил медицинский факультет Венского университета, выбрав в качестве специализации неврологию и психиатрию [1, с.2]. Франкл разработал собственное направление – логотерапию (исцеление смыслом). Он помогал студентам и женщинам, специализируясь на профилактике депрессий. Более десятилетия возглавлял и развивал программу поддержки в разных центрах и в венской клинике. В 1938 году работал нейрохирургом в Ротшильдской больнице, где возглавил неврологическое отделение [1, с.3].

В 1942 г. В. Франкла, его супругу и родителей депортировали в концентрационный лагерь. Казалось бы, это – путь в никуда и крах всем надеждам. Но Виктор оказался верным своим жизненным взглядам и профессии: в лагере он познакомился с доктором К. Флейшманом, который создавал план по психологической помощи прибывающим заключенным.

Франкл взялся за эту задачу. Он помогал вновь прибывающим узникам преодолеть первый шок, оказывал посильную поддержку на начальном этапе. Особое внимание уделял тем, кто находился в большой зоне риска: ослабленным, пожилым, с психическими отклонениями, эпилептикам. «Мы должны были пробуждать волю к жизни, к продолжению существования, к тому, чтобы пережить заключение. Но в каждом случае мужество жить или усталость от жизни зависела исключительно от того, обладал ли человек верой в смысл жизни, в своей жизни.» Девизом всей проводившейся в концлагере психотерапевтической работы могут служить слова Ницше: «Тот, кто знает, «зачем» жить, преодолеет почти любое «как» – В. Франкл [2]. После освобождения в 1945 г. Франкл вернулся в Вену и закончил книгу, которая стала откровением и помощью для сотен тысяч людей: «Сказать жизни: “Да!”. Психолог в концлагере» [1, с.2].

У В. Франкла были особые отношения с Богом. В своих трудах он говорит о Боге, молитве, страдании, духовности, заповедях, человечности: «Бог — наш собеседник в самые сокровенные минуты, когда мы остаемся наедине с собой. Когда мы в абсолютном одиночестве и с абсолютной искренностью ведем внутренний диалог, мы по праву можем считать Бога своим собеседником, независимо от наших атеистических или религиозных убеждений».

В. Франкл утверждал, что человеческий дух есть особая сущность, которая и испытывает потребность в смысле; что смыслы в мире существуют объективно, поскольку даны Богом; что поэтому за реализацию смыслов человек несет ответственность перед Богом [7].

В. Франкл считает стремление человека искать и осознавать смысл своей жизни врожденной мотивационной тенденцией, присущей всем людям и являющейся основным двигателем поведения и развития личности. На основании жизненных наблюдений, клинической практики и различных эмпирических данных В. Франкл приходит к выводу, что для того, чтобы активно жить и действовать, человек должен верить в тот смысл, который имеют его действия. Вопрос о том, как человек находит свой смысл, является центральным в практике логотерапии.

В. Франкл подчеркивает, что смыслы не изобретаются, не создаются самим индивидом; их нужно искать и находить. Найти смысл - не конечная цель человека. Нужно еще осуществить его. В. Франкл характеризует стремление, порождаемое смыслом, в отличие от влечения, порождаемо-



го потребностями, как то, что требует постоянного принятия индивидом решения.

В. Франкл был человеком глубоко религиозным, это было личное отношение к Богу, не имевшее ничего общего с конфессиональной религиозностью; Бога он позднее определял как наиболее интимного собеседника в своих внутренних диалогах [2, с.3].

Элизабет Лукас – клинический психолог и психотерапевт с более чем 30-летней практикой. Являясь ученицей В. Франкла и пол века изучая его обширное наследие, Э. Лукас создала книгу «Франкл и Бог. Откровения психотерапевта о религии и Боге». В ней рассматривается отношение Виктора Франкла к религии и его вера в Бога. Э. Лукас цитирует высказывания своего учителя, в которых он размышляет о религии и Боге, и приходит к выводу, что Франкл был искренне верующим человеком. «Если мы так устроены, что не сможем смириться с бессмысленностью мира и не можем не искать смысл, то в этом не может не быть смысла. В основе нашего бытия лежит тоска - тем более неутолимая, что тоскуем мы не по чему иному, как по Богу» [7].

Если считать, что смысл жизни в конечном счете религиозен, – а Франкл так и делает, – то он, разумеется, сверхличен, становится своего рода сверхсмыслом или «конечным смыслом». «Очевидно, что вера в сверхсмысл – как в метафизическом, так и в религиозном смысле – имеет огромное психотерапевтическое значение. Подобно истинной вере, основанной на внутренней силе, такая вера делает человека гораздо более жизнеспособным. Для такой веры в конечном счете нет ничего бессмысленного» [7].

Таким образом, Франкл В. убедительно показал прямую связь решения психологических проблем с тем, что подлинный смысл жизни – религиозен. Архиепископ Иоанн благожелательно писал о логотерапии Франкла как о терапии, позволяющей справляться с проблемами большей части человеческой души путем мобилизации сил здоровой ее части, где вера в Бога играет самую важную роль. «Подавление в себе мыслей о Боге – явление распространенное...», «Франкл считает, что приблизительно три четверти населения Европы страдает этим недугом – внутренним отъединением себя от духовной жизни и подавлением в себе, в том или ином виде, мысли о Боге, веры в Бога. Это подавление человеком своей духовной, главной стороны Франкл называет «подлинной патологией нашего времени» [7].

## **Литература**

1. История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л. А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 499-501.
2. Леонтьев Д.А. Виктор Эмиль Франкл (Frankl). Биобиблиографическая энциклопедия. Образование, наука, культура. – <http://www.dates.gnpbu.ru/0-5/Frankl/frankl.html>
3. Леонтьев Д.А. «Случай» Виктора Франкла. – Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 2, С. 118-127.
4. Писманик М.Г. Личность и религия. – М., 1976. – С. 79-90.
5. Психологическая энциклопедия. – <https://vocabulary.ru/termin/religioznost.html>
6. Толковый словарь Ожегова онлайн. – <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=26953>
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

*Е.И. Литвиненко,*

магистрант II курса

Научный руководитель:

*О.В. Коломиец*

канд. псих. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Исследование стрессоустойчивости у студентов-первокурсников**

Стресс – это спутник студенческой жизни. В студенческий период, особенно в самом начале, возникают противоречия, которые несут в себе различные трудности. Это время для самоуважения, самоанализа, самоопределения и личного выбора. Особенно важной проблемой в период обучения является проблема стресса, особенно переживания экзаменационных и тестовых нагрузок.

