

XXI
Международная заочная
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

**МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)
РАБОТЫ
И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Москва – Челябинск
20 апреля 2020 г.



Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и науки Челябинской области
Международная академия наук педагогического образования
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ (НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Материалы XXI Международной
научно-практической конференции

Москва – Челябинск, 20 апреля 2020 г.

Челябинск
ЧИППКРО
2020

УДК 351/354
ББК 74.56
И73

Ответственный редактор
Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:
*А. В. Хохлов, А. Г. Обоскалов,
Е. В. Коваленко, Н. О. Николов, А. А. Севрюкова,
Е. А. Селиванова, Д. Н. Погорелов, Е. С. Красницкая,
К. С. Буров, А. О. Шарухина*

И73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XXI Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2020. – 368 с.
ISBN 978-5-503-00381-9

В сборнике материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, посвященные широкому спектру проблем в области развития системы профессионального и дополнительного профессионального образования, анализу перспектив развития системы повышения квалификации кадров в условиях сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития, определению направлений развертывания системы методической работы в образовательных учреждениях.

УДК 351/354
ББК 74.56

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-503-00381-9

© МАНПО, 2020
© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2020

Ministry of education and science of the Russian Federation
Education and science ministry of the Chelyabinsk region
International academy of pedagogical education sciences
Chelyabinsk institute of retraining and improvement
Professional skill

**INTEGRATING METHODOLOGICAL
(SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL) WORK
AND SYSTEM OF PERSONNEL DEVELOPMENT**

Materials of XXI International
Scientific and Practical Conference

Moscow – Chelyabinsk, 20 April 2020

Chelyabinsk
CIRIPS
2020

UDC 351/354

BBC 74.56

I-73

Managing editor

D. F. Ilyasov, Doctor of educational sciences, professor

Editorial board:

A. V. Hochlov, A. G. Oboskalov,

E. V. Kovalenko, N. O. Nikolov, A. A. Sevrykova,

E. A. Selivanova, D. N. Pogorelov, E. S. Krasnitskaya,

K. S. Burov, A. O. Sharuhina

I-73 **Integrating** methodological (scientific and methodological) work and system of personnel development: materials of XXI international extramural scientific and practical conference / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill ; ed. D. F. Ilyasov. – Chelyabinsk : CIRIPS, 2020. – 368 p.

ISBN 978-5-503-00381-9

The collections of materials of scientific and methodological conference contains articles devoted to the wide range of problems of professional and vocational professional training development. Perspectives of professional training system development and stability of its functioning in conditions of preserving its national specific features are analyzed. It is also made an attempt to define the direction of methodological work in educational institutions.

UDC 351/354

BBC 74.56

Authors of published materials are responsible for the authenticity and accuracy of citations, names, titles and other information and for the compliance with intellectual property laws. All materials are published in author's edition.

ISBN 978-5-503-00381-9

© IAPES, 2020

© CIRIPS, 2020

РАЗДЕЛ 1 | Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования

Г. В. Яковлева
Россия, г. Челябинск

Модель деятельности Консультационного центра для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста в семье

Одним из основных требований к дошкольному образованию, изложенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155, является право родителей (законных представителей) на обеспечение равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования [4]. В связи с этим дошкольная образовательная организация должна обеспечить поддержку семьи в вопросах образования, получение родителями при необходимости профессиональной и компетентной консультативной помощи.

Национальный проект «Образование» и входящий в его содержание федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей» утверждает необходимость открытия на местах Консультационных центров, обеспечивающих готовность родителей предоставлять собственному ребенку качественное дошкольное образование.

В этой связи актуализируется проблема организации деятельности Консультационных центров для родителей.

В целях системного правления деятельностью Консультационного центра необходимо разработать, а затем реализовать модель такого рода деятельности.

Представим модель деятельности Консультационного центра для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста в семье.

Деятельностная модель консультационного центра включает в себя:

- целевой компонент,
- содержательный компонент,
- организационный компонент,
- оценочный компонент.

Целевой компонент включает: нормативную базу федерального уровня, регламентирующую право родителей (законных представителей) на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи; локальные документы ДОО: приказ о создании Консультационного центра, Положение о Консультационном центре, должностные инструкции специалистов, привлеченных к деятельности Консультационного центра, циклограммы работы специалистов, журнал учета полученных родителями (законными представителями ребенка) консультаций. Основные цели и задачи Консультационного центра могут быть обозначены в Положении.

Содержательный компонент модели может включать в себя:

1. Содержание консультационной работы для родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (с различными нозологиями).
2. Содержание консультационной работы для родителей, воспитывающих детей с соматическими проблемами.
3. Содержание консультационной работы для родителей, воспитывающих детей-инвалидов.
4. Пакет диагностических методик для выявления динамики развития ребенка с ОВЗ (например, электронная программа **ДИА-ДЕФ** для оценки индивидуального развития детей с ОВЗ, на которую должно быть получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ; электронная программа **ЛО-ДИ** для оценки индивидуального развития детей с нарушениями речи).

Реализация содержательного компонента может осуществляться через следующие виды деятельности:

1. Отбор содержания консультационной работы для родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии:
 - Выявление запросов родителей на оказание консультационных услуг (организация анкетирования).
 - Организацию индивидуальных консультаций для родителей по использованию специального оборудования для коррекции тех или иных нарушений в развитии ребенка.

– Организация мастер-классов инструктора специалистов (инструктора по ЛФК, музыкального руководителя, педагога-психолога).

– Обучение родителей лечебному массажу (при наличии в штате Центра медсестры по массажу или на условиях привлечения данного специалиста к работе в Центре на условиях ГПХ).

– Организация индивидуального и подгруппового консультирования родителей профильным медицинским работником: врачом-ортопедом, врачом-офтальмологом, психиатром.

– Подготовка методических рекомендаций, методических пособий для родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии.

2. Отбор содержания консультационной работы для родителей, воспитывающих детей с нарушениями речевого развития:

– Индивидуальное консультирование учителя-логопеда по речевым картам каждого ребенка.

– Подготовка буклетов для родителей по организации образовательной деятельности в семье по речевому развитию детей.

– Организация мастер-классов по закреплению детьми произношения звуков, связной речи.

– Организация оценки индивидуального развития детей с нарушениями речи.

– Подготовка методических рекомендаций, методических пособий для родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи.

2. Отбор содержания консультационной работы для родителей, воспитывающих детей с соматическими проблемами:

– Разработка индивидуальных карт оздоровления.

– Индивидуальное консультирование врача-педиатра.

– Подготовка буклетов по профилактике имеющихся у детей соматических заболеваний.

– Подготовка методических рекомендаций, методических пособий для родителей, воспитывающих детей с соматическими проблемами.

Организационный компонент модели включает:

– структуру Консультационного центра,

– направления деятельности Консультационного центра,

– управление деятельностью Консультационного центра,

– информационное обеспечение (использование имеющихся в регионе ресурсов для организации консультационной помощи родителям: например, сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО, МБУ ДПО ЦРО г. Челябинска, сайт для родителей особых детей).

Оценочный компонент модели включает:

- мониторинг качества деятельности КЦ;
- инструментальное обеспечение оценивания качества деятельности Консультационного центра (критерии и показатели оценивания);
- организацию независимой оценки качества предоставляемых родителям услуг.

Реализация оценочного компонента осуществляется с помощью следующих инструментов:

1) анкеты для родителей на выявление удовлетворенности образовательными услугами КЦ, реализующего программы методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи;

2) карты внутренней оценки качества деятельности консультационного центра, реализующего программы методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи.

Представленная модель деятельности Консультационного центра может быть использована практиками системы дошкольного образования, специалистами методических служб для организации данного вида помощи родителям.

Библиографический список

1. Кийкова, Н. Ю. Методическое обеспечение программ психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей) детей с особыми образовательными потребностями в сфере домашнего обучения и воспитания / Н. Ю. Кийкова, О. Н. Уварова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 29–36.

2. Пелихова, А. В. Педагогическое сопровождение семьи как фактор обеспечения социальной безопасности ребенка / А. В. Пелихова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 181–189.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега-Л, 2014. – 134 с. – Текст : непосредственный.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

Е. В. Лобкова
Россия, Челябинская область, Уйский район,
с. Петропавловка

Социально-педагогические функции социального театра на базе круглогодичного загородного комплекса отдыха

Статья посвящена теоретическому и практическому осмыслению социального театра и его функций как значимого явления театральной культуры столетий. Развиваясь в границах перформативного искусства, социальный театр обладает несомненным психолого-педагогическим потенциалом. Сегодня социальный театр, как сложившееся явление театральной культуры, уверенно вошел в сценическую практику в России и за рубежом. Эта сценическая практика связана с работами таких театральных деятелей, как: Н. Н. Евреинов и его театротерапия, А. Боаль и А. Шиллинг с форум-театром, Я. Л. Морено и его метод психодрамы и др.

В начале статьи кратко рассмотрим виды социального театра в разных уголках земного шара, которые зависят от исторического контекста, политической ситуации, социально-экономических условий, общественного запроса и уровня развития гражданского общества.

Applied drama (прикладная драма)

В Великобритании, Австралии, других англоязычных странах и странах, находившихся под британским влиянием, мы встретим название *applied drama* или *applied theatre*, что можно перевести как «прикладная драма». Само название *applied drama* указывает нам на то, что театр здесь ценен в той мере, в которой он может быть приложен к какой-либо другой сфере. Например, в проекте *Class Act*, родившемся в театре «Треверс» в Эдинбурге, школьники под руководством профессиональных драматургов пишут собственные пьесы, а впоследствии ставят их на профессиональной сцене: «Прикладными целями этого проекта являются: повышение грамотности участников-подростков, улучшение их успеваемости в школе и умение выразить свои мысли, обучение подростков общаться друг с другом, вести диалог, обсуждать пьесы друг друга без оскорблений» [4].

Театральная педагогика

В Германии обычно встречается термин «театральная педагогика»: «Театральная педагогика – это художественно-эстетическая

практика, которая сконцентрирована на индивидууме: его идеях и возможностях самовыражения. Театральная педагогика способствует развитию творческих и социальных навыков человека, а также личностному росту» [4].

В немецком обществе социальный театр рассматривается как «междисциплинарное искусство на стыке театра и педагогики. Его психолого-педагогические цели – творческое самовыражение личности и построение связей между профессиональными театрами и их зрителями» [4].

Например, берлинский театр «Шаубюне» предлагает зрителям участвовать в мастер-классах и публичных дискуссиях или присоединиться к одной из своих свободных театральных групп. «Искусство – для всех» и «Вырази себя» становятся главными лозунгами этого времени.

Еще одна важная фигура столетия – А. Боаль, бразильский театральный режиссер, писатель и общественный деятель. А. Боаль интересен своим форум-театром, который чаще всего затрагивает социальные проблемы. Отличительная черта форум-театра – наличие главной истории (подросток, пристрастившийся к наркотикам, жестокое обращение одноклассников к сверстнику с физическими отклонениями и др.), разыгрываемой по заранее придуманному сценарию, а после переигрываемой в соответствии с представлениями зрителей. «Тема всегда имеет отношение к какой-либо социальной проблеме и так или иначе связана с угнетением, то есть подавлением воли одного или нескольких людей» [4, с. 30]. Форум-театр в состоянии решать социально-личностные проблемы субъекта, развивая у него навыки критического мышления, конструктивного поведения в сложных коммуникативных ситуациях, быстрой адаптации к предлагаемым обстоятельствам, а также включенность в проблемы.

Говоря о психологии личности, стоит отметить и метод психодрамы, созданной психологом и социологом Я. Л. Морено [1]. Он закладывает в основу обучения активные групповые методы (групповая психотерапия) и социометрию (вскрытие межличностных отношений группы).

Community-theatre (комьюнити-театр)

В США более распространено название community-theatre (комьюнити-театр), а в Канаде – popular theatre (народный театр). В этих странах больший акцент делается на работу с группами населения и сообществами (комьюнити). Американская ассоциа-

ция комьюнити-театров заявляет, что комьюнити-театры привлекают больше участников, показывают больше представлений для большего количества зрителей, чем любой другой вид перформативных искусств в стране, которому такой театр служит. Такие театральные группы, как правило, образуются самостоятельно на локальном уровне.

Theatre for development (театр для развития)

Если говорить о странах Африки, Азии и Латинской Америки, которые долгое время находились под гнетом колонизации, то в них большое распространение имеет так называемый театр для развития (Theatre for Development). Театр в развивающихся странах используется для того, чтобы способствовать повышению грамотности населения, распространению знаний о контрацепции и планировании семьи, в программах борьбы с вирусом ВИЧ, а также в программах развития малого предпринимательства и сельского хозяйства. Целью театра для развития является изменение культуры, уклада жизни определенного сообщества через инновации.

Theatre for social change (театр социальных изменений)

Этот термин не имеет определенной привязки к территории, однако встречается в зарубежной литературе довольно часто. «Что остается после того, как спектакль закончился? Что начинается после того, как спектакль закончился?» – эти вопросы задают себе практики театра социальных изменений, поскольку процесс создания театрального действия рассматривается ими в более широком контексте. Деятели такого театра открыто декларируют, что они создают театральное представление для того, чтобы достичь конкретных социальных изменений.

Проанализированные театральные проекты, как правило, вскрывают социальные проблемы общества и личностные проблемы участников. В этом случае театральные проекты способствуют мотивационному и интеллектуальному развитию личности, ее адаптации и социализации. Таким образом, в разных уголках земного шара встречается такое разнообразие названий и форм социальной театральной деятельности, что закономерен вопрос: «А что у этих видов театра общего и какое название могло бы объединить их все?»

Два крупнейших исследователя – Джеймс Томпсон и Ричард Шехнер – в книге «Почему „социальный театр“?» предлагают использовать термин «социальный театр» как объединяющий любые

виды театра, имеющего «специфические социальные задачи». Отличительными особенностями социального театра являются:

- эстетика – важная составляющая такого театра, однако ведущая роль отдается социальным задачам;

- социальный театр не может быть коммерческим продуктом;

- социальному театру чужд культ новаторства, свойственный авангардному искусству;

- социальный театр может встречаться в самых различных местах – от тюрем, лагерей беженцев, больниц, зон боевых действий до собственно театров;

- участниками социального театра могут становиться как профессиональные актеры, так и местные жители, люди с ограниченными возможностями, малолетние преступники и другие группы людей, часто из уязвимых, малоимущих и маргинализованных слоев населения;

- социальный театр не стремится к профессионализму, как с исполнительской точки зрения, так и со стороны драматургической основы сценического проекта;

- проекты социального театра, как правило, интерактивны, не знают строгого разделения между исполнителями и зрителями.

В России есть ключевые социальные проблемы, помочь решению которых мог бы как раз социальный театр. Например, проблема старого населения: по разным статистическим данным, у нас до 35% населения страны составляют пожилые, причем социально неактивные, не задействованные в жизни общества. Искусство, и театр, в частности, может быть прекрасным инструментом их вовлечения в жизнь, коммуникации с ними. И людям с ограниченными возможностями здоровья искусство может помочь – укрепить их социальные связи, соединить с миром, вывести из четырех стен, где они зачастую проводят большую часть времени, стать идеальным выходом для их энергии. Выходом конструктивным, а не разрушительным. Разорваны семейные связи – это ли не проблема для социального театра? Дети, оставшиеся без попечения родителей. С обществом в России большие проблемы, и театр социальный здесь очень нужен. Но театр – не панацея, не лекарство, театр – это зеркало, он просто может вскрыть важные вещи и помочь зрителям их осознать.

В этой статье предлагается опыт работы театральной студии «Социальный театр» на площадке круглогодичного загородного

комплекса отдыха – ЗКО «Карагайский» Челябинской области. Здесь в течение 7 дней (срок одного заезда) на одной территории комплекса отдыхают работники различных предприятий, пенсионеры, семьи с детьми, люди с ограниченными возможностями и др., что позволяет объединить их всех одной любовью – любовью к театру. Люди от недостатка общения стремятся попасть в какой-либо коллектив. Это происходит потому, что человеку свойственно жить в обществе, и он всегда будет стремиться к общению и социальному взаимодействию. Когда человек попадает в ту или иную группу, он чувствует себя более защищенным. Так, например, датчане и датские ученые-социологи считают, что эта нация наиболее счастлива именно по причине принадлежности людей к определенным категориям. У них очень развито направление кружков, общностей по интересам и других образований, когда человек становится частью какой-либо команды.

Занятия в театральной студии «Социальный театр» проходят по программе, содержание которой варьируется в зависимости от актуальности жизненных задач и проблем заезда.

Адресат программы: программа рассчитана на различные категории социальных групп.

Комплектование групп: участие в социальном театре добровольное. Отдыхающие по желанию выбирают театральное направление: литературно-музыкальная гостиная, кукольный театр, театр малых форм. Возможно участие во всех театральных проектах.

Объем и срок освоения программы: программа рассчитана на 18 часов в неделю, по 3 часа в день (воскресенье выходной). Продолжительность одного занятия 50 минут, перемена – 10 минут.

Возможные способы организации занятия:

- беседа;
- «круглый стол» на острую тему с элементами театрализации;
- работа за кукольной ширмой;
- работа на театральной сцене;
- малое театрализованное представление;
- театрализованные тематические конкурсы, викторины;
- театрализованные устные журналы;
- театрализованные посиделки;
- фольклорные народные гуляния и др.

Основной формой организации учебного занятия являются групповые.

Цель программы: с помощью театра активизировать жизненные ресурсы людей различных социальных групп. Расширить кругозор. Помочь в решении важных жизненных задач и проблем.

Гипотеза: социальный театр помогает решать социально-личностные проблемы субъекта, развивая у него навыки критического мышления, конструктивного поведения в сложных коммуникативных ситуациях, быстрой адаптации к предлагаемым обстоятельствам, а также включенность в проблемы общества и чувства эмпатии.

Формами социального театра выбраны привычные для слуха названия творческих объединений.

– Литературно-музыкальная гостиная – 6 часов.

Это увлекательное «путешествие» в страну литературы и народного фольклора, открытие малоизвестных страниц из жизни писателей, поэтов, композиторов, актеров, известных людей, чья жизнь является достоянием России. Это маленькие пьесы на «болезненные темы» в обществе. Это «театральные игры» в решении жизненных проблем. Здесь взрослые и дети могут найти себе роль по душе, иметь возможность для творческого самовыражения.

– Кукольный театр – 3 часа.

Эта театральная игра в куклы позволяет быть вместе за ширмой маме, папе и ребенку, пенсионеру и человеку с ограниченными возможностями. Это открытие творческого потенциала особым детям. Подбор пьес актуален только для конкретной группы заезда. Это выход на сцену уже через несколько дней с кукольной пьесой.

– Театр малых форм – 3 часа.

Это юмор и смех в любом его проявлении: сценки из КВН, юмористические рассказы писателей XIX–XXI веков, шутки и пародии, миниатюры и отдельные репризы, юмор на злобу дня. Каждый участник на себе может испытать, как легко и весело, интересно и иронично можно воспринимать нашу серьезную жизнь.

– Показательное выступление на гала-концерте на сцене загородного комплекса, где главные «артисты» – сами отдыхающие – 1,5 часа.

– Занятия по актерскому мастерству – 4,5 часа.

– Актерское мастерство.

Актерское мастерство может пригодиться во многих жизненных ситуациях. Многим сложно чувствовать себя раскрепощенными, управлять своими эмоциями, свободно общаться, быть уверенными в себе. Эмоциональная подавленность приводит к внут-

ренним зажимам, которые проявляются не только в мимике, речи, движении, но и во внутреннем мире. Поэтому актерское мастерство в условиях нашей театральной студии необходимо, прежде всего, в обычной жизни. Здесь научат управлять эмоциями, быть коммуникабельными, харизматичными и успешными в жизни.

Эффективность занятий достигается благодаря интеграции теории и практики. Такой подход снабжает занимающегося в театральной студии необходимым опытом и техническими навыками для дальнейшего самосовершенствования.

«Актерское мастерство» нацелено:

- на раскрытие творческой индивидуальности личности через освоение техники работы над собой;
- на развитие психотехники через процесс работы над образом;
- на освоение техники воплощения и переживания через художественный метод в искусстве.

Оптимальная наполняемость группы 5–20 человек. Практикуются групповые и индивидуальные репетиции. Форма одежды свободная или спортивная.

Актерское мастерство включает:

- Театральную игру.
- Цель: укрепление духовной культуры индивида.

Согласно заданной цели, игра способна решить одновременно несколько задач: через игру и коммуникативную деятельность – способствовать социализации людей любого возраста, развить творческие их способности и эмпатию, раскрыть индивидуальность, научить быть в гармонии с собой.

Сценическая речь

Цель: развитие психотехнических навыков человека для убедительной передачи мысли автора зрителю.

Данный раздел – это работа над техникой речи и сценическим текстом. В работу над техникой речи входит освоение приемов, снятие мышечных зажимов голосового аппарата, работа над дикцией, правильной орфоэпией и выстраивание логико-интонационной структуры речи.

В работу над театральным текстом входит освоение общих основ работы над словом в мастерстве актера, поиск путей, воплощение сверх задачи, словесного действия, освоение предложенного текстом обстоятельств, выработка умения осваивать стилистику авторского текста и обучение применения навыков, полученных в работе над техникой речи и с литературным текстом.

Сценическое движение

Цель: формирование у «актеров» пластической культуры, т. е. внешней актерской техники умений и навыков.

«Сценическое движение» направлено на развитие специальных качеств «актера» (аппарата воплощения), которые, проявляясь в связи с двигательной деятельностью, расширяют образное мышление в целом, обостряют чуткость и восприимчивость ко всем проявлениям сценической среды, позволяют улавливать и откликаться на них точными по смыслу и разнообразными по окраске реакциями.

Театральный грим

Цель: использование грима «актерами» для создания сценического образа.

Рефлексия результатов индивидуальной и коллективной театральной деятельности помогает педагогу решать социально-педагогические задачи, успешно укрепляя и развивая в человеке творческое воображение, активное внимание, память, ритм, логику, сценическое самочувствие.

Явлением сегодняшнего дня стало проникновение театральных форм в различные сферы жизни, прежде далекие от этого вида искусства.

Е. Строгалева подчеркивает: «Неудивительно, что социальные проекты в театре подхватили и развили люди, часто не имеющие отношения к каким-либо официальным культурным институтам. Сначала казалось, что это очередная мода, проект, который будет отработан, что будут освоены новые территории, новые социальные группы и дальше возникнет нечто другое. Сейчас уже очевидно: это были только первые шаги... которые позволили найти людей, готовых не только выходить за границы собственного комфорта, но и сделать процесс помощи другим посредством театра – необходимым для личного и творческого развития» [3].

Площадка загородных комплексов может послужить прекрасной возможностью для открытия социальных театров, которые выполняют важные для общества социально-педагогические функции: воспитание, социальная защита, оздоровление, реабилитация, коммуникация, рекреация и компенсация, социальная адаптация. Данное поле интеграции театральной практики в социальную и образовательную действительность еще ждет как профессионального описания, так и осмысления с разных научных позиций.

Библиографический список

1. Морено, Я. Психодрама / Я. Морено ; пер. с англ. Т. Пимочкиной, Е. Рачковой. – Москва : Апрель-пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с. – Текст : непосредственный.
2. Мухина, А. (А)социальный театр и его имена / А. Мухина // ТЕАТР. – 2016. – № 24–25. – Текст : непосредственный.
3. ПТЖ. – 2013. – № 3 (73). – URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/> (дата обращения 28.07.2017). – Текст : электронный.
4. Социальный театр и его имена / Театр : журнал о театре. – 2016. – № 24–25. – 165 с. – Текст : непосредственный.

**О. В. Сафронова, И. В. Коротенко,
Э. М. Абдулина, К. А. Бедраева**
Россия, г. Астрахань

Обучение диалогической стороне речи в проектной деятельности в рамках реализации ФГОС с применением ИКТ

Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. Несмотря на то, что диалогическая речь сложнее монологической и с точки зрения напряженности внимания, и с точки зрения спонтанности, и с точки зрения разнообразия и качества используемых речевых образцов и patterns (шаблонов), и по ряду других причин, тем не менее с точки зрения последовательности в обучении устной речи все же предпочтение следует отдать диалогической речи. Ведь именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в устной и письменной речи.

На начальном этапе устное начало с первых шагов создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка, учитывая способности обучающегося 8–10 лет к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного и приближает процесс обучения к условиям реального общения, что вызывает интерес обучающихся к предмету и создает высокую мотивацию к изучению английского языка. Говоря о задачах обучения диалогу,

надо отметить, что методика обучения диалогической речи не так давно выделилась в самостоятельный аспект обучения устной речи. В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования. К их числу можно отнести: соотношение диалогической и монологической речи в курсе начальной, основной и средней школы в контексте ФГОС; принципы и приемы создания коммуникативной обстановки на уроке; особенности восприятия речи в процессе диалога; отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения; способы создания диалогической речевой учебной ситуации на уроке, вне урока, в проектной деятельности; возможности использования ТСО для обучения диалогу; отбор материала для обучения диалогу.

В младшем школьном возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, компетенции, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни. Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Что касается иноязычной речи младшего школьника: появляется и регулярно увеличивается словарный запас. Обучающийся проявляет собственную активную позицию к языку. При научении легко овладевает звуковым анализом слов. Ребенок прислушивается к звучанию слова. Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Контекстная речь – показатель уровня развития ребенка. В письменной речи различают правильность орфографическую (правильное написание слов), грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм).

Предметные результаты изучения иностранного языка в рамках реализации ФГОС связаны с понятием «коммуникативная компетенция». В начальной школе речь идет о формировании элементарной коммуникативной компетенции: способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого языка в устной и письменной формах в доступных для младшего школьника типичных ситуациях, разговорных темах и сферах общения.

Обучая иностранному языку на начальном этапе, следует формировать у школьников умение общаться (коммуникативные умения),

необходимые для человека как члена общества, члена коллектива, члена группы, члена класса. Оно предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его и т. д.

Проектная деятельность дает возможность каждому обучающемуся ощутить свою важность, значимость, поэтому центральной фигурой при организации работы в ходе проекта является каждый ученик.

Большую роль в процессе работы над проектом играют информационно-коммуникационные технологии. Необходимо провести огромную поисково-исследовательскую работу с использованием источников информации. Сеть Интернет осуществляет неоценимую помощь в этой работе. Главное, совместно с обучающимися, составить каталог информационных ресурсов по данной теме. Это даст возможность быстро осуществить поиск нужной информации.

Для того чтобы проект был удачно реализован, необходимо, чтобы рабочая атмосфера в проектных группах была дружеской и теплой. Обучающиеся должны при этом уметь проявить коммуникативные способности в деловой обстановке с помощью навыка диалогической речи. Руководитель проекта должен внимательно наблюдать за настроением участников проекта, помогать обучающимся решать возникающие проблемы, поддерживать деловую атмосферу партнерства. Учителю важно понимать, что его идеи выступают лишь в роли канвы будущего проекта, ученикам не обязательно принимать все предложения учителя безоговорочно. Учитель выступает в роли соратника и консультанта, а обучающиеся в условиях деловой игры приобретают все необходимые компетенции для дальнейшей научной и исследовательской работы и развития ораторских способностей.

Осуществлению этой задачи помимо чисто методических приемов помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических повторов, специфических упражнений и текстов. А также учебные материалы, опираясь на которые мы можем сделать процесс обучения иностранному языку более доступным для учеников и более эффективным. Нами была разработана и проведена серия уроков английского языка с целью включения в них комплекса диалогических упражнений и речевых ситуаций для разработки учебного проекта по разговорной теме с целью более эффективного овладения обучающимися навыками диалогического общения.

На первом рабочем уроке обучающимся было предложено ознакомиться с базовой лексикой по теме: «Хобби», завершением изучения которой будет защита проектов обучающимися с использованием диалогической речи. Отработав произносительные навыки для последующей работы с новым словарным набором, обсудили проблемную ситуацию по теме для разработки проекта, составили мини диалоги по теме с использованием новых лексических единиц для использования в проекте, ученики получили домашнее задание, которое заключалось в заучивании слов и фраз наизусть, составлении учебных диалогов по теме с использованием новых ЛЕ и грамматических структур.

В ходе второго урока составлен план дальнейших исследований, определена структура проекта. Дети разделились на группы по желанию. Были рекомендованы списки литературы и интернет-ресурсы. Этот урок носил консультативный характер, на котором были проверены информативные и аналитические материалы для проекта, скорректированы планы дальнейшей работы, проверены составленные обучающимися диалоги, подготовлена презентация для защиты проекта.

Обобщающий урок – защита проекта, дискуссия, подведение итогов. Проект по теме: «Хобби» был представлен Камиллой Бедраевой, обучающейся 4 «А» класса. После дискуссии ребята пришли к выводу, что им понравилось работать в группах с индивидуальными заданиями по их способностям и что диалоги и разговорные темы в контексте проектной работы с подготовкой презентации к защите проекта заучиваются легче и запоминаются на более длительное время.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). – Москва : Просвещение, 2011. – Текст : непосредственный.

2. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – Москва, 2005. – Текст : непосредственный.

3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – Текст : непосредственный.

**Реализация Концепции
профориентационной деятельности
муниципальной образовательной системы
города Челябинска через интеграцию
основной образовательной программы
среднего общего образования
с основными программами
профессионального обучения**

Взросшие требования современного высокотехнологичного производства обозначили проблемы профессиональной подготовки кадров. В связи с этим требуются новые подходы к профессиональной ориентации обучающихся, поскольку их намерения и желания часто не соответствуют потребностям современной экономики.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ «Среднее общее образование направлено... на формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования. ...Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию...» (ст. 66.3, 75.1) [1].

В Концепции профориентационной деятельности муниципальной образовательной системы города Челябинска «Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации обучающихся» определена цель – совершенствование сложившихся в образовательных организациях города Челябинска систем профессиональной ориентации и обеспечение их направленности на: а) уверенную ориентацию обучающихся в мире профессий, в том числе востребованных экономикой региона и города; б) накопление субъективного опыта и опыта трудовой деятельности, предваряющих выбор обучающимися будущей профессии; в) самостоятельный и ответственный подход обучающихся к выбору будущей профессии или направления (сегмента) профессиональной деятельности; г) создание психолого-педагогических предпосылок для выбора обучающимися профессии, востребованной в регионе (городе); д) формирование условий для становления у обучающихся готовности демонстрировать мобильность в профессии и про-

фессиональной жизнедеятельности; е) определение необходимых и достаточных оснований для принятия обучающимися решения о выборе будущей профессии или направления (сегмента) профессиональной деятельности [2].

МОАУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» в декабре 2018 г. признан инновационной площадкой Челябинской области по направлению «Интеграция образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения» [3].

Тема нашей инновационной работы: «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения по специальностям „Оператор ЭВМ“, „Вожатый“.

Цели нашего проекта

Стратегическая цель: способствовать развитию потенциала обучающихся, направленного на формирование компетенций конкурентоспособных выпускников, востребованных на современном рынке труда, посредством реализации интегрированных образовательных программ.

Конкретная цель проекта: создать технологию реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с основной программой профессионального обучения.

Задачи проекта:

– Разработать основную образовательную программу среднего общего образования.

– Разработать основные программы профессионального обучения по специальностям 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» и ОППО 24234.1 «Вожатый».

– Определить механизмы интеграции основной образовательной программы среднего общего образования с образовательной программой профессионального обучения.

– Изучить потребности обучающихся и их родителей (законных представителей) в профессиональном обучении.

– Разработать критерии оценки планируемых результатов обучения.

– Разработать комплекс организационно-педагогических и программно-методических материалов по сопровождению деятельности, направленной на формирование планируемых результатов

обучения (рабочие программы, технологические карты занятий и уроков, комплекты оценочных средств и т. д.).

– Внести изменения в нормативные документы МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» в соответствии с целями и задачами данного проекта.

– Разработать механизмы привлечения родительской ответственности к разработке и реализации проекта.

– Разработать механизмы использования результатов реализации проекта в деятельности образовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области.

Основная идея проекта: проект предполагает разработку, апробацию и внедрение основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с образовательной программой профессионального обучения, с целью получения принципиально новых метапредметных и личностных результатов обучения, способствующих успешной социализации и профессиональной ориентации обучающихся.

Значимость проекта для развития системы образования Челябинской области обусловлена тем, что решение приоритетных задач социально-экономического развития невозможно обеспечить в полной мере без реализации инновационных проектов по разработке и созданию новых моделей, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ. Поэтому государственная политика в области образования направлена на решение вышеназванных задач [4].

Проект соответствует приоритетным направлениям инновационной деятельности в региональной системе образования, обозначенным в Государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы [5] и направлен на решение следующих социально значимых задач:

– развитие современных механизмов и технологий общего образования;

– модернизация образовательных программ, направленных на получение современного качественного образования, соответствующего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Челябинской области;

– повышение социального престижа профессионального образования;

– эффективная реализация основных аспектов образовательного проекта развития технологического и естественно-математического образования «ТЕМП» в Челябинской области.

Обоснованием возможности реализации инновационного проекта является тот факт, что разработка и утверждение образовательных программ – компетенция образовательной организации. «Образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий...» (ст. 28) [1].

Инновационный проект соответствует требованиям ФГОС в части обеспечения преемственности основных образовательных программ, вариативности содержания образовательных программ, обеспечения формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности, с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся (ст. 11) [1].

Профильное общее образование по ФГОС среднего общего образования, кроме реализации профилей, обеспечивает возможность профессионального обучения для обучающихся 10–11 классов, что в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает профессиональную подготовку по профессиям рабочих и должностям служащих для лиц, ранее не имевших профессии рабочего или должности служащего.

Благодаря реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с основной программой профессионального обучения, обеспечивается системно-деятельностный подход (являющийся методологической основой стандарта), который предусматривает в том числе «...проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность».

В ходе реализации инновационного проекта выполнено:

– получена лицензия № 14450 от 17.04.2019 на право оказывать образовательные услуги по реализации образовательных программ по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования, указанным в приложении к лицензии;

– внесены изменения в Устав МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» в части осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам;

– разработана, и прошла экспертизу в ГБУ ДПО ЧИППКРО утверждена ООП СОО, интегрированная с ОППО 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» и с ОППО 24234.1 «Вожатый»;

– разработано Положение о структуре и содержании программ профессиональной подготовки по профессиям «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый», устанавливающее порядок разработки, требования к структуре и оформлению содержания, процедуру утверждения и согласования программ профессионального обучения;

– разработано Положение о порядке приема обучающихся на обучение по программам профессиональной подготовки по профессиям «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый», регламентирующее условия приема;

– внесены изменения в Положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в части регламентации оценивания достижения результатов реализации основных профессиональных программ;

– внесены изменения в Положение о внутренней системе оценки качества образования, разработав критерии оценки результатов обучения, основанные на интеграции ООП СОО с ОППО;

– набраны две группы обучающихся по интегрированным программам;

– разработана и в настоящий момент проходит апробацию модель интеграции ООП СОО с ОППО по профессиям Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый».

Таким образом, в рамках проекта разработаны и начали реализацию модели образования, обеспечивающие преемственность основной общеобразовательной программы и основной профессиональной образовательной программы.

В рамках распространения и внедрения результатов инновационного проекта в массовую практику проведены следующие мероприятия:

– организация работы интерактивной площадки «Проектирование модели развития системы подготовки вожатых в муниципальном образовательном пространстве» на педагогическом форуме «Национальный проект „Образование“ как средство реализации инновационного развития муниципальной образовательной системы Челябинска» 20.08. – 21.08.2019;

– 14.11.2019 прошел отчет по итогам реализации в 2019 г. проекта региональной инновационной площадки «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения по специальностям «Оператор ЭВМ», «Вожатый» в рамках работы Всероссийского семинара-совещания «Опыт и проблемы введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»;

– 03.12.2019 выступление на итоговой региональной конференции по результатам деятельности региональных инновационных площадок в 2019 году, прошедшей на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области.

Устойчивость проекта после окончания его реализации обусловлена следующими факторами:

– сформированная в рамках проекта материально-техническая база будет использоваться в дальнейшем;

– разработанные программы, методики, контрольно-измерительные материалы могут корректироваться и использоваться продолжительное время;

– продолжение использования разработанного в рамках проекта учебно-дидактического комплекса;

– обучение педагогических кадров позволит использовать кадровый потенциал в дальнейшей работе;

– приобретенный опыт в рамках реализации проекта позволит проводить обучающие семинары, распространять педагогический опыт в печатных работах, выступлениях, на различных сайтах, через проведение вебинаров;

– продолжение сетевого сотрудничества с организациями среднего профессионального образования.

Таким образом, реализация проекта позволит педагогическому коллективу МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» и в дальнейшем осуществлять деятельность по реализации основных программ профессионального обучения.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Консультант-

Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 30.03.2020). – Текст : электронный.

2. Концепция профориентационной деятельности муниципальной образовательной системы города Челябинска «Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации обучающихся» (утв. приказом Комитета по делам образования г. Челябинска от 12.09.2018 № 1837-у). – URL: https://drive.google.com/file/d/1_bwf3D8oyio_emKc1IClRTqgEJnYLg5h/view (дата обращения 30.03.2020). – Текст : электронный.

3. О признании организаций, осуществляющих образовательную деятельность, региональными инновационными площадками в Челябинской области на 2019 год : приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 25.12.2018 № 03/3773. – URL: <http://minobr74.ru/documents?page=> (дата обращения 30.03.2020). – Текст : электронный.

4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 12.03.2020) // «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения 30.03.2020). – Текст : электронный.

5. Государственная программа Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы : утв. постановлением Правительства Челябинской области № 732-П от 28.12.2017. – URL: <https://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstva-chelyabinskoy-oblasti-no-732-p-ot-28-dekabrya-2017-goda-o> (дата обращения 30.03.2020). – Текст : электронный.

Е. С. Красницкая
Россия, г. Челябинск

Характеристика и описание причин девиантного поведения у детей и подростков

Девиантное поведение является отклоняющимся явлением в социуме с проявлением недостатков личности. Сам термин «девиантность» расшифровывается как отклонение от нормы. Данный термин используется чаще в характеристике поведения детей, подростков, когда их поступки не вписываются в общепринятые рамки, выходят за пределы установленных норм [4].

Девиантность нельзя рассматривать только с педагогической или психологической точек зрения. Различные научные дисциплины дают свое определение и классификацию.

Так, например, в медицине отклоняющееся поведение рассматривается с точки зрения нервно-психического здоровья, в различных формах патологий пограничного уровня. Некоторые виды отклоняющегося поведения являются болезнью и становятся предметом изучения медицины [5]. Болезненные поведенческие расстройства перечислены и описаны в классификациях болезней. Поэтому все, кто профессионально занимаются отклоняющимся поведением, должны иметь общее представление о видах поведения, регулируемых медицинскими нормами.

Медицинский справочник [5] перечисляет различные поведенческие расстройства у детей и подростков, такие как: гиперактивные расстройства; оппозиционно-вызывающее поведение; смешанные расстройства поведения и эмоций и другие. В общей характеристике поведенческих расстройств описаны следующие симптомы (при условии их постоянного повторения в течение и не менее шести месяцев) [5]: частые гневные вспышки; спорит и противостоит взрослым; отказывается от выполнения просьб; стремится нарушить правила и намеренно все делает наоборот; досаждают другим и обвиняет других в своих ошибках; легко обижается, сердится; часто бывает злобное настроение и желание отомстить; не сдерживает обещания, обманывает, уклоняется от обязательств; становится инициатором конфликтов, затевает драки; носит предметы, которые могут причинить серьезный физический вред другим людям; не слушается родителей, приходит поздно домой; проявляет физическую жестокость к людям, животным и демонстрировать эту жестокость перед другими; не ценит и портит чужую собственность, намеренно причиняет ущерб; может красть, прогуливать школу, убегать из дома и пропадать без оповещения своего места нахождения; унижает, оскорбляет других и так далее[2]. Девиантное поведение с точки зрения медицины рассматривали Д. Н. Оудсхорн, М. Раттер, Р. Дженкинс, А. Е. Личко.

Девиантное поведение включает в себя и другие формы, такие как: делинквентное поведение – преступное, употребление алкоголя, сексуального поведения, суицидальное поведение, бродяжничество. Данные нарушения в поведении являются преимущественно клиническими случаями, однако медицинские исследова-

тели подчеркивают ведущую роль его в социальных и психологических детерминантах [2].

В социальных науках под девиантностью понимается социальное поведение, которое представляет угрозу другим людям их социальному и физическому состоянию. Такое поведение нарушает нормы и ценности общества и тем самым становится преградой для саморазвития и самореализации в социуме [1]. При отклоняющемся поведении общество старается изолировать человека. По мнению ученых, уровень девиантного поведения возрастает при отсутствии или ослаблении контроля и наказаний за нарушениями. Еще один вариант причины девиантного поведения заключается в том, что общество ставит высокие ценности, и некоторые члены этого общества не могут достигнуть заданного уровня. Но желание достичь благосостояния и соответствовать приводит к тому, что человек прибегает к обману, подлогу или воровству. Рассмотрением девиантного поведения с точки зрения социального аспекта занимались такие авторы, как Э. Дюркгейм, Р. Мертон.

В данном контексте девиантное поведение рассматривается как культурное отклонение. Правила, традиции, ритуалы, церемонии обычным образом складываются среди людей [1]. Согласие и соблюдение этих правил приветствуется обществом. Человек, у которого получается соблюдать принятые нормы, получает одобрение, он стремится получать одобрение чаще и его поведение становится конформным. Другой пытается достигнуть эти ценности, не имея возможностей, поэтому его поведение становится криминальным. Некоторые принимают стереотипное общественное поведение и начинают отвергать более высокие ценности. Такие люди так же не удобны обществу. Есть совсем изолированный тип, когда человек отходит от культуры, традиций и живет своей собственной жизнью, ниже требуемого уровня. И еще одна девиация характеризуется как желание создать свою систему ценностей, новые традиции. Такой мятеж настораживает и отвергается обществом [1].

В данном социальном аспекте важно помнить, люди никогда не могут быть полностью конформными и четко приспосабливаться к нормативной культуре. В каждой личности сочетается отвержение или принятие тех или иных правил и таким образом, обеспечивается развитие обществу через два основных составляющих: угроза и стабильность.

В психологии девиантное поведение у детей и подростков определяется ошибочным решением конфликтных ситуаций и полное игнорирование реальности, что приводит к нарушению принятых норм или нанесению ущерба окружающим и себе [8].

Такое поведение имеет многочисленные формы и проявления и чаще это свидетельствуют о состоянии конфликта между личностью и обществом. Возможными причинами отклоняющегося поведения может быть неосознанная попытка уйти от проблем, которые накапливаются в течение жизни, невзгод, которые сопровождают жизнь любого человека. Это вариант психологической защиты. Такое поведение свойственно подросткам – период нестабильных личных переживаний, падение авторитетов, демонстрация оппозиции общественным нормам и правилам, отстраненность от ответственности и т. д. И если подросток не находит поддержки и продолжает противостояние, то такое поведение закрепляется за человеком и он привыкает находиться в состоянии защиты и нападения, в связи с чем конфликты с социумом продолжают. Такое поведение становится не только нормой, но и «идеальной формой» взрослости [4]. Следующей причиной отклоняющегося поведения – это отсутствие долгосрочной цели в жизни и отсутствие мотивации к учебе. Человек, который не имеет представления о дальнейших социально-приемлемых своих жизненных планах, начинает отстраняться от общественных дел и откладывать свои дела, что опять приводит к конфликтам с окружающими.

Личность стремится к самоактуализации, но в силу различных причин не имеет возможности реализовать себя. Компенсация самовыражения возможна через девиантное поведение.

Причины, вызывающие отклонения в поведении, настолько многообразны и сложны, что выделить какую-то одну, решающую, в каждом конкретном случае практически невозможно. Чаще всего причиной девиантного поведения становится комплекс проблем: социальные и биологические факторы, особенности физиологического и психического развития личности, специфика окружающей среды.

Библиографический список

1. Гишинский, Я. Социология девиантного поведения / Я. Гишинский, В. Афанасьев. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1993. – Текст : непосредственный.

2. Егоров А. Ю. Расстройства поведения у подростков / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 436 с. – Текст : непосредственный.
3. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – Москва, 2001. – Текст : непосредственный.
5. Кондратенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / В. Т. Кондратенко. – Минск, 1988. – Текст : непосредственный.
6. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 445 с. – Текст : непосредственный.
7. Рождественская, Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учебное пособие / Н. А. Рождественская. – Москва : Генезис, 2015. – 216 с. – Текст : непосредственный.
8. Хомич, А. В. Психология девиантного поведения : учебное пособие / А. В. Хомич. – Ростов-на-Дону : Южно-Российский гуманитарный институт, 2006. – 140 с. – Текст : непосредственный.
9. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический проект ; Трикста, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ 2 | Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь»

Е. Н. Шафоростова
Россия, г. Москва

Проектирование информационной системы онлайн-обучения сотрудников

В настоящее время многие организации для решения задач профессионального повышения квалификации, реализации программ стажировок и эффективного развития организации используют современные образовательные инструменты и электронные средства обучения сотрудников с целью развития профессиональных компетенций, квалификаций и получения новых навыков. В современной образовательной среде в настоящее время для решения данной проблемы существуют различные программы повышения квалификации, переподготовки, программы стажировок или программы по изучению смежных специальностей. Возрастающая ценность времени, внедрение новых дистанционных образовательных платформ и возможностей делают онлайн-образование более востребованным и доступным. Онлайн-обучение – это способ получения новых знаний с помощью электронных ресурсов в режиме реального времени. Возможности современных компьютерных средств и информационных технологий позволяют возложить на средства обучения часть функций преподавателя и часть функций обучаемого, принятых в классической форме обучения. Основным условием построения обучения с использованием современных образовательных интернет-технологий является обеспечение удаленного доступа к электронному учебно-образовательному контенту.

Система онлайн-обучения является наиболее актуальной и востребованной для тех, кто живет в отдаленных районах, а также для

тех, кто в силу определенных причин не может посещать очную форму обучения, особенно для работников крупных организаций и предприятий. Кроме того, несомненным преимуществом данной формы образования является то, что слушатель может сам выбрать или сформировать индивидуальную траекторию обучения по выбранной программе обучения. Каждая программа обучения завершается итоговой оценкой выполнения индивидуального задания, которая в дальнейшем может иметь практическое применение в профессиональной деятельности. На рисунке 1 представлена IDEF0 модель проектируемого процесса онлайн-бучения слушателей.

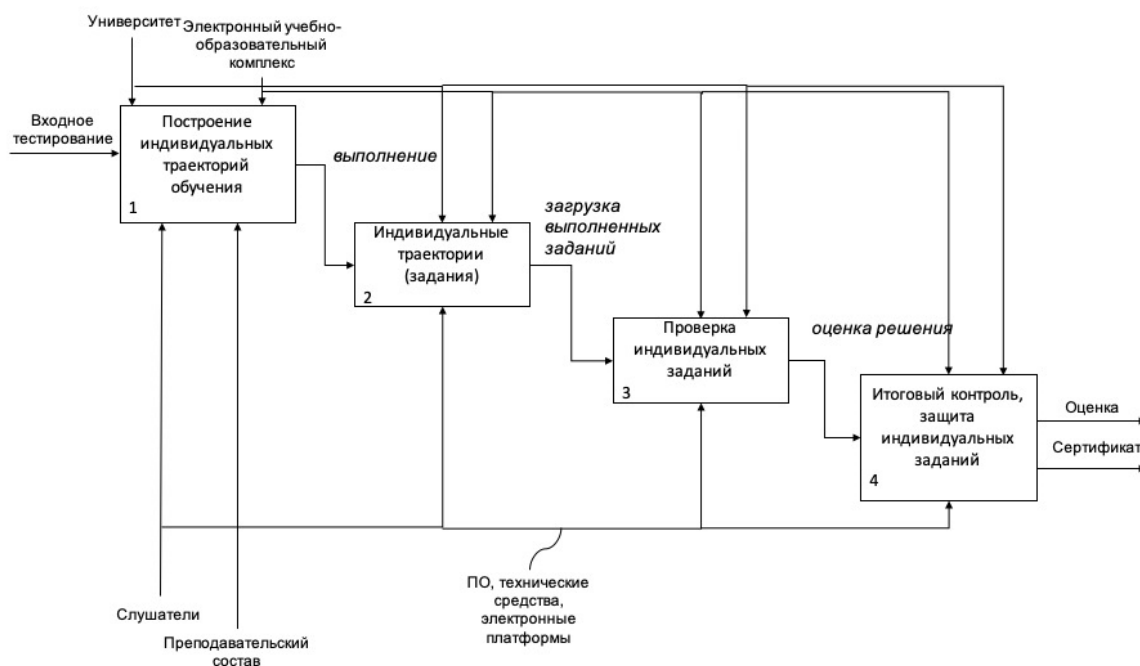


Рис. 1. IDEF0-модель проектируемого процесса онлайн-бучения слушателей

В проектируемом процессе онлайн-обучения слушателей представлена возможность выбора индивидуальной траектории обучения, на основе входного тестирования. Система тестирования является универсальным инструментом определения уровня обученности и остаточных знаний слушателей. В основе проведения входного тестирования лежит принцип сравнения полученных входящих знаний слушателей с некоторым эталоном знаний по каждой изучаемой дисциплине в рамках переподготовки или повышения квалификации слушателя, при этом уровень входящих знаний отражается в тестовом балле испытуемого.

Проведение входного тестирования перед изучением дисциплины в рамках курсов повышения квалификации позволяет преподавателю, получить представление об уровне подготовки слушателей группы, выделить общее направление проведения онлайн-занятий, а также, подобрать задания для построения индивидуальных траекторий работы слушателей.

Однако, несмотря на развитие информационных технологий и активное внедрение современных электронных средств и методов обучения, существует ряд проблем, связанных с трудностью усвоения материала; недостаточным уровнем интереса слушателей к образовательному процессу; сложностью самостоятельной оценки знаний; временными ограничениями, как слушателей, так и преподавателей; трудностью оперативного мониторинга знаний обучающихся [1].

Существующие, в настоящее время, платформы электронного обучения различаются по своим функциональным возможностям и не полностью учитывают предъявляемые требования к построению индивидуальных траекторий слушателей, поэтому возникла необходимость проектирования и разработки собственной информационной системы. Проектирование и разработка информационной системы онлайн-обучения способствует решению вышеперечисленных проблем. Инфологическая модель базы данных для проектируемой информационной системы онлайн-обучения представлена на рисунке 2.

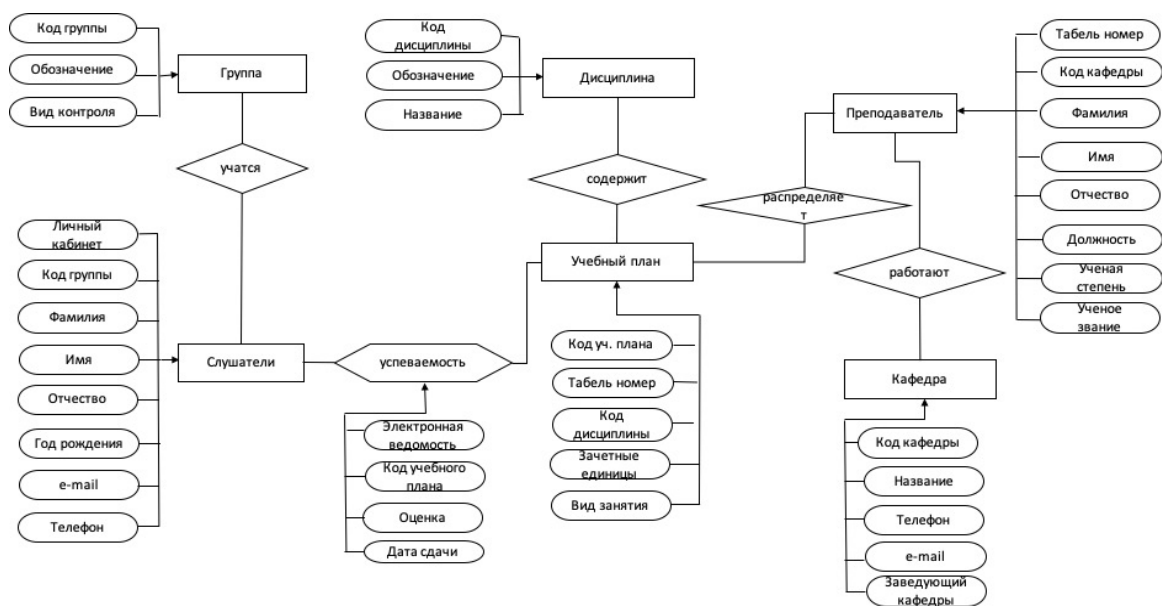


Рис. 2. Инфологическая модель базы данных для проектируемой системы онлайн-обучения слушателей

Инфологическое проектирование модели базы данных для системы онлайн-обучения слушателей используем с целью семантического представления исследуемой предметной области в модели базы данных. В нашей инфологической модели проектируемой базы данных системы онлайн-обучения слушателей представлены основные сущности: учебный план, дисциплина, группа, слушатели, преподаватель, кафедра с описанием необходимых атрибутов каждой сущности.

Информация об основных сущностях инфологической модели хранится в базе данных разрабатываемой информационной системы онлайн-обучения, которая включает в себя основные модули: информационный материал с возможностью выбора дисциплины, представленный разными видами информации; механизм поиска интересующего материала; интерактивность процесса обучения; самостоятельное тестирование по изученному материалу; оценки качества усвоения материала путем анализа результатов тестирования; автоматизированный мониторинг знаний и представление его результатов преподавателю. Возможность дополнять и редактировать информационную базу системы позволяет адаптировать ее под построение индивидуальных образовательных траекторий слушателей [2].