Первым, кто начал изучать стресс, был канадский ученый Г. Селье в 1936 году. Согласно его теории, стресс – это реакция организма и психики на предъявляемый им спрос [7, с. 104].

Характер проявления стресса в большей степени зависит от личностных особенностей человека и его способности справляться со стрессовой ситуацией. Одним из важных этапов в жизни человека является обучение, особенно обучение в высшем учебном заведении. Вопросу изучения стресса в студенческом возрасте посвящены работы К. Вильямса, Дж. Гринберга,

Л. А. Китаева-Смыка, У. Кэннона, Р. С. Немова, Д. Маерса, А. Г. Маклакова, Г. Селье, Ю. В. Щербатых и др. [1, с. 13].

Стрессоустойчивость – это способность преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, проявлять выдержку и такт. Стрессоустойчивость определяется набором личностных качеств, которые позволяют человеку выдерживать значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых негативных последствий для деятельности, других людей и их здоровья.

Под стрессоустойчивостью В. А. Бодров понимает «интегративное свойство человека, характеризующееся необходимым уровнем адаптации человека к воздействию экстремальных экологических и профессиональных факторов; определяемое уровнем активации ресурсов организма и психики человека; проявляется в показателях жизнедеятельности организма и психики; его функциональное состояние и эффективность» [2, с. 98].

По мнению П. Б. Зильбермана, стрессоустойчивость является сложным свойством личности и определяется как «интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных элементов психической деятельности человека, обеспечивающее успешное достижение цели в сложной эмоциональной среде» [3, с. 152].

Эмоциональная устойчивость Митина Л. М. определяется как свойство психики, в основе которого лежит способность человека эффективно выполнять необходимые действия в сложных эмоциональных условиях, а также в условиях, вызывающих негативные эмоции [4, с. 117].

Плахтиенко В. А. и Блудов Ю. М. связывают надежность деятельности с эмоциональной стабильностью: «Эмоциональная стабильность - признак темперамента, который позволяет надежно выполнять свои задачи и наилучшим образом использовать нейропсихологические резервы эмоциональной энергии» [6, с.78].

Щербатых Ю. В. делит проявления стресса на четыре группы:

- поведенческие;
- психические;
- эмоциональные;
- физиологические [8, с. 35-44].

Способность управлять своими эмоциями, высокий профессиональный уровень, который позволяет вам управлять своими эмоциями, сохранять свою деятельность эффективной, результативной и целенаправленной [5, с. 86].

Учебная деятельность в Университете – одно из самых напряженных занятий, оно несет очень тяжелую интеллектуальную и эмоциональную нагрузку. На первом курсе студент приобретает новый статус, приспосабливается к новым условиям жизни и отношениям с окружающими. Все эти факторы, вероятно, являются причиной стресса.

Студенческая жизнь – тяжелое и серьезное испытание. Студенты должны решать различные задачи и учиться быть независимыми, ответственными и организованными. Но не все студенты готовы ко многим проблемам и решениям.

Исходя из вышесказанного, следует также отметить, что правильно организованная педагогическая деятельность с учетом специфики обучения также может способствовать оптимизации эмоционального состояния учащихся. Формирование стрессоустойчивости у школьников особенно важно. Высокий уровень стрессоустойчивости придает человеку уверенность в своих силах, а также улучшает физическое здоровье — хронические заболевания возникают из-за хронического стресса, а организованность и настойчивость помогают принимать правильные решения в сложных жизненных ситуациях.

Цель исследования: изучение уровня стрессоустойчивости студентов первого курса направления «Психология».

Выборка: 25 студентов 1-го курса в возрасте от 18 до 20 лет по направлению 5.37.03.01. «Психология». Методы и методики:

1. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона;
2. Тест на учебный стресс, разработанный Ю. В. Щербатых.

Данные, полученные с помощью теста самооценки стрессоустойчивости, показывают, что учащиеся адекватно воспринимают свою стрессоустойчивость, поскольку большинство оценивает их как хорошие – 36,17 % и удовлетворительные – 63,83 % (рис. 1).

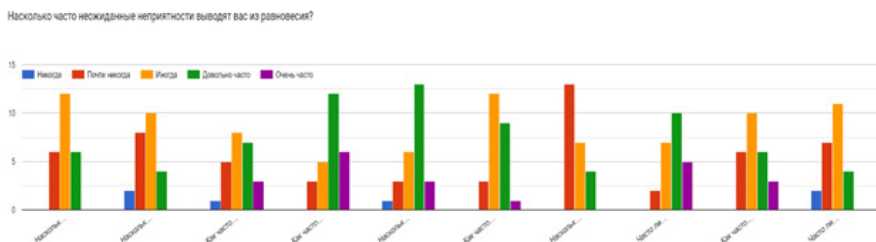
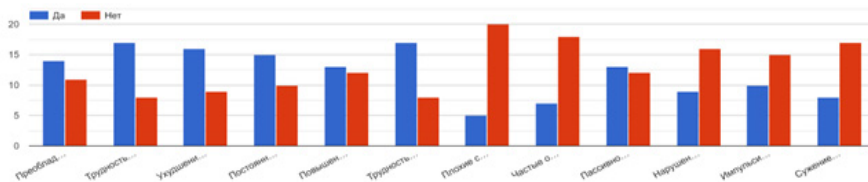


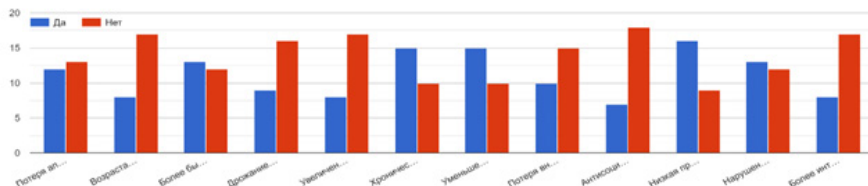
Рис. 1. Результаты теста стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона

Исследование стресса обучения учащихся, проведенное методом Ю. В. Щербатых, показывает, что уровень стресса, который испытывают студенты во время учебы, указывает на состояние сильного стресса, для успешного преодоления которого желательна помощь психолога или психотерапевта (рис. 2).