Таким образом, проектируемая информационная система онлайн-обучения позволит повысить эффективность и качество образовательного процесса за счет применения современных электронно-образовательных средств обучения, снизить затраты в организациях на повышение квалификации и переподготовку сотрудников, позволит создать единую электронно-образовательную платформу, что в настоящее время является решением актуальной задачи корпоративного обучения и профессиональной переподготовки сотрудников без отрыва от производства.

Библиографический список

1. Белов, В. В. Проектирование информационных систем : учебник / В. В. Белов. – Москва : Академия, 2018. – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Гвоздева, Т. В. Проектирование информационных систем. Стандартизация : учебное пособие / Т. В. Гвоздева, Б. А. Баллод. – Санкт-Петербург : Лань, 2019. – 252 с. – Текст : непосредственный.

Особенности адаптации молодых педагогов в образовательной организации

Адаптация молодых педагогов в образовательной организации, безусловно, нужна и важна. Сейчас очень много молодых людей поступают в педагогические институты, с целью по окончании работать в школе. Но в современных условиях часто молодым педагогам необходима поддержка, особенно в первый год работы в организации. Недостаточное изучение и знание нормативно-правового аспекта, недостаточное понимание педагогики, психологии и методики преподавания дисциплины и другие аспекты приносят трудности в работе не только самой молодежи, но и тормозят работу других специалистов, в том числе и работу администрации.

А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина, Г. У. Матушанский в своих рассуждениях используют следующее определение адаптации. «Адаптация» (от лат. *adaptatio* – приспособлять, устраивать) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Благодаря адаптации создаются возможности для оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке [6].

Исследователи Н. М. Полетаева и Е. А. Родина убеждены, что адаптация является «входом» в профессию и выступает самым значимым и очень сложным аспектом для достижения профессионального успеха. Остаются верными педагогической профессии только те, кто умеет наслаждаться не только результатами, но и процессом педагогического общения, творчества. Ученые придерживаются позиции, что молодой специалист останется в профессии, будет стремиться к профессиональной зрелости и ощущать удовлетворенность собой как профессионалом, если:

- не побоится объективных трудностей этапа адаптации и быстро сможет перейти на следующие уровни личностно-профессионального развития;
- научится получать удовольствие от творческой профессиональной самореализации;
- обозначит свою миссию как педагога;
- почувствует свою значимость;

- приобретет опыт успешной профессиональной деятельности;
- выделит свои сильные профессиональные качества, помогающие выработать индивидуальный стиль педагогической деятельности [3].

Таким образом, под адаптацией будем понимать приспособление к условиям новой среды, к ролевым функциям, социальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедеятельности общества. Профессиональная адаптация – это процесс вхождения нового работника в организацию, предполагающий усвоение работником норм и правил, по которым живет организация; вхождение в коллектив; принятие установленных норм взаимоотношений; овладение системой профессиональных знаний и навыков и эффективное их применение на практике.

С. В. Дубоносова придерживается мнения, что адаптация молодого учителя неотъемлемо связана с субъектами образовательных отношений, а именно, обучающимися. Профессиональное благополучие или, наоборот, профессиональные неудачи будут определять по большому счету именно контакты с детьми. Однако, не менее значимы в становлении профессиональной личности молодого педагога это и контакты с более опытными коллегами [1].

Профессиональная адаптация начинающих педагогов всегда сопровождается эмоциональным напряжением. Поэтому в начале своей карьеры молодой человек может делать множество ошибок и испытывать неудачи различного плана. Следовательно, он постоянно считает, что окружающие видят все его погрешности, обсуждают, негативно оценивают.

Профессиональная адаптация может протекать у молодых педагогов по-разному.

Во-первых, вступление в новый коллектив. В новом окружении, в новой обстановке молодой специалист старается контролировать себя, вырабатывает новый стиль поведения. Зато в педагогическом коллективе приобщается к его опыту, усваивает традиции, ценностные нормы. Важно отметить, что нравственные взгляды коллектива, его морально-психологический климат играют значимую роль для профессионального становления, самосовершенствовании личности молодого педагога.

Во-вторых, трудовая деятельность. А именно, непосредственно уроки. Первое впечатление не всегда верное, но всегда устойчивое. Поэтому то, как воспримут дети нового учителя на

первых уроках, такое отношение у них и останется на долгое время. Безусловно, трудности в первые годы педагогической деятельности неизбежны. Поддержка старших коллег, помощь в формировании устойчивой и осознанной мотивации деятельности, управление процессом становления являются в этот момент опорой для молодых педагогов. Представленные аспекты помогают успешно справиться с трудностями и преградами, быстрее стать знатоком своего дела. В таком случае можно использовать наставничество. Наставничество заключается в поддержке начинающего учителя, и передача опыта, знаний, навыков наставника молодому педагогу.

Профессионально зрелого специалиста может подготовить только профессионально зрелый педагог, который готов не только иметь свои личные профессиональные цели и достижения, но и может помочь в этом стремящейся к личностно-профессиональному развитию молодежи. То есть он исполняет роль наставника по отношению к молодым, менее опытным педагогам. Поэтому одним из условий успешной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности является наличие таких наставников [3].

Если за короткий срок прошла успешная адаптация, то это будет свидетельствовать о высокой эффективности дальнейшего труда специалиста. Адаптацию можно считать успешной, если молодой педагог достиг положительных результатов в профессиональной сфере (в целом освоена педагогическая деятельность, проявляется творческий подход к методикам преподавания, профессиональное мастерство высоко оценивается коллегами и учениками).

Если же адаптация проходит очень тяжело – проявляется затянувшаяся адаптация, которая сказывается не только на психоэмоциональном состоянии человека (может быть даже проявление «выгорания» в профессии), но и приводит к снижению качества воспитательно-образовательного процесса и взаимодействия с участниками образования. Следовательно, могут снизиться профессиональные показатели педагога в целом.

Ученый А. К. Киселева утверждает, что вне зависимости от стажа и опыта работы к деятельности успешного профессионала относятся характеристики:

- ответственность и самостоятельность;
- готовность к переменам;

- мобильность;
- способность к принятию решений [2].

Кроме того, начиная с первого дня работы, от молодого педагога ожидаются высокий профессионализм, результативность, умение быстро реагировать на возникающие трудности, равно как и от педагога, имеющего большой профессиональный опыт. Перечисленные качества относятся к профессиональной компетентности педагога, которые также обозначены в нормативно-правовой документации, профстандарте педагога и в должностных инструкциях [2].

Молодой учитель, начиная свой профессиональный путь, оказывается в новой для себя социальной и профессиональной сфере, появляются уже другие умственные и физические нагрузки, новая среда отношений и взаимодействий. Адаптация затрагивает все сопутствующие процессы – от физиологии до психологической регуляции деятельности.

В том числе, у молодежи наиболее ярко раскрывается исследовательский потенциал. Воспользуемся определением исследователя А. А. Севрюковой. Исследовательский потенциал учителя – это характеристика, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов, которая обеспечивает способность эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность, направленную на достижение у детей новых образовательных результатов. При чем, он может проявляться как явно, так и скрытно, а это тоже влияет на адаптацию педагога [5]. Многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании педагогического процесса [4].

Для эффективной адаптации начинающих преподавателей самостоятельная работа, самообразование, самовоспитание, самоанализ, самоконтроль, личностное совершенствование являются основой познавательной и профессиональной деятельности.

Совокупность производственных (профессиональных), социально-психологических и организационных показателей может использоваться для комплексной оценки уровня адаптации молодого специалиста.

В сфере отношений и взаимодействия с коллегами отмечается психологический комфорт, а психофизиологическое состояние не приводит к появлению нервно-психических заболеваний. В таком случае, по мнению А. Г. Фролова, С. А. Хомочкиной, Г. У. Мату-

шанского, по представленным в таблице 1 критериям и показателям можно говорить об оптимальной адаптации [6].

Таблица 1

Критерии и показатели успешной адаптации

Профессиональные	Индивидуально-психологические
<ul style="list-style-type: none"> – положительная динамика успеваемости и дисциплины; – продуктивное взаимодействие с обучающимися и их родителями; – бесконфликтное, партнерское сотрудничество с коллегами; – рост профессионального мастерства, деловой, профессиональной и социальной активности; – удовлетворенность выбранной профессией и своей практической деятельностью 	<ul style="list-style-type: none"> – устойчивость мотивации деятельности; – отсутствие страха перед классом и учениками; – психологический комфорт в педагогическом коллективе; – рост уверенности в своих профессиональных возможностях и результатах деятельности; – устойчивая работоспособность; – коррекция личностных особенностей, затрудняющих педагогическую деятельность; – сохранение и укрепление здоровья, отсутствие вновь выявленных нервно-психических и соматических заболеваний

Период профессиональной адаптации у каждого молодого педагога протекает индивидуально и зависит от множества факторов: особенностей и качества подготовки, материального и социального положения, условий профессиональной среды. Необходимо выявить потенциальные организационно-педагогические возможности молодого специалиста, степень их реализации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что необходима целенаправленная работа по оказанию специально организованного управленческого содействия адаптации молодых педагогов в образовательной организации.

Библиографический список

1. Дубоносова, С. В. Адаптация молодых педагогов в образовательном учреждении / С. В. Дубоносова. – Текст : электронный // Материалы региональной конференции «Слагаемые профессиональной компетентности педагога». – Саратовская региональная

образовательная ВикиВики. – URL: <https://wiki.soiro.ru> (дата обращения 30.03.2020).

2. Киселева, А. К. Особенности профессионального становления молодых педагогов в системе повышения квалификации / А. К. Киселева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 78–84.

3. Полетаева, Н. М. Адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности / Н. М. Полетаева, Е. А. Родина. – Текст : электронный // Царскосельские чтения. – 2014. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения 30.03.2020).

4. Севрюкова, А. А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 68–71.

5. Севрюкова, А. А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования // А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 163–169.

6. Фролов, А. Г. Адаптации преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе / А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина, Г. У. Матушанский. – Текст : электронный // Образовательные технологии и общество. – 2006. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsii-prepodavatelya-k-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-vysshey-shkole> (дата обращения 31.03.2020).

О. А. Смагина, Е. Н. Смагина
Россия, г. Самара

Современные подходы к организации повышения квалификации педагога-воспитателя

Преобразования, происходящие в государстве и характеризующие ситуацию общественного развития, все более уверенно ставят в центр системы образования и системы повышения квалифи-

кации, в частности, приоритет человеческой личности. Анализ успехов систем образования ведущих стран мира доказывает их достижимость качеством подготовки учителя [4]. В последнее время появляются данные о том, что сегодня существует потребность в подготовке педагога нового типа, способного формировать целостную, активную, конкурентоспособную личность выпускника школы. Учитель должен отличаться своими профессионально-личностными качествами, востребованными в современной социальной ситуации развития общества и государства, а знания и умения, которыми он обладает, превращаются из самоцели подготовки в средство его профессионального развития и самосовершенствования [4].

К характеристикам деятельности успешного педагога-профессионала Е. А. Ямбург, автор и разработчик концепции профессионального стандарта педагогической деятельности в системе общего образования, относит «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [6]. Концепция профессионального стандарта педагога отмечает главное профессиональное качество, которое современный педагог должен постоянно демонстрировать, – стремление к саморазвитию [6].

Представления о современном учителе предполагают его профессионально-личностное развитие (ПЛР), которое обосновывается разработчиками профессионального стандарта как непрерывный процесс осмысления собственной деятельности, способа ее осуществления, самореализации субъекта деятельности.

Для поиска эффективной модели повышения квалификации педагогического работника необходимо рассмотреть данное понятие (ПЛР) в различных аспектах. На основе анализа различных трактовок данного понятия, мы пришли к следующему пониманию. Профессионально-личностное развитие – это:

- профессиональная деятельность преподавателя программ повышения квалификации (ПК) по оказанию помощи и поддержки ПЛР педагогического работника в системе ПК;

- целенаправленное субъектно-субъектное взаимодействие в совместной деятельности (педагогический работник – сопровождающий; сопровождающий – сопровождающий; педагог (педагоги) – педагог (педагоги));

- технология, включающая в себя этапы деятельности субъектов сопровождения по повышению уровня ПЛР: аналитико-

диагностический, проектировочный, практический, экспертно-оценочный, рефлексивный;

– система взаимосвязанной деятельности, мероприятий, педагогических событий, ориентированных на осмысление профессионального опыта, выделение передового опыта, актуализацию саморазвития, профессиональное и личностное преобразование педагога;

– метод, обеспечивающий создание условий для результативного ПЛР педагогов в системе ПК.

Исходя из этого, психолого-педагогическое сопровождение профессионально личностного развития в системе повышения квалификации рассматривается нами как технологический процесс взаимодействия субъектов, преодолевающих профессионально-личностные затруднения посредством специально организованной системы взаимосвязанной деятельности, педагогических событий, ориентированных на осмысление профессионального опыта, личностное преобразование, актуализацию саморазвития через освоение дополнительных профессиональных программ.

В качестве ключевой проектной идеи, реализуемой в Самарском институте повышения квалификации, рассматривается идея создания условий для профессионально-личностного развития педагогических работников. Программа развития Самарского института повышения квалификации и переподготовки педагогических работников проектировалась на теоретико-диагностической основе ценностного освоения профессиональной действительности в условиях внедрения и в дальнейшем реализации ФГОС общего образования. Вектором профессионально-личностного развития педагога Самарской губернии было выбрано направление – изменение субъектной позиции профессионала и формирование его методической и технологической компетентности как новых типов образовательных результатов учителя.

В институте определены методологические основы в содержании данных понятий и всеми кафедрами за основу деятельности по формированию компетенций приняты данные определения.

Профессиональная компетентность педагога – интегральная характеристика педагога, характеризующая его готовность обнаруживать и успешно решать профессиональные задачи.

Методическая компетентность педагога – способность сконструировать эффективный образовательный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте преподавания учебного предмета [1].

Технологическая компетентность педагога – способность сконструировать эффективный образовательный процесс с применением современных образовательных технологий [2].

Непрерывное обучение педагогических работников осуществляется в СИПКРО на основе принципов создания системы повышения квалификации по достижению качества современного образования: принцип оперативности, принцип ориентации на конечный результат, принцип соответствия предложения спросу.

Педагогическая практика доказывает, что система повышения квалификации и переподготовки педагогических работников становится эффективной только в том случае, если ПК ориентируется на создание условий для появления новых типов образовательных результатов в профессиональной деятельности учителя. Мы считаем, что наибольший результат принесут условия деятельности педагогов, которые из параметров внешних перейдут в характеристики внутренних условий в процессе непрерывного образования. Такими условиями мы считаем:

- развитие мотивов профессионально-личностного саморазвития и самовоспитания;
- определение конкретных целей педагогической, методической, технологической, исследовательской деятельности;
- владение методами самовоспитания, самообразования, самоорганизации, самоуправления;
- успешность в профессиональной деятельности;
- самоанализ и самооценка как условие стимулирования развития духовной и профессиональной сферы личности [3].

В рамках проектировочной деятельности по созданию Программы развития СИПКРО, были определены критерии эффективности системы повышения квалификации и переподготовки. В результате дискуссий пришли к определенному выводу. Курсы повышения квалификации зачастую, фактически, не становятся «точкой роста» для педагогического работника, так как в их рамках в большинстве случаев происходит консервация старых способов работы. Таким образом, адекватным новым образовательным практикам форматом повышения квалификации может стать погружение педагогов в ситуацию решения конкретных образовательных задач и в ситуацию построения своей профессиональной деятельности.

Этого возможно достичь, если основу образовательного процесса в программах ДПО будет составлять проектная деятельность педагога-воспитателя. Повышение внимания к проектной деятель-

ности связано с тем, что этап проектирования более чем на 70% определяет качество и надежность функционирования внедряемых технических, экономических и социальных систем [5]. Исходя из этого мы считаем возможным использовать проектировочную основу для изменения образовательного процесса ПК, соответствующего современным условиям и достижения его эффективности.

Данная концептуальная идея определила подходы кафедры воспитательных технологий СИПКРО к содержанию программ ДПО.

Содержательная линия дополнительных профессиональных программ выражена в том, что в названии всегда присутствует проектировочная основа. Например: «Проектирование программы деятельности классного руководителя в условиях реализации ФГОС ОО», «Проектирование программ внеурочной деятельности в соответствии с современными требованиями», «Проектирование воспитательной системы образовательной организации», «Проектирование программы жизнедеятельности в летнем лагере на основе системно-деятельностного подхода» и др. Изменение наименования курсов не дань моде. Это более четкое определение педагогом цели освоения курсов и ориентация на конечный результат, выраженный в методическом продукте деятельности, образ которого уже заложен в наименовании дополнительной профессиональной образовательной программы.

Исходя из реализации проектного подхода в ПК, произошло изменение традиционных форм организации занятий. На кафедре воспитательных технологий в последние годы интенсивно ведется разработка и экспериментальная апробация инновационных форм непрерывной профессиональной подготовки педагогов, освоение ими новых социальных ролей, связанных с внедрением и реализацией ФГОС ОО, совершенствования методологической подготовки педагога-воспитателя. В настоящее время на кафедре, кроме реализации программ ПК, разработаны и апробированы следующие формы обучения преподавателей: корпоративное обучение школьных команд, непрерывно действующий теоретико-методологический семинар по актуальным проблемам воспитания; координация деятельности базовых, пилотных площадок, занимающихся исследованием проблем воспитания в рамках основных образовательных программ и внедрением результатов исследования в образовательный процесс; реализация преподавателями индивидуальных образовательных проектов с научно-консультационным сопровождением этой деятельности силами сотрудников кафедры; проведение мастер-классов, творче-

ских мастерских, проблемных семинаров ведущими специалистами кафедры; непрерывное обучение преподавателей на основе включения их в системную опытно-экспериментальную работу в рамках деятельности региональных инновационных площадок и в деятельность регионального учебно-методического объединения по проблемам воспитания и др.

Очевидно, что становление педагогической компетентности требует учебный процесс особого рода, в котором имеет место совместное приобретение знаний, а не трансляция материала преподавателем; постановка новых задач в условиях многозадачности и неопределенности; акцент не столько на дидактической единице знания, сколько на способах получения знаний; ответы на вопросы и постановка вопросов; умение аргументировать собственную позицию; определение собственной образовательной траектории и смена ролей. Мы сократили до минимума лекционно-семинарские виды деятельности учителя как достаточно пассивные формы педагогического процесса. В существующей практике работы сотрудников кафедры на курсах принципиальное место стали занимать такие организационные формы, как философские гостиные, круглые столы, проблемные площадки, мастерские, мастер-классы, творческие лаборатории, форумы, перекресток мнений и др. Для достижения заявленного результата процесс обучения проходит через включение педагога-воспитателя в различные виды деятельности: аналитическая и исследовательская деятельности, практическая деятельность по созданию методических продуктов и моделирование, конструирование профессиональной деятельности.

Реализуемый кафедрой воспитательных технологий опыт ПК показывает эффективность представленных подходов в модели корпоративного обучения.

Работы по формированию профессиональных компетенций в модели корпоративного обучения определяется нами как определенный цикл педагогической деятельности, который мы начали реализовывать в совместной работе с ЧОУ «Школа Творчество». Выбор данной модели ПК образовательной организацией обусловлен рядом объективных причин.

– Руководство ОО рассматривает педагогический персонал как главный ресурс фирмы, обеспечивающий ее успех, имидж, эффективность на рынке образовательных услуг.

– Наличие актуального уровня профессиональной компетентности персонала и его потребности в обучении для реализации

общей стратегией развития организации и выполнение новых задач организации в будущем.

Для реального достижения целей корпоративного обучения, направленного на реализацию образовательных потребностей сотрудников и стратегических задач организации, необходимо было создание на рабочем месте развивающего методического пространства, которое направлено на активизацию «зоны ближайшего развития». Эта идея нашла отклик у руководства и педагогического коллектива «Школы Творчество», т. к. возникло понимание, что здесь происходит процесс коллаборации, способствующий идентификации работников не только со своей профессией, но с организацией в целом. Слушатели соотносят ориентиры своего профессионально-личностного развития с реализацией стратегических целей и задач организации, выполнения ее миссии. Личностные и организационные ценности становятся значимыми факторами индивидуальной и групповой мотивации к повышению квалификации, достижению уровня профессионализма, отвечающего ожиданиям корпорации и сотрудника.

Остановимся более подробно на организационных и содержательных аспектах проведения курсов ПК «Проектирование воспитательной системы образовательной организации» в модели корпоративного обучения. Для педагогического коллектива данная работа оказалась долгосрочной, т. к. включала в себя освоение обязательной части программы в объеме 36 часов (27 часов практико-ориентированных форм), самостоятельную исследовательскую и проектировочную деятельность в формате самообразования, методическую работу по созданию продуктов деятельности, участие в обязательных организационных формах совместной деятельности школы как базовой площадки СИПКРО и кафедры воспитательных технологий СИПКРО в виде организационно-деятельностных игр, творческих лабораторий, проблемных площадок, стратегических и инсайт-сессий, мастер-классов, педагогических гостиных, которые проходили в течении учебного года.

На этапе входа педагога в освоение программы повышения квалификации проводилась диагностическая работа по определению профессионального потенциала специалиста. Имеющийся на кафедре воспитательных технологий СИПКРО инструментарий (анкеты, опросники, тесты, результаты мониторинговых исследований и др.) позволяет на этапе целеполагания курсовой подготовки выделить наличествующие, западающие, дефицитные ком-

петентности педагога-воспитателя по рассматриваемой на курсах проблеме. Это позволяет сотрудникам кафедры определить уровень профессионального потенциала, который в дальнейшем служит ориентировочной основой для построения персонализированного образования.

Первая тема представленного курса посвящена изучению ресурсного обеспечения в школе как необходимых условий и средств для проектирования воспитательной системы. На данном учебном занятии были проведены следующие процедуры: анализ и диагностика ситуации. Рабочие группы, созданные в педагогическом коллективе, всесторонне изучали объективные условия существования и развития образовательной на данный момент организации (на основе SWOT- и PEST-анализов), обосновывалась идея необходимости реализации в школе воспитательной работы, системы воспитательной работы, воспитательной системы.

Данный анализ позволил выделить характеристики реальной ситуации функционирования школы, ее «болевых точек» в развитии проблемы по проектированию воспитательной системы; прогнозирования опытно-экспериментальной деятельности педагогического коллектива как подтверждение социальной необходимости в создании проекта воспитательной системы; определение формата проекта, обоснование проектных ограничений и ресурсного обеспечения. Это позволило выделить логические рамки проекта и его определения как системного, социально-педагогического, группового, долгосрочного.

Следующее занятие ориентировало педагогических работников на изучение педагогического наследия теории и практики проектирования воспитательных систем и моделей авторских школ с реализованными воспитательными системами. В дальнейшем эта тематика нашла свое продолжение в деятельности педагогической гостиной, которая проводилась один раз в квартал как педагогические чтения по темам: «Социально-педагогические феномены в воспитании: взгляд на гуманистические идеи В. А. Сухомлинского в новых социокультурных условиях», «Наследие А. С. Макаренко и современность», «Время лучших: отечественные педагоги, изменившие мир» и др.

На заседаниях Школы классного руководителя в форме семинаров изучались авторские воспитательные системы С. Т. Щацкого, М. П. Щетинина, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга и др.

Следующее практическое занятие актуализировало особую роль процедуры концептуализации. Концепция – одна из форм проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. В поиске концептуальных обоснований педагоги использовали идеи отечественной школы воспитания, которые были накоплены через участие в педагогической гостинной.

Данная деятельность включала в себя действия по выявлению актуальных проблем воспитания. Продуктивной формой их сбора и накопления стали обсуждения в группах с использованием таких приемов, как мозговой штурм, диспут, дискуссия и как результат построение проблем в иерархии приоритетности. Далее педагогические работники включались в обсуждение вопросов: основные противоречия и ведущие проблемы, для преодоления и решения которых и проектируется воспитательная система. Проводились круглые столы в группах, где обсуждались проблемы: «Воспитание – это миф или реальность в современных условиях», «Воспитательная система образовательной организации: от проекта к решению», «Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве», «Единое образовательное пространство педагогических методик и воспитательных практик Самарской области», «Коллективное воспитание в современном педагогическом контексте: актуальные практики». Данные обсуждения закончились созданием проекта педагогического совета «Время поисков, решений, действий». В рамках этой деятельности, по нашему мнению, произошло осмысление педагогами ценностно-смысловых ориентиров, связанных с объектом проектирования; самоопределение педагога в ценностях проектирования; самомотивация на деятельность.

Далее мы предложили педагогическому коллективу алгоритм создания концепции: научная идея, стратегия и принципы реализации, цель, задачи, структура проектируемой воспитательной системы и ее характеристик, основные критерии и показатели результативности воспитательной системы. Рабочие группы презентовали разработанные концептуальные основы воспитательной системы.

Следующее занятие «Модель воспитательной системы «Школы Творчество» проходило в форме совместных обсуждений, где был сформирован образ и модель воспитательной системы с национальным компонентом «К истокам национальной культуры».

Практическое занятие продолжалось на проектировочных семинарах Школы классного руководителя. Классные руководители по параллелям классов получили одинаковые задания, но подходы к их реализации должны были учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся и реальные условия жизнедеятельности в школе. Педагогам предлагалось создать структуру воспитательной системы, описать направления и содержание воспитания и социализации личности по выбранному направлению, оптимальные и эффективные формы, методы, средства образовательного процесса, модель жизнедеятельности обучающихся.

Осмысление модели воспитательной системы продолжилось в проектировочной деятельности педагогов по доведению ее до уровня практического использования. Здесь рабочие группы создавали нормативные документы школы: Декларацию идеалов и ценностей «Школы Творчество», памятку для воспитанников школы, Законы Жизни обучающихся, атрибуты и символы школы, модель детского объединения, циклограммы общешкольных, тематических, целевых мероприятий и др. В рамках проектных площадок были созданы критерии результативности деятельности и выделены показатели оценки.

Основными составляющими воспитательной системы были выбраны: портрет выпускника школы «Творчество»; образ жизнедеятельности школьного сообщества, построения в нем деятельности, общения и отношений; представление о внешних связях и отношениях школы, о ее месте и роли в образовательном пространстве региональной системы.

Реализованная модель корпоративного обучения показала, что включенность педагогического коллектива и руководства школы в совместную деятельность существенно влияет на разрешение индивидуальных образовательных и профессиональных дефицитов, возникающих в процессе профессиональной деятельности, влияет на развитие человеческого капитала, который становится драйвером, движущей силой, ресурсом достижения качества современного образования.

Данный процесс предполагает не только обогащение педагога, формирование нового уровня готовности к профессиональной деятельности, но и конструирование нового образа и имиджа образовательной организации на рынке образовательных услуг и поиска нового этапа профессиональной стратегии в функционировании школы.

Библиографический список

1. Гребнев, И. В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки / И. В. Гребнев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 69–74.
2. Дудова, С. В. Технологическая компетентность учителя: теоретический анализ понятия / С. В. Дудова. – URL: <http://www.teoriapraktika.ru>. – Текст : электронный.
3. Петренко, А. А. Проблемы профессиональной подготовки педагога в современных условиях / А. А. Петренко. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1163.htm> (дата обращения: 07.06.2019). – Текст : электронный.
4. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с. – Текст : непосредственный.
5. Управление проектами : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И. И. Мазур [и др.] ; под общ. ред. И. И. Мазура и В. Д. Шапиро. – 6-е изд., стер. – Москва : Омега-Л, 2010. – 960 с. – Текст : непосредственный.
6. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – Москва : Просвещение, 2014. – 175 с. – Текст : непосредственный.

А. А. Севрюкова
Россия, г. Челябинск

Подготовка учителей к формированию жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программы профессионального обучения

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования ставят перед педагогами цель системной подготовки школьника к осознанному выбору будущей профессии, что является крайне важным в условиях постоянно меняющегося мира. В научной литературе анализируются многочисленные факторы, инструменты, способствующие формированию и развитию жизненной и трудовой мобильности личности:

– использование ресурсного потенциала семьи [8; 12];

- наличие высшего образования [6];
- досуговые практики [11];
- владение технологией установления горизонта планирования своего будущего [7];
- направленность личности на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию [5];
- мотивация выбора профессии и будущего социально-профессионального статуса [1];
- системное проектирование в школе профессионального самоопределения обучающихся, т. е. создание методического обеспечения реализации образовательного проекта, его апробация и обсуждение [2; 3].

В общеобразовательной организации реализуются различные модели организации профессиональной ориентации школьников. Наиболее успешны те, которые направлены на содействие обучающимся в освоении ими прикладных аспектов. Сегодня в профориентационной работе получают приоритет программы профессионального обучения. В таком случае повышается вероятность успешного формирования жизненной и трудовой мобильности школьников.

Однако педагогические работники испытывают серьезные затруднения при отборе стратегий и средств совершенствования системы профориентационной работы, в том числе с использованием программ профессионального обучения. Для подготовки учителей к осуществлению новых практик профориентации специалисты кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования разработали дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Формирование жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программ профессионального обучения».

Цель состоит в содействии педагогическим и руководящим работникам в совершенствовании модели профориентационной работы, направленной на формирование жизненной и трудовой мобильности школьников. Программа рассчитана на 24 часа.

Слушателям предложено освоить четыре содержательных раздела программы:

- Современные нормативно-правовые основания деятельности педагогов по реализации программ профессионального обучения.

– Психолого-педагогические основы деятельности педагогов по содействию школьникам в формировании их жизненной и трудовой мобильности.

– Содержательные и процессуальные аспекты формирования жизненной и трудовой мобильности школьников

– Прикладные аспекты организации и осуществления формирования жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программ профессионального обучения.

Первый раздел «Современные нормативно-правовые основания деятельности педагогов по реализации программ профессионального обучения» предполагает изучение отражения задач профессионального обучения школьников в современной нормативно-правовой базе.

Рассматривается также направленность профессионального обучения на достижение обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов.

Второй раздел актуализирует психолого-педагогические знания учителя сквозь призму профессионального обучения.

Слушателям важно уметь осуществлять всесторонний психологический анализ личности, интеллекта, желаний (склонностей), ценностных ориентаций, личностных качеств и способностей старшего школьника для соотнесения личностных возможностей собственной реализации в той или иной профессии.

Нельзя обойти внимание жизненную и трудовую мобильность школьников как результат взаимодействия педагогов и обучающегося в процессе профессионального обучения. Третий раздел программы направлен на погружение в следующие содержательные и процессуальные вопросы формирования жизненной и трудовой мобильности школьников:

– Основания отбора направлений профессионального обучения с точки зрения документов, приоритетных потребностей региона, ресурсов школы и возможностей социальных партнеров.

– Потенциал освоенных умений и трудовых навыков в обеспечении качества жизни и непрерывного профессионального роста.

– Результативные стратегии формирования жизненной и трудовой мобильности обучающихся с различными уровнями познавательных возможностей, способностей и склонностей, в том числе, одарённых детей, социально уязвимых детей, детей, попавших в трудные жизненные ситуации, детей-мигрантов, детей-сирот, детей с особыми образовательными потребностями,

детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с девиациями поведения.

Четвертый раздел дополнительной профессиональной программы повышения квалификации посвящен прикладным аспектам организации профессионального обучения в школе. Здесь анализируются позитивные педагогические практики реализации программ профессионального обучения (в сфере сельского хозяйства, промышленности, обслуживания и др.) в образовательных организациях общего образования. Затем слушатели занимаются проектированием «дорожной карты» деятельности образовательной организации по формированию жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программ профессионального обучения.

В основу проведения занятий положена позиция Т. Б. Волобуевой, предложившей использовать при развитии профессионализма педагогов идею фасилитации и доказавшую ее преимущества [4]. Выступая в роли фасилитатора, преподаватель фокусируется на учете этапов работы, обсуждении темы и цели занятия, сборе мнений, суждений, визуализации результатов работы группы, стремится обеспечить широкий обмен мнениями, достижение консенсуса. Важно отметить, что при таком подходе происходит естественным путем смещения акцентов с деятельности преподавателя на деятельность слушателей. Активное взаимодействие, взаимобмен позволяют усилить потенциал, как группы, так и каждого участника [9; 10]. Необходимо подчеркнуть, что приоритет отдается такому методу, как пробы. Погружаясь в реальные ситуации, педагоги проигрывают различные аспекты реального процесса профессионального обучения.

В результате можно уверенно констатировать, что предложенное содержание и стратегия реализации программы дополнительного профессионального образования «Формирование жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программ профессионального обучения» обеспечивают подготовку учителей к практической профориентационной работе.

Библиографический список

1. Брайнин, Б. А. Профессиональная мобильность молодежи: анализ основных подходов в социологической науке / Б. А. Брайнин, Я. В. Дидковская. – Текст : непосредственный // Стратегии развития социальных общностей, институтов и терри-

торий : материалы IV Международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 1 ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ; научный редактор А. П. Багирова. – Екатеринбург, 2018. – С. 101–105.

2. Буров, К. С. Функции учителя в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей. Ч. IV. – Москва : Перо, 2019. – С. 26–29.

3. Буров, К. С. Методическое обеспечение профессионального самоопределения обучающихся в образовательной организации общего образования / К. С. Буров, Н. В. Войниленко. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 6. – С. 114–117.

4. Волобуева, Т. Б. Фасилитация развития профессионализма педагогов / Т. Б. Волобуева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 41–50.

5. Дворецкая, Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности / Ю. Ю. Дворецкая. – Текст : непосредственный // Человек. Сообщество. Управление. Взгляд молодого специалиста. – Краснодар, 2007. – С. 31–37.

6. Логинов, А. В. Социально-трудовая мобильность молодежи: региональный аспект / А. В. Логинов. – Текст : непосредственный // Наука. Общество. Государство. – 2015. – Т. 3. – № 1 (9). – С. 215–225.

7. Реутов, Е. В. Планирование личного будущего в нестабильной социальной среде и его взаимосвязь со статусом и социальной активностью / Е. В. Реутов. – Текст : непосредственный // Научный результат. Социология и управление. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 49–62.

8. Розенберг, Н. В. Ресурсный потенциал семьи как фактор успешной социальной мобильности молодежи / Н. В. Розенберг. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2017. – Т. 3. – № 1 (9). – С. 51–56.

9. Селиванова, Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями / Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.

10. Селиванова, Е. А. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей / Е. А. Селиванова, Е. В. Коваленко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 50–57.

11. Сулова, Е. Э. Стратегии идентификационных практик и идеология POST-WORK / Е. Э. Сулова, Н. В. Бутонова. – Текст : непосредственный // Международный журнал исследований культуры. – 2018. – № 3 (32). – С. 127–136.

12. Яковлева, Е. В. Роль семьи в профессиональном определении школьника / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 80–85.

Е. А. Селиванова
Россия, г. Челябинск

Роль внутриорганизационного обучения в развитии готовности педагогов к обмену знаниями

Современная система образования находится в зоне пристального внимания большинства людей. Речь идет о потребности населения в качественном обучении детей для их успешной социализации в дальнейшем. Поэтому к педагогам предъявляются все более усложняющиеся запросы. К примеру, в профессиональном стандарте педагога¹ четко обозначены трудовые функции педагогических работников и входящие в них трудовые действия, необходимые умения и знания. В обобщенном виде они относятся не только к обучению, но и к воспитанию и развитию. Мы считаем, что это очень важно, так как на сегодняшний день система образования нуждается в качественном обновлении и улучшении для обеспечения благополучия детей.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 24.03.2020).

В этой связи в Национальном проекте «Образование»² ставятся четкие задания в его федеральных проектах. Так, в одном из таких проектов «Учитель будущего» обозначены приоритетные установки как для общеобразовательной организации, так и для ее руководства и педагогических работников. Его основная цель войти в приоритетные страны-лидеры по качеству образования.

Несомненно, что учитель должен осваивать новые направления в своем профессиональном развитии, современные технологии в связи с такими тенденциями. Более того, и общество ставит новые запросы к современной школе: осуществление инклюзивного образования [1], организация исследовательской деятельности [2], создание условий для осознанного профессионального самоопределения обучающихся [3; 4], осуществление профилактики виртуальных рисков [5] и многое другое. Такие непростые задачи требуют обновления профессиональной деятельности учителей.

При этом высокие запросы государства и общества к деятельности педагогов приводят как к физическому, так и к эмоциональному напряжению. Несомненно, что это провоцирует не только общее утомление, но и профессиональное выгорание педагогов [6]. Исследователями обосновывается взаимосвязь психического состояния (душевных переживаний) с физическим (телесным уровнем) [7]. Поэтому сегодня важно сконцентрироваться на оказании педагогической поддержки учителям, как в учреждениях дополнительного профессионального образования педагогических работников, так и в условиях самой общеобразовательной организации. В качестве инструмента, который может быть эффективным в этих случаях, мы видим обмен знаниями между учителями по различным педагогическим вопросам.

В данной статье сконцентрируем внимание на внутриорганизационном обучении, которое можно использовать с целью развития готовности педагогов к обмену знаниями.

Несмотря на то, что процесс обмена знаниями кажется достаточно очевидным и вполне естественным в деятельности учителей, в полном смысле этого слова он не применяется как важный

² Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 01.04.2020).

ресурс для повышения профессионализма современных педагогических работников.

На основе общения с педагогическими работниками, проходящими повышение квалификации в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации учителей» (далее – ГБУ ДПО ЧИППКРО), мы уверенно утверждаем о недооценке обмена знаниями в развитие профессиональной компетентности учителей. Школа сегодня ориентирована на профессиональное развитие педагогических работников, однако в основном используются традиционные ресурсы: курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки учителей, самообразование в различных вариантах.

При этом заявлять, что в школе не осуществляется обмен знаниями, мы тоже не готовы. В основном учителя используют классический подход – обмен опытом. Это происходит путем проведения открытых уроков, внутришкольных мероприятий (педагогических советов, семинаров, конференций и пр.). Однако наша позиция заключается в том, что знания носят некий объективный характер и тем самым, могут более применимы, чем опыт.

Опыт, в свою очередь, отличается неким субъективно окрашенным оттенком, а поэтому он не может использоваться в той же мере, как и знания.

Мы развели данные понятия и показали их особенности по разным основаниям (табл. 1).

Таблица 1

Отличительны особенности процессов обмена знаниями и обмена опытом

№	Основания	Обмен опытом	Обмен знаниями
1.	По степени объективизации	Субъективность	Объективность
2.	По возможностям применения	Уникальность	Универсальность
3.	По способу распространения	Локальность	Масштабность
4.	По уровню доказательности	Недостаточная обоснованность	Обоснованность
5.	По степени искажения	Требует адаптации к каждой личности	Не требует адаптации
6.	По характеру направленности	Односторонний	Двусторонний

Итак, можно обнаружить, что обмен знаниями носит более универсальный, обобщенный, обоснованный, разнонаправленный характер и, соответственно, он более эффективен для повышения профессионализма современных учителей.

Вместе с тем он является и более сложным на первом этапе его освоения. Стоит отметить, что вопросу обмена знаниями посвящено не много публикаций. Речь, в основном, идет об обмене опытом во внутриорганизационном повышении квалификации персонала. Однако все же укажем две работы, в которых обозначены проблемы и перспективы обмена знаниями в общеобразовательной организации.

М. Н. Мациева, Н. У. Ярычев пишут о том, что «обмен знаниями – это не обобщение и распространение передового педагогического опыта... это более высокий уровень отношений между коллегами в организации» [8, с. 177]. Также они указывают специфику обмена знаниями в школе: разная направленность (между учителем и учениками, между учителем и родителями и пр.), ответственность педагогов за качество обмена знаниями, формализм.

В работе Т. Е. Андреевой, А. В. Сергеевой, А. А. Голубевой, Я. Ю. Павлова отмечаются проблемы обмена знаниями в школах. Среди них можно отметить преобладание формальных способов (методические объединения, педагогические советы, родительские собрания), навязывание такой деятельности «сверху», нехватка времени, относительная автономность педагогов и пр. [9].

Проведенный анализ исследований показал не только проблемы, но и возможности внутриорганизационного обучения в развитии готовности педагогов к обмену знаниями. Это, в первую очередь, создание мотивационных условий для развития готовности учителей к обмену знаниями. Любая новая деятельность, либо обновление традиционной деятельности, связаны с внутренними психологическими барьерами, влекущими за собой сопротивление. Однако, если личность видит для себя определенные выгоды, то такая деятельность легче осваивается.

Поэтому для осуществления внутриорганизационного обучения в развитии готовности педагогов к обмену знаниями необходимо создать комплекс моральных и материальных стимулов со стороны администрации общеобразовательной организации. Итак, первым предлагаемым решением и условием в развитии готовности учителей к обмену знаниями мы *видим создание стимулирующей среды*.

Во-вторых, важно понимать, что необходимо менять формы взаимодействия учителей, не умаляя достоинства традиционных

форм (методические объединения, педагогические советы и т. п.) мы считаем, что необходим их ребрендинг.

Причем такое обновление может идти как в направлении форм, так и содержания. Что касается форм обмена знаниями, это могут быть воркшопы (творческие мастерские), проектные группы, энкаунтер-группы и пр. Их особенностью должны быть: минимизация формализма, практическая ценность для каждого, благоприятная психологическая среда, возможность получить адресную поддержку.

Что касается обновления содержания, то важно не только концентрироваться на формальных вещах: подготовке обучающихся к ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, олимпиадам или сопровождение педагогических работников на конкурсах профессионального мастерства. Важно оказать содействие педагогам в таких вопросах, которые вызывают наибольшие затруднения, они были обозначены в начале статьи. Однако детализируем эти темы:

- корректное выстраивание инклюзивного образования с учетом особенностей отклоняющегося развития обучающегося (ментальные, сенсорные, двигательные и пр. нарушения в развитии);

- оказание педагогического содействия современным обучающимся в вопросах жизненного и профессионального самоопределения, социальной адаптации путем комплексного развития личности (физического, психического, интеллектуального);

- развитие исследовательского потенциала учителя, повышение его педагогической грамотности в направлении осуществления проектной деятельности;

- выстраивание эффективных стратегий сотрудничества с семьями обучающихся для профилактики влияния негативных социальных рисков (в том числе и виртуальных) на современных детей;

- поддержка в направлении профилактики эмоционального выгорания и повышения психологической грамотности в вопросах сохранения собственного психофизического здоровья.

Эти направления обозначены исходя из анализа научных источников и обсуждения на лекционных и практических занятиях со слушателями, проходящими повышение квалификации в ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Итак, второе решение для повышения возможностей в развитии готовности педагогов к обмену знаниями выступает *обновление форм и содержания внутриорганизационного обучения.*

И наконец, третье направление связано с *выявлением потребностей и возможностей учителей в аспекте профессиональных дефицитов и возможностей их пополнения путем осуществления обмена знаниями.*

Речь идет о том, чтобы были соблюдены первые два предложенных выше решения. Важно не допустить того, чтобы обмен знаниями превратился в формализм и очередную нагрузку для учителей.

Это значительно снизит их готовность к обмену знаниями в условиях общеобразовательной организации. То есть необходимо учитывать как общие, так и индивидуальные запросы учителей в необходимости пополнения знаний в том или ином аспекте. А также важно понимать и их готовность делиться знаниями. Если обнаруживается низкая готовность, то необходимо вернуться к первым двум условиям (создание среды и обновление форм и содержания внутриорганизационного обучения).

Итак, внутриорганизационное обучение играет существенную роль в развитии готовности педагогов к обмену знаниями. Однако для этого необходимо соблюсти ряд условий:

- создание стимулирующие морально-материальной среды в общеобразовательной организации для повышения готовности учителей к обмену знаниями;
- обновление форм и содержания внутриорганизационного обучения с учетом современных трендов;
- учет профессиональных потребностей и индивидуальных возможностей педагогов в осуществлении процесса обмена знаниями в школе.

Профессиональная деятельность учителя сегодня обновляется с учетом новых общественных и государственных задач. Профессиональное развитие учителей осуществляется непрерывно и внутриорганизационное обучения этом играет одну из важнейших ролей в этом. Использование в нем возможностей обмена знаниями значительно повысит качество образования.

Библиографический список

1. Яковлева, Е. В. Готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 17–23.

2. Севрюкова, А. А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 163–169.

3. Костенко, О. А. Раннее личностное и профессиональное самоопределение сельских школьников средствами образовательного туризма / О. А. Костенко, А. А. Севрюкова, Д. Ф. Ильясов, Н. П. Костина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 199.

4. Буров, К. С. Функции учителя в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей. Ч. IV. – Москва : Перо, 2019. – С. 26–29.

5. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 5. – С. 105–124.

6. Погорелов, Д. Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 78–85.

7. Ярычев, Н. У. Виды моделей уровней личностного бытия во взаимосвязи с моделями бытия мира / Н. У. Ярычев, Н. О. Николов. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 1. – С. 97–102.

8. Мациева, М. Н. Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации / М. Н. Мациева, Н. У. Ярычев. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10–1. – С. 176–180. – URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36301> (дата обращения: 02.04.2020).

9. Андреева, Т. Е. Проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ / Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2012. – № 3. – С. 78–105.

Изучение вопросов духовно-нравственного развития обучающихся в рамках курсовой подготовки педагогов

Несомненными приоритетами педагогической деятельности в современной школе выступают:

- Индивидуализация образовательного процесса – направленность на удовлетворение образовательных потребностей всех категорий обучающихся.
- Обращение к основам психологии и педагогики для установления успешного взаимодействия с учениками.
- Развитие субъектной позиции школьников.
- Формирование универсальных учебных действий – способов деятельности, востребованных с точки зрения повседневной жизни.
- Использование современных образовательных технологий деятельностного типа.
- Формирование ценностных установок у обучающихся.

Все обозначенные линии являются весьма важными и взаимосвязанными. Однако практика демонстрирует большее внимание педагогических работников к тем приоритетам, которые касаются обучения. При этом ценностные ориентиры духовно-нравственного развития обучающегося незаслуженно оказываются забытыми, либо отодвинутыми на второй план. Вместе с тем опыт поколений доказывает, что духовно-нравственные начала лежат в основе любого вида деятельности. Это то, что способствует восхождению человека к вершине своей личности, прогрессу человечества. Для преодоления данного противоречия специалистами кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования подготовлена тема «Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития обучающегося». Она является обязательной для изучения всеми слушателями, проходящими курсы повышения квалификации.

В процессе занятия по обозначенной теме педагоги рассматривают следующие аспекты:

- Отражение личностного и социального смысла образования в целостном педагогическом процессе. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

– Тенденции и атрибуты воспитания. Развитие субъектной позиции обучающихся.

– Направленность взаимодействий участников образовательных отношений на достижение личностной успешности обучающихся.

Стоит отметить, что данное учебное занятие является логическим продолжением предыдущего, где речь шла о приоритетах педагогической деятельности в контексте изменяющейся системы российского образования. Одним из таких приоритетов, как было уже отмечено выше, является процесс приобщения обучающихся к ценностям российского общества. Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования. Исходя из этого, лекция строится таким образом, что слушатели приходят к выводу о том, что развитие и воспитание должно обеспечиваться всем укладом школьной жизни.

В рамках первого вопроса основное внимание уделяется изучению реперных точек Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1].

Рассмотрение этого документа предваряется разговором о ценностях вообще, о наблюдаемой в духовной сфере кризисной ситуации. Данное положение слушатели иллюстрируют примерами из собственной практики. Поэтому слушателям становится понятным содержание государственных документов в области образования, акцентирующих актуальность воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Преподаватель организует анализ содержания Концепции, в результате которого слушатели выделяют цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания, сущность данного процесса, источники нравственности, базовые национальные ценности. В ходе совместного обсуждения слушателям предлагается выявить смысл основных принципов организации духовно-нравственного развития и воспитания и спроектировать применение теоретических предложений на свою практическую деятельность. Логика изложения первого вопроса предполагает высвечи-

вание возможности проявления педагогом своей субъектной позиции, творчества при проектировании на основе Концепции программ духовно-нравственного развития и воспитания (НОО), воспитания и социализации (ООО), структурных компонентов образовательной программы школы с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей и специфики общеобразовательной организации.

При этом показывается их отражение в модельных региональных основных образовательных программах.

Представление слушателей о системе личностных результатов может быть сформировано на материале структурного компонента модельной региональной основной образовательной программы основного общего образования. На занятии тщательно изучается система личностных результатов и пути их формирования.

Второй вопрос лекции посвящен выявлению тенденций и атрибутов воспитания и развитию субъектной позиции обучающихся, что является весьма важным для определения успешной стратегии образовательной организацией развития и социализации детей в условиях изменяющейся системы российского образования. Сначала раскрываются следующие взаимообусловленные тенденции воспитания:

- переход от ведомственной к общенациональной стратегии воспитания;
- системность процесса воспитания;
- приоритетность культурно-исторического системно-деятельностного подхода в практике воспитания обучающихся;
- направленность воспитания на приобщение обучающихся к ценностям;
- развитие субъектной позиции обучающихся;
- открытость воспитательной системы образовательной организации;
- развитие гражданской позиции обучающихся;
- изменение профессиональной позиции педагога.

Затем слушатели осмысливают эти тенденции, иллюстрируют их содержание примерами.

Далее происходит переход к рассмотрению атрибутов воспитательной деятельности в современной образовательной организации. Их определение логично вытекает из обозначенных тенденций воспитания. Выявлению атрибутов воспитания, коррелирующих с тенденциями воспитания, способствует проектная работа.

Полученные результаты оформляются в виде таблицы «Тенденции, определяющие атрибуты воспитания в современной образовательной организации».

При этом преподаватель доносит до слушателей мысль о том, что данный список не является окончательным. Безусловно, он может быть дополнен, изменен и представлен яркими примерами опыта позитивных педагогических практик конкретных образовательных организаций. Преподавателю помогает участникам проектной работы прийти к выводу о том, что в процессе воспитания современного обучающегося все очень взаимосвязано. В планировании и осуществлении процесса воспитания обучающихся следует учитывать отражение в практике современных тенденций воспитания, что позволит педагогам успешно строить взаимодействие с учениками.

Отдельно стоит остановиться на лекции на осмыслении процесса развития субъектности обучающихся: его самостоятельности, активности в любом виде деятельности, как в выборе путей достижения цели, так и в творческом осуществлении самого процесса. При освоении данного материала выделяется то, что может помочь ребенку в развитии его субъектных начал. Интересным может стать обращение к модели личностно ориентированного образования И. С. Якиманской [3], трудам авторов других научных школ, определяющим закономерности процесса развития субъектной позиции ученика.

В завершении изучения данного вопроса преподаватель еще раз подчеркивает потенциал процесса воспитания для становления субъектности обучающихся, в котором становится главным осмысление и преобразование собственного опыта школьников, обеспечение его самооценной образовательной деятельностью для формирования устойчивой мотивации к самообразованию, саморазвитию. Педагогам важно сместить акценты с контроля и оценки результатов на саму деятельность, которая обеспечивает самовыражение личности, процесс изменения различных сторон субъекта, его постоянного роста в достижении значимых целей.

Третий вопрос занятия ставит акценты на направленности взаимодействий участников образовательных отношений на достижение личностной успешности обучающегося. Преподаватель прежде всего детализирует понятие «образование», показывает, как эволюционировали научные взгляды на это понятие. Высвечиваются те позиции, в которых подчеркивается направленность об-

разования на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся. Это помогает слушателям преодолеть стереотипы, уяснить, что личная успешность, полноценное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей школьников, не сводится к академической успешности. Педагогу крайне важно дать каждому ребенку возможность проявить свой потенциал в урочной и внеурочной деятельности, спорте, техническом творчестве, молодежных движениях [2]. В противном случае дети могут найти себя в асоциальных поступках, негативных сообществах.

Затем на занятии слушатели обсуждают возможные пути достижения личностной, социальной, профессиональной успешности различных обучающихся. Здесь важно вести разговор о необходимости мониторинга индивидуальных потребностей, построения индивидуального образовательного маршрута. Уместным будет на данном этапе занятия использование метода кинопедагогики, предполагающего просмотр кинофрагментов одного из известных фильмов: «Доживем до понедельника», «Расписание на послезавтра», «Большая перемена», «Розыгрыш», «Чучело», «Класс коррекции», «Географ глобус пропил». После просмотра киноматериала на занятии выявляются причины личной успешности (либо неуспешности) героев фильмов и определяются возможные «рецепты» развития талантов (либо преодоления неудач).

Предлагается также обращение к опыту региональных инновационных площадок, функционирующих на территории Челябинской области и имеющих в своем багаже интересные решения в части предоставления возможности проявить себя каждому ребенку (в волонтерских практиках, образовательном туризме, профессиональном обучении, деятельности школьного информационно-библиотечного центра и др.).

В результате, делается вывод о том, что воспитание человека является сложным многогранным процессом. Для поддержки процесса формирования личности ученика педагогам-практикам важно творчески применить изученный материал, принимая во внимание значимость конкретно-культурного подхода в той или иной педагогической ситуации, избегая любого шаблона и трафарета. Содержание данного занятия ориентирует педагогов на осознанную организацию воспитательного процесса в конкретной педагогической практике.

Библиографический список

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

2. Мартынова, Е. В. Формы организации внеурочной деятельности / Е. В. Мартынова, Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 7–6. – С. 30–32.

3. Якиманская, И. С. Концепция личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Текст : непосредственный // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2010. – № 5 (110). – С. 36–40.