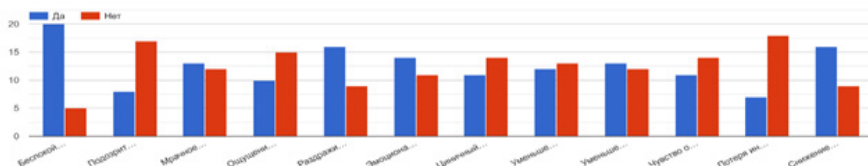
#### Интеллектуальные признаки стресса



#### Поведенческие признаки стресса



#### Эмоциональные симптомы



#### Физиологические симптомы

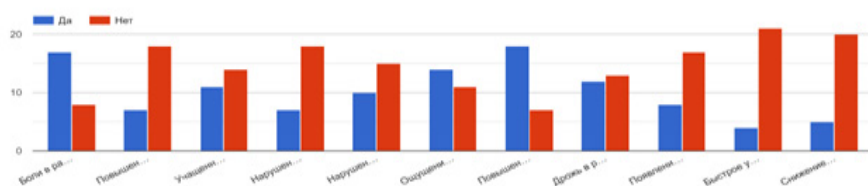


Рис. 2. Результаты теста на учебный стресс, разработанный Ю. В. Щербатых.

Такая величина стресса говорит о том, что организм уже близок к пределу возможностей сопротивляться стрессу.

Проблемы, которые больше всего влияют на развитие стресса, являются повышенная рабочая нагрузка, очень серьезное отношение к учебе, неумение управлять финансами и организовывать распорядок дня, страх перед будущим. Стресс, связанный с учебой, проявляется у большинства студентов в неспособности избавиться от посторонних мыслей и спешки, а также в ощущении постоянной нехватки времени.

Результаты исследования выявили склонность первокурсников к стрессу, низкий самоконтроль в стрессовых ситуациях – все это благоприятная почва для коррекционной работы, которая должна проводиться психологической службой университета, кураторами и педагогами. Возможно, пути решения этой проблемы лежат и во внедрении в учебный процесс тренинговых курсов, здоровьесберегающих технологий.

### ***Литература***

1. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореф. Дис. д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 48 с.
2. Бодров В.А. Информационный стресс: Учеб. пос. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с.
3. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда / Под ред. Е. А. Милеряна. – М.: Наука, 1974. – 308с.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
5. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С. 82-87.
6. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте // Физкультура и спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

*Ю.Н. Лулева,*

магистрант III курса

Научный руководитель:

*М.Д. Иванова*

канд. пс. н., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Характеристика основных методов диагностики организационного стресса у сотрудников организации**

Анализ исследований в области психологии труда показывает, что одно из центральных мест в ней занимает диагностика комплексного

состояния работника, особенно в ситуациях выраженного и продолжительного стресса, приводящего зачастую к полному или частичному профессиональному выгоранию. Чтобы не допустить накопление факторов, влияющих на возникновение стресса и дистресса сотрудников профессиональных организаций, важно вовремя провести диагностику и предотвратить возможные негативные последствия [2].

Согласно Л.Н. Артамоновой, организационный стресс представляет собой специфический вид стресса, переживаемый в организации коллективным субъектом труда, особенности которого определяются интегрированным комплексом проявлений на трех уровнях анализа организационных взаимодействий «работник-группа-организация» [1].

Организационная психодиагностика предполагает использование научных методов исследования. В качестве основных методов сбора данных организационная диагностика использует широкий спектр методов эмпирического исследования, таких как наблюдение, анкетирование, беседа, опрос, тестирование, метод фокус-группы и др.

Рассмотрим подробнее каждый из методов диагностики организационных стрессов.

Метод наблюдения представляет собой целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта [3]. Наблюдение может проводиться непосредственно или же с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, карты наблюдения и пр.).

Предметом наблюдения в управлении персоналом является поведение отдельных сотрудников и групп сотрудников, а также особенности организационной среды [3]. Метод наблюдения часто используется на подготовительном этапе исследования (при первоначальном знакомстве с полем исследования), а также как вспомогательный метод в комплексных исследованиях. Однако, наблюдение может выступать и как основной диагностический инструмент (например, в исследованиях организационного поведения). С помощью метода наблюдения можно оценить профессиональный стресс у сотрудника по ряду внешних признаков: физиологических, психологических и поведенческих. Наблюдение редко используется в качестве самостоятельного метода исследования организационного стресса.

Следующий метод диагностики стресса сотрудников организации – опрос [3]. Опрос – это метод сбора первичной вербальной (речевой) ин-

формации, основанный на непосредственном или опосредованном взаимодействии между исследователем и опрашиваемым.

Анкетирование относится к группе опросных методов и характеризуется опосредованным (через анкету) характером взаимодействия между исследователем и опрашиваемыми. Основной проблемой при проведении анкетирования, особенно заочного, является невозможность контролировать процесс заполнения анкеты, что может привести к несамостоятельности ответов респондента, влиянию со стороны окружения. Кроме того, при заочных опросах остро встает проблема сбора заполненных анкет [3].

Далее рассмотрим метод беседы. беседа предполагает устную форму общения исследователя с респондентом, непосредственное взаимодействие, личный контакт. беседа используется для сбора первичных данных с помощью вербальной коммуникации. Данный метод позволяет получить не менее точную информацию, чем научное наблюдение, в процессе беседы сотрудник может рассказать о его самочувствии на рабочем месте, можно понять мотивацию его трудовой деятельности, характер взаимоотношений с коллегами. А также данный метод помогает собрать информацию о субъективных состояниях, событиях прошлого, устойчивых склонностях или мотивах совершённых поступков.

Метод тестирования довольно широко используется при проведении организационной диагностики с целью выявления профессионального стресса у сотрудников. Тестирование можно определить как кратковременное стандартизированное испытание, предназначенное для установления индивидуальных количественных и качественных психологических различий. [4].

Как уже было отмечено, в организационной психодиагностике наиболее часто используются тесты, по форме представляющие собой опросники. Внешне они похожи на анкету (в частности, тем, что содержат закрытые вопросы). Однако, тест-опросник имеет существенное отличие от анкеты. Вопросы теста играют роль индикаторов, использующихся для выявления определенного признака (индиката). Для каждого индиката разрабатывается несколько индикаторов. Поэтому тест для обработки данных имеет так называемый ключ (который отсутствует у анкеты). Первичная обработка данных тестирования не предполагает анализ ответов по каждому отдельному вопросу как при анкетировании. Помимо ключей, тесты имеют интер-



претаторы, позволяющие истолковать полученные количественные данные [4].

В качестве наиболее известных опросников и тестов диагностики профессионального стресса на сегодняшний день можно отметить следующие:

*Шкала организационного стресса, русскоязычная адаптация Н. Водопьяновой.* Данная шкала позволяет оценить восприимчивость к организационному стрессу, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать ситуацию без ущерба для своего здоровья и работоспособности, негибкостью поведения и пассивностью по отношению к активным формам отдыха и восстановления жизненных сил [2].

*Опросник ДОРС, разработанный А. Леоновой и С. Величковской.* Предназначен для дифференцированной оценки состояний сниженной работоспособности, в частности таких состояния, как утомление, монотония, пресыщение, стресс) [5].

*Опросник «Профессиональное выгорание», русскоязычная версия Н. Водопьянова, Е. Старченкова.* Данная методика была разработана авторами на основе трехфакторной модели, которую представили К. Маслач и С. Джексон.

*Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя, И. Ладанов, В. Уразаева* [2]. Данная методика предназначена для оценки рабочих стресс-факторов или для аутодиагностики степени риска развития психологического стресса у менеджеров среднего звена. С ее помощью можно быстро определить, в каких видах управленческой деятельности имеется наибольшая напряженность («проблемность») и в каком направлении необходимо развивать менеджерские умения.

Также с целью комплексной диагностики организационного стресса можно использовать следующие методики:

- шкала оценки стрессогенности профессионально трудных ситуаций (ПТС) на рабочем месте Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой;
- тест на профессиональный стресс Ю.В. Щербатых;
- опросник «Причины деятельностного стресса»;
- тест-опросник «Причины стресса в вашей работе».

Данные методики являются апробированными и валидными и могут использоваться при диагностике стрессовых состояний [2].

Интересен метод фокус-групп для оценки уровня стресса в организации. Данный метод (представляет собой разновидность групповой дискуссии, в ходе которой выясняется отношение участников к тому или иному вопросу.

Автор метода Р. Мертон отмечал следующие специфические особенности фокусированного интервью:

- интервьюируемые лица должны быть участниками определенной ситуации (например, внедрения какой-либо инновации);

- характер, процессы и общая структура этой ситуации предварительно проанализированы исследователем, на основании чего он пришел к ряду гипотез;

- на основании этих гипотез разработан план интервью;

- интервью фокусируется на субъективных переживаниях лиц по поводу заранее проанализированной ситуации [18].

Фокус-группы могут применяться в качестве самостоятельного метода и в сочетании с другими методами (обычно с анкетированием). Зачастую фокус-группы проводят на заключительном этапе исследований, связанных с получением количественных данных. Метод фокус-групп может применяться при диагностике организационной культуры, организационного поведения, отношения к инновациям [3].

Таким образом, существует много методов для диагностики стресса в организации, их выбор зависит от индивидуальной структуры организации, уровня занятости сотрудников, возможностей организации диагностического исследования.

### ***Литература***

1. Артамонова Л.Н. Организационный стресс как системный феномен: трехуровневая модель анализа в эмпирических исследованиях // Психология психических состояний: Теория и практика. Материалы 1-ой Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А.О. Прохорова. – Часть 1. – Казань. – КГУ. – 2008. – С. 567-572.

2. Водопьянова Н. Е. Стресс-менеджмент [Электронный ресурс]: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 283 с.

3. Долбышев А.В. Классификация методов диагностики психофизиологического стресса // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-diagnosticski-psihofiziologicheskogo-stressa>.

4. Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В., Правдина К.А. Профилактика профессионального стресса работников организации // Вестник СамГУ. 2015. №8 (130). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-professionalnogo-stressa-rabotnikov-organizatsii>.

5. Леонова А.Б. Стресс и психическое здоровье профессионалов // Руководство по психологии здоровья. М.: МГУ, 2019. – С.638-691.

*Д.Д. Таран,*

студент IV курса

Научный руководитель:

*О.В. Коломиец*

канд. пс наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Успех в обучении младших школьников с разным уровнем самооценки**

Успех детей в начальной школе – одна из сложных и разносторонних проблем в школьной среде. Успешность в обучении обучающихся в начальной школе, безусловно, актуальна как для педагогов, так и для родителей и самих учеников, так как мало кто из них хотел бы получать низкие оценки.

Связь между самооценкой младших школьников и их успехами заключается в том, что слабые ученики, у которых низкая самооценка, в большинстве характеризуются тревожностью и низкой самооценкой. Следовательно, необходимо предпринять не только педагогические меры (работа с успеваемостью и усвоением учебной программы), но и психологическое воздействие (коррекция самооценки).

Таким образом, цель данной статьи состоит в изучении взаимосвязи между самооценкой младшего школьника и его успеваемостью.

В отечественных трудах о самооценке детей проведено множество исследований. Ученые подробно исследовали связь между личностью и самооценкой, Я-концепцией, самосознанием и самооценкой. В работах Л.И. Божович, А.И. Липкиной и Е.И. Савонько уделяется особое внимание этой проблеме [5].

Анализ методов российских исследователей не дает возможности универсального определения самооценки. Самооценку по обыкновению принято рассматривать в таком контексте, как составляющую самосознания личности, а также в качестве итогового результата рефлексии над собственным «Я», позволяющей оценить соответствие реального поведения человека существующим идеалам, принципам и желаниям.

В обширном смысле самооценка изучается как компонент самосознания, который включает знания о себе и оценку своих способностей, моральных качеств своей личности и поступков. В более узком смысле она

определяется в отношении уровня амбиций и возможных или реальных достижений [9].