Г. Е. Бадулина, Т. А. Марфутенко

Россия, Ставропольский край, г. Железноводск

Опыт подготовки вожатских кадров в Филиале СГПИ в г. Железноводске к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления

С 2018 года во многих педагогических вузах и ссузах страны внедрена модель подготовки вожатских кадров к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления за счет введения образовательного модуля «Основы вожатской деятельности», разработанного педагогами Московского педагогического государственного университета и рекомендованного для включения в основные профессиональные образовательные программы. В рамках реализации данного модуля студенты не только осваивают теоретическую базу, но и выходят на педагогическую практику в школы в качестве вожатых, помощников классного руководителя в течение учебного года, а в летний период работают вожатыми в пришкольных и загородных оздоровительных лагерях, совершенствуя навыки воспитательной работы с детьми [1].

Филиал СГПИ в г. Железноводске также включил модуль «Основы вожатской деятельности» в образовательные программы ВО

и СПО. Модульная структура программы позволила всесторонне подготовить будущих вожатых: происходила интеграция истории вожатского дела с изучением нормативно-правовых документов, психолого-педагогические основы вожатской деятельности с технологией работы вожатого в детском лагере и основами безопасности жизнедеятельности, внедрение основ информационно-медийного сопровождения вожатской деятельности [2].

Рассмотрим особенности производственной практики студентов – практики в ДОЛ с учетом методических рекомендаций по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления в СКФО, которая дополнилась: изучением мнения педагогических коллективов образовательных организаций о внедрении в систему воспитательной работы различных моделей деятельности в рамках РДШ; анкетированием детей, отдыхающих в лагере, об участии в деятельности РДШ; проведением мероприятий о РДШ в организациях отдыха детей и их оздоровления, мероприятий по технологиям РДШ в соответствии с методическими указаниями ФКЦ по подготовке и сопровождению вожатских кадров.

Со студентами-вожатыми был обсужден дифференцированный алгоритм проведения различных видов деятельности, связанной с РДШ в условиях пришкольного и загородного оздоровительного лагеря.

Наблюдение и анализ проведенных вожатыми презентационных занятий, посвященных ознакомлению школьников с Российским движением школьников, позволили сделать вывод, что наиболее оптимальным вариантом является построение такого занятия индуктивным путем: после рассказов ребят – активных участников различных детско-юношеских объединений, организаций, создается проблемная ситуация: как объединить школьников всей страны, как назвать эту новую организацию, для чего она необходима и т. п. Затруднения практически у большинства практикантов вызвали мероприятия, занятия, которые необходимо было провести по предлагаемым РДШ технологиям. Объективные причины данных затруднений: фактически отсутствие возможности предварительной подготовки (до начала практики в лагере), временной дефицит в условиях работы вожатым.

Предложенная диагностика коллективообразования проведена всеми практикантами, практически каждый из них отметил при

информативности данной методики временную трудоемкость обработки.

Производственная практика осуществлялась в 38 пришкольных, 4 загородных лагерях; 1 санаторном лагере; в 3 учреждениях дополнительного образования детей.

Для изучения реальной ситуации распространения РДШ в регионе студенты 3 курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», 4 курса направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование» перед началом практики в детских оздоровительных лагерях были проинструктированы о проведении анкетирования педагогических коллективов пришкольных лагерей на базе общеобразовательных школ; детей, отдыхающих в пришкольных и загородных лагерях. В анкетировании участвовал 81 практикант (64 осваивающих программу СПО, 17 – программу бакалавриата). Исследование проведено в июне – июле 2019 года.

Изучена позиция 31 педагогического коллектива (сельские школы – 48%, городские – 52%). Первичные отделения РДШ, созданные преимущественно в 2017 году, имеются в 7 образовательных организациях (23%).

В остальных школах при отсутствии первичных отделений РДШ проводятся отдельные, единичные акции, мероприятия, которые частично соответствуют календарю «Дни единых действий РДШ».

Особое внимание уделялось изучению причин, по которым в школах отсутствуют первичные организации РДШ, и условиям, необходимым для их создания и функционирования. Наиболее значимыми причинами отсутствия первичного отделения РДШ в конкретной школе, по мнению учителей, являются следующие:

1. Отсутствие, недостаток информации, недостаточная осведомленность педагогических коллективов о РДШ.
2. Наличие, функционирование в школе ранее возникших детских общественных организаций.
3. Недостаточная компетентность педколлективов, необходимость прохождения курсовой подготовки в данной области.
4. Отсутствие руководителя данного движения, нехватка инициативных лиц, кадров.
5. Недостаточность времени, загруженность учителей.

Гораздо реже назывались такие причины, как: малокомплектность школы, наличие только начальных классов, расположение в

сельской местности; то, что образовательная организация не входит в состав пилотных школ. Достаточно часто учителя не формулировали причины изоляции от РДШ, затруднялись в определении условий сотрудничества.

Сопоставим анализ причин отсутствия первичных организаций РДШ с условиями, которые будут способствовать распространению данного движения в конкретной школе:

1. Достаточность, детализированность информации о РДШ; оповещение о проводимых мероприятиях.

2. Мероприятия, проводимые представителями РДШ на уровне образовательных организаций.

3. Наличие представителя РДШ в школе, встречи учителей с представителями РДШ.

4. Связь с соответствующими организациями РДШ.

5. Постоянное ориентирование и приобщение школьников к РДШ.

6. Инициативная группа лидеров РДШ на уровне школы.

7. Заинтересованность, мотивация участия как педагогического коллектива, так и обучающихся.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают необходимость изучения истории возникновения и технологий РДШ студентами – будущими педагогами в рамках изучения модуля «Основы вожатской деятельности».

В анкетировании с целью изучения степени вовлеченности в РДШ приняли участие 974 ребенка младшего, среднего и старшего школьного возраста, отдохавших в пришкольных и загородных лагерях. Возрастной состав участников анкетирования: 7–9 лет – 17%, 10–14 лет – 79%, 15–17 лет – 4%.

Треть опрошенных имеет представления об РДШ, может правильно расшифровать аббревиатуру РДШ (320 анкет, 32,85%). Единственная школа, где все участники (91) независимо от возраста, дали правильную расшифровку названию движения – МБОУ СОШ № 30 с углубленным изучением отдельных предметов г. Пятигорска. Следовательно, недостаточная ознакомленность педагогических коллективов с деятельностью РДШ влияет и на степень вовлеченности школьников в данное движение, именно поэтому необходимо при освоении модуля «Основы вожатской деятельности» уделять особое внимание изучению существующих детских общественных объединений, организаций, формировать готовность активно участвовать в их деятельности.

При подведении итогов практики в летний период особое значение придавалось анализу анкетирования для более эффективной организации процесса обучения вожатых в рамках модуля «Основы вожатской деятельности», обеспечения эффективного взаимодействия с Российским движением школьников и повышения результативности педагогических практик.

Всего обработана 81 анкета. Только 1 студент после практики ответил, что не знает, что такое РДШ (1,2%).

При анализе взаимодействия с координатором РДШ во время практики в лагере отметили установление тесного сотрудничества и взаимопонимания 12% респондентов; 15% – координатор РДШ периодически оказывал организационно-методическую поддержку; 10% – знакомство было только визуальным; 27% – во время практики с координатором РДШ не встречался; 31% – РДШ в школе не создано.

Оценивая организационно-методическую поддержку координатора, студенты учитывали не столько деятельность собственно представителя РДШ, сколько проведенную методистами филиала пропедевтическую работу, в особенности содержание установочных конференций, инструктажей непосредственно перед практикой и в ее процессе: организационно-методической поддержки со стороны координатора РДШ не оказывалось – 43%, присутствовал в лагере – 10%, давал разъяснения на вопросы по телефону – 5%, презентовали программы РДШ на установочной конференции по практике в вузе – 7%, дали ссылку на материалы РДШ, которые должны быть проведены в рамках смены – 17%, выдали перечень мероприятий РДШ без рекомендаций – 6%, выдали только рекомендации по проведению мероприятий – 20%, выдали сценарии отдельных мероприятий и рекомендации по их проведению – 10%, выдали подробные сценарии всех мероприятий и рекомендации по их проведению – 16%.

Назначение, содержание и формы мероприятий были оценены как понятные, конкретные в 79% анкет; формы мероприятий понятны и знакомы, но порядок организации и проведения вызывал вопросы в 11%; формы мероприятий были понятны, цель мероприятий не ясна в 1%; не понятны цель и содержание деятельности РДШ указали 2% респондентов.

Вожатые отметили, кто во время практики оказывал им организационно-методическую помощь по подготовке и проведению мероприятий РДШ (по мере убывания): учитель школы – 42%, руко-

водитель практики от вуза – 42%, другие студенты – 23%, завуч школы – 17%, директор школы – 15%, 12% студентов никто не оказывал помощь, по их мнению.

Представляет интерес информация о том, как складывались взаимоотношения вожатых и руководителей лагерей: на тесное сотрудничество и взаимопонимание указали 70% респондентов; руководитель лагеря оказывал методическую и организационную поддержку в процессе работы – 31%; руководитель ограничивался замечаниями и выражал недовольство, но не оказывал методической или организационной помощи – 5%; руководитель лагеря предъявлял завышенные требования – 2%.

Позитивно оценивалась подготовка по программе модуля «Основы вожатской деятельности» для прохождения практики в лагере: 98% студентов отметили, что все знания и навыки, полученные в процессе подготовки, оказались полезны в полном объеме; 2%, что значимыми оказались только некоторые разделы программы; 7% считают, что не хватало отдельных знаний.

Результативность прошедшей практики для будущей профессиональной деятельности 96% студентов видели в том, что они приобрели методический и организационный опыт для будущей деятельности и хорошие коммуникативные навыки; 2% – в том, что приобрели методический и организационный опыт, но взаимоотношения с детьми и педагогическим коллективом не складывались; 1% – в том, что приобрели хорошие коммуникативные навыки, но навыков организаторской и методической деятельности не выработали. По итогам смены 23% вожатых были отмечены работодателями как потенциальные сотрудники.

Таким образом, считаем целесообразным включение модуля «Основы вожатской деятельности» в основные профессиональные образовательные программы высшего образования и среднего профессионального образования в педагогических вузах и ссузах. Однако, результаты анкетирования подтверждают необходимость глубокой проработки учебно-методических материалов для нормативно-правового и организационно-методического сопровождения подготовки вожатских кадров, а также координацию процессов организационно-методического сопровождения педагогических практик студентов в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления, в том числе во взаимодействии с РДШ.

Библиографический список

1. Владимирова, Т. Н. К вопросу о подготовке водителей в рамках проекта «Всероссийская школа водителей» / Т. Н. Владимирова, Н. Ю. Лесконог. – Текст : непосредственный // Мир образования – Образование в мире. – 2017. – № 2. – С. 106–109.

2. Лесконог, Н. Ю. Воспитательная среда образовательной организации как фактор развития социальной активности обучающихся / Н. Ю. Лесконог, Л. Ф. Шаламова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 9 (132). – С. 49–52.

Т. Х. Хаджимурадова

Россия, Чеченская Республика, г. Грозный,

Моральная ответственность как характеристика носителей «помогающих» профессий

Развитию профессионализма работников, являющихся носителями «помогающих» профессий, в последние годы уделяется особое внимание, что обусловливается усилением роли и значения государства в социально-экономическом обеспечении граждан страны. Предметом труда специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность «помогающего» типа, является оказание различного рода помощи людям, в том числе в решении их личных проблем. Примером такого рода профессий, как известно, являются профессии в сфере педагогической, психологической, правоохранительной деятельности, медицинского обслуживания населения. Профессия социального работника также относится к «помогающим» профессиям и, соответственно, тезисы относительно необходимости развития профессионализма также имеют прямое отношение и к ней.

При этом в научной литературе обсуждаются различные аспекты проблемы совершенствования профессионализма специалистов «помогающих» профессий. Например, О. В. Рунец устанавливает взаимосвязь профессиональной успешности специалистов «помогающих» профессий и проявляющимся у них уровнем доверия к себе. Выполненное на примере изучения профессионального поведения фельдшеров скорой медицинской помощи, исследование позволило установить влияние доверия к себе на расширение

спектра стратегий профессиональной деятельности специалистов [4]. Как показывает исследование О. В. Рунец, ценность предложенного подхода заключается в том, что доверие специалиста к себе может рассматриваться в качестве показателя эффективной деятельности носителей «помогающих» профессий и, как справедливо отмечает автор, может быть использована в качестве основания для отбора и профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля.

Т. А. Ушакова изучает особенности проявления состояния «выгорания» в различных условиях профессиональной деятельности специалистов, практикующих в сфере социальной работы. Анализируя влияние индивидуальных личностных особенностей специалистов социальной сферы на появления состояния «выгорания», автор предлагает специальную коррекционно-профилактическую программу [6]. Есть основания считать предложенную практику универсальной и пригодной на этапе профессиональной подготовки не только будущих социальных работников, но и специалистов «помогающих» профессий вообще.

О важности и необходимости формирования профессионально-правовой культуры у представителей «помогающих» профессий высказывается Н. В. Бичан. Причем более эффективное решение этой задачи она видит на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе. Ее предложения по формированию профессионально-правовой культуры касаются обогащения содержания реализуемых в вузе образовательных программ, а также включения будущих специалистов «помогающих» профессий в волонтерскую деятельность [1].

В. В. Милакова исследует индивидуально-психологические особенности осуществления профессионального самоопределения в системе «помогающих» профессий. Ею, в частности, были установлены социально-психологические условия, которые влияют на более раннее и более позднее профессиональное самоопределение личности в «помогающих» профессиях [3]. Интересно, что автором были установлены особенности самоопределения в «помогающих» профессиях.

Совершенно очевидно, что характер таких особенностей в значительной мере зависит и от характера осуществления деятельности в будущей «помогающей» профессии. Но В. В. Милаковой, кроме всего прочего, удалось выделить общие особенности, свойственные для всех «помогающих» профессий. Например, были

выделены такие характеристики, как социабельность, то есть умения и готовность устанавливать различного рода взаимодействия и отношения с другими людьми.

Также называется ориентация, нацеленность на качественное осуществление профессиональной деятельности в конкретной «помогающей» профессии. Интересной представляет выделение такого качества, как преобладание альтруизма над эгоизмом.

Обнаруживается несомненная практическая ценность данной работы, которая обогащает систему педагогического содействия личности в ее профессиональном самоопределении. Перспективными представляются предложения автора исследования об обогащении содержания психоконсультационной работы с людьми, которые переживают сложный и ответственный этап выбора будущей профессии.

Обращает на себя внимание и исследование О. И. Шутовой, которая рассматривает профессиональную идентичность в качестве одного из ведущих личностных факторов освоения компетенций, важных с точки зрения «помогающих» профессий. Нас, конечно же, привлекла та часть ее исследования, где были определены основные компетенции «помогающих» профессий. Выделены, в частности, пять групп таких компетенций: коммуникативные, общекультурные, научно-исследовательские, организационные и компетенции в области самосовершенствования [7]. Каждая из таких компетенций достаточно хорошо детализирована и, в принципе, коррелирует с требованиями федеральных государственных стандартов, относящихся к выделению общекультурных и профессиональных компетенций.

Имеются и другие публикации, в которых авторами выделяются различного рода профессиональные компетенции, отличающие деятельность носителей «помогающих» профессий. Вместе с тем мы бы обратили внимание на то, что специфика «помогающих» профессий требует делать акцент не только на профессиональных компетенциях, но на профессионально-важных качествах, отсутствие которых с высокой долей вероятности проявится в снижении эффективности «помогающей» деятельности.

Одно из таких профессионально важных качеств мы связываем с моральной ответственностью носителей «помогающих» профессий. Особенно ярко необходимость в ее наличии проявляется у работников социальной сферы, которые осуществляют взаимодействие с различными группами людей, характеризующихся различными психологическими типами поведения и зачастую испыты-

вающих сложные жизненные обстоятельства. Демонстрация честности, справедливости, порядочности и непреклонности в ситуациях возможного давления и манипулирования являются принципами профессиональной деятельности социальных работников.

Вообще же в понимании моральной ответственности нет единых подходов. Чаще всего говорят о том, что моральная ответственность определяется в терминах отношения к себе, другим людям и окружающему миру. Например, такая точка зрения получила развития в исследовании А. В. Касимцевой, которая предлагает педагогическую систему формирования моральной ответственности на примере работников педагогической профессии [2]. Авторская позиция относительно формирования моральной ответственности базируется на обобщенном нравственном опыте, стрержневую основу которого составляет ценностно-ориентационная деятельность учителя. В свою очередь, формирование такого нравственного опыта становится возможным при условии интеграции этического и психолого-педагогического знания.

Иногда моральную ответственность анализируют с точки зрения актуализации нравственной системы ценностей, которая особо обнаруживается в ситуации морального выбора. В частности, Е. В. Пенионжек, С. Н. Михеева и М. В. Воротникова связывают моральную ответственность не только с глубоким осознанием личностью духовной и практической ценности нравственных ориентиров деятельности, которые в течение длительного времени вырабатываются в общественном сознании, но и с пониманием, а также уверенным применением этих ценностей в практической деятельности [5]. Именно в ситуации морального выбора актуализируются многие профессионально-важные качества носителей «помогающих» профессий, которые могут быть определены в категориях моральной ответственности.

Таким образом, в «помогающих» профессиях должна быть непременно сформирована моральная ответственность, так как ее носители обладают достаточно большими социальными полномочиями и возможностью влияния на жизнь и судьбы других людей. Особенно отчетливо это проявляется в случаях, когда речь идет о специалистах, которым приходится взаимодействовать с людьми, переживающим кризисы и сильные социальные потрясения. В этих условиях демонстрация носителями «помогающих» профессий моральных и нравственных качеств является необходимой, наряду с уверенным применением профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Бичан, Н. В. Формирование профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Н. В. Бичан. – Калининград, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.
2. Касимцева, А. В. Содержание и методы формирования моральной ответственности будущего учителя : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А. В. Касимцева. – Самара, 2007. – 210 с. – Текст : непосредственный.
3. Милакова, В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / В. В. Милакова. – Астрахань, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.
4. Рунец, О. В. Доверие профессионала к себе в помогающих профессиях социономического типа: на примере профессии фельдшера скорой медицинской помощи : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.03 / О. В. Рунец. – Москва, 2018. – 27 с. – Текст : непосредственный.
5. Пенионжек, Е. В. Моральный выбор: проблемы свободы и моральной ответственности гражданина / Е. В. Пенионжек, С. Н. Михеева, М. В. Воротникова. – Текст : непосредственный // Манускрипт. – 2017. – № 12–1 (86). – С. 141–143.
6. Ушакова, Т. А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния «выгорания» специалистов социальной работы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Т. А. Ушакова. – Курск, 2009. – 22 с. – Текст : непосредственный.
7. Шутова, О. И. Влияние профессиональной идентичности обучающихся на субъективное отношение к осваиваемым компетенциям: при подготовке специалистов профессий помогающего типа : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / О. И. Шутова. – Волгоград, 2017. – 23 с. – Текст : непосредственный.

Мотивация педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день довольно актуальна. На практике для большинства педагогов это весьма сложный раздел в работе, который требует большой выдержки, настойчивости, четкой структуры и целостной последовательности. Практически невозможно оценить формирование и развитие знаний, навыков, умений, мышления, памяти, представлений и прочее у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [8] указано, что право на обучение есть у каждого гражданина Российской Федерации. Существует необходимость расширять возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья не только в специальных учреждениях, но и в неспециализированных образовательных заведениях. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» призвана облегчить жизнь человека с ограниченными возможностями здоровья. Однако усилий государства недостаточно, стране необходимы педагоги, способные работать с такими детьми [3].

Безусловно, проблема мотивации педагогов к работе с детьми с ОВЗ является злободневной в настоящее время. Ведь практически в каждом классе есть обучающиеся, к которым необходим специальный, индивидуальный подход.

Это как раз представляет сложность в работе администрации образовательной организации, так как, во-первых, не каждый педагог готов морально к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, во-вторых, не всегда специалист может быть компетентен в представленном вопросе (нехватка педагогических и психологических знаний и т. п.), в-третьих, нет определенных условий организации образовательного процесса для таких детей (в т. ч. не открываются коррекционные классы). По исследованиям Р. Г. Аслаевой выявлено, что практически в любой образовательной организации в одном классе вместе со здоровыми детьми обучаются дети с особыми потребностями, среди которых:

1) около 15–25% детей с задержкой психического развития; 2) до 10–12% детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 3) примерно 20% детей с нарушениями сенсорных систем [2]. О. А. Ус и А. А. Правилина убеждены, что одно из главных условий реализации инклюзивного образования – это обеспечение образовательного процесса профессионально подготовленными педагогами и специалистами, обладающими необходимыми педагогическими компетенциями сопровождения данной категории детей [7].

С. А. Залыгаева, Н. А. Пронина, К. С. Шалагинова [4] в своей работе говорят, что необходимо начинать с психолого-педагогической подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы (инклюзивное образование) еще в институте, т. е. необходимо готовить к этому будущих учителей.

Под профессиональной подготовкой будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы С. А. Залыгаева, Н. А. Пронина, К. С. Шалагинова подразумевают процесс и результат становления профессиональных ориентаций студентов и мотивов деятельности, освоение субъектами обучения системы профессиональных знаний о детях с ОВЗ, формирование умений, развитие необходимых навыков для эффективного осуществления деятельности по работе в системе инклюзивного образования [4].

Подготовка будущих специалистов может осуществляться через различные лекционные и практические занятия, семинары, через литературный обзор источников по проблеме детей с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогические практики, а также с помощью игровой деятельности, тренинговых и рефлексивных методов обучения.

Следовательно, когда такой работник придет работать в образование (будь то садик, школа или другая организация) уже с большим «багажом» психолого-педагогических знаний по работе с детьми ОВЗ, ему будет это даваться гораздо легче, чем другим педагогам. Ведь у него уже есть хотя бы теоретический опыт в этом вопросе. Соответственно, и мотивация работы выше, так как, минимум, будет вызывать интерес. Потому что результатом профессиональной подготовки можно считать готовность работника, владеющего знаниями, умениями и навыками по своей специальности и умеющего применить их на практике.

Ученый Н. С. Стахеева придерживается мнения, что администрация большинства учебных заведений не имеет определенной системы мотивации деятельности педагогических работников с целью обеспечения успеха учебного заведения, особенно по вопросу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Исследователи А. А. Севрюкова [5] и М. Ф. Фазылова [5] утверждают, что необходимо также внутриорганизационное обучение педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

В некоторых образовательных организациях предпринимаются попытки развития мотивационной сферы по изучаемому вопросу, но это не носит системный, больше спонтанный характер. Данное явление не дает возможности руководителю принимать правильное управленческое решение, которое бы учитывало потребности и мотивационные установки педагогических работников.

У педагогов присутствует мотивация, связанная с внешними факторами. Введение инклюзии связывается с дополнительной профессиональной нагрузкой, эмоциональными затратами, отношением к детям с ОВЗ характеризуется сложившимися стереотипами – в этом убеждена Т. Н. Адеева [1].

Проведен опрос педагогических работников Челябинской области по вопросу работы с детьми с ограниченными возможностями работы. Принимали участие специалисты дошкольных образовательных учреждений и образовательных организаций начального, общего и среднего образования.

В результате опроса выявлено, что наибольшей мотивацией в работе с детьми с ОВЗ обладают педагоги в возрасте до 35 лет (41% респондентов), хотя 27% респондентов среднего возраста (35–45 лет) тоже хотели бы попробовать себя в представленном направлении. Всего 10% опрошенных возраста больше 45 лет готовы взять на себя ответственность за обучение и воспитание особых детей. И 22% респондентов не хотят вообще работать в сфере инклюзивного образования. Причем отмечается, что педагоги дошкольных учреждений и учителя начальных классов в большей степени заинтересованы в работе с детьми с ОВЗ.

Исследование показывает, что не всегда стаж работы влияет на смену интересов педагога в рамках инклюзивного образования. И молодые педагоги (28%), и уже более опытные (19%)

могут перестроиться на работу с детьми с разными видами нарушений (нарушение зрения, нарушение слуха, задержка психического развития, нарушение интеллектуального развития, тяжелые нарушения речи, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройство поведения и общения, комплексное нарушение развития). Часть педагогов (78%) отмечает, что не хватает соответствующих знаний (нормативно-правового, педагогического и психологического характера), но из их каждый пятый (20%) готов учиться, пополнять знания по данному направлению.

Больше всего при работе с детьми с ОВЗ педагогов мотивирует доплата за условия работы, так отметили 68% опрошенных. 17% респондентов мотивирует получение нового опыта, часто вообще незнакомого им направления; 7% – желание помочь детям в социализации; 4% – общественное признание заслуг; 2% – работа с такими детьми помогает для развития толерантности в себе и в окружающих; 1% – это поможет в воспитании собственного ребенка, в т. ч. ребенка с ограниченными возможностями здоровья; 1% – затрудняются ответить на данный вопрос.

Особенности мотивации труда педагогов при работе с детьми с ОВЗ можно разбить на три основных блока, содержащих внутреннюю и внешнюю мотивационную составляющую: 1) важность учета психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ; 2) необходимость повышения квалификации педагогов в сфере работы с детьми с особыми потребностями; 3) эффективное сочетание внутренней и внешней мотивации с особым упором на социальную значимость работы с детьми с ОВЗ, доплаты за работу с такими детьми и дополнительный отпуск [6].

Руководителю образовательной организации важно стимулировать своих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, направляя их деятельность на коррекцию, развитие, совершенствование необходимых для компетентного педагога составляющих.

Библиографический список:

1. Адеева, Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию / Т. Н. Адеева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 12.04.2020).

2. Аслаева, Р. Г. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие / Р. Г. Аслаева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы». – 2-е изд. – Уфа : Мир печати, 2011. – 270 с. – Текст : непосредственный.

3. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0>. – Текст : электронный (дата обращения: 12.04.2020).

4. Залыгаева, С. А. Обучение будущих педагогов работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы / С. А. Залыгаева, Н. А. Пронина, К. С. Шалагинова. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-buduschih-pedagogov-rabote-s-detmi-s-ovz-v-usloviyah-massovoy-shkoly> (дата обращения: 12.04.2020).

5. Севрюкова, А. А. Внутриорганизационное обучение педагогов к осуществлению инклюзивного образования / А. А. Севрюкова, М. Ф. Фазылова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 1 (30). – С. 5–13.

6. Стахеева, Н. С. Особенности мотивации труда педагога в обучении детей с ОВЗ / Н. С. Стахеева. – Текст : непосредственный // Преемственность в образовании. – 2019. – № 24 (12). – С. 329–334.

7. Ус, О. А. Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования / О. А. Ус, А. А. Правилина. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 111–114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56561.htm> (дата обращения: 12.04.2020).

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

Мотивация молодых специалистов к работе в образовательной организации

Сегодня школа ждет молодое пополнение образованных, интеллектуальных, энергичных, заинтересованных, ищущих педагогов, готовых работать по-новому, добиваться высокого качества их обучения (жизнь постоянно актуализирует данное понятие), содействовать развитию и саморазвитию интеллектуальной, духовно-нравственной личности, как того требует профессиональный стандарт.

В настоящее время исследователями накоплен определенный научно-педагогический и методический материал о подготовке начинающего педагога к практической деятельности. Однако проблема мотивации молодого специалиста к деятельности в образовательной организации сохраняет свою актуальность.

По мнению В. О. Титовой и Е. В. Сухушиной, молодежь является объектом воспитания, образования, социализации, а также активным субъектом социального воспроизводства, в молодежи заключается основной инновационный потенциал развития общества [2].

В российском законодательстве статус молодого специалиста четко не закреплен. В Трудовом кодексе Российской Федерации в отношении молодежи установлена лишь норма, запрещающая работодателям устанавливать испытательный срок для работников, которые закончили обучение меньше, чем год назад.

Также в статье 70 Трудового кодекса Российской Федерации № 197-ФЗ законодатель перечисляет признаки статуса молодого специалиста: «лица, получившие среднее профессиональное образование или высшее образование по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам и впервые поступающие на работу по полученной специальности в течение одного года со дня получения профессионального образования соответствующего уровня» [3].

Согласно нормативно-правовым актам к молодым специалистам можно отнести работников, которые удовлетворяют следующим требованиям: 1) возраст – не больше 35 лет, а в отдельных случаях не больше 30 лет; 2) наличие законченного начального, среднего профессионального или высшего образования (образова-

ние должно быть получено на очном обучении по аккредитованной специальности, в некоторых случаях – за счет средств бюджета); 3) трудоустройство после получения диплома в организации бюджетной сферы по распределению [4].

Будем понимать под молодым педагогом работника образовательной организации в возрасте до 35 лет, имеющего законченное среднее профессиональное или высшее образование и впервые поступающего на работу по полученной специальности в течение одного года со дня получения профессионального образования соответствующего уровня.

Под мотивацией будем понимать систему интересов, направленности, поведения и характера деятельности личности, которые составляют неотъемлемую часть педагогической деятельности.

Согласно Л. И. Божович к педагогической деятельности побуждают две родственные группы мотивов: мотивы, порождаемые самой педагогической деятельностью, и мотивы, порождаемые системой отношений, существующих между педагогом и окружающей его действительностью [1].

Проведен опрос студентов педагогического института Челябинской области по проблеме мотивации работы молодых кадров в образовательных организациях. Обучающимся университета было предложены следующие вопросы.

1. Хотите ли Вы работать в сфере образования (садик, школа, организации дополнительного образования и т. п.)?

2. Больше отдаете предпочтение работать по окончании вуза, имея диплом, или готовы приступить в педагогической деятельности во время обучения в университете? Почему?

3. Знаете ли Вы о каких-либо льготах, выплатах, надбавках или пособиях для молодых специалистов?

4. Откуда вы знаете об этих льготах, выплатах, надбавках или пособиях?

5. Что Вас привлекает и мотивирует в работе в школе? Чего бы Вы хотели видеть на своем рабочем месте?

Отвечая на первый вопрос, больше половины опрошенных (69% респондентов), безусловно, хотят работать в образовании, из них 23% в системе дополнительного образования. Не хотят связывать свою профессию и судьбу с представленной сферой 18%, на данный момент затрудняются ответить – 13%.

По второму вопросу получены следующие данные. Большая часть (55%) ждет окончания обучения, так как считает, что: а) еще

недостаточно знаний (34%); б) можно начинать свой педагогический путь, только имея диплом (9%); в) на работу в школу или садик не примут студента, необходимо законченное образование (4%); г) невозможно успевать совмещать работу и учебу (29%); д) возможно поменяется мнение работать в представленной сфере (21%) и другие причины (3%). Остальные 45% готовы начать свой профессиональный путь, при чем из них; а) 28% уже подрабатывают в образовательных организациях; б) 23% считают, что можно начать работать, чтобы приобрести опыт; в) 13% убеждены, что нужно уже начинать работать, чтобы заработать себе на пенсию или выработать педагогический стаж; г) 15% хотят понять, подходит ли выпускнику данная профессия или нет; д) 19% могут получить дополнительный заработок и 2% отмечают другие причины.

Третий вопрос вызвал некоторые затруднения у студентов. Никогда не слышали и не сталкивались с какими-либо льготами, выплатами, надбавками или пособиями для молодых специалистов 44% опрошенных. Слышали о таком, но точно не знают всех подробностей – 37% респондентов. Знают о выплатах, льготах и надбавках – 19% респондентов, из которых собираются пользоваться этим 50% студентов.

Ответ на четвертый вопрос не был дан теми же 44% обучающихся, которые не в курсе про льготы. 42% респондентов узнали о льготах для молодежи от своей семьи; 11% – узнали от друзей и знакомых; 3% – узнали информацию от преподавателей института, в котором они обучаются.

В пятом пункте необходимо было дать развернутый ответ. Обучающиеся института отметили следующие виды мотивирования: а) относительно средний заработок и в перспективе повышение заработной платы – 20% опрошенных; б) работа с детьми – 43% респондентов; в) стабильность во всех планах – 42% обучающихся; г) льготы, которые предоставляет школа педагогам (например, в сельской местности могут быть льготы на коммунальные услуги) – 47%; д) льготы для молодых специалистов – 19% студентов; е) возможность путешествовать с детьми, посещать экскурсии – 5%. Среди всего прочего будущие педагоги хотели бы видеть на своем рабочем месте сплоченный коллектив, который сможет всегда оказать поддержку, так отмечают 70% человек; грамотное руководство, в этом нуждаются 30% человек; благоприятный контекст обучающихся образовательной организации, который является важным для 18% человек и другие аспекты.

По результатам опроса можно сказать, что необходимо начинать работу по мотивации молодых специалистов к работе в сфере образования еще с института. В этом вопросе может помочь профессорско-преподавательский состав, как, минимум, показав все преимущества работы педагога. Конечно, как и в любой работе есть свои недостатки, о них тоже нужно говорить, но акцентировать внимание студентов больше на положительных моментах. Необходимо также обозначать, какими льготами и выплатами может воспользоваться молодежь, какие создаются условия работы в населенных пунктах с малым количеством жителей (деревня, село, поселок и прочее), какие программы поддержки набирают популярность на территории Российской Федерации. Для некоторых это тоже является мотиватором к работе.

Если руководитель не будет мотивировать молодые кадры (в т. ч. и остальной персонал), то произойдет «старение» коллектива, и организация может остаться совсем без педагогов. Также администрации образовательной организации необходимо постоянно корректировать систему мотивации. Меняется окружающая среда, растут и изменяются потребности человека, соответственно, необходимо под них подстраиваться.

Несомненно, в любой образовательной организации система мотивации зависит от руководителя, которому нужно уметь сочетать материальные и нематериальные методы стимулирования, учитывая особенности организации, накопленный практический опыт, возможности и потенциал каждого сотрудника.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., стереотипное. – Москва : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК». – 1997. – 351 с. – Текст : непосредственный.

2. Титова, В. О. Особенности трудовой мотивации молодых специалистов помогающих профессий в организациях по работе с молодежью г. Томска / В. О. Титова, Е. В. Сухушина. – Текст : электронный // Социальное обслуживание населения : информационно-образовательный электронный журнал для работников социальной сферы. – URL: <https://son-net.info/osobennosti-trudovoj-motivacii-molodyx-specialistov-pomogayushhix-professij/> (дата обращения: 12.04.2020).

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 16.12.2019) // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/cc065f088bd92d312b5fae714377b25f557ac44a/ (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

4. Формы государственной поддержки молодых специалистов / Информационно-аналитическое финансовое издание «Банки Сегодня». – URL: <https://bankstoday.net/last-articles/formy-gosudarstvennoj-podderzhki-molodyh-spetsialistov> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

О. В. Синявина
Россия, г. Рязань

Внутривузовское повышение квалификации преподавателей в области педагогического использования информационных технологий

Для преподавателей высшей школы предусмотрено регулярное повышение квалификации. Обучение на курсах, организованных в других образовательных учреждениях населенного пункта или за его пределами, очень полезно в целях обмена опытом, инновациями, знакомства с выдающимися людьми. Однако направление значительного числа преподавателей в разные организации требует определенных финансовых затрат не только на само обучение, но и на проживание и переезд к месту учебы. Вебинары и дистанционные курсы частично решают эти проблемы. Еще одно рациональное решение – организация курсов повышения квалификации на собственной базе учебного заведения. Как отмечает О. С. Фролова, «Хорошим дополнением выступают внутришкольные или внутриучрежденческие виды повышения квалификации работников образования, которые потенциально содержат целостную систему взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, способных наиболее продуктивно влиять на развитие профессиональной компетентности педагога и составляющих ее компетенций – методической, дидактической, исследовательской, педагогической, психологической, инновационной, коммуникативной, компетенции самосовершенствования» [1, с. 51]. Программы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в во-

енных вузах формируются с на основе соответствующих Примерных дополнительных профессиональных программ, утвержденных статс-секретарем – заместителем министра обороны Российской Федерации, и квалификационных требований, утвержденных командующими войсками.

Внутривузовское повышение квалификации обладает рядом организационно-экономических преимуществ:

- экономия финансовых средств;
- обеспечение часами учебной нагрузки преподавателей вуза;
- общие интересы, задачи, требования и условия как у организаторов, так и у участников повышения квалификации.

Занятия на таких курсах отличает особый психологический климат обучения, основанный на взаимном уважении и совместной работе, выраженная контекстная практическая направленность.

Требования к преподавателям военных вузов унифицированы и четко прописаны в приказах. Это обуславливает единые подходы к проведению занятий, подготовке учебно-методической документации и ведению научно-исследовательской работы. Находясь в единой среде военно-учебного заведения, преподаватели, как ведущие курсы, так и обучающиеся, действуют согласно установленным правилам и одинаково вовлечены в инновационные преобразования и механизмы модернизации военного образования.

С 2016 года Министерство Обороны развивает проект «Электронный вуз», предусматривающий автоматизацию основных направлений деятельности учебных заведений ведомства. Проект реализуется через создание информационно-образовательной среды. Учебные заведения Министерства обороны РФ получили доступ к нескольким электронным библиотекам, в том числе к электронному цифровому образовательному ресурсу МО, а также постепенно переходят к обучению с использованием электронных учебников.

В условиях создания современной информационной образовательной среды военного вуза, необходимости организации образовательного пространства, обеспечивающего эффективное формирование информационных ресурсов, подготовку информационных продуктов и информационных услуг особую актуальность имеют дисциплины «Информационные технологии в науке и образовании» и «Электронные образовательные и информационные ресурсы», которые входят в программу повышения квалификации педа-

гогических работников образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации и программу профессиональной переподготовки военных специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере педагогики высшей школы соответственно. Эти дисциплины ориентированы не столько на обучение шаблонам и готовым формам применения информационных технологий в образовательной деятельности, сколько на получение и осмысление собственного практического опыта, его использования для формирования информационной компетентности педагогов.

В содержание дисциплин наряду с расширенными возможностями офисных приложений, которые могут быть использованы при создании электронных образовательных ресурсов и подготовке учебно-методической документации, включено изучение программного комплекса SunRay в составе: SunRay BookOffice 4.3 для создания электронных учебников и SunRay TestOfficePro 6.0 для создания электронных тестов. Эти программные продукты рекомендованы Министерством Обороны и в них разработаны базовые электронные учебники, которые поступили в электронные библиотеки всех военных вузов. Преподавателям также предлагается создавать электронные учебники и учебные пособия по преподаваемым дисциплинам с использованием этих программных средств. Следуя этим требованиям, преподаватели информатики, ведущие занятия на курсах, работая на опережение, освоили программные продукты и делятся опытом со своими коллегами не только в технологическом аспекте, но и в методике применения электронных учебников, как на занятиях, так и при самостоятельной работе курсантов.

Проведение занятий по использованию информационных технологий на курсах переподготовки и повышения квалификации имеет ряд особенностей, вызванных как спецификой контингента обучаемых, так и некоторой обособленностью военного учебного заведения. Во-первых, это разный уровень владения преподавателями базовыми информационными технологиями, но это характерно для любых разрозненных категорий обучающихся. Во-вторых, курсы посещают преподаватели разных дисциплин (военных и гражданских, гуманитарных и технических), и каждый рассматривает предлагаемый материал через призму преподаваемой дисциплины и заинтересован в изучении отдельных аспектов применения информационных технологий. В-третьих, в последнее

время наметился переход на использование защищенных программно-аппаратных средств и свободного программного обеспечения. Это потребует корректировки рабочих программ и тематических планов изучения дисциплин «Информационные технологии в науке и образовании» и «Электронные образовательные и информационные ресурсы».

Внутривузовское повышение квалификации не исключает другие формы повышения профессионального уровня профессорско-преподавательского состава. Оно ориентировано на конкретные запросы и потребности членов образовательной организации в условиях модернизации военного образования. Чтобы курсы были более востребованы работниками военного вуза, желательно направлять преподавателей, ведущих занятия на курсах повышения квалификации и переподготовки в передовые организации в соответствии с профилем преподаваемой дисциплины, а также приглашать авторитетных специалистов из других вузов для проведения отдельных занятий или курсов.

Библиографический список

1. Фролова, О. С. Формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / О. С. Фролова. – Воронеж, 2018. – 216 с. – Текст : непосредственный.

Е. В. Коваленко
Россия, г. Челябинск

Роль руководителя в привлечении молодых кадров в образовательную организацию

Проблема привлечения молодых специалистов в область образования очень актуальна на современном этапе. Молодежь пытается найти себя в другой сфере, утверждая, что в педагогической деятельности мало перспектив и небольшой карьерный рост. Также молодые люди просто боятся той ответственности, которую предлагает им профессия учителя или воспитателя.

Многое, конечно, зависит еще и от руководителя образовательной организации. Если наблюдается неграмотное руководство, то

администрация может потерять не только молодые кадры, но и действующий педагогический состав.

Сейчас существует множество указов о поддержке молодых педагогов, Правительством Российской Федерации предпринимались отдельные попытки законодательного закрепления экономических мер поддержки учителей (повышение надбавок за квалификационную категорию, установление надбавок за работу в сельской местности и прочее), разрабатываются и реализуются различные программы поддержки молодежи и т. п., но ничего этого не будет осуществляться, если руководство образовательной организации тоже не будет поддерживать молодые кадры в рамках своей компетенции.

В условиях роста конкуренции, перед любым образовательным учреждением стоят задачи повышения эффективности своей деятельности. Успешное их решение во многом зависит от уровня управления персоналом. В связи с этим назрела необходимость совершенствования управления, приведения его в соответствие с условиями и целями образовательной деятельности.

Одна из важнейших задач образования – формирование базисных характеристик личности ребенка. Данные характеристики включают компетентность, креативность, инициативность, самостоятельность и ответственность, произвольность, свободу поведения, самосознание и самооценку, что и составляет неповторимую индивидуальность того или иного обучающегося и без развития которых невозможно говорить о формировании системы каких-либо знаний и умений. Следовательно, перед педагогической наукой и практической работой педагогов стоит задача поиска научно-обоснованной системы качества образовательной подготовки. Образовательная организация не может развиваться, не обновляя свою деятельность, в т. ч. и свой педагогический состав. Ориентация на человека, его потребности, создание условий, обеспечивающих гармоничное развитие личности каждого ребенка и сотрудника, а также мотивация на эффективные результаты процесса обучения и воспитания может обеспечить развитие образования в современных рыночных условиях. Ученый Ю. А. Ладонина утверждает, что руководство становлением молодого педагога как компетентного специалиста будет эффективным только при условии обновления всей структуры сопровождения и смены подходов к ее осуществлению, где функция контроля сменяется функцией оказания методической помощи для того, чтобы

сформировать у педагогов-новичков самостоятельное творческое поведение [1]. Исследователь М. Г. Тымчек придерживается позиции, что начинающий специалист, который не получил поддержки в период адаптации и которой не испытывает чувства защищенности со стороны государства, общества и педагогического коллектива, может проявлять неуверенность, тревожность, разочарование. Эти составляющие могут являться причиной ухода из профессии [3].

Деятель науки Е. Г. Метелева убеждена, что в современном мире существует весьма серьезная проблема дефицита педагогических кадров. Администрация образовательной организации заинтересована в успешности профессиональной адаптации сотрудников (особенно молодых кадров), так как это влияет на образовательную деятельность и весь учебный процесс [2].

На основании опроса молодых специалистов Челябинской области в возрасте до 30 лет были выявлены следующие данные.

Отвечая на первый вопрос «1. Что (или кто) повлияло на Ваш профессиональный выбор?», молодежь отметила, что в 37% случаев – это был собственный выбор и собственные убеждения. 21% респондентов отмечают, что на выбор профессии повлияли родственники, друзья и знакомые; 28% респондентов благодарят в этом своих школьных педагогов.

В 11% случаев оказало влияние ситуация в стране по вопросам образования, а именно а) льготы, выплаты, субсидии и другие положения со стороны государства (25% опрошенных); б) повышения престижа профессии педагога (12% опрошенных); в) стабильность выплаты заработной платы (63% опрошенных). Затруднились дать ответ на вопрос 3% респондентов.

Второй вопрос «2. Как, по Вашему мнению, прошла или проходит Ваша профессиональная адаптация?» выявил, что в 43% случаев адаптация на рабочем месте прошла успешно; 17% педагогов вообще не акцентировали на этом внимание; у 22% – возникли трудности. А 18% опрошенных отмечают, что адаптация проходит крайне тяжело, что может привести к смене сферы интересов.

Третий вопрос «3. Каковы действия администрации Вашей образовательной организации по поддержке молодых кадров?» показал, что администрация не всегда обращает внимание на оказание помощи начинающим педагогам и не проявляет никаких действий в данном направлении, это было выявлено у 19% респондентов.

25% молодых специалистов отмечают, что в организации есть система наставничества более опытных педагогов по отношению к начинающим.

Руководители и его заместители привлекают 34% респондентов участвовать в различных конкурсах и мероприятиях для развития творческих и профессиональных навыков молодых педагогов. В 10% случаев – помогает в оформлении документов на получение льгот, субсидий и других видах материальной поддержки со стороны администрации муниципалитета. 13% опрошенных – предлагают дополнительные выплаты, а 12% – делают небольшие поправки. На четвертый вопрос «4. Как Вы считаете, какой должна быть роль руководителя в привлечении молодых специалистов к работе в образовательной организации?» 51 % ответили, что руководитель должен предлагать умеренную нагрузку, а не излишне нагружать молодые кадры, ссылаясь на их пыл и активность. Из числа этих педагогов 72% не хотят брать классное руководство в первые 2–3 года работы в школе. 26% опрошенных указывают, что обязательно должен быть опытный наставник, который сможет подсказать или помочь начинающему педагогу. 22% педагогов уверены, что нужны дополнительные выплаты для удержания специалиста в период адаптации, а 1% – затрудняются ответить.

Представленные аспекты указывают на то, что руководителю для привлечения и удержания молодежи в профессии и в образовательной организации необходимо:

1) проанализировать факторы и проблемы молодых специалистов в сфере образования;

2) разработать комплекс мер, направленных на привлечение молодежи в образовательные учреждения (в т. ч. образовательные учреждения деревень, сел, поселков и городов малой численности населения);

3) получить поддержку органов местного самоуправления в решении проблем молодых специалистов (выделения жилья, участие в специальных программах и проектах);

4) создать благоприятные условия для работы молодых кадров, путем взаимодействия с органами управления образования (достойная заработная плата, социальные льготы, субсидии);

5) создать условия для развития и реализации потенциальных возможностей молодых педагогов во всех сферах жизнедеятельности.

Правильная работа руководства образовательной организации будет способствовать усилению чувства уверенности и профессиональ-

ной защиты молодых педагогических работников, а также это приведет к повышению притока и закреплению молодых специалистов в данной местности и увеличению доли молодых кадров.

Библиографический список

1. Ладонина, Ю. А. Роль руководителя в становлении профессиональной компетентности молодого педагога / Ю. А. Ладонина // Директория. – URL: <https://docplayer.ru/32744175-Rol-rukovoditelya-v-stanovlenii-professionalnoy-kompetentnosti-molodogo-pedagoga.html> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

2. Метелёва, Е. Г. Роль администрации школы в профессиональной адаптации молодых специалистов в условиях образовательного учреждения / Е. Г. Метелёва. – Текст : электронный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2019. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-administratsii-shkoly-v-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-spetsialistov-v-usloviyah-obrazovatel-nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 12.04.2020).

3. Тымчек, М. Г. Нормативное правовое сопровождение молодых учителей как социально-педагогическая проблема в республиканской системе образования / М. Г. Тымчек. – Текст : электронный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnoe-pravovoe-soprovozhdenie-molodyh-uchiteley-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema-v-respublikanskoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 12.04.2020).

Н. С. Киргинцева, С. А. Нечаев
Россия, г. Воронеж

Реализация стратегии “life-long-life-wide learning” в условиях применения дидактических информационных сред в вузе

Высшее образование в современном мире уже давно перестало выполнять сугубо утилитарную роль подготовки кадров для выполнения конкретных узкоспециальных задач. Все чаще в научном и деловом сообществе обсуждаются проблемы создания усло-

вий для профессионально-личностного саморазвития обучающихся уже на этапе их подготовки в стенах вуза. И этому есть вполне логичное объяснение: в мире, где темпы устаревания знаний с каждым годом возрастают, основным умением становится умение обучаться на протяжении всей жизни с использованием всех имеющихся ресурсов (в рамках концепции “life-wide-life-long learning”). Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования акцентируют внимание на необходимости развития у обучающихся в высшей школе таких общекультурных и универсальных компетенций, как способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля, а также управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [5].

Очевидно, что для успешной реализации данной стратегии необходимо создать соответствующие условия. ФГОС ВО предусматривают создание специальной электронной информационно-образовательной среды, основанной на использовании современных информационно-коммуникационных технологий. При этом к данной среде предъявляется ряд требований: обеспечения неограниченного доступа обучающихся к ее ресурсам, наличие средств фиксации учебных достижений обучающихся и возможность формирования электронного портфолио каждого конкретного студента. Вместе с тем данная среда не может полностью подготовить обучающихся к реализации концепции “life-wide-life-long learning”, т. к. реализует идеологию прескриптивного подхода к обучению, когда обучение, в основном, строится по модели «сверху вниз» без учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Кроме того, она не способствует развитию метакогнитивных умений обучающихся, способности к саморазвитию и самоконтролю, поскольку чаще всего предполагает механический перенос учебно-методических материалов на цифровую платформу. Преподаватели в этом случае осуществляют функции выдачи контента, предназначенного для целей обучения, сбора работ обучающихся, а также их оценивания. В такой среде, как правило, не предусмотрены средства развития умений саморегулируемого обучения. Как следствие, обучающиеся не готовы работать в таких условиях, а процесс их обучения малоэффективен. Таким образом, обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды чаще всего не решает постав-

ленных задач по развитию перечисленных выше общекультурных и универсальных компетенций. Наоборот, она приучает студентов к пассивности в обучении: они ожидают выдачи тех материалов, которые им необходимо освоить, а впоследствии оказываются неспособными работать в реальной информационной среде.

Как показывает практика, в научно-педагогическом сообществе имеется определенный скепсис по поводу применения информационно-образовательных сред при организации высшего образования. Так, например, автор работы [1] указывает на то, что в таком формате образование не полностью выполняет свои функции. В частности, не может реализоваться функция воспитания, поскольку воспитывать личность может лишь другая личность. Кроме того, значительная деперсонализация субъектов образовательного процесса может привести к нежелательным последствиям для их психики. Также, как указывается в работе [4] нередко возникают противоречия между потребностями обучающихся в области информатизации и невозможностью преподавателей их удовлетворить, поскольку последние не готовы работать в информационной образовательной среде. Это, на наш взгляд, подтверждает правильность сформулированных выше выводов. Однако совсем отказаться от использования ИОС вузы не могут, так как наличие такой среды является одним из основных требований, предъявляемых ФГОС к организациям высшего образования.

Чтобы преодолеть данное противоречие образовательным организациям необходимо вести работу по двум направлениям: предусмотреть в структуре ИОС средства, позволяющие реализовать непрескриптивную модель обучения, а также провести работу по определению готовности обучающихся работать в условиях, требующих большей самостоятельности и, при необходимости, создать условия для развития указанных умений. Всего этого, как показали наши исследования, позволяет добиться применение в образовательном процессе дидактических информационных сред.

Разработке теоретических оснований проектирования и сопровождения информационных сред, предназначенных для целей образования, посвящено значительное количество работ. В научно-педагогической литературе применяются термины «информационное пространство», «дидактическая компьютерная среда», «образовательная среда», «дидактическая информационная среда», «виртуальная учебная среда», «развивающая образовательная среда», «информационно-образовательная метасреда». Они фигури-

руют в работах А. А. Андреева, С. К. Бондаревой, А. М. Короткова, Е. А. Локтюшиной, В. Ю. Лысковой, О. П. Оспенниковой, А. В. Петрова, Е. А. Ракитиной, В. И. Слободчикова, Ю. А. Шрейдера, В. А. Ясвина и др.

Проведенный нами анализ позволяет констатировать, что термин-метафора «информационное пространство» описывает явление наиболее общего порядка, тогда как понятия «развивающая образовательная среда», «информационно-образовательная метасреда» выполняют подчиненную по отношению к нему роль. Под дидактической информационной средой (ДИС), в свою очередь, понимается информационная среда, включающая средства обучения, базирующиеся на новых инфокоммуникационных технологиях, и информацию научного и учебного характера, способствующую формированию основ профессиональной компетентности будущего специалиста, как входящую в официально признанное и зафиксированное в виде учебных программ содержание обучения, так и дополнительную информацию дидактического характера [3].

Необходимо оговориться, что дидактические информационные среды всегда незамкнуты и представляют собой открытые неравновесные саморазвивающиеся системы, что позволяет применить к их проектированию, разработке и применению в образовательном процессе синергетический подход. В то же время, дидактическая информационная среда представляет собой и человеко-машинную (эргатическую) систему, что дает возможность применять к ней праксеологический и системотехнический подходы. В этой связи представляется целесообразным, прежде всего, формировать «ядро» дидактической информационной среды.

Чтобы данное «ядро» успешно выполняло свои функции и соответствовало критерию адаптивности, необходимо предусмотреть возможность его наращивания либо за счет собственных усилий обучающихся, либо в процессе совместной работы с преподавателем и/или другими обучающимися.

Кроме перечисленного, дидактические информационные среды следует строить в формате квазипрофессиональной среды общения. Ситуация, когда обучающиеся после окончания вуза вынуждены переучиваться или заново осваивать технологии, принятые в корпоративной среде, показала неэффективность обучения традиционным моделям коммуникации, которые будущие специалисты осваивают в вузе. Также следует учитывать, что в современных

условиях быстро устаревающих знаний, бесперспективной является стратегия хранения в памяти специалиста огромного количества информации. «Вся информация либо быстро меняется с изменением технологий, либо находится на расстоянии двух кликов в интернете» [2]. Технология “performance support” наряду с микрообучением становится все более популярной в сфере корпоративного обучения. Специалисты стремятся получить предельно конкретные ответы на свои вопросы, возникающие в процессе работы, в предельно сжатые сроки, т. е. практически в режиме реального времени. По сути, информационная среда, в которой работает современный специалист, становится своего рода базой знаний, к которой можно обратиться в любой момент времени. Именно поэтому методология средового подхода, а именно применение дидактических информационных сред, становится как никогда актуальной.