В исследованиях А.В. Петровского, самооценка представляет собой основу регулирования поведения человека и оказывает огромное влияние на его развитие [8].

Т.В. Барлас также привлекает внимание своим подходом, утверждая, что самооценка отражает особенности осознания человеком своей деятельности, мотивов и целей своих поступков, а также способность видеть и оценивать свои возможности и способности. Она состоит как из рациональных, так и из эмоциональных компонентов [3].

Младший школьный возраст является важным периодом для формирования самооценки, и дети особенно подвержены влиянию результатов учебной деятельности. Основное значение самооценки в начальной школе заключается в самоконтроле ученика, его саморегуляции, самостоятельной оценке своей деятельности и самовоспитании.

Самооценка является сложным и динамическим личностным образованием, определяющим один из аспектов умственной деятельности. Завышенная самооценка может привести к формированию некоторых негативных черт личности, таких как высокомерие и нескритичность. Постоянное занижение оценки личности со стороны окружающих и самой личности может привести к робости и неуверенности. Адекватная самооценка способствует благоприятному эмоциональному состоянию, стимулирует деятельность и помогает достигать поставленных целей [2].

Активные, находчивые и с адекватной самооценкой дети проявляют интерес к самостоятельному поиску ошибок в своих работах и предпочитают задачи, которые соответствуют их возможностям. В случае удачного выполнения задачи они выбирают более сложные варианты, а при неудаче либо критически оценивают свои действия, либо решают более доступную задачу [6].

Дети с адекватной самооценкой активны, находчивы и сами ищут свои ошибки в учебной работе. Они выбирают задачи, соответствующие своим возможностям, и после успеха в решении одной задачи выбирают более сложную. В случае неудачи они проверяют себя или берут задачу менее трудную.

Дети с высокой самооценкой отличаются активностью и стремлением к успеху. Они уверены в своих способностях и верят, что своими усилиями смогут достичь успеха в учебе. Дети с заниженной самооценкой часто про-

являют повышенную самокритичность и неуверенность в себе. Они выбирают легкие задачи и боятся потерпеть неудачу.

Устойчивая самооценка формирует уровень притязаний младшего школьника. Ребенок стремится сохранить свою самооценку и поддерживает заложенный на нее уровень притязаний.

Уровень притязаний формируется под влиянием результатов предыдущей деятельности – как успехов, так и неудач. Тот, кто неоднократно испытывает неудачу, склонен ожидать и впредь те же результаты, в то время как успех в прошлых предпринятиях создает благоприятную почву для дальнейших успехов. В сфере учебной деятельности неудачи отстающих учеников выигрывают в соревновании с успехами, что постоянно подтверждается низкими оценками их работ, выставляемыми учителем, и постепенно приводит к ухудшению их самооценки и ощущению неполноценности. Низкая оценка со стороны одноклассников, которые реагируют на неуспехи в учебе отстающих учеников и влияют на все сферы их личности и активности, также способствует фиксации низкой самооценки у детей с низким уровнем успеваемости [4].

Недооценка и переоценка своих сил и возможностей – явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе – «слабого», «среднего» или «сильного», задающего тон в учебе, – постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка.

Недооценивание своих сил может привести к ощущению беспомощности и отчаяния. Школьник, считающий себя слабым или неспособным, нередко отказывается от сложных заданий, испытывает страх перед провалом и старается избегать любых испытаний. Он не верит в свои возможности и не стремится к лучшему. Такая негативная самооценка может повлиять на его академические достижения, социальную адаптацию и даже на межличностные отношения.

С другой стороны, переоценка своих сил можно назвать опасной иллюзией. Школьник, считающий себя «сильным» в учебе, может оказаться подверженным самоуверенности и пренебрежению к учебным заданиям или к нужности учиться. Он может стать не критичным к своим ошибкам, лениться и не стараться развиваться. Такая высокомерность не только ставит под угрозу академические результаты школьника, но и его будущую профессиональную карьеру [1].

Важно помнить, что реальная степень сил и возможностей каждого ребенка не ограничивается представлением, которое он имеет о себе. Шко-

ла должна быть местом, где каждому ребенку предоставляются возможности для роста и развития. Учителя и родители должны помочь школьнику осознать свои сильные стороны, разработать стратегию достижения поставленных целей и обрести уверенность в своих силах. Важно помогать детям поверить в себя, но при этом не создавать иллюзий о своей непогрешимости.

Таким образом, на основании проведенного теоретического анализа можно отметить, что недооценка и переоценка своих сил и возможностей могут серьезно повлиять на жизнь школьника. Учитывая эти риски, важно развивать в детях рациональное самооценивание, способность объективно оценивать свои способности и потенциал. Только тогда школьники смогут развиваться и преуспевать без вреда для своего будущего.

### ***Литература***

1. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирования личности. – М; мысль, 2000.
2. Барлас Т.В. Психологический практикум для начинающих: практическое пособие. – М.: Когито-Центр, 2014. – 208 с.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). – М., Просвещение, 2001.
4. Бернс Р. Развитие Я/концепции и воспитание. – М., 2014. – 320с.
5. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2002.
6. Лебо Л.В. Изучение самооценки как фактора успешности обучения младшего школьника, 2016. – С.141-143.
7. *Матюхин М.В.* Мотивация учения младших школьников, – М; 2003.
8. Петровский А.В. Теоретическая психология. – М.: Новая школа, 2016.
9. Полякова М. В. Концепты теории воспитания: практ.-ориентир. моногр. – Екатеринбург: Изд-во «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. – с. 150.

*В.А. Усанова,*

студент IV курса

Научный руководитель:

*О.В. Коломиец*

канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Анализ проблемы психологической безопасности образовательной среды вуза студентами с иррациональными установками в психологической науке**

Период освоения человеком образцов поведения, норм и ценностей является социализацией. Социализация молодежи – это своего рода пе-

реход от первичной социализации (начальное усвоение норм общества) к вторичной (адаптация личности к меняющимся социальным условиям).