Итак, как видим в условиях организации обучения с использованием дидактических информационных сред снимается ряд противоречий между требованиями ФГОС и условиями, в которых происходит дальнейшее профессионально-личностное саморазвитие специалистов в процессе реализации стратегии “life-long-life-wide learning”.

Библиографический список

1. Аниськин, В. Н. Особенности современной информационно-образовательной среды и проблемы кибернетического обучения / В. Н. Аниськин. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 81–82. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5884> (дата обращения: 12.04.2020).

2. Ильина, С. Шесть трендов корпоративного онлайн-обучения, которые нельзя игнорировать / С. Ильина. – URL: <https://vc.ru/future/55431-shest-trendov-korporativnogo-onlayn-obucheniya-kotorye-nelzya-ignorirovat> (дата обращения: 12.02.2019). – Текст : электронный.

3. Киргинцев, М. В. Дидактическая информационная среда как фактор развития информационно-образовательной среды вуза / М. В. Киргинцев, Н. С. Киргинцева. – Текст : непосредственный // Новые информационные технологии в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26–28 февраля 2007 г.). В 2 ч. Ч. 1. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2007. – С. 187–189.

4. Мухаметзянов, И. Ш. Предотвращение возможных негативных психолого педагогических последствий использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / И. Ш. Мухаметзянов. – Текст : электронный // КПЖ. – 2012. – № 1 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predotvraschenie-vozmozhnyh-negativnyh-psihologo-pedagogicheskikh-posledstviy-ispolzovaniya-informatsionno-kommunikatsionnyh> (дата обращения: 12.04.2020).

5. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Текст : электронный. – URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 11.04.2020).

Е. С. Красницкая
Россия, г. Челябинск

Всесторонний психологический анализ личности обучающегося в профориентации

Выбор профессии выпускниками школы очень ответственный момент в их жизни. Профессия является основополагающим фактором успешности личности, ее самореализации, основа психологического комфорта, позитивного отношения к жизни, возможности принести наибольшую пользу обществу и себе. Знакомство ребенка с профессиями происходит еще на этапе дошкольного обучения, и уже в этом возрасте дети отвечают на вопрос «Кем ты хочешь стать?» Подростковый и юношеский являются периодом профессионального самоопределения. В этот период вырабатывается собственное мировоззрение, развивается самопознание, определяются жизненные позиции. Поэтому важно в этот период помогать активизировать представление о профессиональном определении [6]. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования ориентируют учителей и психологов на то, что профориентационная работа с детьми должна начинаться уже с 5-го класса [4]. В данной работе следует учитывать всесторонний психологический анализ личности: интеллект, желания (склонности), ценностные ориентации, личностные качества и способности для соотнесения личностных возможностей собственной реализации в той или иной профессии. Ориентирование обучающихся в мире профессий должно быть с учетом индивидуальных характеристик личности.

На связь профпригодности с производительностью труда обратил внимание В. М. Бехтерев. И предложил комплексное обследование личности в проблеме профотбора с участием врачей, психологов, техников [3].

Психологическая теория профессионального выбора Дж. Холланда объясняет выбор профессии по типам людей и выделяет реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый и артистический типы [3].

Ученые О. Липман и Э. Клепард связывают выбор профессии с типом темперамента. В. В. Чебышева и О. И. Галкина выделяют выбор профессии со сформированностью способностей и интересов. Л. Тайлер придает большое значение уровню развития интеллекта.

Таким образом, в профориентационной работе обучающихся следует учитывать все личностные особенности человека: интеллект, темперамент, силу нервной системы, явления функциональной асимметрии полушарий головного мозга и т. д.

Профессиональное самоопределение происходит по следующей схеме: интерес → склонность → профнаправленность → призвание [1].

Интерес является главной составляющей в выборе профессии. Он может возникнуть случайно. А склонность является устойчивой потребностью заниматься определенным видом деятельности. Между двумя этими составляющими существует еще способность, как раз та психологическая составляющая, которая обеспечивает возможность выполнения определенного вида деятельности. Способности обнаруживаются при включении в деятельность, когда ребенок пробует что-то делать и у него получается. Чувство успеха помогает развивать склонности [2].

Профессиональная направленность становится стержневой в личности и определяется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами и проявляется в стиле жизни, распределении свободного времени, выбора чтения, приобретение знаний, интерес к определенным учебным предметам, предпочтениями в общении и т. п. [2].

Изучение направленности личности проще всего осуществлять с помощью изучения намерений школьника, увлечений в свободное время, успеваемости по предметам, любимым предметам и простого анкетирования.

Также направленность личности в рамках образовательной организации можно определить через различные формы внеурочной деятельности [8].

Важно понять, чем проще будет выбор профессии обучающегося, тем легче будет его адаптация на рабочем месте [7].

Психологические методики Л. Голомштока и О. Мешковской «Карта интересов» и «ОДАНИ» позволяют изучить интересы школьников к учебным предметам. Методика Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» с известной классификацией профессий по объекту труда: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковые системы», «человек – художественный образ» [5]. Определить темперамент возможно с помощью методики Г. Айзенка или В. М. Русалова.

Схему беседы с обучающимися предложил Е. А. Климов, в которой ученый предлагает учитывать восемь важнейших сторон выбора профессии [5].

1. Личные профессиональные планы. Стоит поговорить с детьми о профессии, которую они выбирают сами, интересна им лично.

2. Позиции старших. Мнение родителей существенно влияет на выбор профессии детьми. Именно родители своим отношением формируют представления у детей.

3. Позиция учителя. Мнения профессионального учителя, который может представить более подходящую профессию ученику. Учитель наблюдает ребенка в течении многих лет, поэтому его совет является важным.

4. Информация о профессии. Здесь дети должны сами дать характеристику деятельности, которую они выбирают. Об этом важно провести беседу, что бы для детей раскрылись все важные особенности работы.

5. Склонности школьника. Выявляются по результатам тестирования и беседа ведется по готовым результатам.

6. Способности школьника. По результатам тестирования или по анализу собственных интересов детей.

7. Уровень притязания. Это возможности обучающихся к выбранной профессии. Возможно провести тесты на интеллектуальную лабильность, внимательность, память.

8. Позиция товарищей. Обсуждение советов друзей и что считает сам школьник.

В профориентационных беседах и тестировании детей педагогу следует соблюдать определенные правила.

1. Нельзя рекомендовать какую-либо одну профессию. Личность человека настолько разносторонняя, что трудно ориентиро-

вать только одном виде деятельности. Всегда есть и другие деятельности, которые вполне могут подойти личности.

2. Нужно дать время для обдумывания результатов тестирования, провести еще несколько тестов и несколько бесед. Выбор профессии сложен, поэтому вопрос должен всегда оставаться открытым, а школьник должен определиться самостоятельно с этим выбором.

3. Результаты тестирования не являются приговором. Если школьник считает, что ему интересны другие профессии, но только не те, которые определились в результате психологического тестирования, то это вполне возможно. Стоит обсудить это с детьми, раскрыть в беседе причины других интересов.

4. Объяснить детям, что в любой профессии есть личностное продвижение – профессиональное становление и развитие длится всю профессиональную деятельность.

5. Раскрыть термин «социальная мобильность». Если человеку вдруг не пригодится профессия, которую он выбрал, то всегда есть возможность переквалифицироваться или пройти курсы переподготовки.

В социально-экономическом мире профессии подвижны – одни уходят, другие проявляются. Человеку приходится приспосабливаться к экономическим изменениям и инновационным введениям. Необходимо уверить обучающихся, что воля и стремления являются так же важными качествами личности, которые помогают в выборе профессии.

Библиографический список

1. Буров, К. С. Функции учителя в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей. Ч. IV. – Москва : Перо, 2019. – С. 26–29.

2. Буров, К. С. Методическое обеспечение профессионального самоопределения обучающихся в образовательной организации общего образования / К. С. Буров, Н. В. Войниленко. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование – 2018. – № 6. – С. 114–117.

3. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2003. – 307 с. – Текст : непосредственный.

4. Огановская, Е. Ю. Организация профориентационной работы в школе в условиях перехода на ФГОС ООО : методические рекомендации / Е. Ю. Огановская. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2016. – 74 с. – Текст : непосредственный.

5. Климов, Е. А. Как выбрать профессию / Е. А. Климов. – Москва, 1987. – Текст : непосредственный.

6. Яковлева, Е. В. Роль семьи в профессиональном определении школьника / Е. В. Яковлева – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Москва ; Челябинск, 2018. – С. 97–102.

7. Яковлева, Е. В. Проблема адаптации молодых педагогов в образовательной организации / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Международной научно-практической конференции. – Москва ; Челябинск, 2019. – С. 93–99.

8. Мартынова, Е. В. Формы организации внеурочной деятельности / Е. В. Мартынова, Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 1. – С. 23–25.

РАЗДЕЛ 3 | Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов

Е. В. Коваленко
Россия, г. Челябинск

Управленческое содействие процесса адаптации молодых педагогов в образовательной организации

В современных условиях появляется много молодых специалистов, особенно в педагогической деятельности. Все больше и больше организаций хотят пополнить коллектив новыми, интересными, активными, готовыми к инновациям педагогами. Ведь, по мнению администрации, молодежь умеет очень быстро перестраиваться в рамках постоянно развивающегося общества. Меняется и система образования в целом, в том числе проявляется современные технологии, компьютеризация. Большую популярность сейчас приобретает электронное обучение, онлайн-консультации, онлайн-курсы, появляются новые образовательные порталы, платформы и обучающие сайты. В связи с этим встает острая необходимость именно в молодых педагогах.

В современном российском образовании наблюдаются существенные инновационные коррективы, главной целью которых является усиление конкурентоспособности российского образования и социально-инновационного потенциала общества в целом. Безусловно, молодые специалисты играют главную роль в этих процессах. Но как только начинающий, еще «зеленый» педагог может с этим справиться, особенно на первых этапах работы в школе в период адаптации?

Считается, что период вхождения в профессиональную сферу важен для личностного и профессионального развития начинающего учителя. От успешности протекания этого периода зависит,

состоится ли педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле (подобная ситуация во многом типична для начинающих специалистов и других сфер деятельности) [3].

Администрация образовательной организации старается «сгладить» этот процесс и пытается помочь начинающему учителю в профессиональной адаптации. Это является опорой для комфортного вхождения в профессию и способствует повышению эффективности всего образовательного процесса.

Также необходимо поддерживать у молодых педагогов готовность к обмену знаниями [8], учитывать их тревожность [4; 6], душевные переживания [10], развивать исследовательский потенциал [7], учитывать особенности их интересов [1] и т. д.

Чаще всего, когда только педагог принимается строить свою карьеру в школе, и обучающиеся, и родители, и коллеги убеждены в том, что даже начинающий педагог с самых первых дней рабочего процесса должен быть готовым ко всему. В том числе имеет такие же обязанности и несет ту же ответственность, что и уже опытный педагог с большим стажем. Поэтому к нему могут предъявляться высокие требования и перед ним ставятся большие, часто непостижимые задачи. Следовательно, существует необходимость в грамотном управленческом содействии адаптации молодых педагогов в образовательной организации.

При предъявлении завышенных условий к самореализации педагогов, в рамках их профессиональной деятельности, зачастую, вопрос об управленческом содействии педагогам остается открытым. В образовательных организациях многие педагоги сталкиваются с проблемой «свободного плавания». Управленческое содействие, если и осуществляется, то это происходит бессистемно, что ведет к невозможности для педагогов полностью самореализоваться в своей профессии.

Большее количество педагогических работников осознают необходимость профессионального развития и самореализации, что не отменяет необходимости управления данным процессом со стороны административного персонала образовательной организации. Одним из аспектов управленческого менеджмента, наряду с управлением персоналом, рассматривается и управление профессиональным развитием.

Для выстраивания грамотной модели управленческого содействия необходимо понимать, через какие этапы адаптации начи-

нающий специалист проходит в данный момент. В современной науке существует четыре стадии (этапа) процесса адаптации.

1. Ориентация (ознакомление) – сбор сведений о новой ситуации в целом, критериях оценки деятельности, нормах поведения. Продолжительность стадии ориентации (начального ознакомления) колеблется от одного до нескольких месяцев.

2. Приспособление – усвоение работником организационных стандартов, правил, норм, установление конструктивных отношений с коллегами. Но на текущем этапе педагог еще продолжает сохранять многие свои личные установки. Продолжительность этого этапа может быть от нескольких месяцев до одного года.

3. Ассимиляция – приспособление к окружающей среде, принятие ее традиций, норм, системы ценностей. Происходит постепенная интеграция специалиста в организацию. Длительность этого этапа определяется индивидуально.

4. Идентификация – отождествление целей педагога с целями коллектива и организации в целом. Продолжительность этого этапа также зависит от индивидуальных особенностей каждого отдельного работника. Полностью идентифицированные специалисты – это «ядро» любой организации, они являются наиболее добросовестными и преданными [2].

Многие убеждены, что будь то высшее учебное заведение, колледж или т. п., из их стен выходят высококвалифицированные кадры. Но это не всегда так. Только в рабочем процессе, на рабочем месте, а именно, в образовательной организации происходит процесс становления педагога как профессионала. Через первичную адаптацию приходит осознание молодого специалиста как педагога. Он решает для себя вопрос: останется ли в сфере образования или найдет себя в другом деле. Молодежи в процессе социально-профессиональной адаптации необходимо освоить сразу множество профессиональных ролей: учитель, воспитатель, классный руководитель, подчиненный, коллега, член методического объединения учителей и т. д., и везде нужно актуализировать профессиональную компетентность, умения, знания, навыки. В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина выделяют следующие задачи в работе по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе социально-профессиональной адаптации:

- 1) анализ актуальных трудностей;
- 2) поддержка при построении индивидуального образовательного маршрута;

- 3) организация модульных курсов, курсов повышения квалификации;
- 4) участие в творческих проектах;
- 5) консультирование;
- 6) научная работа (в т. ч. научно-практические конференции всех уровней);
- 7) вовлечение в экспериментальную работу;
- 8) ознакомительный курс по работе с нормативно-правовыми документами, регламентирующими профессиональную деятельность, раскрывающими их права и обязанности, систему льгот и других преимуществ);
- 9) обеспечение необходимой литературой, дидактическими материалами, знакомство с методическим кабинетом;
- 10) активное участие в мероприятиях школы и за ее пределами;
- 11) положительная оценка профессиональной деятельности педагога [3].

Профессиональное становление начинающего специалиста происходит не сразу, а очень маленькими шажками. Только грамотное и качественное управление процессом адаптации молодых педагогов будет способствовать как профессиональному росту самих молодых специалистов, так и развитию общеобразовательной организации в целом. Во-первых, правильная система управления помогает наиболее успешно преодолеть период адаптации, найти свой уникальный стиль в работе, раскрыть творческий потенциал. Во-вторых, образовательная организация имеет возможность воспитать компетентного молодого специалиста, который сможет на высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с предъявленными федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, а также учитывать и реализовывать запросы родителей и обучающихся. Профессиональная деятельность – неотъемлемая часть современного человека. От того, насколько успешно складывается профессиональная карьера, зависит не только удовлетворенность личности своей жизнью, но и ее гармоничное развитие. Большое влияние на успешность профессиональной адаптации специалиста оказывают организационные факторы. В связи с этим руководитель должен стремиться управлять, организовать, оказывать содействие профессиональной адаптации, особенно для молодого педагога, таким образом, чтобы молодой специалист успешно адаптировался в организации и закрепился в ней на долгое время.

Управленческое содействие адаптации молодых педагогов отражает систему объективно необходимой, адресной и целесообразной помощи, оказываемой педагогам со стороны администрации образовательной организации.

Выделяют основные виды управленческого содействия: управленческое консультирование, наставничество и партнерство [5].

Управленческое консультирование – это форма управленческого содействия, при которой начинающему учителю образовательной организации помогают найти ответы на различные вопросы, возникающие в ходе его профессиональной деятельности.

Наставничество означает такую форму управленческого содействия, которая выражается в воспитании (шефстве), профессиональной подготовке и адаптации молодых сотрудников в образовательной организации и предполагающая передачу профессионального опыта наставника и привитие культуры труда и корпоративных ценностей молодому педагогу.

Партнерство – форма управленческого содействия, являющаяся регулирующим рычагом взаимодействия педагогических работников друг с другом и администрацией образовательной организации, позволяющая педагогическим работникам не только свободно выражать свои профессиональные интересы, но и находить педагогически обоснованные способы их реализации в процессе деятельности.

Управление процессом адаптации подразумевает активное воздействие на нее факторов, предопределяющих ход, сроки и снижение неблагоприятных последствий [9].

Создание условий в образовательном учреждении для благополучного процесса адаптации поможет молодому специалисту усвоить роли, статус педагога, а также понимание особенностей механизмов управления организации в современных условиях.

Критериями успешной адаптации могут выступать: нормальная продолжительность (3–4 года); удовлетворенность трудом; выполнение педагогом требований, предъявляемых к должности или рабочему месту; признанием коллективом социальной роли адаптируемого сотрудника и другие.

На современном этапе развития образования наблюдаются изменения требований к педагогам: от профессионала, выполняющего комплекс рабочих функций, от учителя-предметника – к самореализующейся личности. Для становления в профессиональной деятельности молодым специалистам необходимо оказывать

управленческое содействие и создавать благоприятные условия для формирования профессиональных компетенций, рефлексивных умений, мотивационной готовности.

Таким образом, управленческое содействие имеет огромное значение в процессе адаптации молодых педагогов в образовательной организации и представляет собой поддержку со стороны администрации в процессе вхождения молодого педагога в профессию. Педагогическое руководство профессиональным становлением молодого учителя представляет собой не отдельные воздействия на него, а длительный многоаспектный процесс взаимодействия.

Библиографический список

1. Буров, К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – № 9 (4). – С. 57–67.

2. Денисова, Ю. В. Управленческое содействие адаптации молодых специалистов в образовательной организации дополнительного профессионального образования / Ю. В. Денисова, И. Д. Борченко, Н. М. Хмиль. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 3 (32). – С. 76–82.

3. Долгова, В. И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (дата обращения: 08.04.2020).

4. Маркина, Н. В. Соотношение мотивов «надежда на успех» и «избегание неудачи» у педагогов образовательных учреждений различного типа / Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 45–52.

5. Методическая поддержка. Организация работы с педагогами [Шаблоны документов] : тематический компакт-диск / Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». – Москва, 2009. – № 3. – Текст : электронный.

6. Погорелов, Д. Н. Взаимосвязь удовлетворенности трудом и тревожности у педагогов образовательных учреждений различного типа / Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Тенденции

дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – С. 129–135.

7. Севрюкова, А. А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 68–71.

8. Селиванова, Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями / Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.

9. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учебное пособие / П. И. Третьяков. – Москва : Академия, 2010. – 368 с. – Текст : непосредственный.

10. Ярычев, Н. У. Виды моделей уровней личностного бытия во взаимосвязи с моделями бытия мира / Н. У. Ярычев, Н. О. Николов. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 1. – С. 97–102.

Е. А. Попов, А. В. Попова
Россия, г. Новороссийск

**Анализ организации мониторинговых процедур
при подготовке юристов в вузе
на примере Государственного морского университета
имени адмирала Ф. Ф. Ушакова**

В последнее время вопросу качественной подготовки молодых специалистов уделяется большое внимание. Предпринимаются шаги по содержательной модернизации профессионального образования, повышению его качества и по интеграции российского профессионального образования в международное пространство [1, с. 112].

Проблема качественной подготовки молодых специалистов является актуальной по ряду причин. Во-первых, существует большое количество вузов, которые ведут подготовку по одинаковым направлениям, в том числе и по подготовке юристов и для того, чтобы привлечь абитуриентов, желающих получить высшее обра-

зование, как на бюджетной, так и на платной основе, вуз должен гарантировать высокую профессиональную подготовку. Во-вторых, на современном рынке труда постоянно возрастают требования к уровню профессиональной подготовки молодых специалистов, следовательно, вуз должен быть нацелен на формирование компетентных выпускников, востребованных на рынке труда и иметь положительные отзывы от работодателей. Мониторинг в данном случае может выступать одним из ведущих средств повышения качества образовательных результатов.

Для того чтобы оценить качество подготовки юристов в вузе, необходимо провести анализ того, как потенциал и ресурсы вуза направлены на конечный результат. Необходимо оценить каковы требования личности к своему образованию, каковы требования профессиональной сферы как потребителя кадров высшей квалификации и требования государства, обеспечивающего материально-технические, финансово-экономические и прочие условия функционирования и позитивного развития образовательного учреждения [2, с. 12].

В настоящее время предъявляются все новые и более высокие требования к качеству подготовки молодых специалистов. Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования Государственный морской университет имени Ф. Ф. Ушакова ведет подготовку специалистов по разным специальностям и направлениям подготовки. Одним из показателей качества образования является статистика трудоустройства и отзывы работодателей о качестве подготовки. Учитывая полученные данные и в целях эффективной деятельности университета по вопросам содействия трудоустройства, информированию студентов и выпускников о современном состоянии рынка труда, а также ведение адаптационных и консультативных мероприятий для желающих трудоустроиться в 2015 году был создан центр содействия трудоустройству (ЦСТ), который структурно и организационно входит в состав «Управления практики и трудоустройства». Основной задачей ЦСТ является стать руководством на пути к профессиональному успеху выпускников, а основной целью – стать одним из подразделений, формирующих стратегию развития и репутацию вуза [3, с. 33].

Анализируя деятельность центра содействия трудоустройству (ЦСТ) за 5 лет, мы можем сказать, что процент трудоустройства молодых специалистов направления подготовки «Юриспруденция»

повышается год от года, при этом повышается количество выпускников, трудоустроившихся по специальности, и сокращается процент неопределившихся выпускников. Кроме этого, приблизительно 20% выпускников стремятся повысить свой уровень, продолжив обучение в аспирантуре и магистратуре. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне качества подготовки в вузе.

Анализируя систему мониторинговых процедур в ФГБОУ ВО ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, мы можем сказать, что ведется систематический контроль и анализ за деятельностью профессорско-преподавательского состава вуза. В настоящее время в университете работает более 300 преподавателей, из них 43 профессора и доктора, доцентов и кандидатов наук 198 человек, что составляет приблизительно 81% от числа всех преподавателей. Весь профессорско-преподавательский состав университета систематически повышает свою квалификацию по разным направлениям, о чем свидетельствуют данные, предоставленные отделом кадров. Это, безусловно, положительно влияет на качество образования в целом.

Еще одной важной мониторинговой процедурой, активно применяемой в университете и способной отразить уровень качества образования, является анализ успеваемости и качества знаний студентов. Для анализа были взяты данные промежуточной аттестации по трудовому и семейному праву студентов II курса направления подготовки «Юриспруденция» за три года.

Анализ успеваемости и качества знаний студентов позволяет сделать вывод о том, что успеваемость с 2017 по 2019 год увеличилась на 6%, качество знаний – 23%. Это говорит о том, что с одной стороны вуз ведет правильную политику, способствующую повышению качества образования, с другой стороны сами студенты имеют высокий уровень мотивации получить знания и быть конкурентоспособными и востребованными на современном рынке труда.

Таким образом, система качества становится одним из способов формирования согласованной ответственности за конечные результаты деятельности вуза. Но для этого каждый руководитель структурного подразделения, должен понимать особенности процессного подхода, рассматривая деятельность вверенного ему коллектива как управляемый процесс, в котором можно вычлениить и определить в системе согласованных показателей вход, основные критерии промежуточного контроля и выход.

Актуальными являются вопросы, по каким критериям производить оценку и можно ли вообще измерить качество образования. Рассматривая деятельность ФГБОУ ВО имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, мы можем сказать, что в основе концепции мониторинговой системы лежит модель непрерывного улучшения процессов цикла PDCA, применение которой в оценке качества образования позволяет эффективно управлять этой деятельностью на системной основе.

Мониторинг образовательного процесса в ФГБОУ ВО имени адмирала Ф. Ф. Ушакова позволяет оценить его качество по следующим основным направлениям:

- 1) определение целей и образовательной потребности обучения;
- 2) проектирование (разработка) и планирование обучения;
- 3) проведение обучения;
- 4) оценка результатов обучения.

При этом принимаемые управленческие и педагогические решения опираются на анализ вышеизложенных аспектов образовательного процесса.

В оценке качества обучения в ФГБОУ ВО имени адмирала Ф. Ф. Ушакова применяется социологический метод. Посредством анкетирования были выявлены требования первокурсников и их родителей, предъявляемые к условиям обучения в университете; удовлетворенность обучающихся качеством образовательного процесса; удовлетворенность работодателей качеством подготовки молодых специалистов [4, с. 96]. Требования внешних потребителей, то есть первокурсников направления подготовки «Юриспруденция» и их родителей, предъявляемые к условиям обучения в ФГБОУ ВО имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, изучались посредством порядковой шкалы, состоящей из 7 пунктов. Двум группам респондентов (первокурсникам и их родителям) было предложено расположить требования в порядке возрастания их предпочтений.

По результатам мониторинга, отражающим выбор ФГБОУ ВО имени адмирала Ф. Ф. Ушакова первокурсниками и их родителями, можно отметить в качестве ведущих мотивов поступления «престиж вуза» (75% первокурсников и 80,9% родителей) и «хорошие условия для занятий» (81 и 90,1% соответственно). На выбор университета оказывает влияние проходной балл, который дает возможность поступить в вуз (60,1% первокурсников и 55% родителей) и реализовать себя не только в учебной деятельности, но

и в спорте, творчестве (52 и 44% соответственно). Важную роль играет территориальное расположение вуза (61 и 78% соответственно). Около 30% получают целевые направления.

Анализируя источники получения информации об ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова можно заключить, что референтными являются мнение друзей и знакомых – 80,5% первокурсников и 70% родителей; а также информация сайта – 81 и 75,5% соответственно. 40% первокурсников и 34% родителей получают информацию об ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова принимая участие в Дне открытых дверей. Менее информативны СМИ (10 и 14,2% соответственно); профориентационные мероприятия, организованные вузом в различных городах и сельских местностях (12,0 и 10,2%).

Согласно представлениям первокурсников и их родителей, обучение в ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова является престижным. Высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав обеспечивает высокий уровень профессиональной практической подготовки обучающихся. Вуз дает возможность реализовать себя в различных видах деятельности – научной, творческой и спортивной.

Для эффективной работы вуза, планирования и проектирования ведется мониторинг степени удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса, поэтому было проведено анкетирование, в котором приняло участие 75% обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция» ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова. Анкетирование содержало следующие направления:

- организация учебного процесса;
- условия обучения;
- система оценки знаний;
- организация внеаудиторной работы;
- результаты обучения;
- имидж вуза;
- взаимоотношения на всех уровнях организационной структуры.

Полученные данные показали, что обучающиеся в целом удовлетворены организацией и реализацией учебного процесса в ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова – 69% респондентов оценили этот критерий в 4 балла по пятибалльной шкале. В большей степени студенты довольны организацией и проведением практических занятий (4,2 балла – 80%), экзаменов (3,6 балла – 76%), со-

держанием учебных программ (4,1 балла – 77,6%), в меньшей степени – лекционными курсами (3,9 балла – 69%) и НИР (3,6 балла – 71%).

«Удовлетворенность условиями обучения» была оценена студентами различных факультетов в 4,1 балла (81%). Респонденты всех факультетов отметили отличное состояние лекционных аудиторий (4,8 балла – 92%) и возможность использования интернет-ресурсов (4,7 балла – 89%).

Удовлетворенность студентов условиями, в которых проводятся практические занятия, системой оценивания знаний и внеаудиторной деятельностью было оценено в 4,1 балла по пятибалльной шкале (76%).

Удовлетворенность организацией внеаудиторной работы в ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова получил на всех факультетах 3,8 балла (72%). В большей степени учащиеся довольны организацией культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятий (4,5 балла – 80% и 4,6 балла – 78,2% соответственно), в меньшей – студенческим самоуправлением (3,8 балла – 69%).

Студенты в целом удовлетворены взаимоотношениями с административно-управленческим и профессорско-преподавательским составом – 4 балла (80% респондентов).

Удовлетворенность результатами обучения получил 4 балла (78,2%). Уровень приобретенных теоретических знаний студенты определяют, как «выше среднего» – 4,1 балла (80,2%). «Объективность оценки знаний преподавателями» составила 4 балла (78,2%). Уровнем освоения практических умений и навыков – 3,9 балла и 3,8 балла соответственно (70 и 69%). Удовлетворенность имиджем ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова обучающимися всех факультетов оценена высоко и составила 4,5 балла.

Кроме того, как было уже описано выше на территории университета работает центр содействия трудоустройству (ЦСТ), который регулярно проводится анкетирование работодателей (руководителей различных организаций) по вопросам владения выпускниками ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова профессиональными навыками и компетенциями. Оценки, которые дают работодатели достаточно высоки – 4,2 балла (72% опрошенных). Также ими даются положительные характеристики и высокие баллы – 3,9 по прохождению практики.

Таким образом, разработанная в университете система мониторингов является своеобразным измерительным инструментом,

позволяющим своевременно информировать о возможных сбоях в образовательном процессе на разных уровнях, что обеспечивает устойчивое функционирование вуза и сохранение высокого качества образования.

Библиографический список

1. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с. – Текст : непосредственный.

2. Володина, Н. Модель компетенций – это не сложно / Н. Володина. – Текст : непосредственный // КАДРОВИК.РУ. – 2014. – № 6. – С. 12–15.

3. Гаврилова, Т. В. Работа с молодыми специалистами / Т. В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Учительский журнал. – 2016. – № 7. – С. 32–37.

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. – 193 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ 4 | Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения

О. Н. Гулеватая
Россия, г. Челябинск

Чтение печатных книг как способ сохранения эффективного мышления в эпоху цифровизации

Культура чтения в информационную эпоху претерпевает многоуровневые изменения, и вместе с ней – мозг современного человека. Информационный взрыв – наша новая реальность. Современный поток публикаций превращается в потоп: по данным корпорации Google, в современном мире каждые два дня человечество генерирует такое же количество информации, как от начала цивилизации до 2003 года (10 миллиардов 240 миллионов гигабайт информации).

В этом лавинообразном информационном хаосе выигрывают те, кто имеет представление об информационных угрозах для мышления и знает, как грамотно работать с информацией, а также имеет эффективные стратегии, направленные на то, чтобы уберечь свое мышление от вреда, наносимого современным информационным шумом.

Несомненно, что цифровизация имеет негативные последствия для мышления. Последние данные психологов неутешительны: преподаватель Кюнг Хи Ким в лонгитюдном анализе теста креативности американских школьников (ТТСТ) за 50 лет утверждает о статистически значимом падении уровня креативности мышления [1]. На основе данных социологических и психолого-педагогических опросов граждан России, а также результатов международного исследования PISA констатируется ситуация кризиса чтения, понижения уровня читательской культуры и читательской компетентности [4]. У современного человека в перегруженной информационной среде нет времени, чтобы думать, из-

за постоянного переключения между задачами, необходимости быть всегда на связи, неограниченного количества «новостей». Большая часть времени и усилий тратится на процесс организации интеллектуальной работы, а не на саму работу. Мышление атрофируется.

В XXI веке вряд ли кто-то будет спорить, что книгам сложно противостоять миру интернета, гаджетов и мгновенных дофаминовых удовольствий, которые сегодня продюсируются в большом объеме информационной средой. Из-за эволюции текстов в интернете (от Live Journal до Твиттера с ограничением печатных знаков, а затем – до Инстаграма с картинками) термин «псевдочтение» теперь применяется не только к детям 4–5 лет, которые только учатся распознавать знаковую систему, но и к взрослым. Глубина погружения в тексты падает, о чем свидетельствуют исследования с использованием айтрекера – устройства, определяющего координаты взгляда (феномен так называемого F-scrolling'a). Технологии научились «думать» за нас, и из-за этого мы ложно расширяем свою область знаний: зачем читать и что-то знать, если в любой момент можно «погуглить»? Из-за этого страдает память, ориентация на местности, детальное и многоуровневое понимание ситуации, навык принятия сложных решений [1]. Одним словом – разрушаются ключевые навыки мышления, так как приоритет отдается визуальным формам подачи информации, а при этом мышление является знаковой системой, использующей, по мнению академика И. П. Павлова, слова – «системы сигналов».

Но мы считаем неверным придерживаться одностороннего – негативного – взгляда на цифровизацию. Информацию и технологии можно сравнить с лекарством, в таком случае, вывод о том, являются они ядом для нас или нет, зависит от дозы. Проблема состоит в том, что между сложной и простой задачей мозг всегда выбирает простую, работая по эволюционному принципу сохранения энергии. Мы находимся в беспрецедентном количестве информационного контента, где есть и сложные статьи, и социальные сети. Неудивительно, что мозг при прочих равных условиях выберет простой путь. Таким образом, происходит эскалация примитивного контента и в этом контексте глубокое, вдумчивое чтение отбрасывается за ненадобностью, а вместе с ним – один из самых эффективных методов сохранения и развития мышления.

Наш ключевой тезис заключается в том, что глубокое, вдумчивое чтение печатных книг в современной информационной куль-

туре является способом развития и сохранения эффективного мышления в эпоху глобальных перемен.

Чтение развивает мышление, так как во время чтения наш мозг учится распознавать то, для чего у него нет рецепторов, ведь знания – это абстрактные невидимые «объекты». И при этом мы убеждены, что в контексте цифровизации и распространения гаджетов и электронных книг важно именно физическое взаимодействие с книгой. Об этом свидетельствует ряд исследований.

В рамках исследования Анны Манген, профессора центра чтения норвежского института, было доказано, что чтение обычной книги лучше, чем чтение электронной [6]. Шотландский специалист по онлайн-обучению Энн Кемпбелл утверждает, что ежедневное чтение в течение 45 минут закладывает основы мышления у ребенка. Когда человек читает текст, его мозг создает «ментальные карты», и качество этих карт обусловлено вовлечением зрительной, кинестетической и пространственной систем [5]. Нейрофизиолог Дэвид Льюис утверждает, что всего 6 минут чтения книги снижает уровень стресса на 68% [7].

Стоит добавить еще один важный тезис, касающийся современного контекста. В цифровой среде снижается необходимость в коммуникации, и по этой причине мы теряем способность строить сложные модели отношений. Современные люди во многом перестали нуждаться друг в друге как в источнике знаний. Однако, как бы ни менялись технологии, важно понимать, что по своей природе мы продолжаем оставаться социальными существами, и процесс обретения новых мыслительных навыков происходит исключительно при участии живого личного контакта с человеком, который вызывает у нас уважение и пользуется авторитетом.

Таким образом, если мы хотим сохранить себя и эффективное мышление в эпоху цифровизации, нам необходимо вернуться в реальный мир, к реальному общению с живыми людьми, а не их аватарами, и к чтению настоящих, а не электронных книг. И образовательная среда может способствовать этим важным переменам.

Библиографический список

1. Курпатов, А. В. Четвертая мировая война. Будущее уже рядом / А. В. Курпатов. – Санкт-Петербург : Капитал, 2019. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Маркова, Т. Б. Чтение как составная образа жизни: бумажная книга и/или электронный текст / Т. Б. Маркова. – Текст : электрон-

ный // Библиосфера. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sostavnaya-obraza-zhizni-bumazhnaya-kniga-i-ili-elektronnyy-tekst> (дата обращения: 19.03.2020).

3. Соколова, Н. Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? / Н. Л. Соколова. – Текст : электронный // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kultura-ili-kultura-v-tsifrovuyu-epokhu> (дата обращения: 19.03.2020).

4. Фирсова, Т. Г. Акмеолог детского чтения: к вопросу о тьюторстве в читательском развитии / Т. Г. Фирсова. – Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeolog-detskogo-chteniya-k-voprosu-o-tyutorstve-v-chitatelskom-razviti> (дата обращения: 19.03.2020).

5. Campbell, A. Assessing Literacy: The Framework for the National Adult Literacy Survey. University of Michigan Library, 1992. – Текст : непосредственный.

6. Mangen, A. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. International Journal of Educational Research, Volume 58, 2013, Pages 61–68. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512001127> (дата обращения: 21.03.2020). – Текст : электронный.

7. Reading Well Evidence Base. – URL: <https://readingagency.org.uk/adults/impact/research/reading-well-books-on-prescription-scheme-evidence-base.html> (дата обращения: 21.03.2020). – Текст : электронный.

Л. В. Десятова, О. Ф. Лубенченко
Россия, Челябинская область, г. Снежинск

Использование возможностей информационной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса

Информатизация современного общества предъявляет к учителю новые требования: необходимо уметь ориентироваться в информационной среде; быть готовым к быстрому освоению совершенствующихся технологий; быть способным к использованию

возможностей информационной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Включение цифровых записей в учебные материалы и учебную активность позволяет значительно расширить и обогатить как учебную коммуникацию, так и учебный процесс.

С этой целью учителя гимназии изучают потенциал локальных и глобальных телекоммуникационных сетей, способных улучшить обмен информацией между всеми субъектами учебного процесса. Такие формы общения, как видеоконференции, чаты самых разнообразных мессенджеров, форумы, электронная почта, сервисы Google, публикации и вещание в интернете, Wiki-технологии для реализации групповых проектов, прочно вошли в жизнь школы, что стало особо актуальным в реалиях 2020 года. Использование этих технологий, позволяет осуществлять активное, трехстороннее взаимодействие между учителями, учениками и их родителями, как в режиме реального времени, так и отложенное. Таким образом, в инструментальном активе преподавателя появляются новые средства, использующие дидактический потенциал телекоммуникаций.

Особого внимания заслуживают сетевые сообщества. В настоящее время, во всем мире, в области образования растет интерес к такой разновидности сетевых сообществ как «Сообщества обмена знаниями» (communities of practice). Они особенно интересны для педагога, так как непосредственно связаны с учением и обучением, где связующими объектами являются материалы цифровых коллекций и информационных приложений. В силу цифровой природы этих материалов, возможно обеспечение их коллективного использования; они потенциально открыты для повторного, многократного использования в учебных целях.

В гимназии существует реальное (offline) математическое сообщество учителей и учащихся «Ступени», миссия которого – создание пространства свободного образования, уважительного общения, поддержки инициативы, проектов, совместного развития, построение индивидуального маршрута образования ребенка под влиянием взрослого, с его помощью и соучастием.

Однако процесс обучения, воспитания и развития ребенка осуществляется не только в школе, но и в системе дополнительного образования, в семье, в социуме. И загруженность ребенка вне школы порой не оставляет педагогу ни времени, ни возможности организовать совместную деятельность в школьной среде.

С развитием информационных технологий все большее значение приобретают такие компоненты, как сетевые инфраструктуры образовательного учреждения, внедрение компьютерных технологий в информационно-управленческую деятельность, построение системы обмена информацией с внешним миром, что побудило нас к мысли о разработке прототипа модели сетевого сообщества «Ступени», включающего в себя следующие взаимосвязанные элементы:

- коллекцию цифровых объектов (конспекты теории, карточки, плакаты, схемы, таблицы, работая с которыми можно самостоятельно, без помощи взрослого, освоить тему);

- информационные сервисы (ссылки на видеоуроки, лекции различных преподавателей, где можно выбрать, какой стиль подачи материала подходит вам более других; инструменты навигации по образовательному контенту других интернет-проектов);

- примеры для подражания (тренажеры, файлы с заданиями для распечатки, образцы контрольных работ, тестов, помогающие в планировании своей работы, анализе продвижения и самооценке прогресса);

- учебные и творческие проекты.

Стремление к открытому образовательному пространству, создание предпосылок доступности образовательных услуг неминуемо ведет к организации дистанционного образования, главными задачами которого являются: задание его участникам способов деятельности, формирование системы определенных ритуалов-правил взаимодействия, создание интерактивной матрицы заданий. В нашем проекте большое значение приобретает развитие самостоятельности и ответственности ребенка. Он должен видеть пути получения нового знания, уметь выбирать в предложенной ему палитре заданий те, которые необходимы только ему, то есть строить свой индивидуальный маршрут.

Проще сказать, что сетевое сообщество «Ступени» – это цифровая среда, для поддержки тех, кто в дополнение к школьному образованию, решил еще учиться иначе, выбирая не только маршрут, но и глубину изучения материала.

Только ведь для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса развиваться надо не только ученику, но и самому наставнику. В этом ключе сетевое взаимодействие работников образования позволяет обеспечивать и профессиональные социальные связи, и квалифицированно поддерживать систему наставни-

чества, дистанционного консультирования, как форму неформального повышения квалификации, самообучения и взаимообучения педагогов.

Начиная работу над этим проектом, мы изучили интересный, на наш взгляд, опыт коллег [г. Калининград, «Семейная (не)школа „Искатели“»; г. Пермь, «Бирюзовая школа-парк»] и нашли в их интернет-проекте как оригинальные задумки, так и простые решения, которых не хватало нам, и которые максимально соответствовали нашим главным принципам работы: 1) каждому есть «что дать» и «что взять»; 2) наполнение зависит от каждого; 3) свобода выбора в вопросе «чем, когда и сколько?» заниматься.

Таким образом, наше сообщество получило возможность иметь две формы существования, что позволяет детям при отсутствии сопровождения учителя и достаточно небольших временных ресурсах, активно включаться в работу сообщества, получая доступ к практически безграничному количеству материалов. Участие в работе сообщества, развитие коммуникативных взаимосвязей с членами сообщества в процессе совместной деятельности, постепенно изменяет мотивационную сферу личности ребенка, смещая акцент в сторону проявления познавательных мотивов, мотивов достижения высоких результатов и самоактуализации.

Но мы понимаем, что движение без цели и плана скоро остановится, энтузиазм пройдет. Это означает, что модераторы сообщества должны вести постоянную методическую работу, направленную, прежде всего, на грамотное регулирование, координирование деятельности участников проекта.

В ходе организации сетевого взаимодействия мы столкнулись с различными дефицитами, затруднениями, недобросовестной конкуренцией. Но, пожалуй, наибольшие сложности были связаны с недостаточно высоким уровнем ИКТ-компетентности. Решая эти проблемы, мы осознали, что особое значение приобретает самостоятельная готовность учителя получать профессионально-значимые знания и умения, постоянно самосовершенствоваться в профессиональной сфере.

Сегодня на государственном уровне обозначены современные формы дополнительного образования педагогов в области информационных и телекоммуникационных технологий. Это может быть как непосредственное повышение квалификации (командировка, стажировка, переподготовка), так и дистанционные курсы, онлайн-самообразование. Актуальность дистанционной формы

обусловлена оптимизацией и непрерывностью образовательного процесса; перспективой для оперативной профессиональной переподготовки; мобильностью и эффективностью реагирования на новые требования и запросы по приобретению дополнительных компетенций; возможностью индивидуального планирования места, время и темпа образовательного процесса.

Как уже отмечалось выше, возникновение совместной деятельности в сетевых сообществах на основе общности целей, ценностей и профессиональных интересов способствует методической поддержке педагогов на рабочем месте, содействует профессиональному развитию, взаимодействию и общению, не покидая родных пенатов.

В заключение следует отметить, что внедрение инновационных форм и методов профессионального взаимодействия в рамках развития сетевых «Сообществ обмена знаниями» определяет необходимость непрерывного образования преподавателей в области ИКТ и формирует у учащихся представление об интернет-сообществе, как устойчивой совокупности взаимосвязей и отношений между участниками по обмену различными учебными ресурсами, оказанию взаимопомощи и поддержки. Следовательно, использование возможностей информационной образовательной среды влияет на качество учебно-воспитательного процесса.

О. Б. Дударева, И. Д. Борченко
Россия, г. Челябинск

Из опыта организации дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации образовательной среды

Анализ российской законодательной базы в области образования подтверждает вывод о том, что одной из приоритетных задач, стоящих перед российской системой образования, является предоставление доступного и качественного образования широким слоям населения. В основе решения данной задачи заявлен принцип доступа молодых людей, независимо от места их проживания, благосостояния семьи, состояния здоровья, к качественному образованию, ориентируясь на их склонности и интересы.

Одним из векторов реализации данного императива является синтез и внедрение актуальных моделей содержания образования и его организации.

В настоящее время разворачивается сложный процесс воплощения в жизнь новых подходов к решению вопросов развития образования в Российской Федерации, что обеспечило бы российскому образованию конкурентоспособность в современном мире. Это нашло отражение в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы.

На решение, в частности, задачи привнесения в российские школы новых актуальных методов обучения и воспитания, а также современных образовательных технологий нацелен Федеральный проект «Современная школа». Формирование современной безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования, при этом речь идет об образовании всех видов и уровней, предусмотрено мероприятиями Федеральной программы «Цифровая образовательная среда».

Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей предоставления качественного образования детям с ограниченными возможностями. На текущий момент ряд территорий Российской Федерации реализует комплекс мероприятий по реализации дистанционного образования такой категории учащихся. Мы говорим о школьниках, которые по состоянию своего здоровья не могут посещать общеобразовательные организации и находятся на домашнем обучении. Значимость дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) несомненна: ведь такой вид обучения – это возможность ребенку, а иногда единственная, самореализоваться, шанс стать успешным в жизни, чувствовать себя комфортно рядом со здоровыми сверстниками, ощущать себя равным в социуме. Использование аудиовизуальных устройств и мультимедийных технологий, возможностей глобальных сетей в обучении обеспечивает учащимся с нарушениями развития равные возможности при получении образования [1; 2].

Уместно подчеркнуть, что федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС), президентские инициативы, стратегия построения информационного общества в России формируют запрос как на обновление информационно-образовательной среды общеобразовательных организаций (комплекс, включающий в себя информационное, техническое,

учебно-методическое обеспечения, неразрывно связанный с человеком как субъектом образования), так и на эффективное использование ее ресурсов.

Таким образом, потребность в цифровизации образовательной среды является объективной необходимостью.

При использовании современных устройств вкупе с применением информационно-коммуникационных технологий при получении образования, снимаются пространственные и временные ограничения. Учащийся может осваивать образовательную программу, не выходя из дома. В этом случае составляется индивидуальное расписание; освоение программы происходит в комфортном для конкретного обучающегося темпе. Иными словами, учебная деятельность адаптируется к нуждам отдельного ученика. Особую важность при этом играет возможность активного виртуального общения с преподавателями и сверстниками онлайн в синхронном режиме [3]. Логика рассуждения приводит к заключению о том, что использование возможностей информационно-образовательной среды и, в частности, цифровых технологий, позволяет осуществить интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. Под дистанционным обучением авторы понимают специально организованный режим обучения при территориальной удаленности учащегося от педагога с использованием специальных технических средств коммуникации.

Согласно реализуемой в Челябинской области модели дистанционного образования детей-инвалидов (далее – ДОДИ), участниками образовательного процесса, помимо обучающихся и родителей, являются две категории педагогических работников – сетевые преподаватели и педагоги-кураторы.

Сетевой преподаватель осуществляет методическое и педагогическое сопровождение учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в рамках выполнения обязательств договора гражданско-правового характера с образовательным учреждением, где обучается ребенок-инвалид. «Закрепление» сетевых преподавателей за детьми осуществляется в соответствии с утвержденными индивидуальными учебными планами последних специалистом Центра, отвечающим за организацию учебного процесса ДОДИ.

Педагог-куратор организует учебный процесс ребенка-инвалида, осуществляя свою деятельность непосредственно в об-

разовательной организации, в контингенте которой состоит этот ребенок.

Детям-инвалидам и сетевым преподавателям из числа участников дистанционного образования за счет бюджета Челябинской области во временное пользование предоставляется специализированная компьютерная и периферийная техника. Для осуществления технической поддержки и обслуживания рабочих мест обучающихся детей-инвалидов и сетевых преподавателей привлекаются соответствующие специалисты.

Авторы осознанно делают повторно акцент на том, что образовательная деятельность с использованием ДОТ организуется в соответствии с индивидуальными учебными планами детей-инвалидов, подразумевая важность данной позиции в создании эффективных условий достижения планируемых результатов учащимися.

На сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО создан раздел «Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья» (<http://ipk74.ru/kafio/cdodi/>), на котором, в частности, размещена информация о порядке и условиях дистанционного обучения детей-инвалидов, перечень документов и другая информация, необходимая для организации и осуществления ДОДИ.

Основная идея ДОДИ – возможность каждого ребенка реализовать себя. В целях реализации этой идеи для детей, участников ДОДИ, регулярно организуются сетевые проекты. Их организатором выступает государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – ГБУ ДПО ЧИППКРО).

Под сетевым проектом понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность учащихся-партнеров, организация которой основана на использовании компьютерной телекоммуникации. Деятельность участников сетевого проекта имеет общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата [4].

Организаторами разрабатывается Положение, которое регламентирует статус и порядок проведения сетевого проекта.

Участниками Сетевого проекта являются дети-инвалиды Челябинской области, обучающиеся на дому с использованием дистанционных образовательных технологий по программам начального

общего, основного общего, среднего общего образования, и их родители (законные представители) (далее – участники) и другие заинтересованные лица.

Участие в Сетевом проекте осуществляется на безвозмездной основе и не предполагает взимание организационного взноса. Обязательно, в зависимости от темы, уточняется цель Сетевого проекта. Так, например, цель Сетевого проекта «Территория творческого чтения» заключалась в «формировании у детей личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий через приобщение к чтению, раскрытие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, способствующего их более полной социальной адаптации в современном мире; развитие читательской и творческой активности; предоставление участникам возможности взаимодействия в масштабе, выходящем за рамки учреждения и региона».

В Положении также целесообразно описать направления или номинации проекта. В нашем примере Сетевой проект включал два направления: «Золотая» книжная полка» («180 лет сказке Г. Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» (1838 г.)»; «90 лет роману А. Р. Беляева «Человек-амфибия» (1928 г.)»; «75 лет сказке А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (1943 г.)») и «Я – читатель» («Моя любимая книга (произведение)»; «Спасибо Вам, любимый автор!») [5].

Кроме того, в Положении обычно указываются особенности организации Сетевого проекта.

Сетевой проект организуется при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области в заочной форме на добровольной основе в определенные организатором сроки. Базовой площадкой для проведения Сетевого проекта служит форум ГБУ ДПО ЧИППКРО: <http://ikt.ipk74.ru/forum/>.

Участником Сетевого проекта может быть представлена творческая работа в виде стихов, презентаций, рисунков, поделок, сочинений, эссе, роликов, фотографий, открытого письма, легио-проекта и других по теме проекта.

Работы могут быть выполнены в различных техниках и жанрах.

Обычно указывается формат работы: печатные работы А4, презентации, фотографии, видеоролики, неопубликованные ранее. Помимо прочего, к документу с рисунком/фотографией/видеороликом должен быть прикреплен файл, в котором указывается следующая информация: название работы, Ф. И. О. автора,

возраст автора, образовательная организация, Ф. И. О. педагога-куратора, электронный адрес педагога-куратора или ребенка и краткая аннотация работы.

Главным критерием отбора работ для размещения на сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО является соответствие теме Сетевого проекта.

Принимаются работы, выполненные детьми индивидуально, совместно с педагогом, совместно с родителями, коллективно на определенный в Положении электронный адрес. Работы участников Сетевого проекта по номинациям публикуются на форуме: <http://ikt.ipk74.ru/forum/>.

Примечательно, что все участники Сетевого проекта получают электронный сертификат участника.

Важная роль в достижении успешного результата принадлежит организатору Сетевого проекта, основные функции которого заключаются в следующем: организатор устанавливает сроки проведения Сетевого проекта; осуществляет контроль размещения материалов на портале; организует проведение экспертизы соответствия представленных материалов требованиям Положения; информирует участников Сетевого проекта, общественность об итогах через интернет-источники (в нашем примере – форум: <http://ikt.ipk74.ru/forum/>); осуществляет рассылку электронных сертификатов участникам Сетевого проекта.

Практику проведения сетевых проектов можно рассматривать как позитивный опыт в решении образовательных задач при организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями в дистанционном режиме.

Однако при всех очевидных достоинствах образования, получаемого в дистанционном формате, не стоит забывать о тех рисках, которые ожидают участников образовательной деятельности в этом случае. К рискам можно отнести следующие факторы: сложную психологическую адаптацию участников образовательной деятельности к ДО; ухудшение навыков устной речи у обучающегося и снижение коммуникативной культуры в развитии личности при отсутствии личного контакта ученика с педагогом (в том случае, если нет возможности использовать онлайн общение в синхронном режиме); отсутствие навыков самоорганизации. Кроме того, при наличии особых психологических показателей развития личности (например, одиночество в реальном мире), существует опасность погружения в интернет-зависимость (это относится как к учащемуся, так и к педагогу). Могут возникнуть медицинские проблемы,

связанные с сидячей работой за компьютером (когда страдает позвоночник, зрение, воспаляются суставы рук и др.).

Исходя из опыта, можно констатировать, что все эти риски можно нивелировать рациональной организацией образовательной деятельности, в том числе: непрерывная работа с электронными устройствами не должна превышать допустимых значений в соответствии с СанПиНом, при возможности формировать индивидуальные учебные планы с включением, наряду с дистанционными курсами, очных занятий с преподавателем. Таким образом, на наш взгляд, можно достичь баланса потребности образовательной среды в цифровизации и обеспечения здоровьесберегающего образовательного процесса.

Библиографический список

1. Мясникова, М. С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Мясникова. – Текст : электронный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 149–151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426/> (дата обращения: 18.03.2020).

2. Туйбаева, Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования / Л. И. Туйбаева. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 211–215. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95665.htm> (дата обращения: 18.03.2020).

3. Рассказова, О. В. Дистанционное обучение в инклюзивном образовании детей / О. В. Рассказова. – URL: <http://zkoipk.kz/ru/smartconf2018/4-section/4239-conf.html> (дата обращения: 18.03.2020). – Текст : электронный.

4. Стороженко, Г. В. Критерии эффективности сетевой проектной деятельности с учащимися начальных классов / Г. В. Стороженко. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 96–100. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95036.htm> (дата обращения: 18.03.2020).

5. Сетевой проект «Территория творческого чтения». – URL: <https://ipk74.ru/kafio/cdodi/setevyie-proektyi/setevoy-proekt-territoriya-tvorcheskogo-chteniya/> (дата обращения: 18.03.2020). – Текст : электронный.

Контент-анализ содержания страниц пользователей социальной сети Instagram

С распространением интернета социальные сети становятся неотъемлемой частью жизни современного человека. Социальная сеть представляет собой виртуальную площадку, сконструированную с целью коммуникации, направленной на создание социальных отношений с другими пользователями [6]. Виртуальные социальные отношения базируются, к примеру, на идентичных интересах, схожих ценностях или офлайн-отношениях пользователей [3]. С каждым годом возрастает количество социальных сетей, которые предоставляют множество возможностей для пользователей – как для общения или обмена знаниями, так и для самовыражения, творчества. Соответственно, возрастает количество зарегистрированных в социальных сетях пользователей. Наиболее популярны социальные сети среди подростков и юношей. Общение в социальных сетях преломляется сквозь призму специфики передачи больших объемов информации в условиях сверхскоростной коммуникации [9].

В некоторых психологических исследованиях подчеркивается, что социальные сети предоставляют человеку ряд благ, не всегда доступных в условиях реальной коммуникации [7; 8; 9]. Речь идет, во-первых, о возможности общения с людьми, которые находятся территориально отдаленно, и с которыми выстроить коммуникацию в реальном мире затруднительно. Во-вторых, социальные сети предоставляют неограниченные возможности в выборе желаемых собеседников, которые разделяют увлечения или желания пользователя. В-третьих, социальные сети создают иллюзию социальной поддержки, позволяющей пользователю ощутить свою значимость, преодолеть одиночество. В-четвертых, в социальных сетях пользователь получает доступ к самой разнообразной, в том числе табуированной в реальном мире, информации. Наконец, социальные сети открывают неограниченные возможности для самопрезентации и творчества, обмена фотографиями и видеороликами.

Одной из наиболее популярных социальных сетей сегодня является Instagram. Согласно данным опроса Всероссийского центра оценки общественного мнения, проведенного в 2019 году, 44% россиян используют данную социальную сеть для размещения фотографий или постов [4]. В отношении общемировых тенденций,

более 1 миллиарда пользователей прибегают к использованию социальной сети Instagram ежемесячно. С позиций активности пользователей социальная сеть Instagram представляет собой вторую по популярности социальную сеть в мире после Facebook. Если же брать в расчет иные социальные платформы, то Instagram находится на пятом месте с позиций распространенности, уступая Facebook, YouTube, WhatsApp, Fb Messenger. Более 500 млн пользователей прибегают к просмотру Instagram Stories ежедневно [5].

Социальная сеть Instagram предоставляет уникальные возможности для самопрезентации. Фотографии могут быть оформлены в виде «постов» или «историй», которые могут быть, при желании, дополнены текстом. Пользователь получает возможность просматривать фотографии других пользователей, отмечать понравившиеся посты, оставлять комментарии, посылать личные сообщения. В данную социальную сеть встроен графический редактор, позволяющий отретушировать фотографию. В социальной сети Instagram ярко выражена иерархия пользователей, максимально популярные пользователи попадают в раздел «популярное», благодаря чему получают еще большее внимание со стороны других пользователей. Такие пользователи оказывают влияние на своих «подписчиков», формируя общественное мнение. Традиционно, чем больше «лайков», «комментариев» и «репостов» имеет профиль, тем выше его неформальный социальный статус. В связи с этим многие пользователи стремятся к повышению уровня своей «популярности», прибегая, например, к ретуши фотографий, либо снимая «опасные селфи» (фотографии с дикими животными, на крышах домов, с оружием, в водоемах, в поездах и так далее). Данная опасная тенденция сегодня особо волнует родителей и педагогов [1; 2].

Нами было проанализировано 79 страниц пользователей социальной сети Instagram. В исследовании приняло участие 39 мужчин и 40 женщин в возрасте от 15 до 18 лет. С целью анализа нами были выделены следующие смысловые единицы:

– *личностные* (информация о пользователе, тематика постов, содержание фотографий, подписи к фотографиям, комментарии к фотографиям);

– *универсальные* (наличие нецензурной лексики, демонстрация отклоняющегося поведения, демонстрация агрессивного поведения).

Нами было описано содержание смысловых единиц.

Информация о пользователе. При анализе данной смысловой единицы мы оценивали степень полноты представленной пользо-

вателем информации о себе, а именно, наличие автобиографических данных (имя, род занятий, краткая информация о профиле, ссылка на страницы в других социальных сетях), описания времяпрепровождения, предпочтений.

Тематика постов. Анализ данной смысловой единицы проводился по таким тематикам, как: советы, обзоры, юмор, внешность, путешествия.

Содержание фотографий. При анализе данной смысловой единицы были выделены такие подкатегории, как: фотографии себя («селфи»), животных, природы, интерьеров, других людей.

Подписи к фотографиям. Анализ данной смысловой единицы проводился по таким подкатегориям, как наличие нецензурной лексики, грубых выражений, циничных выражений, философских высказываний.

Комментарии к фотографиям. Данная смысловая единица была проанализирована сквозь призму таких подкатегорий, как наличие нецензурной лексики, грубых выражений, циничных выражений, философских высказываний.

Все вышеперечисленные личностные смысловые единицы были также проанализированы нами на предмет наличия *нецензурной лексики* (бранные выражения, ругань, оскорбления), *демонстрации отклоняющегося поведения* (самоповреждающее поведение, табакокурение, употребление наркотических средств, употребление токсичных веществ, склонность к неоправданному риску), *демонстрации агрессивного поведения* (словесная и физическая агрессия).

По результатам исследования нами были получены следующие данные.

Информация о пользователе. Результаты анализа данной смысловой единицы показали, что большая часть пользователей Instagram размещает на своей странице подробную информацию о себе. А именно, 72% испытуемых указали на своей странице имя, 59% обозначили род занятий, у 51% испытуемых указаны ссылки на страницы в других социальных сетях, например, «ВКонтакте» или «Facebook». Таким образом, большинство пользователей не задумывается о том, что данная информация является конфиденциальной, и, при условии использования злоумышленниками, может послужить основой для совершения преступления.

Тематика постов. По данным анализа представленной смысловой единицы, 85% постов испытуемых посвящены внешности, 5% – обзорам, 3% – юмору, 2% – путешествиям, 5% постов имеют

иную направленность. Таким образом, для большинства респондентов тема внешнего вида является доминирующей. Как правило, в интернет-пространстве нормируется глобальная приукрашенность, тенденция центрации на внешности. Социальная сеть Instagram ориентирована, в целом, на поток графических изображений с минимумом текста. В связи с этим важно подчеркнуть, что текст как способ передачи информации теряет свою значимость.

Содержание фотографий. Анализ данной смысловой единицы показал, что в профилях испытуемых 83% фотографий – это фотографии себя («селфи»), 11% – фотографии животных, 5% – природы, 1% – фотографии иного содержания. Таким образом, мы подчеркиваем наличие в социальной сети Instagram тенденции центрации на собственной личности. Среди проанализированных «селфи», 23% фотографий имели откровенное содержание, на 17% были изображены сцены употребления алкоголя, 4% связаны с намеками на употребление наркотических веществ. Данные фотографии связаны с «репутационными рисками». Как известно, на сегодняшний день многие работодатели, перед приемом на работу, производят мониторинг содержания социальных сетей. Однако большинство подростков не задумываются над этой проблемой.

Подписи к фотографиям. Анализ данной смысловой единицы показал, что 31% постов содержит нецензурную лексику, 15% – грубые выражения, 5% – циничные выражения, 4% – философские высказывания. Наличие нецензурной лексики (бранные выражения, ругань, оскорбления) также присутствует в Instagram Stories (36%). Высокий процент содержания нецензурной лексики в постах указывает на тенденцию нормирования словесной агрессии в социальной сети Instagram и в сети интернет в целом. Нормативным становится выражение собственных взглядов, чувств, эмоций в упрощенном виде с использованием ненормативной лексики. Толерантность к пунктуационным и грамматическим ошибкам увеличивается.

Комментарии к фотографиям. Анализ данной смысловой единицы показал, что 39% комментариев содержит нецензурную лексику, 16% – грубые выражения, 9% – циничные выражения. Таким образом, не только посты, но и комментарии к ним содержат высокий процент ненормативной лексики. Данная тенденция свидетельствует о том, что выражение отношения пользователя к информации, размещенной другими пользователями, также принимает ненормативную форму и требует внимания со стороны педагогов и родителей.

Отметим, что бранные выражения, ругань, оскорбления присутствовали в целом в 35% контента. Демонстрация отклоняющегося поведения была продемонстрирована в 15% контента. Демонстрации агрессивного поведения – в 31% контента.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования иллюстрируют ряд тенденций в изученной нами социальной сети.

Глобальная публичность. В социальных сетях пользователи размещают максимальное количество информации о своей личности, не думая о возможных рисках использования данной информации злоумышленниками или мошенниками.

Центрация на личности и нормирование идеализации. Социальные сети, в частности, Instagram, наполнены отретушированными фотографиями, на которых скрыты недостатки внешности, которая на сегодняшний момент ценится в Instagram выше текстового содержания постов.

Потеря интереса к тексту. Социальные сети в целом и Instagram в частности более ориентированы на поток графической информации. Текст как способ передачи информации теряет свою значимость, наблюдается распространение грамматических и пунктуационных ошибок.

Высокая степень толерантности к агрессии, девиантному и преступному поведению. В социальных сетях проявления агрессии, девиантного и преступного поведению встречается часто и не порицается пользователями. Учитывая, что подростковый возраст является сенситивным для формирования идентичности, ценностей и мировоззрения, данные проявления могут оказать крайне пагубное влияние на формирование вышеперечисленных структур личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость профилактической работы, направленной на гармонизацию коммуникации пользователей социальной сети Instagram, на повышение референтности реальной среды, на возможности самопрезентации в ней. Особенно эта задача актуальна среди подростков. Результаты нашего исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, классных руководителей, руководителей психологических служб школы.

Библиографический список

1. Селиванова, Е. А. Профилактика психологического насилия в школе / Е. А. Селиванова, Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Модернизация системы профессионального образова-

ния на основе регулируемого эволюционирования. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 193–198.

2. Селиванова, Е. А. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей / Е. А. Селиванова, Е. В. Коваленко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2019. – № 3 (40). – С. 50–57.

3. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 105–124.

4. Социальная сеть – фотоальбом XXI века / ВЦИОМ. – 2019. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9856> (дата обращения: 08.04.2020). – Текст : электронный.

5. Статистика по Instagram, которую нужно знать к 2020 году // Hootsuite. – 2019. – URL: <https://www.likeni.ru/analytics/statistika-po-instagram-kotoruyu-nuzhno-znat-k-2020-godu/> (дата обращения: 08.04.2020). – Текст : электронный.

6. Boyd D. and Ellison N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007, Vol. 13, No. 1, pp. 210–230.

7. Crystal D. *Language and Internet Text*. N. Y., 2006. 316 p.

8. *Network Logic Who governs in an interconnected world?* Text / ed. by H. Mc. Carthy, P. Miller, P. Skidmore. London: Demos, 2004. 63 p.

9. Rantanen T. A man behind scapes: An interview with Arjun Appadurai. *Global Media and Communication*, 2006, Vol. 2, pp. 7–19.

Д. Н. Погорелов
Россия, г. Челябинск

Структура виртуальной идентичности личности пользователей социальных сетей

Современный социум характеризуется все более стремительным внедрением сети Интернет в повседневную жизнь. Социальные сети, как одни из наиболее популярных виртуальных коммуникативных площадок, предоставляют уникальные возможности для пользователей. Речь идет о широком доступе к самой разно-

образной информации, множественности инструментов персонификации, доступности интерфейса, неограниченности коммуникации во времени и пространстве, возможности остаться анонимным. Особый интерес данное обстоятельство представляет по причине того, что большую часть пользователей социальных сетей составляют подростки и юноши, для которых актуальны задачи личностного и профессионального самоопределения, а также формирования и закрепления системы ценностей и мировоззрения. На данных возрастных этапах актуализируется формирование идентичности личности, как системы представлений о себе и о принадлежности собственной личности к различным социально-экономическим, национальным, религиозным, профессиональным группам.

Безусловно, на сегодняшний день проблемы кибербуллинга, интернет-зависимости, правового регулирования в сети интернет волнуют педагогов. Современные подростки проводят значительное количество времени в сети интернет, зачастую подвергаясь тем или иными рискам интернет-пространства (потенциально-опасные сообщества в сети интернет, травля и насилие на форумах или в группах, агрессивные онлайн-игры). Однако решение данных проблем невозможно вне контекста изучения проблем виртуальной идентичности личности пользователей социальных сетей, в частности, структуры данного феномена. Ряд исследователей подчеркивает недостаточное использование педагогами научных знаний психологического характера в своей практике [4]. По этой причине актуализируется вопрос грамотного применения педагогами научных знаний о социализации современных подростков. Учет специфики психолого-педагогических особенностей нового поколения необходим с позиций повышения эффективности воспитания современных подростков, которых также называют представителями «Z-поколения».

Идентичность личности как ответ на вопрос «Кто я?» складывается в результате кристаллизации воспоминаний раннего опыта, а также оценок со стороны окружающих взрослых, либо референтного окружения – той среды, которая обладает субъективной значимостью для подростка. Глобальная информатизация имеет множество проявлений, одним из которых является создание в социальных сетях особой, виртуальной идентичности личности. Социальные сети для современных подростков становятся более значимыми в сравнении с реальной средой, возрастает референтность

виртуальных «друзей» в сравнении с учителями, родителями, сверстниками. Ответ на вопрос «Кто я?» в социокультурном пространстве Сети преломляется сквозь призму особой субкультуры пользователей интернета [5]. В связи с этим возникает риск формирования виртуальной идентичности с девиантными установками, имеющими деструктивные последствия – как для самой личности, так и для иных пользователей социальных сетей. Речь идет о распространении в социальных сетях кибербуллинга, об актуализации интернет-зависимости, в частности, зависимости от социальных сетей, распространении потенциально опасных интернет-сообществ.

Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей, с точки зрения некоторых исследователей, является презентацией личности в сети Интернет [1]. С психологической точки зрения виртуальная идентичность часто исследуется с позиций социальной ригидности пользователей [2; 3]. Ряд авторов указывают на создание виртуальной идентичности как средства компенсации при преодолении объективно существующих или субъективно воспринимаемых сложностей в реальной коммуникации [6]. Иная точка зрения связывает создание виртуальной идентичности с интернет-зависимостью [7]. Тем не менее вопрос о рассмотрении структуры виртуальной идентичности на данный момент не изучен.

В предыдущих публикациях нами было выявлено, что виртуальная идентичность компилируется из готового виртуального материала и основана на использовании средств виртуального интерфейса, в связи с этим является менее аутентичной в сравнении с реальной идентичностью [5]. В качестве причин, обуславливающих формирование виртуальной идентичности, мы выделили неудовлетворенность реальной идентичностью, повышение референтности социальных сетей в подростковом и юношеском возрасте, а также свойственное данным возрастам стремление к самовыражению. Также нами было выявлено, что на формирование виртуальной идентичности оказывают влияние нормы субкультуры пользователей сети интернет. Для данной субкультуры нормативными являются такие проявления, как анонимность пользователя, отсутствие физического нахождения в Сети, размытость пространственных границ, идеализация я-образа, инверсия нормы, отсутствие барьеров, графическая визуализация. Исходя из специфики виртуальной идентичности, мы считаем возможным опи-

сать структуру виртуальной идентичности пятью последовательными смысловыми конструктами.

1. *Анонимность – публичность*. При регистрации в социальных сетях, на форумах, в мессенджерах указывать истинные данные о себе не обязательно – можно указать ложные сведения, при этом сохранив анонимность. Данное обстоятельство способствует актуализации чувства вседозволенности в общении. Личность, действуя по механизму «от третьего лица» может демонстрировать агрессивность в коммуникации, прибегать к нецензурной лексике и выступать агрессором при интернет-буллинге. Соответственно, при публичности личности данные проявления выражены слабее в результате актуализации категории ответственности, действий «от первого лица».

2. *Идеализация – аутентичность*. В социальных сетях нормируется приукрашенность – стремление отретушировать фото, придать образу желаемый вид, указать несоответствующие данные о местоположении. Для создания идеализированного образа личности достаточно затратить значительно меньшее количество ресурсов в сравнении с совершенствованием реального образа. Это формирует такой образ в Сети, который может значительно отличаться от реального образа, снижая заинтересованность в развитии реальной личности.

3. *Праздность – функциональность*. Интернет-среда, в частности социальные сети, предоставляют множество возможностей для самореализации, обучения, интернет-шоппинга. Однако часть пользователей используют социальные сети бесцельно. Сегодня в научный оборот входят термин «виртуальное бродяжничество», демонстрирующий бесцельное времяпрепровождение в Сети. Обновление страниц, «лайки», просмотр постов и иные действия в Сети могут носить компульсивный характер и не преследовать цели.

4. *Конформность – нонконформность*. Специфика социальных норм Интернет-среды предполагает нормирование нецензурной лексики, идеализацию образа, толерантность к пунктуационным и грамматическим ошибкам. То, насколько личность следует данным нормам, принимая или отклоняя их, характеризует виртуальную идентичность с позиций конформности.

5. *Референтность – вторичность*. Интернет-среда для многих подростков и юношей становится более значимой в сравнении с реальным миром. Виртуальные «друзья», «лайки», «посты» заме-

няют ценности реального общения с родителями, учителями, сверстниками. Оценки со стороны пользователей интернета влияют на становление системы ценностей и жизненные ориентиры подростка. В свою очередь, высокая референтность социальных сетей лежит в основе:

- инфантилизации личности подростка как неготовности к решению важнейших возрастных задач;
- в стремлении ориентироваться на приукрашенность и образы «красивой жизни»;
- в желании продемонстрировать в Сети все аспекты своей жизни.

По нашему мнению, описанные в дихотомической форме смысловые конструкты образуют ядро виртуальной идентичности. Степень приближенности того или иного конструкта к крайнему проявлению определяет направление конструирования виртуальной идентичности в социальных сетях.

Таким образом, виртуальная идентичность представляет собой ответ на вопрос «Кто я?» в рамках социокультурного пространства сети Интернет. Структура виртуальной идентичности представлена пятью смысловыми конструктами. Уровни проявления данных смысловых конструктов определяют тип виртуальной идентичности и находят отражение в специфике поведения личности в социальных сетях.

Библиографический список

1. Белинская, Е. П. Интернет и идентификационные структуры личности / Е. П. Белинская. – Текст : электронный // Научная онлайн библиотека «Порталус». 2001. – URL: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_show_archives.php?archive=1129709116&id=1106582602&start_from=&subaction=showfull&ucat=15 (дата обращения: 31.03.2020).

2. Белинская, Е. П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / Е. П. Белинская // «Логистон», 2004. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

3. Жичкина, А. Е. Социально-психологические аспекты общения в интернете / А. Е. Жичкина // Проблемы общения в интернете и Форумные ролевые игры. – URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/zgichkina.html> (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

4. Ильясов, Д. Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 5–16.

5. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 105–124.

6. Фриндте, В. Публичное конструирование «Я» в опосредствованном компьютером общении / В. Фриндте, Т. Келер. – Текст : непосредственный. // Гуманитарные исследования в интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – Москва : Можайск-Терра, 2000. – С. 40–54.

7. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1998, vol. 1, pp. 237–244.

И. Е. Жидкова
Россия, г. Челябинск

Использование инновационных технологий в иноязычном образовании

В современной школе, с развитием науки, технологий, все большее внимание уделяется включению инновационных практик в образовательный процесс. Изучение многих школьных предметов, в том числе иностранных языков, становится интереснее обучающимся, а инновационные методики, помогают учителям строить процесс обучения, направленный на формирование практических языковых навыков.

Современному человеку необходимо владение иностранными языками. Умение слушать и слышать собеседника, корректно реагировать на ситуацию, принимать решение в нестандартной ситуации, коммуникативные умения – все эти умения, которыми овладевает обучающийся в процессе изучения иностранного языка, необходимы ему как в будущей профессии, так и в повседневной жизни.

Овладение иностранным языком во многом зависит от методов обучения. В последние годы на первый план выходят методы обу-

чения, предполагающие высокий уровень как внутренней, так и внешней мотивации обучающихся, а также их активное вовлечение в учебный процесс. Учитель, в том числе иностранного языка, свободен в выборе учебных пособий и обучающих средств. По мнению Е. А. Куличковой, «современный учитель отказывается от готовых методических «рецептов», жестко регламентирующих деятельность в рамках конкретной методической системы, в пользу анализа современной ситуации обучения иностранным языкам, в пользу эффективного использования новых технологий в учебном процессе» [1, с. 7].

Инновационные технологии затрагивают многие аспекты образования, в том числе методы и технологии организации процесса обучения, систему контроля и оценки, деятельность как обучающегося, так и учителя. При этом под деятельностью преподавателя понимается не только и не столько процесс передачи знаний, но и научно-методическая деятельность, а целью обучения при инновационном подходе к учебному процессу является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования [3, с. 7].

Сегодня учитель иностранного языка использует в своей работе разнообразные компьютерные обучающие и тестовые программы; электронные словари и библиотеки. Успешными в иноязычном образовании являются и телекоммуникационные технологии, дающие обучающимся возможность участвовать в диалоге культур. В современном иноязычном образовании все большее распространение получают электронные образовательные оболочки (построенные на платформах eFront, Moodle, «МООДУС» и других), дающие возможность размещения учебного иноязычного материала в новом формате (например, виде электронных учебников, видео-, аудио-, графических файлов). Наличие разнообразных тестов позволяет контролировать знания и умения обучающихся и вести учет их учебных достижений в сети Интернет. Использование аутентичных текстов, видео- и аудиоресурсов позволяет организовать иноязычную среду, дает возможность для выполнения учебных заданий объединяться в группы, вести переписку, а следовательно, помогает учителю иностранного языка создать для учащихся благоприятные условия достижения личностных, метапредметных и предметных результатов в образовательной области

«Иностранный язык». Преподаватель может отслеживать динамику в изучении предмета, а обучающиеся – свои отметки, что придает индивидуальный характер процессу обучения и позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Несомненным достоинством таких технологий является и развитие информационных компетенций не только обучающихся, но и учителей. Хотя преподавание онлайн, в том числе в дистанционном режиме, представляет трудность для большинства учителей, они имеют возможность разнообразить уроки, делать их более интересными. Освоению работы в онлайн-режиме способствует большое количество цифровых сервисов и онлайн-платформ типа Lecta, Zoom, Google Classroom, Learnis, мессенджеров Discord и Viber, их функции, как отмечает И. К. Войтович, многообразны: они дают возможность представить учебный материал в новом формате; проводить исследования-опросы, викторины, тесты; вести переписку внутри учебного курса, участвовать в дискуссиях и чатах – общаться; выполнять учебные задания; объединяться в группы или команды для выполнения проектных работ [2, с. 104].

Интернет-технологии сегодняшнего дня позволяют сократить время на изучение иностранного языка, что является немаловажным фактором, влияющим на развитие навыков самостоятельной работы при его изучении и развивающим умения поиска новой информации, отбора, обобщения и умения представлять ее как в устной, так и письменной форме. Благодаря интернету учитель иностранного языка имеет возможность проводить экскурсии по лучшим музеям, выставкам, «посещать» вместе с обучающимися столицы и самые знаменитые города и достопримечательности стран изучаемого языка.

Использование инновационных методов обучения иностранным языкам позволяет не только научить обучающихся приобретать новые знания, но и развивать их коммуникативные и творческие, а также дают мощный стимул к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Куличкова, Е. А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку / Е. А. Куличкова. – Текст : электронный // Системные технологии. – 2015. – № 17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 03.04.2020).

2. Войтович, И. К. Электронные учебные оболочки: из опыта международного академического сотрудничества / И. К. Войтович. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-uchebnye-obolochki-iz-opyta-mezhdunarodnogo-akademicheskogo-sotrudnichestva> (дата обращения: 03.04.2020).

3. Пальтов, А. Е. Инновационные образовательные технологии : учебное пособие / А. Е. Пальтов ; Владимирский государственный университет им. А. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – Текст : непосредственный.

Г. Н. Романова

Россия, Республика Татарстан, г. Казань

Контроль усвоения учебного материала студентами при дистанционном обучении математике

Начало XXI века предлагает множество вариантов получения высшего образования: очное, заочное, очно-заочное и дистанционное. Из этих вариантов получения высшего образования новым и перспективным является дистанционное образование.

Дистанционное образование – это вид образования, которое полностью или частично осуществляется с преобладанием в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием информации и образовательных массивов сети Интернет [6].

Дистанционное образование основывается на развитии дистанционных образовательных технологий, которые способствуют созданию единого информационного пространства на кафедрах, в учебном заведении и в целом по стране, повышению качества и конкурентоспособности отечественного высшего образования.

Изменения основных принципов образовательной политики в России, применительно к дистанционному образованию, определены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Изучая вопрос дистанционного образования применительно к отдельной учебной дисциплине, рассмотрим вопрос дистанционного обучения математике студентами технологического университета.

Термин дистанционное обучение определяет форму организации обучения по какому-либо предмету, при которой преподаватель и студент взаимодействуют на расстоянии с помощью информационных технологий. Эти технологии обеспечивают доставку студентам необходимого объема изучаемого материала, интерактивное общение студентов и преподавателей в ходе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по изучению учебного материала, а также по освоению этого материала процессе обучения. При этом общение обеспечивается разными способами. Среди этих способов можно выделить такие как обмен печатными материалами через почту и телефакс, аудиоконференция, компьютерная конференция, видеоконференция [3].

Программные и технические средства на базе технологий интернета, методик обучения и организационных мероприятий, обеспечивают не только доставку учебного материала студентам, но и реализуют контрольные функции изучения студентами учебного материала посредством ответов на задания, промежуточного и контрольного тестирования и других форм обратной связи в процессе обучения.

Одной из наиболее распространенных электронных площадок для организации дистанционного обучения, которая позволяет контролировать процесс освоения учебного материала, является система управления электронным обучением Moodle [2; 4].

Исходя из возможностей Moodle, в Казанском национальном исследовательском технологическом университете создана виртуальная образовательная среда [5] с учетом особенностей учебных программ, в частности учебной программы дисциплины математика.

Математика как учебная дисциплина обладает большими возможностями для реализации дистанционного обучения, так как использование компьютерных и интернет-технологий позволяет усилить прикладную и практическую направленность курса математики и создает условия для реализации индивидуального подхода на качественно новом уровне.

Электронная система Moodle, в которой размещен разработанный дистанционный курс математики, позволяет студентам оперативно получать методические материалы, консультацию преподавателя посредством форумов и чатов, личных сообщений, возможность самостоятельно работать, выбрав удобное место, время, индивидуальный темп обучения.

Проходить курс математики посредством Moodle могут студенты, физически удаленные от вуза. На занятиях активный интерес у студентов вызывают интерактивные задания, позволяющие оперативно получить оценку и комментарий преподавателя, возможность видеть свой рейтинг по отношению к другим студентам.

Оболочка Moodle обладает широкими возможностями для коммуникации, поддерживает обмен файлами любых форматов, создает и хранит портфолио студентов: сданные ими работы, оценки и комментарии преподавателя к работам, сообщения в форуме.

Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех студентов о текущих событиях. Форум и чат дают возможность организовать учебное обсуждение проблем.

Контроль усвоения учебного материала является одним из основных моментов проведения дистанционных занятий в процессе обучения. При изучении математики активно используются наборы интерактивных элементов системы Moodle для организации и проведения контроля полученных знаний студентов. Всегда используются преподавателями математики такие элементы системы, как лекция, тест, задание, опрос. Кратко рассмотрим возможности этих элементов.

Элемент «Лекция» используется преподавателем в том случае, когда учебный материал разделен на несколько этапов, на каждом из которых требуется провести контроль усвоения знаний.

Для проведения контроля при использовании элемента лекция преподаватель программирует поведение системы так, чтобы студенты в случае неверного ответа на вопросы могли заново изучить учебный материал или получить дополнительную информацию. В случае, если студенты отвечают правильно на поставленные вопросы, они последовательно проходят по всем этапам лекции. Разрабатывая лекцию, преподаватель распределяет учебный материал на страницы, каждую из которых заканчивает контрольным вопросом.

Элемент «Тест» – это многофункциональный инструмент контроля знаний студентов, с помощью которого, преподаватель разрабатывает тесты к отдельной теме занятия или учебному курсу в целом. Расширить возможности преподавателя для проверки знаний студентов позволяет банк вопросов программы, которая содержит шаблоны разнотипных тестов. В этих шаблонах предусмотрены возможности для создания тестовых заданий с несколь-

кими попытками, ограничением времени, подсказками. Встроенный генератор используется преподавателем для разработки заданий текущего и итогового контроля, решения других задач по изучению математики.

Интерактивный элемент системы Moodle «Задание» используется преподавателем для разработки заданий по каждой теме, позволяет контролировать их выполнение, выставлять оценки за данный вид работы, оставлять комментарии по результатам выполнения. В качестве результатов студенты могут загружать: документы текстовых редакторов; электронные таблицы; фотоизображения; видео и аудиофайлы [4].

Элемент программы «Опрос» предназначен для быстрого получения информации преподавателем от студентов, изучающих математику. Опрос преподаватель применяет для проведения голосований, проверки понимания формул, понятий и терминов, помощи студентам в решении различных вопросов, возникающих при изучении математики.

Главной особенностью дистанционного обучения математике является интерактивность взаимодействия всех участников образовательного процесса. В ходе дистанционного обучения математике реализуется лично ориентированный подход к обучению, происходит максимальная индивидуализация обучения. Дистанционному обучению свойственны как общепедагогические дидактические принципы обучения, так и специфические принципы.

Использование в дистанционном обучении современной компьютерной интерактивной системы управления электронным обучением Moodle позволяет повысить на качественно новый уровень преподавания и изучения студентами Казанского национального исследовательского технологического университета учебной дисциплины математика.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года / «Консультант-Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Текст : электронный.

2. Змеев, М. В. Дистанционное обучение в программной среде Moodle: от урока до курса : учебное пособие для учителей и пре-

подавателей / М. В. Змеев, Р. Р. Камалов, А. И. Макурин. – Глазов : АНО Центр НИОКР «Универсум», 2018. – 118 с. – Текст : непосредственный.

3. Ибрагимов, И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. М. Ибрагимов ; под ред. А. Н. Ковшова. – Москва : Академия, 2005. – 332 с. – Текст : непосредственный.

4. Кириллова, Т. А. Методика создания и использования электронных образовательных ресурсов (программная среда Moodle) : учебное пособие для преподавателей / Т. А. Кириллова. – Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2015. – 56 с. – Текст : непосредственный.

5. MOODLE – Виртуальная образовательная среда КНИТК (КХТИ). – URL: https://moodle.kstu.ru/pluginfile.php/206439/mod_resource/content/1/Руководство%20преподавателя.pdf (дата обращения 03.04.2020). – Текст : электронный.

6. Пугачев, А. С. Дистанционное обучение – способ получения образования / А. С. Пугачев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 367–369.

Ю. М. Ибрагимов

Россия, Чеченская Республика, г. Грозный

**Социально-проектная деятельность
в профессиональном образовании
будущего бакалавра социальной работы**

Профессиональное образование сегодня выступает важным условием подготовки компетентных специалистов в разных областях трудовой деятельности. Поэтому очень важно организовать такое образование на высоком уровне. Сегодня популярными являются различные образовательные технологии, которые способствуют новому взгляду на подходы к обучению будущих работников. Меняется мир и подвергаются изменениям существующие в нем технологии и методы обучения.

Проектные технологии становятся достаточно популярными на различных уровнях образования. Их применяют и в работе с дошкольниками, и со школьниками, а также при подготовке студентов и даже работающих специалистов. Мы считаем, что за проектными технологиями будущее, так как они способствуют получению определенного результата и могут применять в подготовке специалистов помогающих профессий (социальных работников, психологов, педагогов и пр.).

Профессиональное образование будущих бакалавров социальной работы на данный момент также имеет потребность в повышении его качества. Бакалавры социальной работы могут работать в различных областях, оказывая социальную помощь детям, пожилым, гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации. Их деятельность прописана в трех профессиональных стандартах: «Специалист по социальной работе» [1], «Специалист органа опе-

ки и попечительства в отношении несовершеннолетних» [2], «Специалист по работе с семьей» [3]. Понимая важность оказания социальной поддержки людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, акцентируем внимание на выстраивании в подготовке социальных работников социально-проектной деятельности.

Рассмотрим данное понятие в исследованиях разных ученых. Л. С. Пастухова рассматривает социально-проектную деятельность как открытое воспитательное пространство, которое способствует развитию гражданских качеств молодежи. Она предлагает авторское определение социально-проектной деятельности, позиционируя ее как разновидность проектной деятельности молодежи. Отмечается, что ее результатом выступает не только создание социально полезного продукта, решение социальной проблемы, но и формирование социокультурных компетентностей у участников такой деятельности [4]. Л. С. Пастухова пишет о том, что социально-проектная деятельность выступает серьезным средством обучения, в результате которого у автора проекта формируются новые знания, представления, умения. По сути, подчеркивается ценность такой деятельности в качестве выстраивания образовательного маршрута. Его можно использовать в школьном и профессиональном образовании. Однако данным ученым в большей мере высвечивается воспитательная функция такой деятельности, формирующая ценностные аспекты личности.

Аналогичной точки зрения придерживаются и другие исследователи. М. Г. Солнышкина, Ю. С. Новикова рассматривают молодежное социальное проектирование как фактор совершенствования социокультурного регионального пространства. Ими отмечается необходимость активного включения такого проектирования в университетское образовательное. Учеными рассматривается волонтерское социальное проектирование как средство решения социальных проблем, осуществления профорientационной деятельности, формирования здорового образа жизни [5]. Важно отметить, что волонтерство сегодня особенно важно, учитывая ситуации помощи остро нуждающимся категориям населения.

С. А. Вахабова для формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы предлагает вовлекать их в волонтерскую и благотворительную деятельность [6]. Это позволит студентам более четко увидеть реальные проблемы населения и заранее подготовиться к эффективному адресному взаимодействию с людьми.

Итак, краткий обзор научных работ показал, что социально-проектная деятельность являются мощными ресурсом развития молодого поколения. Поэтому с уверенностью можно заявить о возможности ее применения в профессиональном образовании будущего бакалавра социальной работы. Для того, чтобы определить некоторые направления применения такой деятельности вновь обратимся к профессиональным стандартам, которые применимы к будущему бакалавру социальной работы.

Согласно профессиональному стандарту «Специалист по социальной работе» основной целью профессиональной деятельности является оказание помощи отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации. Это осуществляется посредством предоставления социальных услуг или мер социальной поддержки [1]. В профессиональном стандарте «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» указывается на необходимость предотвращения нарушений, обеспечение и защиту прав и законных интересов детей, их гарантий, а также надзор за деятельностью опекунов и попечителей [2]. И, наконец, профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» указывает на необходимость оказания помощи семьям, разработки программ реабилитации, реинтеграции ребенка в социум, оздоровления социально-психологической обстановки в семье, повышения родительской ответственности за воспитание детей [3].

Итак, социально-проектную деятельность можно выстраивать в различных направлениях профессионального образования будущего бакалавра социальной работы. В первую очередь в направлении работы с детьми, как самой уязвимой категорией населения. Особенно мы имеем в виду детей-сирот, детей-инвалидов, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Второе направление – это поддержка родителей и семей в целом. Современная семья испытывает влияние различных социальных угроз. Поэтому осуществляя социально-проектную деятельность, студенты гораздо ближе могут познакомиться с проблемами современной семьи. И третье направление, которое может выступать основой для социальных проектов будущих бакалавров социальной работы, это оказание помощи гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Причем важно понимать, что бакалавр социальной работы должен быть компетентен не только в вопросах социальной поддержки, но и социально-бытовых, социально-медицинских,

социально-психологических услуг. Также в нормативных документах выделяются и другие виды деятельности: социально-педагогических, социально-правовых, социально-экономических и даже социально-реабилитационных услуг [1].

Итак, профессиональное обучение будущих бакалавров социальной работы является важным фактором подготовки компетентных специалистов. Поэтому включение социально-проектной деятельности в профессиональную подготовку выступает необходимым условием повышения качества высшего образования.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» : утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22.10.2013 № 571н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.001.pdf> (дата обращения: 19.03.2020). – Текст : электронный.

2. Профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» : утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 680н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.006.pdf> (дата обращения: 20.03.2020). – Текст : электронный.

3. Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» : утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.11.2013 № 683н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.009.pdf> (дата обращения: 21.03.2020). – Текст : электронный.

4. Пастухова, Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство развития гражданских качеств молодежи / Л. С. Пастухова. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Вып. 13. – № 2 (34). – С. 289–294.

5. Солнышкина, М. Г. Молодежное социальное проектирование на региональном уровне (на примере Московской области) / М. Г. Солнышкина, Ю. С. Новикова. – Текст : непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 1. – С. 38–46.

6. Вахабова, С. А. Педагогические условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы / С. А. Вахабова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4 (123). – С. 40–43.

Выявление спортивной одарённости у школьников учителем физической культуры

Проблема работы с одарёнными обучающимися чрезвычайно актуальна для современной системы образования и всего российского общества. Это определяется рядом факторов: во-первых, осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки основного ресурса своего развития; во-вторых, ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузки на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных и физических усилий; в-третьих, государственной политикой, ориентированной на разработку комплекса мер по выявлению и поддержке одарённых детей и молодежи (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 20.09.2012 № 24-2503 «Об утверждении Комплекса мер по реализации Концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов» и областной «Концепции сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей Челябинской области» и др.).

Однако, выявление одарённых детей – сложный, многоуровневый, продолжительный процесс, связанный с анализом развития каждого конкретного ребенка, длительным отслеживанием изменений психомоторных способностей, психических процессов, личностных качеств. Поэтому важнейшим условием успешности этого процесса является его системный характер и совместное взаимодействие ученика, учителя физической культуры, родителей, всего педагогического коллектива, психологов, медицинских работников и других специалистов.

Понятие спортивной (психомоторной) одарённости многогранно и включает в себя достаточно большое количество компонентов. В основе спортивной одарённости лежат психофизиологические и морфологические особенности человека. При этом чем больший набор этих компонентов имеется у человека, тем он более одарён. Учитывая это, спортивную одарённость можно определить как «сочетание врожденных антропометрических, морфо-

логических, психологических, физиологических и биологических особенностей человека, однонаправленно влияющих на успешность какого-либо вида спортивной деятельности» [6].

Важно отметить, что морфологические признаки находятся в жесткой наследственной зависимости. Вследствие этого они трудно поддаются развитию и поэтому обладают большой прогностической значимостью при оценке психомоторной одарённости. Наибольшее влияние генетических факторов испытывают продольные размеры тела; меньшее – широтные размеры и еще меньшее – объемные размеры, т. е. обхват тела [9]. Строение мышечных волокон также играет немаловажную роль при определении спортивной одарённости.

Кроме того, генетическую обусловленность имеют следующие показатели [1]:

- показатель максимального потребления кислорода (МПК), который определяет выносливость человека в циклическом виде спорта;

- показатель анаэробной работоспособности, который оценивается по итогам бега на короткие расстояния;

- показатель устойчивости к гипоксемии, которая заключается в задержке дыхания на вдохе;

- показатель скорости движения на основании теппинг-теста.

Для того чтобы выполнить правильную и точную оценку спортивной одарённости необходимо учитывать биологическую зрелость, потому что в рамках одного паспортного возраста может появиться существенное колебание биологического возраста.

На биологический возраст оказывают влияние темпы индивидуального полового созревания. Так, если наблюдается ускоренный темп полового созревания, то он дает временное преимущество детей в области физического развития и увеличения спортивного результата. А вот нормальный либо замедленный темп полового созревания можно охарактеризовать как затянутый, но в то же время благоприятный темп развития психомоторных способностей.

Выделим и то, что двигательные качества можно различать, беря в основание уровень наследственности. Так, анатомо-физиологическая особенность и ее задатки являются предшественником определенных способностей, характерных для индивида с момента рождения в виде сформировавшегося и устоявшегося комплекса психического процесса новой «природной способ-

ности» (С. Л. Рубинштейн), подлежащего формированию и усовершенствованию в соответствии с возрастной сензитивностью и условиями деятельности.

Изучение взаимосвязей двигательных проявлений, особенностей нейродинамики и других признаков свидетельствует о наличии интеграции различных видов потенциальных возможностей школьника, лежащих в основе его индивидуального физического развития.

Признаки одарённости обучающегося важно наблюдать и изучать в развитии. Для их оценки требуется достаточно длительное отслеживание изменений, наступающих при переходе от одного возрастного периода к другому. Наиболее высокие темпы развития психомоторики имеют место в младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте наблюдается диспропорция в развитии отдельных сенсомоторных функций, а в юношеском – развитие психомоторики приостанавливается.

Наиболее информативным для прогноза психомоторной одарённости является возраст 9–10 лет [13].

В связи со всем вышесказанным работу учителя физической культуры по выявлению у учащихся спортивной одарённости можно условно разделить на несколько этапов, хотя на практике этот многоступенчатый, многолетний процесс будет непрерывным.

I этап: базовый.

На этом этапе учитель физической культуры изучает контингент учащихся первого класса с целью выявления среди первоклассников учащихся с потенциальной спортивной одарённостью. Еще одной целью учителя физической культуры является привитие интереса и мотивации у школьников к занятиям физической культурой и спортом, так как невозможно раскрыть потенциал ребенка без его собственного желания заниматься определенным видом деятельности.

А вот критерии определения спортивной одарённости на данном этапе заключаются в следующих психофизических особенностях младших школьников:

- дети проявляют значительный интерес к той деятельности, которая требует точной и тонкой моторики;
- ребенку свойственна хорошая зрительно-моторная координация;
- большая тяга к различным движениям: прыжки, бег, лазание;

- ребенок наделен широким спектром движений, т. е. от замедленного к интенсивному, от плавного к резкому;
- удержание равновесия при осуществлении различных двигательных упражнений, например, на бревне, без особых усилий;
- легкое и умелое владение телом при выполнении различных маневров: старт, остановка, целенаправленная смена направления и т. п.;
- ребенок наделен для своего возраста исключительной физической силой, при этом он демонстрирует высокую степень развития своих основных двигательных способностей: бег, ходьба, прыжки, лазание и т. п.

На этом этапе целесообразно применять игровые тренинговые и диагностические методики, построенные на основе подвижных игр и игровых упражнений, отслеживая уровень двигательной активности, уровень обучаемости школьника двигательным действиям. Также целесообразно проводить беседы с родителями и учащимися, анкетирование школьников с целью определения личной мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

II этап: основной.

Проводится через один-два года и охватывает период всего школьного образования, так как скрытые психомоторные способности у разных школьников могут проявиться в разное время.

Целью этого этапа для учителя физической культуры является: выявление у обучающегося темпов прироста физических качеств, его способность к решению двигательных задач, умение управлять своими движениями.

Как уже было сказано, в числе физических способностей и качеств, которые определяют психомоторную одарённость, можно выделить и консервативные, генетически определенные способности и качества, которые очень трудно развиваются и совершенствуются в ходе тренировки. Данные физические способности и качества играют важную прогностическую роль. К ним относятся быстрота, относительная сила, некоторая часть антропометрических показателей, способность максимального потребления кислорода, экономичное функционирование вегетативной системы организма человека, а также некоторая часть его психических особенностей.

Поэтому на данном этапе выявления спортивной одарённости у школьников проводятся тесты, определяющие уровень их физического развития, а также оценка психомоторных способностей.

1. Тесты для определения уровня физического развития учащихся:

- бег 30 м с высокого старта, с;
- бег 300 м, с;
- челночный бег 3×10 м, с;
- прыжок в высоту с места, см;
- прыжок в длину с места, см;
- 6-минутный бег, м;
- наклон вперед из положения сидя на полу, см;
- метание набивного мяча (1 кг) сидя, двумя руками из-за головы, см;
- поднимание туловища из положения лежа на спине, количество раз за 1 мин;
- подтягивание на высокой перекладине, количество раз;
- отжимания из упора лежа на полу, количество раз.

2. Тесты для определения психомоторных способностей:

- теппинг-тест (количество): исследование сенсомоторной реакции;
- задержка дыхания на вдохе, с: исследование волевого усилия;
- максимальный темп движений кистью руки в течение 6 с: природная быстрота движений;
- самооценка самочувствия по пятибалльной шкале.

На этом этапе тестирование уровня физического развития целесообразно проводить дважды в течение каждого учебного года, отслеживая уровень, темп и стабильность прироста отслеживаемых показателей.

Предложенный комплекс тестов позволяет судить о динамике развития значимых качеств и способностей личности. Качественная сторона двигательной активности позволяет отслеживать интеллектуальный потенциал учащегося, его оперативное мышление, способность творчески подходить к решению практических задач. Приобретенные за предыдущие года обучения двигательные умения и навыки позволяют оценить характер организации движения, степень их экономичности, способность освоить базовую технику.

Конечно, значимым компонентом является желание школьника совершенствоваться в двигательной деятельности.

Закономерным итогом этого этапа являются рекомендации учителя физической культуры по критериям спортивной ориентации конкретного учащегося. Эти рекомендации должны быть под-

креплены данными медицинского обследования и антропометрическими измерениями.

Параллельно с этим этапом выявления психомоторной одарённости школьников целесообразно в подростковом возрасте проводить следующий – III этап с целью индивидуализации спортивной ориентации одарённых учащихся.

На этом этапе учителем физической культуры проводятся педагогические наблюдения, контрольные испытания, а также совместно с другими специалистами проводятся медико-биологические и психологические исследования с целью дальнейшего определения сильных и слабых сторон подготовленности спортивно одарённых учащихся.

Основными методами отбора на данном этапе являются антропометрические обследования, медико-биологические исследования, педагогические наблюдения, контрольные испытания (тесты), психологические и социологические обследования.

Исследования психофизиологических свойств позволяют определить у спортивно одарённых учащихся: базовые свойства нервной системы, точность и скорость двигательной реакции, скорость приема информации, точность оценок пространственно-временных характеристик движений, точность кинестетических восприятий, дифференцировку мышечных усилий, свойства внимания, оперативность мышления, образование и переделку динамических стереотипов.

Антропометрические обследования позволяют определить, насколько учащийся соответствует тому или иному морфотипу, который характерен для определенного вида спорта. В спортивной практике выработались определенные представления о морфотипах (масса тела, рост, тип телосложения и т. п.). Например, самые выносливые люди – представители торакального (долихоморфного) типа сложения (стайеры, марафонцы); самые сильные люди – представители дигестивного (брахиморфного) типа сложения (тяжелоатлеты, метатели ядра и диска); самые быстрые и спортивные люди – представители мышечного телосложения, пропорционально сложенные и двигательно одарённые [7]. Для успешной спортивной деятельности в баскетболе, волейболе, легкоатлетических метаниях, академической гребле необходим высокий рост и т. п.

Что касается медико-биологического исследования, то оно позволяет оценить уровень состояния здоровья, физического развития и физической подготовки детей. По ходу данного исследования

необходимо обратить внимание уровень продолжительности и качества процесса восстановления организма детей после того, как они выполнили значительные нагрузки.

А вот благодаря психологическому обследованию можно выполнить оценку проявления следующих качеств личности: самостоятельность, упорство и активность в спортивной борьбе, спортивное трудолюбие и т. п.

Проявление подвижности, силы и уравновешенности нервных процессов можно обозначить как природные свойства центральной нервной системы индивида. Данные свойства достаточно трудно совершенствуются по ходу тренировки в течение многих лет. Особый взгляд акцентируется на проявление решительности учащихся детей, их реакцию на неудовлетворительное выступление, упорство и активность, умение максимального проявления своих качеств воли. Для того чтобы выявить качества волевой направленности, школьнику следует давать такие контрольные задания, которые представлены в соревновательной форме.

На основании социологических методов можно получить такие данные, которые содержат в себе спортивные интересы обучающихся, выявить причинно-следственную связь развития мотивации к длительным спортивным занятиям. Выполняя социологическое исследование выявляется: интерес учащихся к определенным видам спорта, наиболее эффективные методы и средства развития данных интересов, формы соответствующей разъяснительной и агитационной работы среди школьников.

На этом этапе учитель физической культуры, все задействованные в исследованиях специалисты должны работать в тесном сотрудничестве со специалистами ДЮСШ, спортивных секций по разным видам спорта.

Оптимальным итогом работы всех специалистов на данном этапе должен стать совместный с одарённым учащимся выбор конкретной спортивной деятельности, к которой данный школьник показал наибольшую предрасположенность.

Функциональная деятельность учителя физической культуры на всех этапах выявления спортивно одарённых учащихся должна строиться на основании следующих принципов:

– Учет потенциальных возможностей школьника. В педагогическом и социальном плане более важными являются не демонстрируемые физические возможности в настоящем времени, а те физические возможности, которые будут ожидать в будущем.

– Комплексное оценивание. Результат одарённости учащегося можно получить, беря в основу оценку целого диапазона способностей: умственных, двигательных, творческих.

– Долговременность. Исследование обучающегося должно обладать длительным процессом, а его организация должна быть поэтапной.

– Участие специалистов разного профиля. В диагностическом обследовании школьников должны участвовать педагоги, психологи, врачи, кроме того, родители и сами школьники. Только сопоставление всех полученных данных может дать объективную картину.

– Применение тренинговых заданий и методов. Тренинговые методики (в отличие от диагностических методик) в обучении учащихся со спортивной одарённостью призваны решать, прежде всего, задачи физического развития школьника, а также способствуют снятию психологических барьеров между исследователем и испытуемым.

– Участие школьников при оценке собственной спортивной одарённости. Реализация этого принципа в работе с учащимися может включать в себя рефлексию и анализ школьником собственного двигательного опыта, оценку выполненных им двигательных заданий.

Итак, работа учителя физической культуры по выявлению у учащихся спортивной одарённости является длительным и многоступенчатым процессом. Данный процесс будет эффективен лишь в том случае, если на всех его этапах учителем физической культуры совместно с другими специалистами, будет обеспечена комплексная методика оценки личности школьника, подразумевающая применение разных методов исследования: педагогические, медико-биологические, психологические, социологические и т. п.

Несмотря на то, что развитие конкретных способностей к различным видам спорта берет в свою основу определенные задатки, которые являются врожденными анатомо-физическими и психическими особенностями, однако наивысшего уровня данных способностей можно достичь в результате развития человека в процессе построения рациональной деятельности. Сами же задатки предназначены только для содействия развитию способностей. Для этого следует целенаправленно организовать процессы воспитания и обучения. Именно поэтому задатки индивида вследствие оптимального педагогического воздействия, психологического

сопровождения, а иногда и применения накопленного опыта предыдущими поколениями позволяют развивать определенные способности [16], а своевременное выявление вида одарённости способствует своевременному началу его развития.

«В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат» (В. А. Сухомлинский).

Библиографический список

1. Бакулев, Е. С. Повышение эффективности прогнозирования успешности спортсменов с учетом генетических основ родовой, межвидовой и внутривидовой ориентации / Е. С. Бакулев, В. В. Кузьмин. – Текст : непосредственный // Ученые записки. – 2009. – № 11.

2. Бриль, М. С. Отбор в спорте / М. С. Бриль. – Москва : ФиС, 1999. – Текст : непосредственный.

3. Выготский, Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 116–123.

4. Железков, Ц. О. сущности спортивной формы / Ц. О. Железков. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 7.

5. Зациорский, В. М. Влияние наследственности и среды на развитие двигательных качеств человека (материалы исследования на близнецах) / В. М. Зациорский, Л. П. Сергиенко – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 6. – С. 22–29.

6. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 464 с. – Текст : непосредственный.

7. Кокорина, Е. А. Морфофункциональные характеристики как критерии спортивного отбора / Е. А. Кокорина. – Санкт-Петербург, 2007. – 123 с. – Текст : непосредственный.

8. Королева, Т. Психогенетический подход в исследовании одарённости / Т. Королева. – Текст : непосредственный // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : тезисы докладов Международного конгресса. Т. 2. – Москва, 1998. – С. 378–379.

9. Курамшин, Ю. Ф. Найдите свой талант / Ю. Ф. Курамшин, В. М. Поповский. – Ленинград, 2007. – Текст : непосредственный.

10. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 20 сентября 2012 г. № 24-2503 «Об утверждении Комплекса мер по реализации Концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов и областной Концепции сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей Челябинской области». – URL: <http://minobr74.ru> (дата обращения: 08.04.2020). – Текст : электронный.

11. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». – URL: <http://президент.рф> (дата обращения: 08.04.2020). – Текст : электронный.

12. Платонов, В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – Москва, 1986. – 287 с. – Текст : непосредственный.

13. Серова, Л. К. Профессиональный отбор в спорте / Л. К. Серова. – Москва : Человек, 2014. – 149 с. – Текст : непосредственный.