Вторичная социализация сопровождается сменой среды, переоценкой духовно-нравственных ценностей. Важно, чтобы на этом этапе социальные институты реализовали потенциал молодых людей за счет создания и поддержания социально-психологической безопасности внутри института. Важность реализации данного вида безопасности исходит из его определения.

Безопасность можно назвать одной из основных потребностей человека. Для развития личностного потенциала и своих способностей, человеку важно находиться в безопасной и стабильной среде. Безопасная обстановка вокруг личности является самым важным условием ее развития.

Безопасность – многогранное понятие, охватывающее, во-первых наличие и взаимодействие внешних факторов, условий, минимально необходимых для благополучного существования и прогрессивного развития объекта безопасности, сохранения целостности, восстановления жизнедеятельности и работоспособностей при возникновении опасностей и угроз, и во-вторых совокупность отдельных свойств самого объекта, отражающих его способность активно функционировать в указанных выше условиях, а так же сохранять собственную целостность и восстанавливать жизнедеятельность и работоспособность при реализации опасностей и угроз [2].

Образовательные учреждения, представляя собой, социальный институт общества, образуют собой систему обеспечения психологической безопасности.

Свои работы посветили изучению психологии образовательной среды, ученые: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Баева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, М.В. Осорина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др. - они рассматривали суть проблемы: при каких условиях будет психологически безопасно в образовательных учреждениях, обратили внимание, на то, какую роль здесь сыграют наследственные факторы в процессе становления личности [1].

Психологическая безопасность образовательной среды – это состояние психологической защищенности от всех видов насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников, а также способность

человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения) [4].

Исследования таких ученых, как: А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В.И. Гарбузова, Э.Г. Эйдемиллера, Э. Эриксона и др. указали на то, что развитие человека возможно лишь при условии безопасной окружающей среды, и тогда силы субъекта направлены не на защиту от переживаемой угрозы, а на собственное развитие [2].

Проблема развития личности молодых людей традиционно является актуальной в современной психологии, поскольку они, не обладая большим социальным опытом и навыками саморегуляции, могут быть подвержены возможным неадекватным эмоциональным переживаниям, которые могут быть связаны, помимо прочего, с формированием нежелательных иррациональных установок. Изучением феномена иррациональных убеждений занимались такие ученые, как Д. Бек, А. Эллис, Э. Фромм, О. К. Тихомиров, Д. В. Ковпак и др. [3].

Иррациональные установки представляют достаточно сложный социально-психологический феномен и до настоящего времени малоизученным.

Иррациональная установка – утверждение, истинность которого невозможно доказать логически и которое формируется на основе социальных норм и правил [5]. Иррациональные установки представляют собой жесткие когнитивно-эмоциональные связи. Они имеют характер предписания, требования, приказа и носят абсолютистский характер.

А. Эллис считал, что каждый человек рождается с определенным потенциалом, который имеет две стороны: рациональную и иррациональную. Рациональные установки служат топливом для новых свершений и реализации поставленных планов, мотивируют личность, способствуют ее развитию и помогают поддерживать жизненный тонус. Иррациональные установки ограничивают личность во всех сферах жизни, создавая негативные переживания и неудовлетворенность жизнью, такие установки не являются истинными, не имеют логически обоснованных доводов и приводят к когнитивным искажениям: «излишне критичному отношению к себе, к своему окружению, к излишней категоричности, что, в итоге может тормозить развитие человека, снижать самооценку, приводить к комплексу неполноценности, деструктивным изменениям личности» [5].

По мере развития каждый человек усваивает определенные правила. Эти правила (взгляды, позиции, установки) можно рассматривать как ин-



струкции, программы или алгоритмы, которые помогают человеку осмыслить окружающий мир. Они определяют, как человек объясняет происходящие с ним события и как к ним следует относиться. Эти базовые правила формируют нашу персональную матрицу значений и смыслов, которая помогает нам ориентироваться в происходящей действительности. Когда мы сталкиваемся с ситуацией, эти правила автоматически активируются в нашем сознании и проявляются в виде автоматических мыслей.

Автоматические мысли – это мысли, которые появляются спонтанно и активируются в ответ на обстоятельства. Они мысли возникают между событием и эмоциональными, и поведенческими реакциями человека. Автоматические мысли воспринимаются без критики, как бесспорные, не подвергаясь проверке на логичность и реалистичность. Подобные убеждения формируются на основе детских впечатлений и могут быть унаследованы от родителей или сверстников. Они могут быть основаны на семейных правилах. Иррациональные установки делают мышление стереотипным, ригидным, не способным приспособиться к новым явлениям и изменяющимся ситуациям.

На основании теоретического анализа проблемы, нами было выявлено, что тема и ее исследование являются актуальными. Исследование возможных методов диагностики по данной проблематике, а именно исследование того, как оценка психологической безопасности образовательной среды зависит от типа преобладающих иррациональных установок, привели нас к следующим методикам.

Первым, мы видим необходимость в изучении выраженности иррациональных установок, а также классификации преобладающих по группам. В данном случае, используется «Методика диагностики иррациональных установок». Методика разработана Альбертом Эллисом на базе теории рационально-эмоционально-поведенческой терапии (РЭПТ) и направлена на выявление соотношения рациональности-иррациональности в мышлении и определение степени выраженности иррациональных установок человека. Диагностический материал представлен в виде 50 утверждений, которые предлагаются исследуемому для оценки по шкале от 1 до 6. По результатам методики мы получаем показатели по 6 шкалам, из них 4 шкалы – основные и соответствуют 4 группам иррациональных установок мышления, выделенным А. Эллисом: «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других» и «оценочная установка».

После выявления студентов с иррациональными установками, задача стоит в том, чтобы выяснить, как они оценивают психологическую безопасность образовательной среды вуза, в котором учатся. В этом случае, используется Опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для студентов (И.А. Баева). По результатам опросника можно выделить параметры психологической безопасности образовательной среды, а именно:

- отношение к образовательной среде;
- значимые характеристики образовательной среды;
- защищенность от психологического насилия во взаимодействии.

Наличие иррациональных установок, как мы говорили выше, неблагоприятно влияет на личность, на ее развитие и взаимодействие с окружающей средой, поэтому, необходимым является проведение коррекционной работы по их устранению.