14. Сальников, В. А. Спортивная деятельность и способности / В. А. Сальников. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 4. – С. 24–26.

15. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1996. – 320 с. – Текст : непосредственный.

16. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одарённых детей / Н. Б. Шумакова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–43.

Н. Н. Газизова, Н. В. Никонова
Россия, Республика Татарстан, г. Казань

Дидактическая модель математической подготовки в технологическом университете

Математическое образование является частью целостной профессиональной подготовки будущих специалистов. Необходимо организовать математическую подготовку таким образом, чтобы она обеспечила интенсивность обучения, глубину усвоения материала, активную самостоятельность познания, профессиональную познавательность, что в свою очередь выдвигает ряд требований к

постановке курса высшей математики, к содержанию учебно-методической литературы и соответственно к формам и методам обучения. Если ранее была общая определенность траектории движения в образовании, узкая специализация давала возможность хорошего трудоустройства, было понимание в каком направлении продолжать обучение, то в настоящее время никто не может сказать, что будет в ближайшие 5–7 лет при таком опережении технического прогресса над образованием.

Что ценно в настоящее время:

- фундаментальность полученных знаний;
- индивидуализация обучения;
- связь между предметами;
- адаптация будущих специалистов к любым изменениям в выбранной профессии;
- умение учиться, быть открытым к усвоению новых знаний и умений.

В быстроменяющемся мире технологий главной ценностью специалистов становится умение принимать и понимать изменения. Умение решать не только типовые задачи, но и задачи на будущее, задачи с неопределенными условиями. Новый тезис для будущих специалистов: хочешь жить, умей учиться. Набор знаний – это необходимое, но не достаточное условие для творчества. Современными требованиями к образованию выпускника являются обеспечение фундаментальности, глубины и широты подготовки с одновременным усилением профессиональной ориентации, сформированность знаний, умений, навыков и компетенций. Главной целью образования и критерием эффективности его качества становится профессиональная компетентность выпускаемого специалиста. Одной из важнейших проблем является выбор оптимального соотношения между профессиональной и фундаментальной составляющими образования, научного и практического познания, сбалансированного содержательного наполнения программы подготовки современного инженера [1].

Дидактическая модель непрерывной математической подготовки – система проектирования и практического применения целей, принципов, содержания, методов, форм, средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности – должна формироваться на основе:

- 1) квалификационных требований к бакалавру и магистру;
- 2) требований к математическому образованию.

Сформированность математической составляющей профессиональной компетентности является основной целью математической подготовки. Она достигается при выполнении следующих условий:

- в рамках курса «Математика» происходит формирование профессионально-прикладной математической компетентности на 1–2 курсах;
- закрепление ее в общепрофессиональных дисциплинах на 2–4 курсах;
- в процессе специальной математической подготовки на старших курсах происходит дополнительное овладение прикладными математическими методами на уровне, достаточном для применения этих методов при решении профессиональных задач и для дальнейшего самостоятельного обучения специалиста.

На 1–2 курсах начинается осуществляться формирование профессионально-прикладной математической компетентности, однако устойчивость формирования, которая гарантирует сформированность математической составляющей профессиональной компетентности, может быть достигнута только на старших курсах в результате межпредметных связей и специальной математической подготовки [2].

Основные функции специальной математической подготовки в соответствии с определенной целью:

- профессиональная – дать основы математического моделирования с помощью прикладных математических методов;
- развивающая – развитие готовности к самообразовательной деятельности.

Специальная математическая подготовка строится на индивидуализации обучения, компетентностном и интегративном подходах.

Индивидуализация в обучении предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – студент как личность, с его мотивами, целями [3]. Исходя из интересов студента, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс, определяет дальнейшее направление развития. При индивидуализации обучения ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, самостоятельно принимающей решения, профессионально-компетентной личности. Индивидуализация в обучении достигается также с по-

мощью индивидуального подхода к каждому студенту. Выполнение домашних заданий в зависимости от степени обучаемости студентов, подготовка докладов и рефератов для более углубленного изучения темы, дополнительные задания для самостоятельного решения – все это способствует индивидуализации обучения.

Наиважнейшим достижением компетентного подхода является формирование компетентного специалиста, способного к решению профессиональных задач, готового к выполнению профессиональной роли в выбранной области деятельности. Компетентный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных функций, а также способность человека действовать в различных проблемных ситуациях и принимать самостоятельные решения. Компетентный подход неразрывно связан с индивидуализацией образования. Формирование индивидуальных заданий для самостоятельной работы с внедрением в процесс обучения профессионально-значимых задач или их компонентов приводит к формированию специалиста компетентного в своей области.

Интегративный подход рассматривается в качестве ведущего принципа проектирования математической подготовки. Интегративность в обучении формирует целостность образования, целостность знаний, а также ориентирует на подготовку творческих, профессионально компетентных специалистов. Интегративность реализуется с помощью межпредметных связей, разработки и внедрения факультативных курсов, усиления самообразования студента.

Оптимальное сочетание фундаментального и профессионального блоков дисциплин, индивидуальный подход в обучении, интегрирование курсов, введение в курс профессиональных задач приводит к воспитанию многогранной творческой личности.

Математическая подготовка должна обеспечить требуемый уровень знаний и умений, достаточный для сформированности математической составляющей профессиональной компетентности и дальнейшего творческого саморазвития выпускника технологического университета при выполнении прежде всего, принципов оптимального сочетания фундаментальной и профессиональной составляющих и самостоятельности познания.

Уровень сформированности математической составляющей профессиональной компетентности, достигнутый в процессе обучения студентов, можно определить с помощью специально подо-

бренных заданий и применения современных технологий, предоставляемых системами электронного обучения. На каждом этапе обучения проводится контроль усвоения знаний. Контроль усвоения материала осуществляется в рейтинговой системе через контрольные точки: типовое расчетное задание, контрольная или самостоятельная работа, дополнительные задания на исследования межпредметных связей, рефераты и доклады. Планируется вместе со спецкафедрами создавать творческие задания для студентов, с целью творческого и профессионального развития студента [4].

Наряду с традиционными системами контроля авторами используется тестовый контроль в системе Moodle (модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда), ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами, которая подходит для организации дистанционных курсов. База содержит уже более 2500 вопросов по изучаемым темам, из которых komponуются тесты для самопроверки и для контроля знаний студентов. По каждой теме тесты содержат задания и простого, и сложного уровней. Тесты простого уровня состоят из вопросов, направленных на понимание базовых определений, и решение заданий из них требует минимального набора знаний, необходимого для освоения данной темы. Тесты сложного уровня наряду с вопросами, из простого уровня содержат задания, для решения которых необходимо более углубленно изучать предложенный материал. В этой системе проводится также и онлайн-тестирование студентов при дистанционном обучении.

Библиографический список

1. Журбенко, Л. Н. Организация самостоятельной деятельности бакалавров по направлению «химическая технология» в процессе математической подготовки / Л. Н. Журбенко, Е. Д. Крайнова, Н. Н. Газизова. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14. – № 4. – С. 404–417.

2. Бикмухаметова, Д. Н. Образовательные технологии и открытые образовательные ресурсы в математическом образовании / Д. Н. Бикмухаметова, А. Р. Миндубаева. – Текст : непосредственный // Приоритетные направления развития науки и технологий. – 2019.

3. Еникеева, С. Р. Организация самостоятельной работы студентов при изучении математики / С. Р. Еникеева, Н. Г. Киселева, И. К. Рахимов. – Текст : непосредственный // Материалы между-

народной научно-практической конференции Института механизации и технического сервиса. – Казань : Издательство Казанского ГАУ, 2015. – С. 130–132.

4. Барабанова С. В. Информационные и цифровые технологии в исследовательском университете: опыт реализации / С. В. Барабанова, Н. Н. Газизова, Н. В. Никонова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 35–41.

Е. С. Тушева
Россия, г. Москва

Модификация содержания программ дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивной практики

В инклюзивном образовании профессиональная деятельность педагога ориентирована на создание благоприятных условий обучения и воспитания детей как с нормативным, так и альтернативным развитием. Решающую роль при этом играет способность педагога к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями и созданию благоприятной атмосферы в детском коллективе смешанного состава. Без специальной подготовки включиться в педагогику поддержки оказывается не так-то просто, а интуитивное соединение опыта профессиональной ориентации с новым видением дошкольной и школьной образовательной практики не всегда приносит положительные результаты.

Первоочередная волна по формированию профессиональных компетенций педагога в области коррекционного образования и специальной педагогики была направлена на решение вопросов становления инклюзивной практики. В условиях государственной поддержки целевые курсы повышения квалификации и дефектологическая переподготовка способствовали совмещению профилей подготовки работников образования, поддерживая тем самым вовлечение педагога в инклюзию, и введению в штат инклюзивных образовательных организаций новых специалистов (тьюторов, ассистентов).

На сегодняшний день дополнительное профессиональное образование (ДПО) по праву считается эффективной и продуктивной

образовательной системой. Предлагаемый выбор форм, сроков, места и времени обучения достаточно вариативен и опосредован запросами инклюзивных образовательных организаций [1; 2, с. 3]. По характеру запросов можно выделить несколько проблемных сфер деятельности:

- организационную (формирование полифункциональной образовательной среды, проектирование и моделирование организации воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) посредством создания специальных условий, мобильность участия воспитанников и обучающихся в образовательном процессе, педагогическая поддержка и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивированных детей и их родителей);

- методическую (внедрение коррекционно-ориентированных технологий, использование альтернативных способов коммуникации, мониторинг качества образовательного процесса);

- педагогическую (преимущество вариативных моделей построения образовательного процесса, программное обеспечение инклюзии, модульный характер преобразования содержания образовательных программ, реализация адаптированных образовательных программ, индивидуальных программ развития и образовательных маршрутов);

- ресурсную (финансирование, оснащение специальными техническими средствами и соответствующим учебным оборудованием, кадровое сопровождение образовательного процесса, расширенный поиск образовательных ресурсов).

Общность проблем определяет потребность в качественном и результативном дополнительном профессиональном образовании. Из чего следует, что определение ключевых показателей повышения эффективности ДПО педагогов инклюзивной практики – вопрос актуальный и своевременный.

Образовательный потенциал ДПО педагогов инклюзивной практики может использоваться в контексте:

- совершенствования профессиональных компетенций, углубления предметно-специализированных знаний и умений;

- формирования новых компетенций, необходимых для ведения педагогической деятельности и содействующих личностному саморазвитию в инклюзии;

- профилизации – получения дополнительной квалификации в области коррекционной педагогики и специальной психологии;

– повышения квалификации в форме стажировки, расширяющей инклюзивный опыт обучения и воспитания детей с ООП.

В каждой программе ДПО определяется оптимальный объем программных требований, которые преломляются сквозь призму заявленной темы и поставленной цели. Для педагога оказываются привлекательны практико-ориентированные технологии обучения, интерактивные формы проведения занятий, возможность создания авторских парциальных программ.

В нашем случае, наряду с перечисленными выше достоинствами ДПО, речь пойдет о модификации содержания программ ДПО, что подразумевает смещение акцента преподавания в сторону проблемно-ориентированного изложения учебного материала и осознанной персонифицированной ответственности педагога за результативность своего обучения. На наш взгляд, это не единственные, но чрезвычайно важные, позиции повышения качества ДПО педагогов инклюзивной практики.

Обозначенные позиции базируются на технологии проблемно-центрированного построения образовательного процесса в системе непрерывного профессионального обучения педагогов, смысл которой заключается в обозначении проблемы и ее «кольцевания» – рассмотрения сопряженных позиций, посредством которых раскрываются наиболее выраженные связи в рамках психолого-педагогического, социально-педагогического, логопедического, дефектологического, управленческого, организационно-методического аспектов сопричастности [3].

Акцентированное внимание на осознанной персонифицированной ответственности педагога за результативность своего обучения исходит из необходимости преобразования педагогической деятельности. На первый план выступает рефлексивный ракурс ДПО, в котором прорабатываются ценностно-смысловые ориентации личностно-профессионального развития педагога: самостоятельность поиска и анализа информационного материала; самореализация при решении реальных психолого-педагогических проблем, порожденных инклюзивной практикой; самооценка практической успешности собственной педагогической деятельности [4, с. 74].

Для того чтобы активизировать профессиональную деятельность педагога в решении вопросов адекватного преподавания в инклюзии, необходимо определить, насколько реализуемые программы ДПО способны изменить образ его профессионального восприятия и мышления, трансформировать характер педагогиче-

ского взаимодействия. В заданном контексте ключевыми показателями повышения эффективности ДПО педагогов инклюзивной практики являются:

– Социальная ориентация педагога на инклюзивное образование. Фиксация внимания на слиянии социального и педагогического опыта в профессиональной деятельности педагога, имеет, на наш взгляд, решающее значение. Участвуя в формировании адаптированной образовательной среды, причем на переднем плане, педагогу важно понимать основное исходное положение, смысл которого воспринимается однозначно – образовательная ситуация должна способствовать формированию зоны ближайшего развития детей с ООП и реализации их потенциальных возможностей.

В связи с этим слушателей, осваивающих программы ДПО, следует ориентировать на эффективные пути социализации детей с нарушениями развития. При этом главный акцент нужно расставлять не на воспроизведении детьми с ООП определенной системы ценностей, а на усвоении ими общественного опыта, способствующего их вовлечению в активную жизнедеятельность.

– Формирование отношения педагога к детям с ООП на основе социальной интерпретации понятия «нормативности». При кажущейся простоте, «нормативность» по отношению к детям с ООП, оказалось для педагогов инклюзивной практики наиболее трудно поддающимся осмыслению понятием. Именно поэтому необходимо акцентировать внимание педагога на том, что при достаточно устойчивом, общеупотребимом поле категориального аппарата педагогики и психологии, в условиях инклюзии одни и те же понятия могут истолковываться с разных позиций. Рассуждая о «нормативности», важно дифференцировать значения, отражающие социальную и педагогическую соотнесенность общих и специфических признаков данного понятия, социальная интерпретация которого базируется на онтогенетическом принципе развития ребенка с ООП при непосредственном учете его индивидуальных и возрастных особенностей. В связи с этим очень важно на конкретных примерах подвести педагога к пониманию того, что ребенок с ООП проходит те же этапы развития, что и ребенок без нарушения развития. Однако в процессе взросления ребенка с ООП между его физиологическим возрастом и психологическими достижениями отмечается расхождение, которое проявляется в замедленном темпе и динамике формирования психологических новообразований, иной порядок формирования навыков и их каче-

ственное своеобразие. Вовлечение педагога в активный, подкрепленный примерами из собственного опыта, процесс обсуждения дает обоснование для ухода от характеристики развития ребенка с ООП с позиции отставания или отклонения от нормы и говорить об альтернативном варианте развития, определяющем потребность ребенка с ООП в специальных образовательных условиях.

Исходя из целевого включения в содержание программ ДПО фрагментов интерпретации понятия «нормативности», можно констатировать, что на основе логически выстроенной социальной позиции взаимодействие педагога с ребенком и его родителями стало более осознанным, гибким и доброжелательным. Отмечено повышение статуса детей с ООП в коллективе сверстников.

– Формирование взгляда на обучение и воспитание детей с ООП с отдаленной перспективой. Наши наблюдения показали, что, работая в условиях инклюзии, педагог, как правило, не задумывается о будущем детей с ООП. Между тем видение отдаленной перспективы их жизнедеятельности способствует осознанию пропорционального соотношения академического и жизнеобеспечивающего компонентов при реализации адаптированных образовательных программ. Согласно опроса слушателей повышения квалификации, можно утверждать, что видение педагогов отдаленной перспективы в социализации детей с ООП позволяет им переосмыслить свою роль в обучении и воспитании детей, расставить приоритеты в их развитии и определить ведущие позиции педагогического воздействия в реальном времени.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что предложенные варианты модификации содержания программ ДПО, учитывают детерминанты, распространяющиеся на мотивационные, процессуальные и результирующие характеристики профессиональной деятельности педагога инклюзивной практики. Совмещение социального и педагогического контекста преподавания приближает педагога к оптимальному решению профессиональных проблем.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16. – URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2014/n1/68736.shtml> (дата обращения: 27.03.2020).

2. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3–10.

3. Маралова, Е. А. Методология и технология проблемно-центрированного построения образовательного процесса в системе непрерывного профессионального обучения педагогов / Е. А. Маралова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. – 2013. – Выпуск 1.

4. Маралова, Е. А. Методологическое развитие высшего и дополнительного профессионального образования педагогов / Е. А. Маралова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 74–80.

Р. О. Бештоев

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

Уверенность в себе как личностно-профессиональная характеристика сотрудников органов внутренних дел РФ

В соответствии с Федеральным законом «О полиции» деятельность сотрудников полиции направлена на охрану жизни, здоровья, прав и свобод людей (как российских, так и зарубежных), а также лиц без гражданства, противодействие коррупции, обеспечение собственности, общественного порядка и общественной безопасности¹. Это позиция определяет основное назначение полиции и ее деятельности. Условием осуществления данного назначения полиции является эффективная профессиональная деятельность, которая обеспечивается наличием у ее сотрудников целого комплекса личностных, деловых и профессионально важных качеств.

В научной литературе обсуждаются различные профессиональные и личностные качества полицейских, а также особенности их развития в системе повышения квалификации. Так, например,

¹ Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 08.04.2020).

способность сотрудников полиции вступать в доверительные отношения с населением рассматривают Н. У. Ярычев и Р. А. Кучмезов. Они обоснованно полагают, что такие отношения значительно повышают качество профилактических мероприятий, результативность деятельности по наведению общественного порядка, а также снижают психологические затраты при осуществлении борьбы с преступлениями [9, с. 278].

В смежном направлении проведено исследование А. И. Дубняковой, которая изучает особенности образа сотрудника полиции, формируемого в сознании граждан. Автор исходит из того, что положительный образ сотрудников полиции помогает более успешно осуществлять функции по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан [3, с. 20]. В части содействия в формировании положительного образа предлагаются программы психологического сопровождения полицейских. Акцент при этом делается на совершенствовании их коммуникативных умений, развитии волевых качеств и эмоционального интеллекта.

О том, что положительный авторитет сотрудников полиции является средством влияния на мнение общества, высказываются О. А. Шевченко и Л. И. Тимошенко [8]. В основе уважения к профессии полицейского лежит, по их мнению, образцовая и безукоризненная линия служебного поведения сотрудников, глубокое осознание своей роли и значения в деле служения государству и обществу.

М. Х. Машекуашева и З. Х. Кочесокова отмечают, что личный состав полиции, направляемый в служебные командировки на Северный Кавказ, в частности в зону антитеррористических действий, испытывает значительные физические и эмоциональные перегрузки [6, с. 195]. В особенности это относится к молодым сотрудникам полиции. Поэтому чрезвычайно важную роль они отводят осуществлению психологической подготовки личного состава. По мнению авторов, это помогает преодолевать психологические трудности служебной деятельности, является фактором результативного решения поставленных задач.

Вопрос о надежности профессиональной деятельности и ее влиянии на эффективность решения сотрудниками полиции служебных задач поднимается Н. А. Гончаровой и И. В. Костылевой. При этом надежность деятельности исследуется ими в аксиологической методологии. Аксиологическая надежность деятельности сотрудников полиции выражается не столько в понимании ценно-

стей профессии полицейского, сколько в следовании ценностным ориентирам и образцам их поведения [2, с. 9–10].

Можно обратиться и к другим публикациям, в которых анализируются различные личностно-профессиональные качества сотрудников полиции и характеристики их профессиональной деятельности. Суть их сводится к тому, что такие свойства и характеристики определяют эффективность деятельности и ее конечный результат. На этой основе обсуждаются различные подходы к организации повышения квалификации сотрудников полиции. В нашей статье речь идет о таком личностно-профессиональном качестве сотрудников полиции, как уверенность в себе.

Считается, что уверенность в себе непосредственным образом влияет на осмысленность деятельности, построения жизненных планов и их осуществления. Так, по мнению Н. Ю. Будич, уверенность в себе повышает гибкость человека в воплощении своих целей и ценностей поведения [1]. При этом для выработки уверенности в себе важное значение имеет индивидуальный опыт человека, объективная и адекватная обратная связь, а также успешная практика осуществления личных планов и целей.

Взаимосвязь уверенности и самоактуализации личности на примере специалистов коммерческих организаций исследует Г. Н. Замалдинова. Она, в частности, обосновывает положение о том, что обладающие уверенным поведением и более высоким уровнем самоактуализации работники способны показывать высокую профессиональную активность [4, с. 8]. Она предлагает специальную программу коррекции уверенности, которая основывается на учете индивидуально-психологических проявлений уверенного поведения сотрудников. В поле зрения автора находятся четыре типа уверенного поведения: умеренно-уверенное поведение, тревожно-неуверенное поведение, прагматично-уверенное поведение, безразлично-неуверенное поведение. Практическая ценность предлагаемого Г. Н. Замалдиновой подхода к психологической коррекции неуверенного поведения заключается в том, что соответствующие коррекционные меры имеют адресный характер и направлены, прежде всего, на сотрудников, демонстрирующих тревожно-неуверенное или безразлично-неуверенное поведение. Полагаем, что в определенных условиях предложенные подходы могут быть адаптированы и применены в системе практических занятий в процессе повышения квалификации сотрудников полиции.

В близком ключе выполнено исследование Р. Г. Зверевой, которой на примере студентов гуманитарных факультетов удалось показать влияние самоактуализации и мотивации достижения успеха на развитие ряда личностных качеств, в том числе и уверенности в собственных силах [5, с. 18]. Выявленная закономерность позволила определить содержание программы формирования у студентов мотивации достижения успеха, направленной на развитие системы представлений о себе как профессионале, активизацию стремления к самосовершенствованию и развитию своих внутренних ресурсов для качественного осуществления профессиональной деятельности.

Я. И. Павлоцкая исследует роль социально-психологических характеристик личности в обеспечении ее психологического благополучия. Причем в толковании психологического благополучия она делает акцент на позитивное функционирование личности, которое проявляется в том, что личность испытывает удовлетворенность своей жизнью и деятельностью, способна реализовать свой потенциал и обеспечить доминирующие отношения [7, с. 10]. В качестве одного из критериев высокого уровня проявления психологического благополучия она называет уверенность в себе.

Таким образом, можно утверждать, что специалисты, уверенные в себе и своих силах, демонстрирующие уверенное поведение, имеют более высокую вероятность показывать профессиональную активность и продуктивность профессиональной деятельности. Уверенные в себе работники, как правило, характеризуются большим психологическим благополучием. Сотрудники, не сомневающиеся в своих силах и возможностях, позитивно оценивающие свои профессиональные знания и умения, способны к самоактуализации и достижению успеха.

Учитывая важность задач, которые ставит государство и общество перед сотрудниками полиции, а также высокий уровень физической и психологической интенсивности их профессиональной деятельности, целесообразно говорить о развитии у полицейских уверенности в себе. В особенности это относится к молодым сотрудникам, которые только включились в выполнение задач по охране жизни, здоровья, прав и свобод граждан. Принимая во внимание то обстоятельство, что развитию уверенности в себе не уделяется большое внимание на этапе профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции, имеет смысл говорить о со-

вершенствовании программ повышения квалификации полицейских. При этом должны быть учтены достижения российских научных психологических школ, которые располагают значительными результатами в области диагностики и коррекции уверенного поведения личности.

Библиографический список

1. Будич, Н. Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Н. Ю. Будич. – Хабаровск, 2005. – 154 с. – Текст : непосредственный.

2. Гончарова, Н. А. Аксиологические основания надежности личности сотрудников полиции / Н. А. Гончарова, И. В. Костылева. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 2 (61). – С. 7–11.

3. Дубнякова, А. И. Образ сотрудника полиции в сознании граждан / А. И. Дубнякова. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 4 (55). – С. 19–21.

4. Замалдинова, Г. Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Г. Н. Замалдинова. – Москва, 2011. – 26 с. – Текст : непосредственный.

5. Зверева, Р. Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Р. Г. Зверева. – Пятигорск, 2010. – 20 с. – Текст : непосредственный.

6. Машекуашева, М. Х. Некоторые особенности психологической подготовки сотрудников полиции в современных условиях / М. Х. Машекуашева, З. Х. Кочесокова. – Текст : непосредственный // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – № 1. – С. 104–105.

7. Павлоцкая, Я. И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Я. И. Павлоцкая. – Волгоград, 2015. – 23 с. – Текст : непосредственный.

8. Шевченко, О. А. Облик сотрудника полиции как одно из направлений реформы МВД России / О. А. Шевченко, Л. И. Тимошенко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы науки: от теории к практике. – 2015. – С. 194–196. – Текст : непосредственный.

9. Ярычев, Н. У. Уровневые характеристики способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий / Н. У. Ярычев, Р. А. Кучмезов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–3. – С. 276–278.

Р. Р. Гедогушев

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

Социальная ответственность как атрибутивная характеристика профессиональной деятельности молодых сотрудников полиции

В последние годы в нашей стране в частности и мировой практике вообще поднимается вопрос о социальной ответственности и социально ответственном поведении. Выдвижение данного вопроса на передний план обусловливается множеством факторов, некоторые из которых имеют отношение к экономическим, социальным, экологическим и иным проблемам. При этом во внимание принимаются различные уровни социальной ответственности, включающие как индивидуальный, групповой и институциональный аспекты, так и аспекты муниципального и государственного управления. Как отмечают многие авторы [1; 2; 5], на каждом из такого рода уровней социальной ответственности и социально ответственного поведения имеются свои особенности и специфика. Совершенно очевидно, что решение таких проблем напрямую зависит от того, насколько ответственным является поведение и деятельность государственных структур и субъектов, наделенных полномочиями в части охраны общественного порядка, профилактики и предотвращения преступлений, охраны жизни, здоровья и имущества граждан. Речь, например, может идти о социальной ответственности сотрудников органов внутренних дел МВД Российской Федерации, в частности, социальной ответственности полицейских.

Обосновывая целесообразность развития социально ответственности, прежде всего, у молодых сотрудников полиции, отметим, что социальная ответственность сегодня декларируется в качестве «принципа и смыслового ракурса ценностных ориентаций современного общества» [3, с. 7], обязанности «отвечать за свое поведение в социуме, поступки и действия» [2, с. 111], условия и фактора «преодоления кризиса системы ценностей современного общества» [6, с. 8].

Сторонники аксиологического толкования социальной ответственности обнаруживают в ней устойчивое нравственно-ценностное образование личности, воплощающее ценностное отношение ее субъекта к себе, другим людям, а также окружающей объективной реальности. При этом, как справедливо подчеркивает Л. А. Барановская, такое отношение проявляется в органическом «единстве ответственностей» и отражает гуманистическую направленность поведения и поступков человека, при непременном осознании последними социальных эффектов их последствий [1, с. 23].

Примерно схожая интерпретация социальной ответственности присутствует у А. Ф. Гулевской и В. П. Максимова. В социальной ответственности они акцентируют внимание на качества личности, которые обуславливают ее поведение, опирающееся на принятии ценностей и социальных норм, готовности давать объективную оценку совершаемым действиям [4, с. 32].

Исследования [1; 3 и др.] показывают, что социальная ответственность не относится к врожденным свойствам человека, а имеет рационально-практическую природу происхождения, обусловленную экономическими условиями общества, установившимися общественными интересами, а также субъективной активностью самой личности. В частности, исследуя вопрос об уровнях социальной ответственности личности, Л. А. Барановская определяет ее модальности, которые, в свою очередь, определяют типы поведения. В их числе выделяются социально ответственное, социально ориентированное, социально пассивное поведение, а также асоциальное поведение [1, с. 24].

Проявление социальной ответственности не всегда регламентируется какими-либо установками или инструкциями. Практика показывает, что она рациональна по своему происхождению и определяется условиями, в которых находится человек. Соответственно, проявляется социальная ответственность в условиях, ко-

гда человек вовлечен в осуществление каких-либо изменений и при этом способен демонстрировать свою жизненную позицию. Именно активность в проявлении жизненной позиции определяет характер социальной ответственности человека. Логично утверждать, что ключевая функция социальной ответственности личности находит выражение в побуждении к социально ориентированной, полезной деятельности с высоким уровнем самоотдачи.

Определяя социальную ответственность сотрудников полиции, следует учитывать характер осуществляемой ими профессиональной деятельности. Кроме того, ключевое значение в понимании социальной ответственности сотрудников полиции имеет Федеральный Закон «О полиции», в частности, статья 33, в которой определяется зона их профессиональной ответственности. Выделяются следующие виды ответственности: ответственность за совершаемые действия, приказы и распоряжения; ответственность за противоправные действия и, напротив, бездействие; ответственность за причиненный кому-либо вред вследствие осуществления противоправных действий или бездействия; ответственность за причиненный кому-либо ущерб¹. Обращает на себя внимание ряд деталей, которые характерны для профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Например, когда речь идет об ответственности за совершение противоправных действий, мы видим, что данный вид ответственности характерен для всех людей в соответствии с действующим законодательством. Однако ответственность за бездействие в большей степени относится к сотрудникам правоохранительных органов, в частности, полицейским.

Также отметим, что в данном случае речь идет об ответственности в широком смысле слова, то есть обязанности отчитываться о своих действиях, отвечать за свои поступки. При этом соответствующие обязательства определяются служебной деятельностью. Подобная практика нормативного закрепления обязанностей сотрудников имеется абсолютно в любой сфере профессиональной жизнедеятельности и, как правило, получает отражение в должностных инструкциях.

Другое дело, когда речь идет о социальной ответственности. Здесь на передний план выдвигается способность человека, в част-

¹ Федеральный закон «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 10.04.2020).

ности, сотрудника полиции осуществлять оценку своей деятельности и ее результатов. Но оценка деятельности и результатов происходит не только на основании выполнения должностных обязанностей, но, прежде всего, на основании сравнения с принятыми в обществе социальными нормами. Иными словами, социальная ответственность, естественно, включает в себя профессиональную, служебную ответственность, но имеет более глубокую природу, уходящую корнями в ценности и нормы современного общества.

Сотрудники полиции располагают широкими полномочиями в области обеспечения общественного порядка, осуществления установленных государством норм и правил. Поэтому большое значение уделяется формированию у них социальной ответственности и социально ответственного поведения. Социальная ответственность у сотрудников полиции – это личностно-профессиональное качество, которое позволяет им осуществлять свою деятельность и поступки в соответствии с положениями действующего законодательства, в условиях нравственного выбора. Сформированная социальная ответственность способствует молодым сотрудникам полиции правильно и успешно решать различного рода социальные и межличностные конфликты, нести ответственность за результаты своей деятельности и своих коллег. Социальная ответственность не ограничивается знанием нравственных правил или норм. Большое значение имеет умение молодыми сотрудниками полиции обдумывать свои действия, прогнозировать возможные их результаты, сравнить их с существенными юридическими и социальными нормами.

Библиографический список

1. Барановская, Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Л. А. Барановская. – Чита, 2012. – 42 с. – Текст : непосредственный.

2. Виноградов, А. В. К вопросу о понятии социальной ответственности будущих офицеров в педагогической теории и практике / А. В. Виноградов, А. М. Котов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2015. – № 3. – С. 109–111.

3. Губачев, М. Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества : автореферат дис-

сертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / М. Н. Губачев. – Уфа, 2004. – 17 с. – Текст : непосредственный.

4. Гулевская, А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей : монография / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ. – 2012. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. Маринец, И. Н. Формирование социально ответственного поведения: общенациональный и региональный аспекты / И. Н. Маринец, С. Н. Калюгина. – Текст : непосредственный // Региональная экономика: теория и практика. – 2009. – № 31. – С. 73–78.

6. Пазина, О. Е. Социальная ответственность личности в современном обществе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / О. Е. Пазина. – Нижний Новгород, 2007. – 34 с. – Текст : непосредственный.

И. К. Анимоков

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

Современные представления о профессиональной успешности и особенности ее проявления у сотрудников полиции

Характеристикой абсолютно любой человеческой деятельности является нацеленность на достижение успеха. Профессиональный успех определяет результаты профессионального развития человека. При этом считается, что достижение человеком профессионального успеха может свидетельствовать о его самореализации и самоутверждении в профессиональном сообществе. Эти рассуждения также относятся к представителям разных профессий и профессиональных групп, в том числе занятым обеспечением охраны общественного порядка, защиты жизни, здоровья, прав и свобод российских граждан, то есть сотрудникам органов внутренних дел РФ. В этой связи цель данной статьи определяется как изучение сложившихся научных представлений о профессиональной успешности и особенностях ее проявления у сотрудников полиции.

Категория «профессиональная успешность» исследуется на примере работников, занятых в различных отраслях профессиональной жизнедеятельности. Например, Ю. А. Карачарова рассматривает профессиональную успешность участкового врача-терапевта и определяет ее как профессиональное свойство субъекта труда, проявляющееся в соответствии требованиям и условиям данной профессии, удовлетворенности ею, желании и готовности самореализовываться в ней [2, с. 8].

Обращает на себя внимание, что в формулировке определения отсутствуют существенные признаки профессиональной деятельности участкового врача-терапевта. Вместе с тем автор попытался учесть эти признаки при формулировке главных критериев профессиональной успешности. К таким признакам автором были отнесены: результативное осуществление основных профессиональных функций; готовность демонстрировать инициативу и самостоятельность в повышении своей квалификации; эффективное профессиональное общение с пациентами, коллегами и руководством; удовлетворенность осуществляемым врачебным трудом.

Также отметим, что Ю. А. Карачарова обращает внимание на специфику осуществляемой участковым врачом-терапевтом профессиональной деятельности, что позволяет более точно увидеть специфику достижения профессиональной успешности. Так, она говорит о весьма жесткой регламентации труда, которая определяется высокой мерой ответственности за жизнь и здоровье больных. Кроме того, участковый врач-терапевт имеет весьма широкий спектр деятельности, начиная от осуществления консультационной работы и заканчивая оказанием экстренной медицинской помощи. В качестве специфической особенности также называется необходимость первому принимать оперативные и обоснованные решения.

Мы неслучайно акцентировали внимание на специфике деятельности участкового врача-терапевта, так как здесь много общего с профессиональной деятельностью сотрудника полиции. В обязанности сотрудников полиции входит достаточно широкий спектр деятельности, начиная от выявления причин правовых и административных нарушений и осуществления профилактической работы со склонными к совершению преступлений людьми и заканчивая осуществлением неотложных мер по спасению людей и охране их имущества в чрезвычайных ситуациях, в том числе во время эпидемий. Конечно, в одном предложении невозможно

определить обязанности сотрудников полиции; их развернутый перечень приведен в действующей редакции Федерального закона «О полиции» (ст. 12 «Обязанности полиции»). Однако обращение к данной статье Федерального закона дает понимание всей сложности, неоднозначности и экстремальности профессиональной деятельности сотрудников полиции. Поэтому категория профессионального успеха в интерпретации профессиональной деятельности сотрудника полиции имеет намного более сложный характер, так как вряд ли целесообразно говорить об успешной профессиональной деятельности в рамках какого-то ее отдельного аспекта. Учитывая строгий и регламентированный характер деятельности полицейских, как, впрочем, и в случае с деятельностью участкового врача-терапевта, успешность работы сотрудников полиции будет основываться на результативной деятельности в рамках каждой трудовой функции, в осуществлении которых они вовлечены в силу служебного долга.

В качестве наиболее общих признаков успешного управленца Б. Н. Тамбиев называет высокую исполнительскую дисциплину, социально признанные достижения, продуктивное профессиональное взаимодействие, а также удовлетворенность своей профессиональной деятельностью [3]. Обращает на себя внимание точность выделения Б. Н. Тамбиевым признаков профессиональной успешности. Проявляется это, в частности, в том, что среди четырех признаков, по крайней мере, два из них имеют прямое отношение у деятельности управленцев. Так, выделяя высокую исполнительскую дисциплину в качестве признака, автор делает упор на необходимости всестороннего осуществления управленцем профессиональных задач и обоснованного применения необходимых санкций. Кроме того, подчеркивается роль продуктивного делового сотрудничества, которое также отличает профессиональную деятельность управленческих работников. Что касается социальных признаний, то, как и удовлетворенность результатами труда, они могут характеризовать успешную деятельность человека и в любой другой профессиональной сфере. Обратим внимание на одну деталь, которая указывает на объективность подхода к оценке профессиональной успешности работника. Речь идет о наличии у работника социальных признаний. Нет сомнения в том, что социальные признания могут служить основной и предпосылкой для дальнейшего профессионального совершенствования. Однако, если речь идет об оценке профессиональной успешности, то

все-таки целесообразно вести речь об актуальных социальных признаниях работника, то есть социально оцененных профессиональных заслугах работника в последние годы. Не случайно при подготовке различного рода конкурсных документов, как правило, делаются временные ограничения. То же самое относится к вопросам карьерного продвижения работника. Когда осуществляется подготовка заявительных или конкурсных документов, принимается во внимание временной интервал, указывающий на их актуальность.

Справедливости ради отметим, что указанные Б. Н. Тамбиевым признаки профессиональной успешности носят общий характер. Относительно управленцев он, конечно же, приводит и более конкретные характеристики, в числе которых, например, эффективная координация деятельности подчиненных, компетентность в общей деятельности руководимой организации, наличие управленческих знаний и умений. Также выделяются социально-психологические характеристики как руководителя, так и подчиненных [3].

О. И. Игнатова феномен профессиональной успешности исследует на примере профессиональной деятельности учителей начальных классов. Она также обращает внимание на субъектно-личностные начала профессиональной успешности, а в числе ее признаков называет мобильность, динамичность, направленность на результативную деятельность и достижение успехов при осуществлении трудовых функций, всестороннее использование собственных сил и возможностей [1]. Мы бы особо отметили один выделяемый О. И. Игнатовой признак, который не называется другими исследователями, но при этом достаточно точно подчеркивает специфику профессиональной деятельности учителя. Речь идет о готовности к инновациям как одной из характеристик профессионально успешной деятельности. Действительно, система общего образования, к которой, собственно, и относится начальное образование, сегодня активно вовлечена в инновационные преобразования. Поэтому неучастие учителя в такого рода изменениях, неспособность включаться в инновации заметно минимизирует его шансы на достижение профессионального успеха.

Для нашего случая наиболее привлекательным представляется исследование М. А. Титовой, которая изучает феноменологию успешности в профессиональной деятельности специалистов, осуществляющих трудовые функции в условиях повышенной напряженности [4]. Как справедливо отмечает автор указанного

исследования, такие специалисты характеризуются высоким уровнем саморегуляции функционального состояния, в полной мере отвечают требованиям профессии и не обладают признаками хронических заболеваний и профессионально-личностных деформаций [4, с. 4]. Считается, что многие из выделенных требований относятся и к профессиональной деятельности сотрудников полиции. В этой связи отметим выделенные О. И. Игнатовой средства саморегуляции состояния специалистов, которые являются предпосылкой достижения профессиональной успешности. В числе таких средств: социально-ориентированные формы копинг-поведения, методы мысленного моделирования оптимального состояния, а также восстановление работоспособности [4, с. 10].

Таким образом, профессиональная успешность представляет собой субъектно-личностную характеристику специалиста, эффективно осуществляющего свои трудовые функции, качестве соблюдающего свои обязанности и права. Многие наиболее общие признаки успешно работающего специалиста (в частности, результативное осуществление функционала, инициативность и самостоятельность в непрерывном профессиональном развитии, эффективное профессионально-деловое общение, удовлетворенность трудом) в полной мере могут быть отнесены и к практике деятельности сотрудников полиции. Но имеется и ряд специфических признаков, которые определяются сложным, строго регламентированным и зачастую экстремальным характером деятельности полицейских. В их числе высокий уровень физической, психологической, огневой подготовки, управление транспортными средствами, мобилизационные способности и т. п. Совершенно очевидно, что такие характеристики весьма многообразны, но мы бы их определили в качестве способности сотрудников полиции принимать и реализовывать оперативные и обоснованные решения.

Библиографический список

1. Игнатова, О. И. Развитие профессиональной успешности учителей начальных классов в условиях инновационно-образовательной среды : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / О. И. Игнатова. – Ялта, 2019. – 22 с. – Текст : непосредственный.
2. Карачарова, Ю. А. Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологи-

ческих наук : 19.00.03 / Ю. А. Карачарова. – Тверь, 2010. – 29 с. – Текст : непосредственный.

3. Тамбиев, Б. Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: теория и практика / Б. Н. Тамбиев. – Карачаевск : Изд-во Карачаево-Черкесского гос. ун-та им. У. Д. Алиева, 2010. – 306 с. – Текст : непосредственный.

4. Титова, М. А. Эффективность психологической саморегуляции функционального состояния как фактор профессиональной успешности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.03 / М. А. Титова. – Москва, 2016. – 39 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ 6 | Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников)

О. Ю. Смирнова

Россия, Челябинская область, г. Южноуральск

Школьное образовательное пространство. Интерактивный музей Челябинской области

Современный урок изобразительного искусства должен быть актуальным, интересным и полезным для обучающихся. Его наполнение должно соединять в себе прошлое и современность. Использование активной творческой деятельности на уроке и во внеурочных мероприятиях – это элементы положительной мотивации обучающихся, развитие творческих способностей. Обучающийся может стать созидателем истории, а не только ее слушателем и наблюдателем. Изучение на уроках изобразительного искусства истории народного творчества, безусловно, имеет большое значение для правильного формирования у школьника осознания себя как части своего народа, своей страны «от старины до современности».

Все, что было когда-то создано нашими предками, – народные песни, сказки, русские постройки с понятными и необходимыми для него (народа) предметами декоративно-прикладного искусства, должно оставаться в нашей памяти. Все эти наполненные смыслом вещи народного творчества обязательно должны быть в зоне постоянного доступа у детей, чтобы они видели их, могли трогать и рассмотреть, каждый раз открывая для себя что-то новое. Знакомство с народным искусством – тема актуальная в преподавании уроков изобразительного искусства. Появляется проблема формирования у детей подлинной любви и уважения к своей истории. Только ежедневно соприкасаясь с красотой, можно эту красоту взрастить в наших детях. Какая форма больше всего под-

ходит для всего этого процесса? Если мы говорим о народном творчестве, о его самобытности, то, конечно, школьный музей, который должен меняться и расти, как меняются и взрослеют в его стенах школьники.

Методический проект школьного интерактивного музея Челябинской области, раскрывающий историю, колорит, самобытность, творчество, географические и экологические особенности региона составлен для наполнения школьного образовательного пространства и может быть использован в предметной деятельности учителей изобразительного искусства, технологии, географии, истории, биологии, педагогов дополнительного образования, учителей начальных классов.

Создание концепции – это первый и основной этап в формировании музея.

Это долговременная программа его деятельности. Музей становится частью учебного процесса, и потому по ходу реализации проекта в концепцию вносятся коррективы, дополнения.

При создании концепции музея необходимо исходить из реальных возможностей образовательного учреждения и его потребностей. Предварительно этот вопрос обсуждается в педагогическом коллективе, с ученическим сообществом, а также с родителями обучающихся. В нашем случае идея создания интерактивного школьного музея Челябинской области была выдвинута обучающимися одного класса в год празднования 75-летия Челябинской области.

Среди самых разнообразных школьных музеев по функциональному назначению и форме деятельности могут быть:

- музеи-выставки;
- музеи-мастерские, студии;
- музеи-клубы, театры;
- музеи-лаборатории;
- музеи – туристско-краеведческой работы и др.

Любой из школьных музеев может включать в себя все или несколько этих направлений. Главным является то, как он реализует свою образовательно-воспитательную функцию на основе музейной коллекции.

Определение основной концепции школьного музея было основано на принципах изучения народного творчества на уроках изобразительного искусства и интеграции его с предметами технология, история, география. Вся территория рекреации была отдана для оформления стендовых выставок и информационных стендов.

На примере народных промыслов, представленных в программном материале, дети приобщаются к декоративно-прикладному творчеству своей страны. Эти произведения народных умельцев являют собой образцы настоящего искусства, в которых форма, декор и содержание находятся взаимосвязано. Более того уникальность народного творчества региона, истоки зарождения самобытных промыслов – это то, что должно обязательно оставить свой след наравне с общей картиной народного достояния.

Новизна методического проекта в том, что обучающиеся в рамках музейного пространства без принуждения совершают виртуальные экскурсии в прошлое, соприкасаются с настоящим, имеют возможность внести свой вклад в историю музейных экспозиций путем создания своих творческих работ, узнают исторические факты. В таком музее нет ничего лишнего или второстепенного. Все объединено одной мыслью «Из прошлого в настоящее». Это не только интересный рассказ взрослого, презентация и видеофильм, но проведение экскурсий, выступлений, игр, выставок, практических заданий, которые позволят обучающимся разобраться в тонкостях народного творчества своего региона и приобрести хорошо сформированные знания через разные виды деятельности в работе школьного виртуального музея Челябинской области.

Актуальность данной темы. Чтобы обрести эти знания, постичь науку добра, испытать радость от встречи с прекрасным, необходимо обладать чуткой душой и отзывчивым сердцем. Сегодня как никогда возросла потребность современного человека в понимании и владении народным ремеслом с учетом современных технологий.

Цель методического проекта: приобщение детей к народному творчеству, изучению культуры и истории своего края через активную деятельность в рамках интерактивного школьного музея Челябинской области.

Необходимо заинтересовать обучающихся в самом начале пути знакомства с народным искусством. В игровой атмосфере связать культуру, историю, экологию, географические особенности края. В рамках школьного музея демонстрируется, как современное выставочное искусство, так и предметы прикладного искусства как наследие ручного труда мастера. Подобная музейная деятельность формирует и эстетический вкус и дает необходимые технические

знания, развивает трудовые умения и навыки, то есть осуществляют психологическую и практическую подготовку к труду, к выбору профессии.

Все пространство школьного музея Челябинской области формируется параллельно в медиaprостранстве. Это позволяет общаться со школьниками, родителями и педагогами в режиме реального времени. Все события, обновления, связанные с жизнью музея, становятся доступными абсолютно для всех. Само пространство музея перекликается с темами учебной программы по изобразительному искусству и разделено на отдельные музейные «залы».

Зал живописи «Наш вернисаж»

Так как все пространство музея посвящено Челябинской области, то зал живописи непременно должен рассказать о красоте природы нашего региона. Часть экспозиций – это картины местных художников. У посетителей есть возможность полюбоваться красотой природы, уникальностью в разных ее состояниях. Все картины предпочтительно должны являться подлинниками, что придает еще больше значимости этой части музея. В данном зале постоянно экспонируются и выставляются творческие работы обучающихся школы. Выставки постоянно обновляются. Каждая выставка непременно имеет свое отражение в группе школьного музея. Выставки рисунков – обязательная часть уроков изобразительного искусства, но с появлением грамотно организованного пространства данный вид демонстрации успеха обучающегося приобретает еще большую значимость.

Зал «истории и экологии»

Очень красиво сказал о нашем крае в своей книге Михаил Фототов «Родная старина»: «...если какое-то место нравится нам, людям XXI века, то очень вероятно, что оно когда-то могло пригледеться и нашим предкам, даже и далеким» [6, с. 8]. Практически вся эта часть музея расположена в медиaprостранстве. Для знакомства с историей развития Челябинской области, полезными ископаемыми, географическими особенностями территории, животными и растительностью края организованы стендовые информационные выставки. Каждый стенд напрямую переносит зрителя по QR-коду на официальные сайты, где более масштабно и подробно представлена вся информация. Непосредственно это официальные сайты:

– Челябинская область: <https://cp74.ru/85/>;

– Челябинская область в годы Великой Отечественной войны: <https://gubernator74.ru/yuzhnyy-ural-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny>;

– История Челябинской области: <http://chelreglib.ru/ru/pages/kray/chelregion/history/>;

– Мой город-часть моей страны: <https://biograf.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1583971/biograf.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/75064>;

– Подземная кладовая: http://www.карта74.рф/nature/articles/zheleznaya_zhizn_oblasti;

– Природа Южного Урала: <https://uraloved.ru/naturalist/interesno-obo-vsem/priroda-urala>.

В данном случае оправдано наличие гаджетов у обучающихся. Для поиска нужной информации можно оттолкнуться от предложенного материала. В то же время непосредственно в группе VK – школьный музей Челябинской области каждый раз обновляются информационные блоки для изучения и этой части экспозиции. Удобный формат проведения квестов, внеклассных мероприятий, встреч и экскурсий поможет привлечь интерес детей к этим школьным предметам.

Зал «Народные промыслы»

В этой части музея представлены выставки народного творчества, промыслы, ремесла жителей Южного Урала.

Картины из каменной крошки.

В неолитическую пору (6000–3000 лет) уже можно говорить о выделении горного дела, так как первые из уже нам известных мастерских по добыче и обработке камня были найдены – Усть-Юрюзанская, Синташта, Карагалы и другие [1, с. 160].

На уроках изобразительного искусства в 5 классе в разделе «Декоративное искусство в современном мире» обучающиеся наглядно могут увидеть, какие работы, выполненные своими руками в технике картины из каменной крошки, могут стать украшением дома, подарком или экспонатом школьного музея. Подробная информация о мастерах размещена также в группе музея.

Индивидуальный творческий проект как основной вид деятельности хорошо представлен на стенде «Куклы-обереги», и не только сами творческие изделия являются украшением этого стенда, но и подробное описание всех этапов работы над проектом.

«Интерактивная карта» Челябинской области

Как элемент игры для лучшего изучения темы «О чем рассказывают нам гербы и эмблемы?» в пятом классе по программе

изобразительного искусство Б. М. Неменского в одном из «залов» музея расположилась карта Челябинской области. Игровым элементом является возможность найти и прикрепить магнитный герб к нужному городу, району. Форму проведения данной игры можно представить самую разнообразную, что может быть полезным и для других предметов: географии, обществознания. Большое количество фотохроники дает возможность увидеть жизнь региона в разные периоды развития.

Школьный интерактивный музей был создан к 85-летию Челябинской области. В данном проекте нет места шаблонам.

Поэтому вполне допустимо, что новые идеи, будут вносить изменения в работу школьного музея. Все формы взаимодействия детей и взрослых для успешного получения образования оправданы. Интерактивность и традиции, вот то, что поможет создать устойчивый каркас для грамотного наполнения самыми важными качествами внутреннего мира подростка. Развивать коммуникативные навыки, навыки самопрезентации, которые необходимы для демонстрации своих творческих работ. Современный школьный музей дает нам новые возможности, которыми педагоги могут воспользоваться. И эти возможности заключаются в раскрытии новых методов по взаимодействию между учителем, учеником и музейным пространством. Наш музей не собрание экспонатов, а пространство активного взаимодействия прошлого, настоящего и будущего. Создание виртуальных экскурсий помогает погрузиться в тему, предлагаемую на уроке, плавно перетекающую в экспозицию школьного музея. Наполнение экспозиций работами проектной деятельности обучающихся дает возможность ощутить значимость своего труда. Чем замечателен данный образовательный проект «Интерактивный школьный музей Челябинской области»? У него никогда не будет дефицита в посетителях как в стенах школы, так и за ее дверями.

Библиографический список

1. Андреева, М. А. География Челябинской области : учебное пособие для учащихся 7–9 классов основной школы / М. А. Андреева, А. С. Маркова. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.
2. Дерягин, В. В. Краеведение. Челябинская область. 6 кл. : учебник для основной школы / В. В. Дерягин, М. С. Гитис. – Челябинск : АБРИС, 2008. – 144 с. – Текст : непосредственный.

3. Тренин, М. А. Край Увельский – Отчизны частица / М. А. Тренин. – Челябинск : Книга, 1997. – 392 с. – Текст : непосредственный.

4. Ушаков, А. П. Во имя Родины: Рассказы о челябинцах – героях Советского Союза и полных кавалерах ордена Славы / А. П. Ушаков. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 600 с. – Текст : непосредственный.

5. Челябинск : энциклопедия / сост. : В. С. Боже, В. А. Черноземцев. – Челябинск : Каменный пояс, 2001. – 1112 с. – Текст : непосредственный.

6. Фонотов, М. С. Родная старина : очерки истории Южного Урала / М. С. Фонотов. – Челябинск : Издательство Игоря Розина, 2011. – 216 с. – Текст : непосредственный.

С. В. Тетина

Россия, г. Челябинск

Педагогическое проектирования и его компоненты

Современная педагогическая наука в поисках новых возможностей повышения эффективности образовательного процесса все чаще обращается к педагогическому проектированию как деятельности, которая помогает педагогу выстраивать свою работу строго на научной основе.

С помощью педагогического проектирования педагог может планировать образовательный процесс, представлять результаты, условия и механизмы управления им. Именно педагогическое проектирование дает возможность детально представить будущие изменения в образовательном процессе, просчитать последствия предпринимаемых действий и оценить ожидаемый эффект.

Рассмотрим феномен «педагогическое проектирование» в деятельности педагога. В научной литературе представлены различные трактовки понятия «педагогическое проектирование». Н. В. Борисова рассматривает «педагогическое проектирование» как деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов [1]. По мнению В. С. Безруковой, «педагогическое проектирование» – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [2]. Под педагогическим проектированием Н. О. Яковлева предла-

гает понимать «целенаправленную деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование» [3, с. 33].

Впервые в конце прошлого столетия В. П. Беспалько рассмотрел проблему педагогического проектирования как самостоятельный вид педагогической деятельности [4]. Слово «проектирование» в современной трактовке означает создание проекта, который по своей сути представляет инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование.

Педагогическое проектирование – это самостоятельный процесс, следовательно, его нельзя подменять другими понятиями, что, в свою очередь, приводит к искажению сущности феномена «педагогическое проектирование». В литературе можно встретить подмену на хорошо знакомые термины как «разработка», «планирование», «прогнозирование». Рассмотрим каждый термин в отдельности.