Обзор и анализ научной литературы установил, что методы коррекции иррациональных установок относятся к когнитивно-ориентированному подходу в психологии. Через восприятие объектов окружающей действительности человек создает собственную картину мира. Когнитивные структуры выступают регуляторами социального поведения человека, к таким структурам относятся и установки личности.

В рамках когнитивно-ориентированного подхода терапевтической работы с иррациональными установками целесообразно выделить два метода:

1. *Коррекция через субмодальности.* Иррациональные установки не осознаются личностью. Бессознательное говорит образами. Эти образы создаются на основе элементов – субмодальностей. С помощью визуального, аудиального или кинестетического впечатления можно создать определенный образ, который будет являться воздействием на иррациональную установку. Предъявление позитивных субмодальных впечатлений позволяет человеку переосмыслить травмирующее событие и найти другое решение психотравмирующей ситуации.

2. *Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и рационально-эмоционально поведенческая терапия (РЭПТ) терапия.* КПТ и РЭПТ – формы психотерапии, в которой специалист определяет иррациональную установку и помогает клиенту перевести ее в поле сознания, исправляя тем самым когнитивные искажения и корректируя тип мышления клиента. Процесс коррекции выстроен на оспаривании истинности иррациональной установки, что дает возможность осуществить перепросмотр нега-

тивного переживания. Терапия предполагает коррекцию существующей системы установок, адаптацию ее к действительности, чтобы она стала функциональной и эффективной для развития личности [5].

В завершении отметим, что иррациональные установки личности хоть и являются динамическим феноменом, который отражается на поведенческом уровне, но их коррекция требует не только работы со специалистом, но и регулярного саморазвития и самоконтроля личности, который возможно практиковать только при наличии знаний об установках. Коррекция иррациональных установок личности благотворно сказывается на всех сферах жизни человека: в результате психотерапевтической работы у личности формируется жизнестойкость и эмоциональная уравновешенность, меняется парадигма мышления, и, как следствие, все поведенческие сценарии, а значит, и сама жизнь.

### ***Литература***

1. Баева И.А., Волкова И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие. – М.: Эконом-Информ, 2009.
2. Васильев Н.Г., Терещенко А.Г. Безопасность образовательной среды как условие эффективности учебно-воспитательного процесса вуза // Пролог: журнал о праве. – 2016. – № 2.
3. Глухарева Л.И., Тимина Е.И. Иррациональность рационального человека // Социальнокультурная антропология / Киберленинка. – 2014.
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Бaeвoй. –СПб.: Речь, 2006.
5. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. Пер. с англ. – СПб.: Изд-во Сова, 2009.

***К.В. Чернозубенко,***

магистрант III курса

Научный руководитель:

***М.Д. Иванова***

канд.пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

## **Стрессогенные факторы деятельности педагога**

В современном мире трудовая деятельность педагога относится к одной из наиболее стрессовых. Связано это с тем, что условия труда педагогических работников постоянно претерпевают изменения, необходимо налаживать взаимодействие с руководством, родителями учеников, выстраивать коммуникацию со своими подопечными, понимать их мысли, чувства, моральные установки для того, чтобы быть способным избрать

наиболее мощное средство педагогического воздействия. Проживание же определенного отрезка времени в логике существования другого не может пройти бесследно для внутреннего мира самого педагога, его сознания, психики, отмечает С.П. Безносков [1].

В конце прошлого столетия большое количество исследователей обратили внимание на феномен «эмоционального выгорания», который является специфическим видом профессионального хронического состояния людей, профессиональная деятельность которых сопряжена с постоянным общением с другими людьми (учителей, юристов, психологов, работников сферы обслуживания и др.).

В 1974 году американским психиатром Гербертом Фрейденбергом в психологию было введено понятие «синдрома эмоционального выгорания» педагогов. Посредством данного понятия Фрейденберг характеризовал психологическое состояние здоровых людей, которые находятся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере в процессе оказания профессиональной помощи. Изначально данный термин подразумевал состояние деморализации, разочарования и крайней усталости [3].

К началу 80-х годов прошлого столетия в англоязычной литературе было опубликовано более тысячи статей по «эмоциональному выгоранию». Исследования, результаты которых в них были изложены, носили, главным образом, описательный и эпизодический характер [5].

К. Маслач дала следующее определение данному явлению: синдром эмоционального выгорания – это синдром, заключающийся в физическом и эмоциональном истощении, который включает в себя развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к трудовой деятельности, потерю понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам [6].

К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту, развивающуюся на фоне избыточной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Этому определению соответствует и данное им толкование понятия «сгорание», которому подвергаются, прежде всего, те, кто самоотверженно и интенсивно работает с людьми [10].

По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание следует считать механизмом психологической защиты, который вырабатывается личностью путем полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие факторы [2].

На сегодняшний день принято выделять 5 основных групп симптомов, которыми характеризуется синдром эмоционального выгорания:

1. Физические проявления: усталость, физическое переутомление, общая слабость; изменение массы тела; бессонница; неудовлетворительное состояние здоровья; затрудненное дыхание, появление одышки; позывы к рвоте, головокружение, избыточное потовыделение, озноб; увеличение показателей артериального давления; дерматологические заболевания; нарушения работы сердечно-сосудистой системы;

2. Эмоциональные симптомы: скудность эмоций; преобладание пессимистичных, циничных эмоций в трудовой деятельности и личной жизни; апатия, чувство переутомления; ощущение беспомощности и безнадежности; нервозность; частые волнения, слабая концентрация внимания; подавленное настроение, чувство вины; истерики, душевные переживания; утрата эталонов, надежд или перспектив в профессиональной сфере – люди становятся безликими, как манекены; доминирует ощущение одиночества;

3. Поведенческие показатели: время, которое человек затрачивает на трудовую деятельность, превышает 45 часов в неделю; в ходе выполнения профессиональных задач возникает чувство усталости и желание сделать перерыв на отдых; равнодушие к пище; недостаток физической нагрузки; употребление табака, алкоголя и лекарств, а также несчастные случаи – падения, травмы, аварии и пр. часто оправдываются эмоциональным выгоранием; импульсивность;

4. Состояние интеллектуальной сферы: снижение интереса к каким-либо новшествам в трудовой деятельности, к альтернативным подходам в разрешении спорных ситуаций; скука, печаль, безразличие, потеря вкуса и интереса к жизни; человек чаще предпочитает стандартные, рутинные подходы, чем творческий подход; равнодушие или скептицизм по отношению к чему-то новому; полное игнорирование либо неохотное участие в развивающих тренингах; выполнение рабочих задач без желания, «для галочки»;

5. Социальные признаки: низкий уровень социальной активности; снижение интереса к досугу, увлечениям, хобби; социальные взаимодействия ограничиваются контактами по работе; чувство одиночества, непонимания других и другими; ощущение недостаточной поддержки со стороны членов семьи, друзей, коллег [4].