Глагол «разработать» означает тщательно и всесторонне исследовать, следовательно, суть разработки – исследование. Разрабатывать можно что-то хорошо знакомое известным способом, чем и занимается учитель при подготовке к уроку. Цель разработки всесторонне исследовать объект. Разработка не всегда ориентируется на перспективы, т. е. педагог оперирует текущими реалиями и не учитывает будущие возможности и потребности. В отличие от разработки проектирование способствует изменению действительности.

Неправомерно отождествлять «планирование» с «проектированием». Планирование – это лишь небольшая часть каждого этапа проектировочной деятельности. При планировании педагог представляет собственную будущую деятельность, но часть его замысла или плана все же остается лишь в его сознании. План позволяет выстраивать «мостики» перехода от одного объекта к другому, из одного состояния в другое. В проекте же представляется вид, строение объекта и его элементы.

Существенные отличия имеются в трактовании понятий «прогнозирование» и «проектирование». Прогнозирование – это системное исследование перспектив развития объекта. Прогнозирование может вестись параллельно проектированию, а также указывать направление развития проектирования. Прогнозирование необходимо для повышения научного потенциала и эффективно-

сти проектируемого объекта. Описание характеристик будущего объекта является основной задачей прогнозирования, а задачей проектирования – построение объекта.

Выявив сущность педагогического проектирования как самостоятельного процесса, вполне целесообразно перейти к его компонентам. К структурным компонентам педагогического проектирования относятся: педагогическое изобретательство, педагогическое моделирование и педагогический эксперимент. Перейдем к рассмотрению каждого структурного компонента педагогического проектирования.

Педагогическое изобретательство является исходным компонентом педагогического проектирования, которое определяет и направляет процесс. Изобретательство представляет собой теоретическую деятельность, направленную на преобразование педагогического процесса в целом или отдельных его составляющих элементов. Изобретательство сводится к преобразованию отдельных связей педагогического процесса. В педагогике процесс изобретательства полностью основан на творческой деятельности педагога. Педагогическое изобретательство зависит от практической деятельности педагога и создаваемое изобретение, как правило, сразу будет востребовано. Следует отметить, что педагогическое изобретательство является самостоятельным, а порой и индивидуальным творческим процессом. Педагогом изобретается некая идея, которая устанавливает новые связи в педагогическом процессе. Идея встраивается в педагогические конструкции, для которых предлагаются новые методики, технологии, средства обучения и т. п. Любая идея в педагогическом проектировании должна пройти три стадии: осознания, решения и проверки.

Невозможно представить процесс педагогического проектирования без моделирования будущих преобразований. Педагогическое моделирование позволяет представить педагогическую систему в виде объекта или некой модели. При этом некий объект является моделью другого объекта (оригинала). Другими словами, педагогическая модель создается для замены объекта в исследовательской деятельности. Сходство модели и оригинала, как и их различие необходимо. Если нет различий модели и оригинала, то невозможно ее исследование, а значит, нет и моделирования. Моделирование позволяет получить отдельные характеристики оригинала на более простом объекте. При проведении проектирования появляется возможность смоделировать некий объект, спо-

собный заменить оригинал для определенных целей педагогического исследования.

Основной целью моделирования является получение новых педагогических знаний об объекте. Для реализации моделирования требуется соблюсти следующие шаги: определить задачу, создать модель, исследовать модель и выявить новые педагогические знания. В результате педагогического моделирования педагог получает новый образец педагогического объекта, обладающий новым содержанием.

В структуре педагогического эксперимента особое место занимает педагогический эксперимент. Полученные результаты после проведения педагогического эксперимента определяют дальнейшую деятельность педагога по внедрению проекта к массовому использованию. Педагогический эксперимент – это комплекс методов исследования для доказательной проверки достоверности ранее предложенной идеи. Для объективности исследования педагогический эксперимент проводится на основе метода контрольных и экспериментальных групп.

Данный метод предполагает введение в образовательный процесс проверяемого фактора (идеи, замысла) только в экспериментальных группах, работа же в контрольных группах ведется в обычном режиме. Педагогический эксперимент строится на сравнении показателей в экспериментальных и контрольных группах. При проведении педагогического эксперимента предполагается следующая последовательность действий: констатирующий этап, формирующий этап и вновь констатирующий этап (эффективность идеи).

Современному педагогу необходимо строить свою педагогическую деятельность на научной основе, уметь планировать не только сам процесс образования, но и его результаты.

Педагогическое проектирование предоставляет возможность современному педагогу представлять будущие изменения в образовательном процессе более детально и оценивать их эффективность.

Библиографический список

1. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с. – Текст : непосредственный.

2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

3. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование : учебно-практическое пособие / Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с. – Текст : непосредственный.

4. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – С. 232. – Текст : непосредственный.

М. В. Планкина, Н. А. Довыденко
Россия, г. Томск

Практика наставничества в исследовательской деятельности студентов

Главная цель профессионального образования: подготовка квалифицированного специалиста, в совершенстве владеющего своей профессией и конкурентоспособного на рынке труда. Создание условий для развития наставничества является одной из основных задач Национального проекта «Образование 2019–2024». Наставничество рассматривается как новая перспективная образовательная технология, осуществляющая процесс передачи социального и профессионального опыта.

Система наставничества представляет собой одну из наиболее эффективных форм преемственности поколений, способствующая повышению профессиональной компетентности. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС), выходящая за рамки образовательного процесса, является особым видом педагогической деятельности и может рассматриваться как форма наставничества на уровне педагог – студенту. Одним из главных методических подходов в ее организации является способность преподавателя-наставника превратить исследовательскую деятельность студентов в эффективный инструмент развития их творческих способностей, умений и навыков, повышения их мотивации к изучению

программного материала. Наставник не только ретранслирует знания, но и вводит обучающихся в профессию, «запускает» их личностный рост и самостановление.

При организации работы наставника с подопечным можно выделить следующие этапы:

– на первом этапе (адаптационном) определяются цель взаимодействия, полномочия и обязанности, устанавливаются отношения взаимопонимания и доверия, выявляются проблемы умений и навыков подопечных;

– на втором этапе (проектировочном) разрабатывается и реализуется программа взаимодействия наставника с наставляемым, вырабатывается стиль наставничества и корректировка профессиональных умений;

– на третьем этапе (контрольно-оценочном) определяется уровень сформированности профессиональных компетенций у подопечного, степень его готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

Практики наставничества предусматривают такие уровни взаимодействия наставника и подопечного, как: «педагог – педагогу», «педагог – студенту», «профессионал – студенту», «студент – студенту».

НИРС представляет собой совместное с научным руководителем-наставником исследование обучающегося, раскрывающее его знания и умение их применять для решения конкретных практических задач.

Научно-исследовательская деятельность предполагает следующие этапы [1].

1 этап – определение проблемы, предмета и объекта исследования. Студент и наставник совместно формулируют проблему, определяют предмет и объект исследования, объем и направленность предстоящей работы, тематику литературы, с которой необходимо познакомиться.

2 этап – изучение литературы по проблеме, уточнение основных понятий, предварительное описание предмета исследования и окончательное название работы. Роль наставника заключается в основном в рекомендациях и советах по отбору источников, сопоставлении и анализе различных фактических и статистических данных.

3 этап – формулировка цели, задач и гипотезы исследования. Руководитель доводит до студента следующие правила: гипотеза

не должна содержать понятий, которые не уточнены; она должна быть проверяема при помощи имеющихся методик. Задачи исследования конкретизируют цель и служат для проверки гипотезы.

4 этап – выбор методов исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы студент и наставник совместно подбирают методы и методики, адекватные задачам исследования.

5 этап – сбор фактического материала. В работе студенту необходимо выявить и изложить основные тенденции изучаемых процессов, подкрепить их наиболее типичными примерами и цифровыми расчетами. Руководитель помогает выбрать наиболее эффективные методы математического анализа.

6 этап – обработка результатов исследования и их интерпретация. Сбор и обработка фактического материала являются самым трудоемким этапом в подготовке работы, поэтому этот этап должен быть под особым вниманием наставника.

Основными направлениями внеурочной исследовательской деятельности студентов колледжа являются:

1. Привлечение школьников к изучению и исследованию окружающего мира (здесь сами студенты выступают в роли наставников):

- отбор проб и анализ природных вод и почвенного покрова;
- онлайн-викторины и олимпиады по экологии;

2. Организация работы студенческого научного общества в колледже:

- анализ снежного покрова города Томска;
- определение химического состава вод курортов Сибири;
- определение концентрации углеводородов нефти в атмосферном воздухе, в природных водах и почвах.

Здесь наставничество реализуется в форме студент – студенту и педагог – студенту.

3. Сотрудничество с вузами:

- выполнение исследовательских работ в аккредитованных научно-исследовательских лабораториях вузов.

В данном случае функции наставников выполняют научные сотрудники вузов на уровне профессионал – студенту.

Межличностное общение между педагогом-наставником и обучаемыми в процессе взаимодействия происходит как при непосредственном контакте, например, в ходе обсуждения полученных результатов, так и опосредованно с помощью интернет-ресурсов, консультируя студентов по вопросам представления работы.

Наставник, сопровождая проектную деятельность, оказывает индивидуальную поддержку учащемуся, а также дает советы и рекомендации, используя групповую форму партнерского сотрудничества.

Бесспорно, научно-исследовательская работа студентов колледжа является важным фактором при подготовке молодого специалиста. Проблема состоит в том, что многие обучающиеся по целому ряду причин объективно не могут подходить к учебному процессу творчески, что уж говорить об исследовательской работе. Работа в этом направлении должна вестись с теми студентами, которые проявили себя соответствующим образом. А задача наставника выявить этих студентов. В результате учащийся приобретает навыки и опыт, которые ему пригодятся в течение всей жизни, в каких бы сферах профессиональной деятельности он не работал [2].

Материалы исследовательских работ являются основой для выполнения курсовых и дипломных работ. Достижения наших студентов в конкурсах и конференциях говорят о результативности данной практики наставнической деятельности в ТПК.

Однако следует отметить, что в процессе выполнения исследовательской работы студенты затрудняются в постановке проблемы, в формулировании целей и задач, а также неумело интерпретируют полученные результаты. Здесь большая роль отводится педагогу-наставнику, который должен приучать студентов самостоятельно решать встающие перед ними сложные задачи; направлять на правильный путь ход мыслей и результаты исследований студента; развивать способность к новаторству. Только при реализации данных условий формируется профессиональный опыт и субъектная позиция студента в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Планирование исследовательской работы. – URL: <https://studfiles.net/preview/2438932/> (дата обращения: 20.11.2019). – Текст : электронный.

2. Планкина, М. В. Научно-исследовательская работа студентов колледжа как фактор повышения качества профессионального образования / М. В. Планкина, Т. А. Юрмазова. – Текст : электронный // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2014. – № 1.

М. А. Волкова

Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Нефтеюганск

Роль и значение народно-сценического танца в системе обучения ДШИ

«Танец – это твой пульс, твоё сердцебиение, твоё дыхание. Это ритм твоей жизни. Это выражение во времени и в движении, в счастье, радости, грусти и зависти» (Жан де Амбуа).

Поистине танец является искусством общечеловеческим, доступным без какого-либо перевода людям всех рас и континентов. Танец есть везде, где есть музыка. А музыка – это и шум прибоя, и шелест деревьев в лесу, и гром, и даже тишина.

Народный танец – это танец, созданный этносом и распространённый в быту, обладающий этническими особенностями, проявляющимися в характере, координации движений, в музыкально-ритмической структуре танца, манере его исполнения. Одним словом, народный танец – это пластический портрет народа. Народный танец неотделим от народной музыки и песни, которая всегда была явлением массовым и неотъемлемым от жизни народа.

Особое место в системе дополнительного образования детей занимают детские школы искусств, в том числе по виду (видам) искусств. Детская школа искусств – один из старейших видов образовательных учреждений России, который насчитывает более 100-летнюю историю существования. При этом уникальность детской школы искусств как учреждения дополнительного образования детей определяется устойчивой традицией построения образовательного процесса на основании примерных учебных планов и образовательных программ.

В современной системе дополнительного образования народно-сценический танец является одним из основных предметов специального цикла хореографических дисциплин и неотъемлемой частью начального хореографического образования.

Предмет «Народно-сценический танец» раскрывает широкие возможности и для освоения техники, и для эмоционального развития актерских данных и широко образовывает, знакомя с национальной пластической и музыкальной культурой народов мира.

Обучение народно-сценическому танцу совершенствует координацию движений, способствует дальнейшему укреплению мышечного аппарата (развивая те группы мышц, которые мало

участвуют в процессе классического экзерсиса), дает возможность учащимся овладеть разнообразием стилей и манерой исполнения танцев различных народов, в значительной степени расширяет и обогащает их исполнительские возможности, формируя качества и навыки, которые не могут быть развиты за счет обучения только классическому танцу. В условиях школы искусств народно-сценический танец играет большую роль в создании репертуара хореографических отделений, тесно связан со всем циклом танцевальных дисциплин и, прежде всего, с классическим танцем, являющимся основой этого цикла.

В процессе занятий танцевальный материал изучается у станка и на середине зала. Упражнения у станка вырабатывают у учащихся силу, технику и готовят к исполнению на середине как отдельных движений, так комбинаций и этюдов, построенных на пройденном и новом материале.

Изучение народно-сценических танцев, с различными по характеру ритмами и манерой исполнения народных танцев дает возможность приобрести нужную технику исполнения, обогатить творческую фантазию, развить координацию движений, музыкальность и чувство ритма, проявить свой актерский темперамент, органично чувствовать себя на сцене.

Освоение школы народно-сценического танца-наиболее эффективный способ подготовки учеников к исполнению различных народов танцев, обеспечивающий высокий уровень исполнительской культуры. Особенность метода учебной работы состоит в том, что уровень подготовленности первого года обучения требует определенного подхода, который заключается в простоте и доступности начальных учебных упражнений, а также в эффективности учебного материала. Учебные комбинации – это «кирпичики», из которых вырастает «здание» занятия. Движения, выстроенные в определенной последовательности –это форма, которую необходимо наполнить содержанием. Для того чтобы сделать учебный процесс менее трудоемким и более результативным, необходимо разделить его на три составляющие его части – освоение элементов, композиции и творческого начала.

Первая часть – элементы:

1 период: освоение «пути ног», освоение «пути корпуса», освоение «пути головы», освоение «пути рук».

2 период: к освоенному «пути ног» добавляется «путь корпуса», к освоенному «пути ног и корпуса» добавляется «путь голо-

вы», к освоенному 2 «путь ног корпуса и головы» добавляется «путь рук».

Такая система проучивания позволяет учащимся прочувствовать не только отдельные части своего тела, но и ощутить гармонию целого.

Вторая часть – композиция. Композиция составляет конструктивную основу проучиваемого упражнения или хореографического произведения, выделяется для того, чтобы увидеть существующую связь между рисунком танца и элементами, чтобы понять природу хореографической логики.

Третья часть – творческое начало. Творческое начало – умение сознательно постичь и пластически выразить образно-поэтическую суть хореографического произведения. Это третья часть, которая вместе с двумя предыдущими определяет содержание упражнения или хореографического произведения. Выделяется для того, чтобы ощутить и проследить существенную связь трех частей, прочувствовать и понять природу хореографического искусства.

Начальный этап познания и освоения танцевальной культуры в народно-сценическом танце, раскрывает следующие цели:

- систематическое развитие осознанного восприятия музыки;
- формирование понятия взаимосвязи и взаимовлияния музыкального и танцевального искусства;
- знакомство с терминологией танца;
- изучение и освоение систем обучения танцевальному искусству;
- освоение сложившихся в отечественной педагогической школе танца хореографических элементов: поз, позиций, движений народного и классического танцев.

Подобный принцип позволяет более широко освоить танцевальную лексику, что сказывается и на манере исполнения танца. Освоения новой композиции предполагает предварительное обучение определенным приемам танцевальной техники, овладение элементами танца в соответствующем стиле как логическое завершение, знание танцевальной композиции. Кроме того, это также позволит воспитывать устойчивый навык техники правильного дыхания во время движения развивать танцевальность и принести в танец сценический, а не тренировочный порядок. Поэтому основной принцип программы – обучить искусству танца, а не «натаскивать» на отдельную композицию.

Обучение народному танцу занимает важное место в хореографическом обучении в детской школе искусств и имеет свои отличия

чительные черты. В отличие от профессиональных хореографических учреждений основной целью образовательного процесса отделения хореографии ДШИ является художественно-эстетическое воспитание, направленное развитие личности подрастающего поколения. Многолетний опыт работы в условиях ДШИ показал необходимость адаптации типовых программ в зависимости от природных данных учащихся, социокультурных условий, этнических традиций народов, проживающих в данной местности.

Общеизвестно, что народно-сценический танец является ценнейшим достоянием нашей хореографической культуры – как огромный пласт художественных хореографических ценностей и как методика технического и пластического воспитания. Его потеря была бы невосполнимой утратой. Необходимость изучения народного фольклора, овладение навыками его обработки уважение к его формам, содержанию традициям – важнейшая сторона системы образования. Знание основ русского танца, уважение к нему как к национальному достоянию, бережное к нему отношение избавит начинающего педагога-хореографа от многих ошибок и перекосов.

В данное время мы наблюдаем сложность проблемы в преподавание народно-сценического танца: немислимая безвкусица, невзрачность костюмов, набор движений и трюков, не имеющих к народному танцу никакого отношения дикие музыкальные обработки русского песенного и фольклорного материала, к сожалению, бурно приветствуются публикой. Самое страшное, когда это культивируется в детских учреждениях, детских коллективах, что бывает очень часто. У ребенка формируется представление, что это и есть «народно-сценический танец». И, если кто из участников такого коллектива вдруг встанет профессиональным хореографом-преподавателем, то эта каинова печать надолго будет владеть его душой. Ведь другим источником знакомства с «народно-сценическим танцем» в детстве у него не было.

Особенностями учебно-воспитательного процесса на хореографических отделениях в ДШИ на примере преподавания народно-сценического танца являются вопросы подбора репертуара, овладение средствами художественной выразительности, применения различных форм и методов обучения, использование опыта профессиональных школ и фольклорных традиций, сочетание коллективных занятий с индивидуальными и мелкогрупповыми.

Учреждения дополнительного образования детей являются одним из элементов системы образования и решают важные задачи развития творческого потенциала нации, создают условия для раскрытия индивидуальных способностей ребенка, повышения общего культурного уровня подрастающего поколения и сохранения национально-культурных традиций.

Преподавание народно-сценического танца в ДШИ направлено на воспитание интереса к народно-сценическому танцу, национальной культуре, развитие и формирование творческого потенциала учащихся, нарабатывается техника танца, разучиваются новые танцевальные движения, максимально раскрывается творческий потенциал детей, совершенствуется их актерское мастерство.

В настоящее время необходимо:

– продумать систему обучения народно-сценическому, русскому танцу в специальных учебных заведениях: школах искусств, хореографических училищах, вузах;

– наладить тесную взаимосвязь и систематический обмен преподавания народно-сценического (характерного) танца между педагогами по этой дисциплине;

– создать возможность проведения самостоятельных смотров, фестивалей народно-характерного танца;

– ознакомиться с работой периферийных детских и взрослых любительских танцевальных коллективов и хореографических школ, где встречается интересный фольклорный материал и яркие постановки.

Возродить душу, пробудить ее может только искусство, и это нужно для того, чтобы сформировать возвышенную духовность, нужно изучать старый, знать настоящий и думать о будущем народного танца.

Только тогда народно-сценический (характерный), русский танец будет жить и развиваться.

Библиографический список

1. Брук, Л. И. Дополнительное образование – гибкая и мобильная система, способствующая разностороннему развитию детей / Л. И. Брук. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2000. – № 9 (12). – С. 53–58.

2. Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей. – Москва, 2000. – № 3. – Текст : непосредственный.

3. Батурина, Г. И. Народная педагогика в воспитании дошкольников / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

4. Боголюбская, М. С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического воспитания / М. С. Боголюбская. – Москва, 1986. – Текст : непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский // Анализ эстетической реакции. – 5-е изд. – Москва : Лабиринт, 2004. – Текст : непосредственный.

6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 2005. – Текст : непосредственный.

7. Громов, Ю. И. Работа педагога-балетмейстера в детском хореографическом коллективе / Ю. И. Громов – Текст : непосредственный // Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика : учебное пособие. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2006.

8. Громов, Ю. И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актера / Ю. И. Громов. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2000. – Текст : непосредственный.

9. Есаулов, И. Г. Педагогика и репетиторство в классической хореографии : учебник / И. Г. Есаулов. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2005. – Текст : непосредственный.

10. Журкина, А. Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования / А. Я. Журкина. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2000. – № 9 (12). – Текст : непосредственный.

В. Н. Облецова
Россия, г. Смоленск

**Педагогическая поддержка
научно-исследовательской деятельности студентов
по направлению «Металлургия»
в переводческой практике немецких текстов
и сообщений в базе современных видеохостингов
и мессенджеров**

Цель любого научного исследования – всестороннее и достоверное изучение исследуемого объекта, процесса или явления и получение и внедрение в производство (практику) полезных для

человека результатов [11]. Уже при написании курсовых и дипломных проектов мы сталкиваемся с научными исследованиями и использованием полученных результатов в своей практической деятельности. Исследуя, сталкиваемся с трудностями поисковой работы и дальнейшей обработки ее результатов, их систематизирования и применения.

Мы используем прикладные исследования, целью которых является – использование результатов переводческой практики с немецкого языка оригинальных текстов и видео-сообщений для написания курсовых и дипломных проектов по специальности СПО 22.02.04 «Металловедение и термическая обработка металлов» и ТОП-50-15.02.15 «Технология металлообрабатывающего производства». Наша задача – раскрыть сложности перевода технических текстов, реферирования и аннотаций отдельных немецких статей по металлургической тематике, показать ключевые моменты для успешного применения достигнутых результатов перевода технических текстов в научно-исследовательской деятельности студента нелингвистического направления. Мы понимаем, что в процессе такой деятельности студент должен ознакомиться с отечественными и зарубежными литературными источниками данной и смежных специальностей [11]. В настоящее время компьютерных технологий существует множество видеохостингов и мессенджеров, которые насыщены зарубежными источниками, не только литературными, но и другими, несущими большое количество важной для исследования информации. Нельзя игнорировать современные возможности.

Во множестве литературных источников о переводе технических текстов для студентов лингвистических направлений говорится о главной проблеме – важности владения будущими переводчиками спецификой технической терминологии, а именно – ее понимания и правильного применения в узком контексте какой-либо отрасли. «Знание технической терминологии как компонента специальной составляющей переводческой компетенции формирует фундаментальную основу понимания технической сути термина, его грамотного перевода, обеспечивает принятие техническими переводчиками правильного переводческого решения [5; 6]. В своей работе В. Н. Базылев утверждает, что «квалифицированный технический перевод невозможен без знания технических/специальных терминов. Техническая терминология – это слова или словосочетания, обозначающие конкретные или аб-

страктные понятия той или иной области техники (инструменты, приборы, устройства, механизмы, детали, рабочие операции, единицы измерения и др.) [1]. Когда студенты-лингвисты изучают техническую терминологию они сталкиваются с проблемой незнания фундаментальных основ той отрасли, к которой принадлежит техническая лексика. В нашем случае мы говорим о научно-техническом переводе металлургических текстов. Изучая наш вопрос, мы убедились, что авторы исследований и практики утверждают, что в производственной среде перевод текстов, связанных с металлургической отраслью, является наиболее сложным. «Перевод металлургических текстов считается одним из самых трудных видов среди научно-технических переводов. Сложность его заключается в том, что без достаточного владения языком инженерно-технических реалий невозможно выполнить точный и правильный перевод. Металлургический текст – это научно-технический документ, охватывающий процессы получения металлов из руд или других материалов, а также процессы, связанные с изменением химического состава, структуры и свойств металлических сплавов. В первую очередь следует учитывать, что тексты с металлургической спецификой, как и любой текст научно-технического жанра, как правило, насыщен терминами и терминологическими сочетаниями [2]. В нашем исследовании участвуют студенты, в процессе учебной деятельности которыми уже была освоена база инженерно-технических реалий металлургического производства. Поэтому процесс познания технической терминологии металлургии на немецком языке уже был подкреплён знаниями содержательной основы, и многие трудности, возникающие у студентов-переводчиков, неразрывно связанные с технической терминологией, с сокращениями и формулами в технических текстах, непониманием научной и технической сути предмета, профессионального сленга для нас ушли на второй план.

Как и студенты-переводчики мы столкнулись с проблемой вариативности технических терминов, употребления в русском языке нестандартных терминов, профессионального сленга. И главное – сложности связанного перевода технических текстов, их особенной стилистики и правильности понимания грамматических структур, грамотного реферирования и аннотаций отдельных немецких статей по металлургической тематике. Как утверждают Е. Д. Люткин и М. М. Морозов, – сложность работы переводчика в

области технического перевода определяется многими факторами [3]: многочисленностью технических терминов – ни переводчик, ни специалист технического профиля не могут знать все термины; технические термины стремительно развиваются вместе с развитием науки и техники; выпуск отраслевых специальных словарей или словарей технических терминов, отражающих новые термины, всегда отстает на несколько лет; не решена проблема унификации терминов; термины узкопрофессиональной области понятны только небольшому кругу переводчиков; существует проблема вариативности технических терминов, не специальные слова, но специальные значения, которые даже в самой технике не являются фиксированными и переливаются множеством вариантов [4].

Приведем пример перевода профессионального сленга из нашего исследования. Общепринятый перевод обиходного немецкого слова “Bär” – это МЕДВЕДЬ. Но в контексте русской металлургии – это профессиональный сленг – «КОЗЕЛ» (в печи, тигле, ковше, конвертере) или БАБА (молота, копра). Это слово в самой металлургии используется в разных значениях: КОПЁР, НАСТЫЛЬ (в печи, тигле, ковше, конвертере). Та же «БАБА (копра)» у строителей имеет другой немецкий перевод “Klotz” [8], а финансисты переводят слово “Bär” как «МЕДВЕДЬ-биржевик, играющий на понижение» [7].

Приведем простой пример коллизий вариативности технических терминов у распространенных слов, звучащих одинаково в русском и немецком языках – “Material” и “Maschine”. “Material” – немецкого языка – это вещество, заготовка, инвентарь, материальная часть, материальные средства. Само слово «материал» в металлургии на немецком языке предпочитают произносить как “Werkstoff”. “Maschine” – это вычислительная машина, двигатель, локомотив, механизм, станок, устройство. Но машину – автомобиль на немецком языке предпочитают произносить как “Auto” [8].

Проанализировав выявленные проблемы, на примере нашего исследования мы выделили несколько ключевых моментов для реализации успешной переводческой деятельности с немецкого языка в металлургии и применения достигнутых результатов в научно-исследовательской деятельности студента нелингвистического направления. Так, например, в немецкой грамматике широко используется такой прием как словосложение, когда одно слово состоит из корней нескольких слов, количество таких корней неограниченно. Важно помнить правило перевода сложных слов –

главное слово в таком случае – будет последнее, остальные корни будут переводиться как определяющие или дополняющие какой-либо признак главного слова. В технической терминологии этот прием используется еще более широко, чем в обиходной лексике. Например, виды печей, применяемых в металлургии: “die Kammeröfen” – КАМЕРНЫЕ ПЕЧИ, “die Schachtöfen” – ШАХТНЫЕ ПЕЧИ, “die Hochöfen” – ДОМЕННЫЕ ПЕЧИ, “die Elektrodenöfen” – ЭЛЕКТРОДНЫЕ ПЕЧИ, “die Vakuum-Lichtbogenöfen” – ВАКУУМНО-ДУХОВЫЕ ПЕЧИ. Обращаем ваше внимание, что в переводе “die Hochöfen” переводчик-лингвист без знания терминологии может допустить ошибку и перевести как ВЫСОКИЕ ПЕЧИ, что еще раз доказывает нам, что важно понимать и учить семантику технических терминов. Для этого мы предлагаем вести персональный учебный терминологический словарь (глоссарий) и системно пополнять его в переводческой практике. По мнению Т. В. Паршиной «ведение персонального учебного терминологического словаря играет важную роль в расширении знаний студентов-переводчиков о терминах. Обучающиеся, пополняя словарь терминами, могут распределять лексические единицы по тематикам, предметным областям, выбранной специализации» [6].

Сложность перевода технических текстов фасилитируется умением правильно реферировать и аннотировать отдельные немецкие статьи. Этот прием особо успешно применяется в переводческой практике не только литературных источников. В настоящее время компьютерных технологий существует множество видеохостингов и мессенджеров[9], которые насыщены зарубежными источниками, не только литературными, но и другими, несущими большое количество важной для нашего исследования информации.

Поэтому важно уметь правильно реферировать и аннотировать немецкие статьи или сообщения.

Алгоритм по фасилитации реферирования следующий [10].

1. Первичный беглый просмотр документа и ознакомление с общим смыслом. Обращается внимание на заголовки, графики, рисунки.

2. Текст читается более внимательно, определяется значение незнакомых слов по контексту и словарю.

3. Определяется основная тема текста.

4. Проводится смысловой анализ текста и отдельно его абзацев.

5. Весь материал статьи делится на три группы: важная информация, второстепенная информация, информация, которую можно упустить.

6. Определяются ключевые мысли каждого абзаца, из которых составляется план.

7. Пункты плана дополняются информацией в виде 2-3 предложений.

8. Обработка завершается формулировкой главной мысли.

Библиографический список

1. Базылев, В. Н. Технический перевод. Основные понятия переводоведения / В. Н. Базылев ; Отд. языкознания ; отв. редактор канд. филол. наук М. Б. Раренко. – Москва, 2010. – 260 с. – Текст : непосредственный.

2. Бехтева, Н. Н. Основные проблемы перевода научно-технических текстов металлургической тематики / Н. Н. Бехтева, Е. В. Дегтярева. – Текст : непосредственный // Филологические науки в России и за рубежом : материалы IV Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – С. 74–76.

3. Люткин, И. Д. Научно-технический перевод с русского языка на английский : методическое пособие для переводчика-практика / И. Д. Люткин. – Москва : Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, 1991. – 123 с. – Текст : непосредственный.

4. Морозов, М. М. Техника перевода научной и технической литературы с английского языка на русский. Вып. 1–12 / М. М. Морозов. – Москва : ИН-ЯЗ, 1932–1936. – Текст : непосредственный.

5. Паршина, Т. В. О знании технической терминологии / Т. В. Паршина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 15. – С. 601–607.

6. Паршина, Т. В. Педагогический подход к формированию специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков / Т. В. Паршина. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 152–155.

7. Прокопьева, Н. Н. Немецко-русский и русско-немецкий экономический словарь / Н. Н. Прокопьева, Е. В. Плисов. – Москва : ЗАО Центрполиграф, 2007. – 815 с. – Текст : непосредственный.

8. Сергеев, В. Н. Современный немецко-русский политехнический словарь / В. Н. Сергеев, В. В. Бутник, И. В. Фаградянц. – Москва : Вече, 2006. – 624 с. – Текст : непосредственный.

9. Google – поисковая система. – URL: <https://www.google.com/> (дата обращения: 04.08.2020). – Текст : электронный.

10. Молодой ученый : научный журнал. – URL: <https://moluch.ru/conf/> (дата обращения: 04.08.2020). – Текст : электронный.

11. Студопедия. – URL: <https://studopedia.ru/> (дата обращения: 04.08.2020). – Текст : электронный.

А. Н. Сафаргалина
Россия, г. Челябинск

**Организации научно-исследовательской работы
в образовательном учреждении.
Педагогическая поддержка научно-исследовательской
и творческой активности школьников**

Научно-исследовательская работа – это система мероприятий, которая приобщает к творческой деятельности и способствует развитию инициативы, индивидуальных интересов педагогов. Она увеличивает у педагогов интерес к работе, и приобщает их к самостоятельной творческой деятельности. Результатом такой работы является повышение уровня подготовки будущих специалистов в соответствующей области.

В классическом процессе развития педагога, как личности обычно выделяются три главных этапа:

- закладывается фундамент педагогической культуры (педагогическая подготовка учителя в вузе);
- формируется педагогическая культура (происходит в начале 3–5 лет в процессе самостоятельной педагогической деятельности);
- совершенствуется педагогическая культура (дальнейший процесс педагогической деятельности);

Педагогическая поддержка – это системный педагогический процесс со своей стратегией, технологией, деятельностью. В этом процессе происходит реализация стратегической ориентации, и создаются условия, в которых:

– человек осознает свою индивидуальность, сущность, становится автором своей жизни, а также творцом своих жизненных обстоятельств;

– происходит саморазвитие, самообразование данного человека в данных условиях;

– формируется умения для установления контактов, человек ищет и находит партнеров, выбирает стратегии поведения в конфликтах, приводящие к необходимому результату;

– развивается способность и умения сосуществовать в общем коллективе, договариваться, организовать и вести совместную коллективную деятельность.

Научно-исследовательская деятельность приучает школьников работать с научной, учебной литературой. Это важное умение, так как современные дети мало читают.

Грамотно и эффективно организованная научно-исследовательская деятельность в образовательном учреждении позволяет решить проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития, готовности получать умения и знания на протяжении всей жизни.

Основным требованием организации эффективного и качественного образовательного процесса в школе – привлечение учащихся к исследовательской деятельности.

Главная задача – дать возможность ученику совершенствовать свой интеллект в исследовательской и творческой деятельности.

Именно активное участие учащихся в научно-исследовательскую деятельность в процессе обучения становится их новообразованием, когда они начинают добывать собственные знания, выполняя различные исследовательские и творческие проекты. В процессе выполнения исследовательской деятельности учащийся из объекта деятельности превращается в субъект, который может создавать новое знание.

В настоящее время многие учащиеся имеют возможность проявить свой интеллектуальный потенциал, участвуя в проектной и научно-исследовательской деятельности. Участие в научной работе под руководством наставника позволяет способностям и таланту школьника своевременно развиваться, формирует личность подопечного, приобщает его к системной и общественно значимой деятельности, способствует успешной реализации в современном мире.

Научно-исследовательская работа – это важное условие для развития мотивации школьников, индивидуальных способностей, а также повышения качества приобретенных знаний и умений: умение адекватно реагировать на проблемную ситуацию, правильно оценить проблемную ситуацию и сделать выбор; умение работать с большим объемом информации; находить и использовать ресурсы. Для приобщения учащихся к научно-исследовательской деятельности необходимо сформировывать у них интеллектуальные, практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования: организационные, поисковые, информационные и умения сформулировать и представить результат своей работы.

Важно соблюдать этапы организации научно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении:

– этап добровольности учащихся, он гласит о том, что учащийся должен иметь желание заниматься научной работой и получать от нее удовольствие;

– этап доступности, связан с учетом возрастных особенностей учащихся, предполагает выбор доступных форм и методов проводимых исследований с учетом интересов, возможностей, способностей учащихся;

– этап создания под руководством наставника проблемных ситуаций и активизацию самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение научно-исследовательскими знаниями, умениями, навыками;

– этап учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся предусматривает изучение их темперамента, характера, желаний, переживаний, способностей и темпа деятельности.

Основы научно-исследовательской деятельности начинают формироваться очень рано у детей, еще в дошкольном возрасте. Влияют множества социальных факторов (семья, детский сад, школа, одноклассники). Затем эта деятельность ребенка при благоприятных условиях может быть продолжена в школе, колледже, институте и в дальнейшем осуществляться в профессиональной деятельности. И родители, и педагоги хотят видеть своих подопечных всесторонне развитыми и творческими личностями. Но, чтобы добиться этой цели, они должны прежде понять их интересы и потребности, и умело использовать их в ходе учебного процесса.

Одним из главных условий значительного развития личности школьника и реализации его интересов и потребностей является участие в научно-исследовательской деятельности. Но педагоги отмечают, что у многих учащихся наблюдается отсутствие желания и низкая мотивация к научно-исследовательской деятельности.

Причины могут быть разные: несформированная система взглядов, слабая концентрация внимания, неразвитая способность к самостоятельному мышлению, беспокойность, отсутствие психологического комфорта в семье и психологической безопасности в образовательном учреждении.

Результативность научно-исследовательской работы может выражаться в приобретении исследовательских знаний и умений: работать с научной литературой, формулировать научные результаты, выступать перед аудиторией.

Для достижения данных целей наставник использует индивидуальный подход к учащемуся, предлагает ему индивидуальные упражнения на сравнение и сопоставление фактов; упражнения на отработку навыков анализа и синтеза; проводит консультацию.

Другим направлением деятельности педагога-наставника является организация групповой работы и работы над совместными научно-исследовательскими проектами. Важным направлением деятельности педагога-наставника является организация встреч с представителями науки и культуры, предметных недель и олимпиад.

Педагог-наставник создает творческую образовательную среду, которая мотивирует и стимулирует исследовательское поведение школьников.

Формирование исследовательского поведения представляет собой целенаправленную реализацию нестандартных форм организации учебного процесса и внеклассных организаций (урок-семинар, урок-конференция, квесты, интеллектуальные марафоны, консультация со специалистом, экспедиции, летние научно-исследовательские лагеря).

Научно-исследовательская деятельность в образовательном учреждении позволяет сделать обучение процессом активного познания, развивает творческое мышление, помогает приобретению исследовательских умений – работать с литературой (учебной, научной, справочной) по выбранной теме исследования, обеспечивает осознанное и глубокое усвоение изучаемого материала.

Эффективность применения проектного метода в самостоятельной работе студентов колледжа

В современных условиях особую важность приобретают не столько собственно знания обучаемого, сколько его способность квалифицированно осуществлять определенную профессиональную деятельность.

Разработка новых методов, средств, форм обучения и воспитания личности на разных ступенях образования является приоритетным направлением в педагогической деятельности.

ФГОС СПО определяет самостоятельную работу студентов, как одно из обязательных требований к организации образовательного процесса.

Важным аспектом профессиональной деятельности преподавателя является обеспечение эффективной самостоятельной работы, направленной на развитие творческого потенциала личности, формирование у студентов навыков самообразования, самоорганизации, обеспечивающих возможность непрерывного личностного и профессионального роста.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется во внеурочное время под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия и направлена на освоение общих и профессиональных компетенций.

Среди многообразия видов самостоятельной работы наиболее эффективной является проектная деятельность. Технология проектной деятельности имеет ряд преимуществ перед другими методами реализации самостоятельной работы, она позволяет:

- повысить мотивацию к выбранной специальности;
- сделать процесс обучения максимально приближенным к практической деятельности;
- индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным;
- изменить позицию студента в образовательном процессе на субъективную;
- развить способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические и культурные различия.

Работа над проектом предполагает изучение актуальности и значимости проектных заданий, формулировку целей и осознание ко-

нечного результата, понимание предмета и методов исследования, разработку структуры проекта, способов обработки результатов.

Достижение положительных результатов возможно, если проектная деятельность с самого начала правильно организована, выбрана удачно тематика, методы и организационные формы их реализации, определены сроки выполнения, созданы необходимые условия.

Ко всем этим действиям необходимо подготовить студентов. На первом курсе у студентов нет предметов, связанных с их профессией. Каждому преподавателю общеобразовательных дисциплин необходимо искать связи с будущими профессиями студентов.

Самое напряженное время в проектной деятельности-это начальная стадия, преподавателю необходимо заинтересовать и найти мотивацию. В дальнейшем студенты уверенно используют полученные навыки работы над собственным проектом на уроках педагогики, спецдисциплин и практической деятельности в образовательных учреждениях.

Пример: на уроках по педагогике (дошкольной) после изучения темы, студентам предлагают выполнить самостоятельную работу: создать проект о жизнедеятельности выдающихся педагогов прошлого России и Запада в форме мультимедиа-презентации. Проект, созданный группой студентов, развивает умение совместными усилиями осуществлять поиск и анализ информации, необходимой для решения поставленных задач, использование информационно-коммуникативных технологий, способность работать в коллективе, оценивать личные достижения и развитие каждого участника проекта.

Информация, полученная при создании инновационного проекта «Одарённые дети», позволит студентам в дальнейшем на практике распознать одарённости у детей дошкольников.

Огромное значение в формировании профессионализма, компетенций, профессионально-значимых личностных качеств имеют практические занятия с использованием стандартов WorldSkills. Использование идеи движения Worldskills – развитие способностей студентов к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности, совершенствование навыков самостоятельной работы и развитие профессионального мышления. Оценивая уровень сформированности компетенций будущих воспитателей на практических занятиях, возможно обеспечить уровень подготовки специалистов к учебной и производственной практике. Пример: осваивая профессиональный модуль ПМ04 «Взаимодействие с родителями (лицами, их заме-

няющими) и сотрудниками образовательной организации», специальности 44.02.01 «Дошкольное образование», обучающиеся подготовили образовательный проект «Я и мой ребенок на улицах города», который был реализован с участием родителей. Результаты работы по данному проекту были представлены студентами на родительском собрании, которое было организовано в форме досуга с участием детей и родителей.

При освоении ПМ 05 «Методическое обеспечение образовательного процесса» специальности 44.02.01 был подготовлен проект познавательно-исследовательский «Волшебный камень-магнит». Цель: развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста через экспериментирование, в процессе знакомства со свойствами магнита, в совместной деятельности со взрослыми.

Творческий образовательный проект «Фиолетовое королевство», самое таинственное королевство. А что необъяснимое, неизведанное? «Далекая галактика». Проект вызвал интерес у детей подготовительной группы и взрослых. Темы проектов студенты выбирают самостоятельно, с учетом плана работы воспитателей групп базового дошкольного образовательного учреждения.

Метод проектов студенты используют при выполнении ВКР. Пример: детский познавательно-исследовательский экологический проект «Загрязнение воздуха». Цель: какие источники загрязнения представляют серьезную угрозу здоровью населения. Такие проекты требуют длительной подготовки и проведения, чтобы достичь определенного результата.

Практика показывает, как заметны преимущества проектной деятельности. Отмечена высокая мотивация, связь полученных результатов с реальной жизнью. Результаты проектной деятельности студенты представляют на ежегодной студенческой научно-практической конференции колледжа. Выступают на конференциях регионального масштаба.

Проект – это метод обучения, форма организации любого педагога. Он ориентирован на достижение целей самих обучающихся, и поэтому он уникален. Он формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Он формирует опыт практической деятельности, и поэтому он незаменим.

Библиографический список

1. Липаева, Т. А. Проектная деятельность в образовании. Проектные технологии / Т. А. Липаева. – URL: <http://www.eduportal44.ru/>

koiro/CROS/fros/KRPO/DocLib38/Липаева_ТА/Проектные%20технологии.pdf (дата обращения: 15.04.2020). – Текст : электронный.

2. Тарасова, Н. В. Сущность и технология применения метода проектов в системе среднего профессионального обучения / Н. В. Тарасова. – Москва : Библиотека журнала «СПО», 2006. – Текст : непосредственный.

3. Аболенцева, К. М. Проектная деятельность в колледже / К. М. Аболенцева, Р. И. Хисамиева. – Текст : непосредственный // Международный школьный научный вестник. – 2017. – № 3–1. – С. 132–133.

О. Ф. Титченко

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

Некоторые аспекты организации исследовательской деятельности подростков в образовательном учреждении

Особенности детей, вступивших в подростковый возраст (формирование сложных форм аналитико-синтетической деятельности, перестройка способов мышления, становление новой я-концепции, все возрастающая потребность в самостоятельности, потребность в самоутверждении и др.), диктуют необходимость поиска новых форм организации образовательного процесса. Эти новые формы, с одной стороны, призваны удовлетворить познавательные и психологические потребности подростков, с другой – обеспечить формирование у них ключевых компетенций современного школьника.

Одним из самых эффективных методов, совмещающих эти требования, является исследовательский метод обучения. Действительно, с одной стороны, он позволяет обучающемуся освоить научные понятия, научиться самостоятельно приобретать знания, видеть проблемную ситуацию, находить пути ее решения, анализировать факты, выделять общее, случайное, закономерное, аргументировать свою позицию. С другой стороны, обучающиеся общаются к культуре и науке, приобретают навыки сотрудничества, опыт социальной практики, активной жизненной позиции, позитивной самореализации, повышают свою будущую конкурентоспособность на рынке труда.

Исследовательский метод обучения предъявляет особые требования не только к обучающемуся, но и к педагогу.

Педагогу необходимо глубоко знать свой предмет, много и регулярно читать научную и методическую литературу, ориентироваться в новостях и достижениях науки, постоянно стремиться к поиску нового, профессиональному и личностному росту. Особенно же важна для педагога, применяющего исследовательский метод обучения, готовность децентрироваться от традиционно понимаемой статусной роли «педагога» и занять по отношению к обучающемуся позицию «наставника».

Современной методологией «наставничество» характеризуется как «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [1]. Таким образом, от педагога требуется гибкость в общении, умение отнестись к обучающемуся как к равному, оказать ему помощь в раскрытии личностного потенциала, усилить его мотивацию к учебе и самореализации [1], а также готовность наставника развиваться вместе с учеником. Результатом такого подхода будет, с одной стороны, рост мотивированности и осознанности обучающегося в вопросах саморазвития и самореализации, с другой стороны – профессиональное и личностное развитие педагога.

Еще одним фактором, определяющим успешность исследовательского метода обучения, является правильный выбор темы исследования. Чтобы исследование состоялось, тема должна лежать в плоскости интересов, склонностей обучающегося, соответствовать его жизненной практике, опыту, находиться в зоне ближайшего развития, интериоризироваться (приниматься, проживаться, пропускаться через личную систему ценностей).

Ситуацию выбора темы можно считать идеальной, если тему исследования предлагает сам обучающийся. В этом случае педагог-наставник должен соотнести выбранную обучающимся тему с зоной его ближайшего развития и при необходимости скорректировать ее. В основу исследования может быть положен жизненный случай, межличностные взаимоотношения, проблемы, потребности, мечты, любимый школьный предмет, ситуация, которая удивила, «зацепила», тема, по которой не удалось достигнуть консенсуса с друзьями.

Выбор темы может быть также осуществлен с помощью значимых взрослых и друзей. Подсказать тему исследования они могут, поставив себя на место обучающегося (какую тему я выбрал бы на его месте, что мне было бы интересно), поделившись информацией о своей

профессии (насколько интересно быть врачом?), обсудив актуальные новости или вопросы, наиболее часто задаваемые в интернете.

В случае, если обучающийся пассивен, низко мотивирован, не готов к самостоятельному выбору, то наиболее приемлемой в таком случае является ситуация, когда педагог предлагает список тем для исследования, а обучающийся выбирает тему, наиболее интересную для него. Еще один вариант выхода в такой ситуации – присоединиться к теме, которую разрабатывает другой обучающийся, стать членом команды. К выбору темы можно подойти с прагматических позиций – оценить и соотнести реальные возможности обучающегося (что он умеет лучше всего) и время, имеющееся для проведения исследования.

Особым случаем при выборе темы можно считать ситуацию, когда у обучающегося много интересов, он «загорается» на каждую идею, но не может сделать выбор, сосредоточившись на какой-то одной. В этом случае имеется риск, что работа не будет доведена до конца, т. к. обучающийся будет постоянно переключаться с одной темы на другую. Для выбора темы в этом случае можно применить метод рейтингования (написать десять наиболее интересных тем и присвоить каждой рейтинг).

В соответствии с трехступенчатой моделью психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся [2], именно формирование навыков культуры передачи результатов исследования можно считать основной задачей исследовательского метода обучения в подростковом возрасте. Этому способствуют как когнитивные возрастные особенности (снижение продуктивности и способности к творческой познавательной деятельности, перестройка способов мышления, недостаточная сформированность сложных форм аналитико-синтетической деятельности), так и двойственный характер социальной ситуации развития подростка (стремление к признанию, уважению, независимости, самостоятельности, равенству прав со взрослыми при недостаточности ресурсов все это обеспечить). Подготовка структурированного и грамотно (в соответствии с требованиями) оформленного реферата в этот возрастной период формирует у обучающегося коммуникативные умения и навыки передачи информации в письменной форме и готовит его к дальнейшей исследовательской деятельности в более поздний возрастной период развития.

Одной из целей проведения научного исследования с обучающимися является организация возможности выступить публично, доне-

сти до аудитории результаты исследования и аргументировать свою позицию в устной форме. В педагогической практике исследовательская работа часто пишется уже с целью выступить на какой-либо конкретной научно-практической конференции школьников, которых в настоящее время проводится достаточно много как на муниципальном, так и на региональном и федеральном уровнях. Не секрет, что такое публичное выступление является для обучающегося одной из самых сложных психологических задач. Остроту проблемы могла бы снизить подготовка на институциональном уровне (уровне образовательной организации), потенциал которой используется в настоящее время недостаточно широко. Подготовка на уровне образовательной в педагогической практике сводится, как правило, к репетиции выступления с педагогом-наставником либо с группой педагогов. В этой ситуации педагогу-руководителю трудно сохранить позицию наставника по отношению к обучающемуся, а другим педагогам – отвлечься от профессиональной позиции учителя-предметника, контролирующего знание учеником своего предмета. Эта ситуация не способствует приобретению обучающимся навыков ведения полемики. В то же время для формирования таких навыков можно использовать потенциал детского коллектива. В процессе подготовки исследовательских работ можно организовать с некоторой периодичностью проведение семинаров, где обучающиеся поочередно рассказывают друг другу о ходе исследования, учатся слушать, обсуждать, задавать вопросы и отвечать на них. Можно по окончании исследования провести конференцию институционального уровня, где активными участниками обсуждения стали бы не только взрослые, но и обучающиеся. Хорошо зарекомендовал себя на таких конференциях институт заранее подготовившихся «оппонентов» [3].

Суть его в том, что каждому выступающему заранее назначается оппонент из числа обучающихся, задача которого, предварительно ознакомившись с докладом, задать на конференции вопросы, не контролируемые или проверяемые характер, а помогающие дополнить доклад выступающего, раскрыть его с лучшей стороны или подсказать возможные дальнейшие направления исследования. Такой подход к организации публичной защиты будет способствовать формированию коммуникативных компетенций обучающихся.

Применение указанных выше аспектов организации исследовательской деятельности в образовательном учреждении (реализации практики наставничества, творческого подхода к выбору темы исследования, учета возрастных особенностей обучающегося при

выстраивании педагогических целей применения метода, создания условий для полноценной полемики при защите результатов исследования) будет способствовать повышению эффективности применения исследовательского метода обучения.

Библиографический список

1. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации» от 25 декабря 2019 г. № Р-145). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746. – Текст : электронный.

2. Титченко, О. Ф. Модель психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся / О. Ф. Титченко. – Текст : непосредственный // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одарённости: детский сад – школа – университет» : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. II. – Томск, 2010. – С. 214–217.

3. Порошин, О. В. Отдыхая, учимся / О. В. Порошин, О. Ф. Титченко. – Текст : непосредственный // Вектор образования. – 2005. – № 3. – С. 3.

М. П. Шумакова
Россия, г. Челябинск

Научно-исследовательская работа учащихся как основа для углубленного «чтения» текстов «разной» природы

*Ткань – это текст, это жизнь. Если ты
доктор – дотки!*

Лев Лосев. Ткань (докторская диссертация)*

В последнее время все чаще встречаются педагогические исследования, посвященные текстам «новой природы». Даже появилось сокращение ТНП, которое становится привычным и понятным элемен-

том языка современного педагогического работника. Текстом «новой природы» Е. И. Казакова называет «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [1, с. 8]. Еще один термин, который описывает состояние современного поколения детей – «клиповое мышление», т. е. способность «воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме либо видеоклипа (отсюда и название), либо теленовости» [2, с. 50]. Но всегда ли «клиповое мышление» – это плохо? По мнению К. Фрумкина, оно является своеобразной защитой психики современного человека, на которого буквально обрушивается огромный поток неконтролируемой информации из самых разнообразных источников; более того, его можно использовать в педагогическом процессе [3]. По мнению доктора педагогических наук Т. Е. Беньковской, «органично и целенаправленно включение текстов новой природы наряду с линейными текстами в образовательный процесс поможет... успешно решать задачи образования и приобщения к культурному наследию юного поколения» [4, с. 65].

В данной статье автор хотел бы обратить особое внимание на само понятие текста. С точки зрения семиотики текст – это любая знаковая система, имеющая целостное значение и связность. Поэтому к текстам можно отнести произведения искусства, таблицы, ноты, ритуалы, кино, фотографию и даже явления мира (жизни). Но чтобы текст можно было прочитать, мы должны, как минимум, владеть языком, на котором он написан, т. е. особым «кодом», который представляет собой ключ для его расшифровки. Поскольку мне, как учителю МХК, уже на первых уроках нужно пояснить природу художественного образа, который создается с помощью языка различных видов искусства, я обычно «воссоздаю» известную инсталляцию концептуалиста Джозефа Кошута «Один стул и три стула» (1965 г.) и задаю вопрос: «что нам хотел сказать художник?» В конце концов, эта инсталляция выводит нас к проблеме существования двух уровней в произведении искусства: 1) то, что нам хотел сказать художник; 2) какой язык он использовал, чтобы донести до нас свое послание. Таким образом, мы сталкиваемся здесь с проблемой чтения художественного нелинейного, зачастую синтетического по своей природе текста, который по своим характеристикам близок к текстам «новой природы».