Развитие синдрома профессионального эмоционального выгорания проходит следующие основные фазы (в соответствии с концепцией М. Буриша):

1. Предупреждающая фаза – избыточное участие (активность, ощущение своей незаменимости, пренебрежение потребностями, которые не

имеют отношения к работе, сокращение социальных контактов), истощение (чувство усталости, бессонница).

2. Снижение уровня собственного участия – по отношению к коллегам по работе (утрата позитивного восприятия коллег, переход от поддержки к надзору и постоянному контролированию, вина за собственные ошибки перекладывается на чужие плечи, в поведении с коллегами преобладает стереотипность), в отношении к остальным окружающим (отсутствие сопереживания, равнодушие), по отношению к профессиональной деятельности – отказ от выполнения своих профессиональных обязанностей, пролонгирование перерывов в работе, несоблюдения трудового режима (опоздания, покидания рабочего места раньше времени, особое внимание уделяется материальному аспекту трудовой деятельности, повышение требований (утрата жизненного идеала, фокусировка на собственных потребностях, чувство переживания быть использованным, зависть).

3. Эмоциональные проявления – депрессия (постоянное чувство вины, низкая самооценка, необоснованное чувство страха, безразличие, перепады настроения), агрессия (защитные установки, возложение вины на других, нежелание поиска компромиссного решения, недоверчивость, конфликтные ситуации с окружающими).

4. Фаза деструктивного поведения – интеллектуальная сфера (понижение концентрации внимания, неспособность выполнять сложные задания, ригидность мышления, недостаток воображения), мотивационная сфера (безынициативность, деятельность становится менее эффективной, задания выполняются строго по инструкции), эмоционально-социальная сфера (безразличие, избегание неформального общения, нежелание участвовать в жизни других либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу, самодостаточность, изоляция).

5. Психосоматические реакции – ослабленный иммунитет, неспособность к расслаблению в свободное время, нарушения сна, расстройства в сексуальной сфере, повышение артериального давления, тахикардия, головные боли, боли в позвоночнике, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, алкоголя, кофе.

6. Разочарование – негативная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние [7].

Как отмечалось ранее, трудовая деятельность учителя подвержена воздействию различных стрессоров. Условия, способствующие возникновению

стрессовых ситуаций, существуют в большинстве школьных систем, это случается намного чаще, чем в других учреждениях. Работе учителя сопутствуют длительное пребывание на рабочем месте, переполненное пространство, расстроенные родители, ограниченные ресурсы.

Такие ученые как В. В. Бойко, Б. Т. Величковский, Н. Е. Водопьянова, К. Л. Купер, Л. Леви, А. К. Маркова, Н. В. Самоукина и др. считают, что на возникновение профессионального стресса среди работников педагогической сферы оказывают влияние внешние факторы (особенности профессиональной деятельности) и внутренние факторы (особенности личности самого педагога). Как считает Ю. В. Щербатых, факторы, влияющие на развитие производственного стресса, можно условно разделить на объективные (мало зависят от самого человека) и субъективные (развитие которых вне самого человека) [9]. К первой группе исследователь относит вредные характеристики производственного процесса, тяжелые условия работы и чрезвычайные (форсмажорные) обстоятельства. Вторая группа (субъективные факторы стресса) состоит из следующих видов: межличностные (коммуникативные) и внутриличностные (профессиональные, стрессы личностного характера и стрессы, связанные с неудовлетворительным соматическим здоровьем работника) [9].

Из выше сказанного следует, что автор отождествляет причины возникновения и разновидности стрессового состояния несмотря на то, что далее перечисляет профессиональные факторы стресса: недостаточный объем знаний, умений и навыков и также ощущение несоответствия между выполняемой работой и ее оплатой; состояние здоровья, от которого несомненно зависит наличие или отсутствие производственного стресса; низкую самооценку, неуверенность в себе, страх неудачи, низкую мотивацию, неуверенность в своем будущем.

Необходимо сказать, что причинами профессионального стресса являются не только стресс-факторы, обусловленные педагогической деятельностью. Не меньшее влияние оказывают и конфликты, возникающие в различных сферах личной жизни. На сегодняшний день существует большое количество психологических исследований подтверждающих, что причиной развития психопатических заболеваний и эмоциональных срывов в профессиональной деятельности нередко служили конфликты в частной жизни («неизжитый стресс») [8].

Следовательно, профессиональный стресс работников педагогической сферы может быть вызван сочетанием стрессоров, которые связаны

и не связаны с трудовой деятельностью, с личностными характеристиками преподавателя. Сочетание этих факторов приводит к появлению симптомов нарушения здоровья и к заболеваниям.

### **Литература**

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб: Питер, 2004.
3. Большой толковый психологический словарь / Роббер Артур. В 2-х т.: Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2018.
4. Королева Е.Г. Синдром эмоционального выгорания // Журнал ГрГМУ. – 2007. – № 3.
5. Малых С.Б., Кутузова Д.А. Психолог и стресс. // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1.
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Школьный психолог. – 1998. – № 7.
7. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование // Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. – № 1.
8. Смирнов Б.А., Довгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях; 2-е изд., испр., доп. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.
10. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical J. – 1991. – N 34 (11).

Научное издание

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных трудов  
студентов, магистрантов, аспирантов  
факультета педагогики и психологии

Выпуск 7

Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка А.А. Маракуча

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.  
Подписано в печать 20.11.2023. Формат 60х90/16.  
Уч.-изд. л. 17. Электронное издание. Заказ № 153.

Подготовлено в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.