Следует отметить и тот факт, что тексты новой природы позволяют задействовать все каналы получения информации, которыми располагает на сегодняшний день человек. Как известно, есть люди, для

которых тот или иной канал передачи информации является определяющим. Это визуал (зрение), аудиал (слух), кинестетик (осознание), ольфактор (запах), густатор (вкус). Кроме того, психологи рассматривают и такой тип как дискрет (дигитал), который ориентируется на логику, рациональное познание. Безусловно, человек является цельной личностью, и пренебрежение тем или иным видом связи с окружающим миром способно существенно обеднить его внутренний мир. Искусство как раз и предоставляет человеку такую возможность – воспринять мир во всем его многообразии через призму художественного языка. Язык искусства объединяет деятельность обеих полушарий головного мозга, создает многообразие разнонаправленных нейронных связей, формируя такой инструмент человеческого познания как мозг. В этом отношении характерна мысль Татьяны Черниговской, известного специалиста в области нейронауки и психолингвистики, члена-корреспондента РАН, которая проходит красной нитью через все ее лекции о природе мозга. По ее мнению, искусство – это не пирожное и не вишенка на торте, которые могут кому-то показаться излишней роскошью, но насущный «хлеб», который во многом определяет познавательные возможности нашего мозга.

Этот подход можно и нужно осуществить и в научных исследованиях учащихся. В рамках работы в данном направлении автор является научным руководителем работ, получивших 1, 2 и 3 места на 54-м городском открытом конкурсе исследовательских и проектных работ учащихся 1–11-х классов «Интеллектуалы XXI века» и программы «Шаг в будущее». В данной статье мы приведем некоторые из работ учащихся в качестве примера.

В работе «Архетип Шут/Трикстер в изобразительном искусстве нидерландского Возрождения (на примере произведений И. Босха и П. Брейгеля)» (54-й городской открытый конкурс исследовательских работ учащихся 9–11-х классов «Интеллектуалы XXI века», 1 место) мы перевели визуальный образ (картина И. Босха «Корабль дураков») в вербальное описание. В результате был сделан следующий вывод: «композиционно обоснованное сближение рыбы (ихтис) и позы шута, пьющего из чаши, приводит, на наш взгляд, к указанию на тот путь, который должен, по мысли художника, стать точкой «переворота», началом отсчета новой жизни. Как и положено Трикстеру, именно шут указывает этот путь людям, погрязшим в грехе. На наш взгляд, такое прочтение образа шута, представленного на картине И. Босха, сближает его с образом православного юродивого, который также может лицедействовать, но делает это Христа ради» [5, с. 125–128].

В работе, получившей 2 место (56-й городской открытый конкурс исследовательских и проектных работ учащихся 9–11-х классов «Интеллектуалы XXI века») «Герменевтический круг» в анализе и интерпретации исторического источника: Челябинская городская обывательская книга за 1788 г.» (исследовательская работа) важным для нас стало применение концепции герменевтического круга к задачам исследования: при анализе исторического источника мы рассмотрели культурно-исторический контекст его появления (текст № 1). Текстом № 2 для нас стал сам источник. При его анализе мы сделали попытку задать вопросы к источнику о том, о чем источник не говорит напрямую, но «проговаривается», например, о социальной структуре города, размещении сословий в рамках городских стен, занятиях населения и его образе жизни и т. п. Но все эти сведения мы объединили в рамках плана-схемы проживания основных сословий в г. Челябинске к 1788 г. (это – визуальный текст № 3). Таким образом, вербальная информация была переведена в визуальный образ [6, с. 18–21].

Отметим еще одну работу (56-й городской открытый конкурс исследовательских работ учащихся 9–11-х классов «Интеллектуалы XXI века», коллективный проект) «Светокисть и фризлайт как фотографические техники: художественно-эстетические возможности (на примере проекта „Рождественские сказки“)». Перед учащимися была поставлена следующая цель: выявить художественно-эстетические возможности светокисти и фризлайта как фотографических техник. Проект представлял собой работу, сделанную в рамках фотокружка, который вел автор данной статьи в рамках системы дополнительного образования. Перед новым годом ребята создали ряд композиций на рождественские темы в техниках фотокисти и фризлайта. И здесь произошел тройной «перевод»: текст жизни (новогодние переодевания и композиции, «составленные» самими ребятами) – фотографическая реальность, созданная с помощью вышеназванных фототехник – анализ результата в рамках написания работы для НОУ, в которой ребята выявили те возможности, которые предоставляют указанные техники для создания художественного образа. Кроме того, этот проект создал и условия для нового возвращения к «тексту жизни» – были организованы рождественские выставки работ учащихся под общим названием «Рождественские сказки» в ТРК «Северо-Западный» (г. Челябинск) и гимназии.

Таким образом, в ходе работы над научными исследованиями были задействованы все каналы познавательной активности уча-

щихся, произведен «перевод» между текстами «разной» природы, включая рациональный анализ результатов проделанной работы.

Библиографический список

1. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста / Е. И. Казакова. – Текст : непосредственный // На путях к новой школе. – 2014. – № 1. – С. 8–9.

2. Гринева, М. И. Клиповое мышление во благо ученика / М. И. Гринева. – Текст : непосредственный // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста» (Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г.) / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. – Санкт-Петербург : Лема, 2016. – С. 49–51.

3. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Г. Фрумкин. – Текст : электронный // Топос. – 2010. – № 9. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371?page=4> (дата обращения: 12.04.2020).

4. Беньковская, Т. Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников / Т. Е. Беньковская. – Текст : электронный // Педагогический имидж : научно-практический журнал. – URL: <http://journal.iro38.ru/files/benkovskaya36.pdf> (дата обращения: 12.04.2020).

5. Вахитов, К. Архетип Шут/Трикстер в изобразительном искусстве нидерландского Возрождения (на примере произведений И. Босха и П. Брейгеля) / К. Вахитов. – Текст : непосредственный // Юный исследователь. Вып. 21. Материалы научных работ победителей 54-го городского конкурса исследовательских работ учащихся 9–11-х классов Челябинского научного общества учащихся «Интеллектуалы XXI века». – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 261 с.

6. Боярский, А. «Герменевтический круг» в анализе и интерпретации исторического источника: Челябинская городская обывательская книга за 1788 г. / А. Боярский. – Текст : непосредственный // Юный исследователь. Вып. 23. Материалы научных работ победителей 56-го городского конкурса исследовательских работ учащихся 9–11-х классов Челябинского научного общества учащихся «Интеллектуалы XXI века». – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 261 с.

РАЗДЕЛ 7 | Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении

С. А. Тетюшкина

Россия, Челябинская область, г. Южноуральск

Снижение стрессовых ситуаций у подростков в процессе обучения географии

Проблема стресса человечества приобретает все возрастающую научную, практическую актуальность в связи с непрерывным ростом техногенной, социальной, личностной экстремальностью нашей жизни. Полвека назад термина «детский стресс» вообще не существовало, но сегодня стресс все больше распространяется на мир детей. Дети в подростковом возрасте наиболее подвержены стрессам. Феномен стресса изучается специалистами разных областей знаний. Специфика протекания стресса в подростковом возрасте актуальна и в настоящее время, особенно в системе образования, так как наблюдается отчуждение подростков от школы.

Стрессовые ситуации в школе ведут к подавленному душевному состоянию ребенка, ухудшению коммуникабельности между учителем и обучающимися, возникает импульсивное поведение у ряда детей. Стресс вызывает повышение тревожности личности, ведет к эмоциональной неустойчивости, снижает возможности организма [9, с. 220].

Родителям и учителям необходимо знать возможные причины, провоцирующие возникновение стрессов у подростков. Учителю необходимо учитывать выявленные причины возникновения стрессовых ситуаций при обучении географии, для того чтобы сформировать положительное отношение к предмету, а это в свою очередь повысит успеваемость обучающихся по географии.

Из практики рекомендуем использовать для снижения общей эмоциональной тревожности, на снятие психоэмоционального напряжения, агрессии и страхов на уроках географии психорегу-

лирующие упражнения, рекомендованные психологами, для профилактики стресса [8, с. 10].

Данные упражнения применяем в середине уроков проверки знаний, с целью помочь обучающимся снять возникающие негативные эмоции в ходе выполнения заданий контрольной, проверочной работы и т. д., а также на уроках вместе с физкультминутками для получения психологической и физической разрядки [7, с. 60].

Упражнение «Психологическая релаксация»

Эмоции человека выражаются на его лице. В формировании этих эмоций участвуют лоб, брови, глаза и губы.

– Просим обучающихся нахмуриться, как рассерженный человек.

– Просим улыбнуться или просим позлиться.

Упражнение «Дыхательная гимнастика»

Сделать глубокий вдох, медленно выдыхаете, считая до 5, затем до 7 и 10.

Упражнение «Пальцевая гимнастика»

– Сгибание пальцев: соединить ладони обеих рук, поднять их на высоту лица. Пальцами левой руки схватить кончики пальцев левой руки.

– Прогибание пальцев: сложить вместе ладони рук перед грудью. Развести пальцы. Надавить пальцами обеих рук друг на друга. Надавливая, пружинить пальцами.

– Массирование пальцев: как бы навинчивая гайку на палец, массировать пальцы обеих рук.

Не всегда обучающиеся имеют высокий уровень знаний и умений, поэтому им сложно оставаться спокойными при проверке знаний. В результате обучающиеся просто перестают учить уроки, так как в любом случае получают неудовлетворительную оценку. Причины низких знаний бывает связана с тем, что подростки воспитываются в неблагополучных семьях, в которых они предоставлены сами себе, никто не уделяет им внимания, и с начальной школы у таких обучающихся формировалась педагогическая запущенность, которая усилилась в среднем звене.

Причиной может и то, что среди подростков есть, кто очень комплексует по поводу своей внешности и вызывая таких обучающихся к доске, можно спровоцировать класс на негативные высказывания по поводу их внешности. Подросток у доски чувствует себя напряженно, скованно, и, если такое повторяется из урока в урок, у обучающегося формируется стресс. Ответ ученика чаще всего неполный, содержит много ошибок, или подросток совсем

отказывается отвечать. Чтобы такого не допускать, ученикам, остро реагирующим на замечания по поводу своей внешности, предлагаются равнозначные задания, где подросток сам выбирает вид задания и ему не нужно выходить к доске [3, с. 23].

Примеры заданий

«Экологическая обстановка в России»

1. По материал учебника составить таблицу: «Районы с неблагоприятной и благоприятной экологической обстановкой в России».

2. Используя учебник, нанесите на контурную карту районы с благоприятной и неблагоприятной экологической обстановкой в России.

3. На карте у доски покажите районы с неблагоприятной и благоприятной экологической обстановкой в России.

Использование на уроках разнообразных дидактических игр позволяет вовлечь подростков в работу. В игре подростки начинают пользоваться теми приемами, которыми они абсолютно не пользовались на занятиях без игры. У ученика появляется вера в свои силы, развивается желание активно включаться в работу, а главное игра сглаживает неудачи при неправильных ответах, особенно при работе в группах, т. е. ликвидируются причины возникновения стрессовых ситуаций [5, с. 125].

Приведем пример дидактической игры из практики.

Игра «Синоптики»

А. Каждой команде предлагается описание климата, в котором допущены 4 ошибки. Необходимо найти их.

1. Резко континентальный климат Восточной Сибири сложился в условиях значительной близости к океанам, положения территории в умеренном поясе, наличия гор, которые свободно пропускают морские воздушные массы с Тихого океана. Здесь круглый год преобладают морские воздушные массы. Из-за этого зима холодная и продолжительная, а лето теплое, в южных районах даже жаркое. Годовые амплитуды температуры достигают 40–65 °С и более. Зимой случаются морозы до –65 °С. Низкие зимние температуры объясняются устойчивым антициклоном в центре материка Евразии.

Время выполнения задания 4 минуты, максимальное число баллов – 4.

Б. Каждой команде вручается стрелка с изображением воздушной массы и бланк с вопросами только для этой команды.

«Ветер»

1. Вы проживаете в городе Астрахань. Определите климатический пояс и тип климата для этой территории.

2. В зимний период времени на эту территории вторгается мУВ, какую погоду он принесет?

«Циклон»

1. Вы проживаете в городе Оймяконе. Определите климатический пояс и тип климата для этой территории.

2. В зимний период времени на этой территории устанавливает господство кУВ, какую погоду он приносит?

«Погода»

1. Вы проживаете во Владивостоке. Определите климатический пояс и тип климата для этой территории.

2. В летний период времени на этой территории господствует мУВ, какую погоду он приносит?

Время выполнения задания 6 минуты. Максимальное количество баллов 8.

Игра «Цветовые карточки разноуровневых заданий» Каждый цвет соответствует оценки «3, 4, 5». Правильно выполнив задание, ученик получает соответствующую карточке оценку. Если учащийся не справился с заданием, то оценка ему не ставится, тем самым дается возможность в следующий раз взять карточку соответствующую его знаниям.

Тема: «Рельеф России».

1. Задание первого уровня (красный цвет) – 3.

В какой части России наиболее активно проявляется деятельность внутренних сил, преобразующих рельеф? Какие природные явления об этом свидетельствуют? Какими причинами они обусловлены?

2. Задание второго уровня (синий цвет) – 4.

Назовите основные эры и периоды в истории Земли. Какая геологическая эра и период продолжаются в настоящее время? Какие процессы формируют рельеф? В каких частях России проявляется их взаимодействие?

3. Задание третьего уровня (зеленый цвет) – 5.

Какие грозные явления и стихийные бедствия связаны с рельефом и строением земной коры? Какие меры принимаются по их предупреждению и прогнозу? Какие силы – внутренние или внешние – можно считать ведущими в формировании рельефа? Почему?

Таким образом, данные виды заданий, направлены на ликвидацию причин возникновения стрессов у обучающихся на уроках географии. Изменяется отношение подростка к предмету и в благоприятной обстановке обучение происходит более эффективно.

Проблема стресса населения давно уже перестала быть проблемой каких-то отдельных людей. Теперь стресс стал проблемой всего человечества. Складывается так, что стресс влияет не только на взрослых, но и на детей. В связи с этим в настоящее время расширяется потребность как можно больше узнавать о стрессе и способах его предотвращения и преодоления [6, с. 241].

Библиографический список

1. Бодров, В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – Москва : Пер Сэ, 2000. – 351 с. – Текст : непосредственный.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва ; Воронеж, 1997. – 126 с. – Текст : непосредственный.
3. Васильев, В. М. Здоровье и стресс / В. М. Васильев. – Москва : Знание, 1991. – 50 с. – Текст : непосредственный.
4. Волков, Б. С. Взрослый я или нет? / Б. С. Волков. – Текст : непосредственный // Открытая школа. – 2003. – № 3. – 60 с.
5. Гатальская, Г. В. В школу с радостью. Практическая психология для учителя / Г. В. Гатальская. – Минск : Амалфея, 1998. – 376 с. – Текст : непосредственный
6. Джорж, М. Что такое стресс и как с ним совладать? / М. Джордж. – Санкт-Петербург : ТОО «Лейла», 2000. – 228 с.
7. Крушельницкая, О. И. Человек, обстоятельства и стресс / О. И. Крушельницкая. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 1999. – № 1. – 70 с.
8. Михач, М. Стресс в подростковом возрасте / М. Михач. – Текст : непосредственный // Ровесник. – 1999. – № 9. – 46 с.
9. Психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Пресс-Педагогика, 1999. – 440 с. – Текст : непосредственный.
10. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома / Н. В. Самоукина. – Санкт-Петербург : АСТ-Пресс, 1993. – 80 с. – Текст : непосредственный.

Е. Э. Мешкова
Россия, г. Челябинск

Модель развития социальной ответственности обучающихся общеобразовательных организаций

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года актуализируется проблема воспитания лично-

сти, готовой и способной принимать самостоятельные решения, осознанно относиться к своей деятельности, осмысливать социальную ответственность как ценность, иметь глубокую уверенность в том, что поставленные цели, действия и поступки принесут пользу ему и другим людям [7].

Социальную ответственность необходимо формировать в период активного социального взросления подростков, и особая роль в этом процессе отводится школе. Школа в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования призвана создавать атмосферу динамичной интенсивной социальной жизни, организовывать ценностные межличностные отношения, стимулировать у учащихся эмоциональные переживания школьных событий, т. е. организовывать насыщенную и социально значимую жизнедеятельность, которая способна формировать такие социально значимые качества, как инициативность, активность, ответственность. В этих условиях особое значение приобретает проблема разработки модели развития социальной ответственности учащихся в общеобразовательных организациях, что позволит:

- создать целостную картину теоретических основ, методологических оснований и критериально-результативных показателей формирования социальной ответственности школьников;
- выявить взаимосвязи отдельных элементов процесса формирования социальной ответственности школьников;
- определить последовательность этапов продвижения от целей к результатам педагогически организованного процесса.

Формирование социальной ответственности школьников в образовательном процессе как процесс и результат внутренней саморегуляции поведения ребенка, как способность ученика сознательно применять свои права и обязанности, брать на себя обязательства, при выполнении деятельности, рассматривали Н. Басюк, Т. Гусак, Т. Куница, В. Кириченко, Н. Стадник [1; 2; 4; 5; 6] и другие. В контексте взаимодействия «личность-микросреда» теоретически обоснованы и экспериментально проверены учеными различные модели формирования ответственности школьников: модель ответственного поведения личности, модель развития ответственности у детей младшего школьного возраста и подросткового возраста.

Обобщенные компоненты представленных моделей содержат целевую установку, механизмы, способы, принципы, ос-

новные направления, методики и технологии формирования социальной ответственности; характеристику критериев, показателей, уровней ее сформированности. Все модели раскрывают интерактивные формы, методы включения учащихся в социально значимую деятельность. Однако все представленные модели ограничены задачей познания отдельных сторон объекта. Например, Н. Стадник обосновала организационно-функциональную модель реализации педагогических условий взаимодействия семьи и школы, Н. Басюк – модель формирования чувства ответственности младших школьников, Т. Куница – модель воспитания ответственного поведения у учеников 7–8-х классов. Модели направлены на формирование ответственности только в условиях школы или в семье, но не рассматривают развитие социальной ответственности школьников с позиции целостного подхода в системе микросреды (семья, школа, общество). Комплекс таких моделей развития социальной ответственности в микросреде состоит из моделей развития ребенка в школьной, семейной средах, обществе и модели подготовки будущих социальных педагогов к развитию социальной ответственности ребенка. Важность последней модели объясняется тем, что управление развитием социальной ответственности учащихся в условиях требует подготовки педагогических кадров к этому процессу.

Цель и задачи статьи заключаются в том, чтобы обосновать концептуальные положения модели развития социальной ответственности учащихся в микросреде общеобразовательного учебного заведения, а также охарактеризовать компоненты этой модели на уровне внутришкольной и внешкольной среды.

В соответствии с задачами исследования внимание концентрируется на наиболее важных элементах и связях модели развития социальной ответственности учащихся. А. Дахин относит педагогические модели к логико-семиотическим. Модель как искусственно созданный объект в виде схемы, которая отображает и воспроизводит в упрощенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этой схемы, позволит рассмотреть процесс развития социальной ответственности учащихся в микросреде [3].

При разработке модели развития социальной ответственности учащихся, в соответствии с разработками А. Дахина, будем придерживаться следующих этапов:

– выбор методологических оснований для моделирования; качественное описание предмета исследования; постановка задач моделирования;

– конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров;

– выбор методик измерения;

– исследование валидности модели в решении поставленных задач.

Рассматривая модель как результат абстрактного обобщения практического опыта, соотнесения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем [5; 6], были выделены следующие компоненты модели: целевой, содержательный, технологический, объект-субъектный, микросреда. Охарактеризуем компоненты модели развития социальной ответственности учащихся.

Целевой компонент разработанной модели содержит:

– цель (развитие и формирование индивидуальных, групповых морально-ценностных взглядов учащихся, активной жизненной позиции; воспитание чувства долга и готовности учащихся отвечать за последствия своих действий, за действия в коллективе, в групповой деятельности и действия всей группы);

– принципы (системности, целостности, опоры на потенциальные возможности); индивидуальный подход; максимизация в оптимальном использовании ресурсов; поддержка ребенка в его микросреде.

Содержательный компонент модели содержит следующие направления развития социальной ответственности детей в школе:

– *на уровне внутришкольной среды* (совершенствование традиционных воспитательных сфер для обеспечения развития социальной ответственности детей в соответствии с их возрастными особенностями; развитие социально-позитивной среды во внеучебной деятельности; направление социально-позитивной инициативы на совершенствование социально-воспитательного пространства школы относительно ответственного поведения всех участников учебно-воспитательного процесса);

– *на уровне внешешкольной среды* (активизация воспитательного потенциала среды (педагогизация микросоциума); создание культурно-воспитательного пространства по содействию и поддержке ученической инициативы (общественно полезные и

творческие дела, аниматорская деятельность, благотворительные акции).

Технологический компонент модели содержит концептуально обоснованную и содержательно обеспеченную совокупность форм, методов, способов постепенного развития социальной ответственности учащихся начальной, основной и старшей школы в процессе социального воспитания с определенной социальной ситуацией внутренних (психофизиологические, психосоциальные характеристики школьников) и внешних (специфические условия микросреды) характеристик. Технологический компонент объединяет два направления: развитие социальной ответственности детей на уровне внутришкольной среды и на уровне внешкольной среды. Формы, методы, средства первого направления направлены на развитие социальной ответственности в классном, школьном коллективах (взаимодействие ученик – ученик, ученик – учитель, учитель – родители). Формы, методы и средства второго направления направлены на активизацию потенциала микросоциума по взаимодействию между учеником и специалистами социокультурных и воспитательных институтов (внешкольные учебные заведения, клубы по месту жительства, детские объединения и организации, кружки). Формы, методы, средства микротехнологий упорядочены в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

В основу проектирования методического и процессуального обеспечения первого содержательного направления положены базовые принципы (целостности образовательного процесса, индивидуального подхода, развития в деятельности, обеспечения и поддержки успешного субъект-объектного взаимодействия), что будет способствовать совершенствованию способности учащихся к социальному взаимодействию, самовыражения самореализации в общей индивидуальной или коллективной учебно-воспитательной деятельности. Отметим, что взаимодействие детей в классе подразумевает активную деятельность каждого и основывается на общем мнении в принятии решения, ответственности за последствия своих действий в групповой деятельности и действия всего класса. Это обеспечит обретение школьниками субъектности и будет способствовать осознанию ими сущности социальной ответственности в обучении, ответственного поведения личности в коллективе и перед коллективом за свои действия и деятельность коллектива.

В основу проектирования методического и процессуального обеспечения второго содержательного направления – содействие развитию социальной ответственности учащихся на уровне внешкольной среды, были положены базовые принципы (сожителство в социуме, морально-этические, социальной целесообразности, культуры общения), комплекс форм (коллективные, массовые) и методов (активные, интерактивные) социального воспитания.

Методическое и процессуальное обеспечение технологии требует определения качественной оценки всеми субъектами полученных результатов развития социальной ответственности школьников в микросреде общеобразовательной организации. К организационным формам локус контроля отнесем: диагностику уровня социальной ответственности учащихся, педконсилиумы, итоговые педагогические советы, рефлексивные тренинговые занятия, родительские собрания, круглые столы.

К специфике социально-педагогической технологии развития социальной ответственности учащихся в школе отнесем: динамичность (гибкость), которая проявляется в постоянном изменении в соответствии с содержанием и формой работы; непрерывность, что определяется потребностью постоянного поддержания контакта с детьми, с социальным педагогом в школе; цикличность, то есть стереотипное, закономерное повторение этапов, операций; дискретность социальной работы как технологического процесса, которая проявляется в неравномерной степени влияния на ребенка на разных этапах деятельности.

Субъект-объектный компонент модели развития социальной ответственности учащихся в микросреде школы включает субъекты (социальный педагог, педагогический коллектив, специалисты социокультурных и воспитательных институтов) и объекты (дети школьного возраста) развития социальной ответственности учащихся. К особенностям субъект-объектного компонента модели отнесем то, что развитие социальной ответственности детей в микросреде школы требует взаимодействия, где ребенок выступает и как объект, и как субъект, что предполагает осознание ребенком себя как личность, свободно определяющую свое поведение, за которую несет ответственность.

Компонент микросреды, как было указано выше, состоит из школьной среды, которое делится на внутришкольную и внешне-школьную среду. Такая микросреда дает возможность

не только формировать ответственную позицию личности, систему ее ответственных отношений благодаря педагогизации микросоциума ребенка, формировать ведущие ценности в процессе поддержки инициатив детей, но и переносить их в школьное «общество» учеников. Подчеркнем, что активизация социально-воспитательного потенциала микросреды направлена не только на интеграцию усилий педагогического коллектива, семьи и общества (социокультурной среды), но и на интенсивность включения учащихся в активное и ответственное совершенствование окружающей социальной среды [3]. Однако именно внутришкольная среда обеспечивает опосредованное специально организованное влияние на развитие социальной ответственности ребенка.

Таким образом, модель развития социальной ответственности ребенка в микросреде общеобразовательной организации содержит целевой, содержательный, технологический, объект-субъектный, компоненты, а также компонент микросреды и входит в комплекс моделей развития социальной ответственности в микросреде, который состоит из моделей развития ребенка в школьной, семейной средах, обществе и модели подготовки будущих социальных педагогов к развитию социальной ответственности ребенка.

Доказано, что целевое назначение спроектированной модели – направленность на реализацию социально-педагогических условий, совершенствование содержания, форм, методов и средств организации внутришкольной и внешешкольной среды с целью развития социальной ответственности учащихся в микросреде общеобразовательной организации. К главным функциям разработанной модели относим прогностику, преобразования. Важными критериями построенной модели является соответствие ее требованиям общества к формированию личности ученика, его готовности брать на себя ответственность за последствия своих действий, за действия в коллективе в групповой деятельности и действия всей группы. Именно в микросреде школы развитие социальной ответственности ребенка проходит интерактивно в общественно полезной, творческой, анимационной, оздоровительно-спортивной и учебной деятельности, усиливает социальный аспект ответственности. При этом в результате взаимодействия ребенок не только усваивает социальный опыт ответственности, адаптирует его к микросреде (семья, школа, общество), экстериоризирует

усвоенные традиции, нормы и ценности в социальную среду, но и овладевает новыми ролями и правилами ответственного поведения в обществе. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективами дальнейших исследований могут быть: влияние факторов микросреды на развитие социальной ответственности учащихся разного возраста; условия возникновения безответственного поведения ребенка в микросреде.

Библиографический список

1. Басюк, Н. А. Формирование социальной ответственности у младших школьников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. А. Басюк. – Киев, 2005. – 20 с. – Текст : непосредственный.

2. Гусак, Т. М. Дидактические условия формирования у старших подростков ответственного отношения к учению : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. М. Гусак. – Кировград, 1997. – 17 с. – Текст : непосредственный.

3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. – Москва ; Новосибирск : НИПК и ПРО, 2005. – С. 229. – Текст : непосредственный.

4. Куница, Т. Ю. Воспитание ответственного поведения у учащихся 7–8-х классов общеобразовательной школы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Ю. Куница. – Киев, 2008. – 20 с. – Текст : непосредственный.

5. Оржеховская, В. М. Взаимодействие учебного заведения и семьи: стратегии, технологии, модели : практико-ориентированное учебное пособие / В. М. Оржеховская, В. И. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Харьков : Точка, 2007. – С. 192. – Текст : непосредственный.

6. Стадник, Н. В. Воспитание ответственности у детей шестилетнего возраста во взаимодействии семьи и школы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. В. Стадник. – Киев, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.

7. Стратегия развития воспитания РФ на период до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Текст : непосредственный.

М. В. Демченкова

Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный

Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии

Одним из безусловных прав любого человека, взрослого или ребенка, является право на образование. Это право не зависит от его психофизического состояния.

В настоящее время проблеме обучения и воспитания детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (далее – ТМНР) в педагогической науке уделяется особое внимание. Данные нарушения развития представляют собой не просто сумму двух и более нарушений, а качественно новую структуру дефекта, отличающуюся от структуры каждого нарушения, входящего в комплекс ТМНР.

Имеющиеся у ребенка с ТМНР проблемы в развитии в значительной степени препятствуют социальной адаптации и развитию самостоятельной жизнедеятельности этих детей, поэтому для получения образования они особо нуждаются в создании специальных условий, которые закреплены в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». И одним из этих условий является работа с учащимся тьютора, который обеспечивал бы сопровождение и координацию всех этапов образовательного процесса ребенка с ТМНР.

Необходимо помнить, что тьюторами могут быть только специалисты с педагогическим образованием. Работники без специального образования, а также родители (законные представители) являются ассистентами детей с ТМНР, то есть могут выполнять только техническую помощь (одевание/раздевание, самообслуживание, привитие гигиенических навыков и т. д.).

Сегодня существует ряд трактовок термина «тьютор». Если говорить о детях с ТМНР, тьютор – это специалист, сопровождающий образовательную деятельность ребенка с ТМНР в школе, для которого, как правило, любая деятельность является образовательной, будь то учебные навыки, или навыки социализации. И. В. Карпенкова считает, что взаимодействие тьютора и ребенка с ТМНР – это поступательное движение от «симбиоза» с тьютором к максимальной самостоятельности ребенка с особенностями развития. При этом следует помнить, что тьюторское сопровождение ребенка с ТМНР

не должно нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой он находится.

Для того чтобы условия нахождения ребенка в образовательном пространстве были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора должны лежать такие качества, как: высокий уровень толерантности (безусловное принятие ученика), достаточность знаний в области коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т. д.

Использование традиционных методов и приемов в обучении детей с ТМНР не всегда дает ожидаемый результат. Тьютор не может воздействовать на сознание учащегося с ТМНР, поэтому его задача – создавать вокруг ребенка такую среду, соприкасаясь с которой он невольно бы «учился». Для реализации этой цели необходимо решение нескольких задач.

1. Ненавязчивое включение ребенка в школьную жизнь, формирование положительных межличностных отношений в коллективе. Важно помнить, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка с ТМНР к самостоятельности.

2. Помощь в усвоении адаптированной образовательной программы с опорой на зону ближайшего развития ребенка, учитывая его индивидуальные психофизические особенности.

3. Обеспечение последовательности и преемственности в работе с ребенком разных специалистов школы. Тьютор, классный руководитель, учитель-логопед, педагог-психолог и другие педагоги должны стать одной командой.

4. Работа с педагогическим коллективом, родителями, другими детьми с целью создания психологически комфортной образовательной среды.

5. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ТМНР.

Основные этапы работы тьютора по индивидуальному сопровождению ребенка с ТМНР:

1. Сбор информации о ребенке, анализ полученной информации. На этом этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами, утвержденным образовательным маршрутом; беседует с классным руководителем для получения рекомендаций. Далее он знакомится с самим ребенком и его семьей.

2. Выработка рекомендаций с другими специалистами.

3. Адаптационный этап – установление контакта с ребенком, родителями. Этап повседневной, последовательной работы тьютора и ребенка с ТМНР по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь школы, постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации. Сроки адаптации детей очень индивидуальны и зависят от особенностей развития ребенка, от сложности нарушения и многих других причин.

4. Участие в составлении СИПР ребенка.

Непосредственное тьюторское сопровождение в образовательном и воспитательном процессах, решение поставленных задач. Ребенку необходима постоянная поддержка взрослого, его ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Здесь необходимо умение чувствовать настроение ребенка, понимать его поведение.

Необходимо создать ребенку тихое, уединенное место, где бы он мог побыть один. Учащийся должен иметь возможность выйти из класса, он может носить с собой привычный любимый предмет или игрушку. При этом надо стараться делать так, чтобы это не отвлекало других учеников. Такому ученику желательно сидеть на последней парте, где он будет постепенно привыкать к учебной обстановке.

Нужно дозировать контакты с ребенком, т. к. у него может наступить пресыщение, и тогда даже приятная ситуация станет для ребенка дискомфортной и может разрушить уже достигнутое. Общаться с ребенком нужно негромким голосом, а в некоторых случаях, если ребенок возбужден, даже шепотом. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами или настаивать на продолжительности выполнения задания в случае отказа.

Для активизации деятельности учащегося на уроке тьютор может использовать следующие активные приемы обучения:

- При выполнении заданий использовать сигнальные карточки с каким-то определенным символом. Можно использовать карточки для того, чтобы ребенок понимал, когда начинается и заканчивается урок, переход с одной деятельности на другую.

- Прием «рука в руке».

- Речевые интонационные приемы: выделение речью важной информации, где-то более строгим голосом (что касается правил и норм поведения), вопросы и т. п.

- Активные приемы рефлексии – если ребенку сложно провести самоанализ деятельности, это делает тьютор, используя похвалу или поощрение (жетончики).

– Приемы релаксации – элементы пальчиковой гимнастики, массажа, просто полежать или походить, элементы психогимнастики.

Любое действие должно делиться на этапы, выстраиваться от простого к сложному, с опорой на интерес. Необходимо максимально связывать материал урока с опытом и повседневной жизнью ребенка. Не замечать нежелательных действий, если ребенок делает это с целью привлечь внимание.

5. Анализ динамики развития и воспитания ребенка с ТМНР.

На каждом этапе тьютор наблюдает и информирует родителей (законных представителей) и всех участников образовательного процесса о динамических изменениях ребенка с ТМНР в процессе обучения и социализации.

Таким образом, работа тьютора заключается не только в оказании помощи детям в усвоении знаний, умений и навыков – это не самое главное. В результате такого сопровождения ребенок с ТМНР сможет приобрести различные жизненные и социальные компетенции, которые позволят ему стать максимально самостоятельным в решении повседневных задач, включиться в социальную жизнь на доступном для него уровне.

Библиографический список

1. Алещенко, С. В. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ : методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / С. В. Алещенко. – Томск, 2013. – Текст : непосредственный.

2. Афонькина, Ю. А. Технология комплексного сопровождения детей / Ю. А. Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2012. – Текст : непосредственный.

3. Вишнякова, Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / Е. А. Вишнякова. – Липецк : ИРО, 2017. – Текст : непосредственный.

4. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – Текст : непосредственный.

5. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И. В. Карпенкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Наш Солнечный Мир, 2017. – Текст : непосредственный.

6. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) и др. – Москва ; Тверь : СФК-офис, 2016. – Текст : непосредственный.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.04.2020). – Текст : электронный.

Л. Н. Паначева

Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный

Использование приема «синквейн» на уроках русского языка и чтения в коррекционной школе

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих обучающимся способность к саморазвитию и самосовершенствованию, умению учиться. «Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов...», – сказал Владимир Владимирович Путин.

Для достижения положительных результатов необходимо переходить от традиционных к активным формам, методам и приемам обучения, которые позволяют гармонично сочетать элементы основных образовательных подходов: информационного, деятельного, личностно ориентированного. Одним из таких приемов, применяемых мной на уроках, является прием написания синквейна.

Происхождение синквейна и его особенности

Синквейн с французского языка переводится «пять строк». Это нерифмованная пятистрочная стихотворная форма, построенная по особым правилам. Появилась в начале XX века в США. Разработала форму синквейна американская поэтесса Аделаида Крепси, опираясь на японские миниатюры – хокку.

Почему же метод синквейна пользуется таким вниманием среди множества современных методов и приемов преподавания? На это есть несколько причин:

- он активизирует учебный процесс, помогает позитивно настроить учащихся на обучение;
- развивает речь детей, обогащает их словарный запас;

– учит анализировать учебный материал, делать выводы, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся;

– учит критически мыслить, уметь выражать и отстаивать свое суждение.

– дает возможность автору почувствовать себя успешным и талантливым, развивает творческие и коммуникативные способности.

Ведь если мы попросим ученика написать стихотворение, даже самое простое, получается далеко не у каждого. С синквейном справляются даже слабые ученики.

Синквейн используется на уроке, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат, в качестве инструмента для изучения и обобщения сложной информации. При изучении темы «Имя существительное» ребята составили синквейн.

1. Имя существительное.
2. Одушевленное, неодушевленное.
3. Обозначает, отвечает, является.
4. Может быть в предложении подлежащим.
5. Предмет.

Особенностью синквейна является то, что он относится к форме свободного творчества, он прост в построении и полезен для развития способности к анализу. Написание синквейна требует от учащегося реализации всех его личностных способностей (интеллектуальных, творческих, образных).

Правила написания синквейна:

1 строка – одно слово, название стихотворения, тема, обычно имя существительное;

2 строка – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна;

3 строка – три глагола, описывающих действие по теме синквейна;

4 строка – фраза из четырех слов, выражающая личное отношение к предмету или объекту, к теме;

5 строка – слово-синоним, ассоциация, итог.

Синквейн может использоваться на любом этапе урока. Я часто предлагаю написать синквейн *в начале урока*, чтобы выяснить, как ученики усвоили материал, для актуализации знаний. Учащиеся *в ходе урока* с помощью синквейна могут выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме или герою прочитанного произведения. Также *в заключение урока на этапе рефлексии* ребята творчески выражают осмысление прочитанного материала, прове-

ряют знание темы или текста, умение школьника грамотно выразить свои мысли.

Какие приемы работы можно использовать в коррекционной школе?

- Составление синквейна с изученным словом.
- Составление синквейна после первичного восприятия текста.
- Готовый синквейн с пропущенными словами, добавление слов или строчек для отражения сути синквейна.
- Составление краткого рассказа, основой которого послужат слова и фразы, входящих в состав синквейна.
- Редактирование и совершенствование готового синквейна.
- Анализ синквейна без указанной темы, определение недостающей части и определение названия этой темы.
- Написание сочинения по синквейну.
- Пересказ с помощью синквейна.

На уроках чтения метод синквейна, по моему мнению, можно как нельзя лучше использовать при создании характеристики героя. Важная, но скучная работа – составление характеристики героя по плану, превращается в увлекательное и творческое занятие. Работая над произведением А. Толстого «Желтухин», учащиеся составили синквейн.

1. Желтухин.
2. Смешной, недоверчивый.
3. Боялся, нахохлился, полетел.
4. Научился жить в семье.
5. Скворец.

В процессе обсуждения своих работ ребята учатся делать выводы по предложенным вопросам, кратко их формулировать, давать развернутые ответы с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна. Синквейн позволяет по-новому взглянуть на изученное ранее произведение.

Использование метода синквейна позволяет отойти от стереотипа проведения уроков, потому что их основной особенностью является «конструирование собственного знания в рамках своей собственной поисковой деятельности» (И. В. Муштавинская «Технология развития критического мышления»).

Важно применять эти упражнения с составлением синквейнов целенаправленно, систематически и с четкими педагогическими целями. Тогда учение и мышление становится доступным и понятным для всех.

Н. А. Пажинская, Е. С. Заводова
Россия, г. Челябинск

Пространство интеллектуального роста: от школьной скамьи к профессиональному успеху

В контексте концепции развития образования в Российской Федерации до 2020 года представление о качестве жизни человека неотделимо от качества его образования. В МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» реализуется научно-прикладной проект по теме: «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения».

Актуальность проекта: проект создает условия профессионального, социального и личностного ориентирования обучающихся, оказывает помощь в построении индивидуальных, социальных и профессиональных траекторий человека; профессиональное обучение по специальностям, заявленным в проекте, способствует формированию тех личностных качеств, которые необходимы современному человеку: компетентность в области информационных технологий, коммуникативная компетентность, культура общения и т. д. Проект соответствует приоритетным направлениям инновационной деятельности в региональной системе образования, обозначенным в Государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы, утвержденной постановлением Правительства Челябинской области от 28.12.2017 № 732-П.

В процессе работы над проектом была разработана основная образовательная программа среднего общего образования (далее ООП СОО), интегрированная с программой профессионального обучения (далее – ОППО) по профессии «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» (код профессии 16199).

Модель интеграции формировалась с учетом того, что организация образовательной деятельности по ООП СОО и ОППО основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих изучение учебных предметов всех предметных областей ООП СОО на базовом или углубленном уровнях (профильное обучение) ООП СОО и модулей программ ОППО.

Педагогическая задача: формирование образовательной среды для реализации программы углубленного изучения информатики

и интеграции ОППО по специальности «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» в ООП СОО.

Начальные позиции:

– Разный уровень подготовки обучающихся, пришедших в 10-й профильный класс.

– Разные образовательные потребности обучающихся.

– Разные мотивационные составляющие.

– Разная потребность обучающихся в самообразовании.

– Обострение противоречий желания и возможностей.

– «Погоня» за высоким рейтингом.

Цель: обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися знаниями о процессах получения, преобразования, хранения и использования информации и на этой основе раскрыть роль информатики в формировании современной научной картины мира, значение информационных технологий в развитии современного общества, привить учащимся навыки сознательного и рационального использования ИКТ в своей учебной и последующей профессиональной деятельности.

Задачи:

1) познакомить учащихся с понятиями информация, система, модель, алгоритм и их ролью в формировании современной картины мира, раскрыть общие закономерности информационных процессов в природе, обществе, технических системах;

2) познакомить с принципами структурирования, формализации информации и выработать умение строить информационные модели для описания объектов и систем, развивать алгоритмический и логический стили мышления;

3) сформировать умение организовать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи, умение планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств;

4) сформировать навыки поиска, обработки, хранения информации посредством современных компьютерных технологий для решения учебных задач, а в будущем и в профессиональной деятельности, выработать потребность обращаться к компьютеру при решении задач из любой предметной области, базирующей на осознанном владении информационными технологиями и навыками взаимодействия с компьютером;

5) познакомить учащихся с основными направлениями развития современных компьютерных технологий: мультимедийные техноло-

гии, глобальные информационные структуры (базы данных и базы знаний), объектно-ориентированное программирование.

В современном образовании детей большое внимание уделяется информатизации. Увеличивается число часов на изучение информатики и компьютерной грамотности. Но при этом не сформирована прочно методическая база, а иногда уровень подготовки детей разный – одни дети владеют основами алгоритмизации и программирования, другие являются лишь «продвинутыми пользователями».

Для того чтобы понять, в каком ключе работать с группой, для выявления разноуровневой подготовки обучающихся полезно провести тестирование. В качестве такого тестирования могут выступать:

– Анкетирование (рекомендуется делать всегда, хотя бы для того, чтобы познакомиться с детьми и понять, каков уровень их подготовки).

– Индивидуальное предварительное собеседование или тестирование (позволяет однозначно определить готовность детей к работе на курсе. Рекомендуется по возможности нормализовать группы по уровню подготовки детей с таким расчетом, чтобы у преподавателя не возникало проблем при работе с разнородной группой).

– Собеседование с группой на первом занятии по 2–3 минуты на ребенка (рекомендуется делать всегда. В рамках этого собеседования можно познакомить детей между собой, т. к. в коллективе детям будет лучше).

В МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» на базе 10 класса (профильный) открыли «Информационную» группу, где учащиеся изучают предмет «Информатика» на углубленном уровне, а также проходят курс введения в профессию «Оператор ЭВМ». После окончания 11 класса ребята получают документ о профессиональном обучении.

Обучающиеся, которые учатся по данному направлению, за 2 года реализации проекта должны проявить заинтересованность в освоении новых технологий, понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Также они должны научиться организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

Программа предполагает углубленное и расширенное изучение шести основных содержательных линий, уделяя особое внимание

на изучение вопросов алгоритмической линии и информационных технологий, а именно:

1) работа с базой данных (далее БД) в основной школе ограничивалась простейшими однотабличными БД, в средней школе группы с углубленным изучением предмета узнают, как проектируются и создаются многотабличные БД и формируются запросы к ним;

2) новые знания об организации работы глобальных компьютерных сетей;

3) практическое применение информационного моделирования, в котором используется математический аппарат, в частности методы математической статистики;

4) знакомство с социальной информатикой, где рассматривается информатизация, информационное общество, информационное право, информационная безопасность;

5) использовать технологию «облачные вычисления» для решения прикладных задач;

б) свободно работать в различных средах программирования.

МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» и ООО «1С-РАРУС» заключили партнерское соглашение о сотрудничестве в области образования. В условиях сетевого взаимодействия с партнерами ведется курс «1С: Программирование» для обучающихся профильной группы 10 класса. Основное внимание в преподавании уделяется общим вопросам построения алгоритмов и базовым навыкам программирования в «1С: Предприятие 8», что параллельно изучается и отрабатывается на уроках информатики. Ребята сначала изучают теоретический материал, затем переходят к практической части, где визуальная среда разработки становится удобным конструктором для решения учебных и бизнес задач. Данный проект дает возможность пробудить интерес школьников к программированию в «1С: Предприятие 8». Освоив его, они приобретут престижную профессию, востребованную на рынке труда, а также удостоверение о присвоении квалификации по профессии «Оператор ЭВМ». Практические занятия нацелены показать детям, что процесс программирования творческий и увлекательный, позволяющий сосредоточиться на проектировании алгоритмов, ведущий к решению производственных, учебных и бытовых задач широкого спектра.

Наш опыт показывает, что школьники 14–17 лет, знакомые с программированием и имеющие опыт разработки приложений в разных средах программирования, способны освоить высокоуровневый язык программирования Python. Было проведено анкетиро-

вание, и полученный результат показал, что ребята лишь ориентируются в языке программирования Python, но не более. Если обучающиеся знакомы с синтаксисом любой среды программирования, то включенность в изучение языка программирования Python происходит легко. Поэтому все индивидуальные проекты по предмету «Информатика» обучающиеся выбрали на языке программирования Python, они продемонстрировали умения и навыки создания простых и сложных программ. Приведем примеры программных продуктов, разработанных обучающимися, освоившими среду программирования Python.

Приложение «Многофункциональный калькулятор»

Аннотация. Программа предназначена для вычисления логарифмов, факториалов, значений тригонометрических функций; позволяет корректно вычислять правила порядка действий, выполнять стандартные математические функции. Программу может установить любой пользователь на свой компьютер. «Многофункциональным калькулятором» может пользоваться любой человек, кому это необходимо для вычислений.

Тренажер «Основные горячие клавиши Windows» и Тренажер «Построение графиков функций»

Аннотация. Тренажер предназначен для развития у школьника индивидуального навыка работы на компьютере. Представляет собой комплект разноуровневых учебных тренингов для учащихся 5–9 классов. Предлагаемые тренажеры позволяют повысить мотивацию учащихся, а также стимулировать их увлеченность школьным предметом, что в целом будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса и уровня знаний, получаемых на занятиях по информатике и математике.

Приложение и тренажеры прошли успешное тестирование и получили распространение среди различных категорий пользователей: ученики лицея, учителя, родители.

Индикативными показателями достижения цели являются:

1. Уровень обученности (качество успеваемости) по курсу – 60% и более.
2. Участие в мероприятиях внешней экспертизы (конкурсы, конференции, олимпиады и т. д.).
3. Мониторинг образовательных траекторий каждого выпускника.

Благодаря реализации ООП СОО, интегрированной с ОПО, обеспечивается системно-деятельностный подход (являющийся методологической основой ФГОС), который предусматривает в

том числе «...проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность», обеспечивается совершенствование предметных, личностных и метапредметных результатов.

Одним из этапов реализации интегрированной Программы является организация производственной практики. Для обучающихся по профессии «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» практика организуется на базе учреждений среднего профессионального образования по договору о сотрудничестве.

Успешная реализация проекта позволит решить проблему становления личностных характеристик выпускника, подготовленного к осознанному выбору профессии, понимающего значение профессиональной деятельности для человека и общества; мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни.

Е. В. Андрющенко
Россия, г. Челябинск

Формирование алгоритмического мышления как средство активизации мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Во ФГОС дошкольного образования прописаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, которые должны быть достигнуты каждым ребенком в процессе обучения в дошкольных образовательных организациях.

Хотелось бы выделить такие личностные и интеллектуальные качества как, инициативность и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности, конструировании. Любознательность и интерес к определению причинно-следственных связей между разными явлениями как в природе, так и в деятельности человека. Желание самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонность наблюдать, экспериментировать. Способность ребенка к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Достижение этих результатов невозможно без развития у детей мыслительных процессов. Мышление – это познавательная деятельность человека, это способность человека рассуждать, пред-

ставляющая собой процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях.

Мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесс формирования способов познания окружающего мира у детей с нарушениями зрения. Недостаточность, зачастую фрагментарность познавательной информации существенно влияет на формирование мышления дошкольников с нарушениями зрения.

Особенности в формирование мышления у детей с нарушениями зрения обусловлены трудностями установления смысловых связей между объектами, изображенных на картинке, затруднения при классификации предметов. Это происходит из-за недостаточного развития наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности, что определяет своеобразие конкретно-понятийного мышления и трудности в решении логических задач. Причины этого нарушения является недостаточность зрительного восприятия и ограниченный наглядно-действенный опыт.

Мышлению свойственны такие процессы, как абстракция, анализ и синтез, постановка определенных задач и нахождение путей их решения и т. п. У детей с нарушениями зрения отмечаются трудности в анализе объектов, их изображений. Анализ зачастую поверхностный, не планомерный. Так же отмечаются затруднения в выделении пространственных отношений, видо-родовых признаков. Недостаточно полный, точный и разносторонний анализ и фрагментарный, свернутый синтез затрудняют сравнение. Все это приводит к трудностям при совершении любых логических действий (анализа, обобщения, выделения главного при построении выводов) и операций со словами. [1, с. 131].

Развитие мыслительных процессов у детей с нарушениями зрения возможно при проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие зрительного восприятия и познавательного развития.

Одним из способов активизации мышления детей с нарушениями зрения, является развитие алгоритмического мышления. Что же такое алгоритмическое мышление? Алгоритмическое мышление – это искусство рассуждать об алгоритмических процессах окружающей действительности, способность планировать свои действия, умение предвидеть различные сценарии и поступать соответственно им.

Для развития алгоритмического мышления необходимо формировать алгоритмические умения.

Алгоритмические умения – это умения расчленять сложные действия на элементарные шаги и представлять их в виде организованной совокупности последних, умения планировать свои действия и строго придерживаться этого плана в своей деятельности, умения выразить свои действия понятными языковыми средствами [9]. То есть это умение работать с алгоритмами.

Работа по формированию алгоритмических умений должна начинаться с самого раннего возраста. Например, при освоении культурно-гигиенических навыков. Последовательность мытья рук – включить воду, взять мыло, намылить руки, смыть мыло водой, закрыть кран, вытереть руки полотенцем, повесить полотенце. Ведь это и есть алгоритм действий. При формировании навыков самообслуживания так же используется объяснение последовательности действий, что одеваем сначала, что потом. И, что очень важно, подкрепление слов наглядным изображением, то есть наличие в санитарной комнате схематичного изображения последовательности действий по мытью рук. Необходимо рассмотреть с ребенком эту схему и попросить рассказать, какие действия и в какой последовательности надо делать. Эти приемы позволяют ребенку понять и запомнить последовательность действий и в дальнейшем их применять на практике.

Развитие алгоритмических умений может происходить и во время игровой деятельности. Во время игры воспитатель устанавливает правила игры, которые на начальном этапе, могут состоять из двух или трех шагов последовательных действий, так называемый линейный алгоритм. Воспитатель объясняет эту последовательность и закрепляет устную инструкцию показом карточек с изображением этих действий, обсуждает эти правила с детьми. Затем начинается игра и дети должны соблюдать установленную последовательность. Например, сюжетно-ролевая игра «Магазин». Устанавливается порядок действий покупателя и определяется, что сначала надо выбрать товар потом его оплатить. Каждый участник игры выполняет этот алгоритм действий и проговаривает его. Да, можно сказать, что это слишком просто, но для детей с нарушениями зрения – это очень важный момент. Четкое понимание своих действий и умение затем применить эти знания в жизни повышают уровень освоения социально-бытовых навыков и развитие самостоятельности детей. В возрасте 5–7 лет действия можно усложнить и тогда алгоритм будет состоять из семи или десяти действий. Дети могут сами

составить алгоритм игры, при помощи карточек выстроить собственный алгоритм действий.

Очень важно формировать у детей с нарушениями зрения понимание символов и знаков. Ребенок очень часто встречается и в повседневной жизни и в образовательном процессе с символами, моделями, схемами и то, насколько хорошо он их понимает, зависит его успешное овладение математикой, чтением. Использование мнемотехники позволит ребенку на примере последовательных символических изображений лучше запомнить текст, образно представить последовательность каких-либо событий или действий.

Изучение и умение понимать символы, знаки, схематические изображения создают предпосылки для формирования символического и знакового восприятия алгоритма, а в дальнейшем умение декодировать, считывать алгоритм по схеме. Применение графической аналогии позволяет научить детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Умение пользоваться алгоритмами, понимать и выполнять последовательность действий используется в решении образовательных задач.

Развитие количественных, числовых, геометрических, пространственных, временных представлений и представлений о величинах можно проводить на основе алгоритмов при условии поэтапного перехода от выполнения и создания линейных алгоритмов к циклическим и разветвляющимся.

Примером самого простого линейного алгоритма, доступного для детей 4–5 лет, является алгоритм счета, алгоритм сравнения по величине, выполнение сериации в пределах 5 предметов и т. п.

При изучении счета, состава числа, в старшем возрасте, можно использовать более сложный разветвленный алгоритм, когда линейный алгоритм состава числа дополняется какой-то проблемной ситуацией (веточкой или отведением) содержащим хотя бы одну проверку условия, в результате которой обеспечивается переход на один из возможных вариантов решения. При изучении прямого и обратного счета можно использовать циклический алгоритм, предусматривающий многократное повторение одной и той же последовательности действий [3, с. 134].

Для развития пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения можно использовать алгоритм движения или составление маршрута от одного объекта до другого. Ребенок при-

думывает маршрут движения, выкладывает его при помощи стрелочек и проходя этот маршрут последовательно описывает свое движение. Или составляет такой алгоритм движения для другого ребенка. Такая игра позволяет детям с нарушениями зрения научиться двигаться по заранее установленному маршруту и закреплять пространственные представления.

Большое значение в формировании алгоритмических умений играет конструирование из разных видов конструктора.

В процессе конструирования ребенку необходимо соблюдать определенную последовательность действий в соответствии со схемой сборки. С использованием кубиков конструктора можно придумать множество игр и заданий на развитие алгоритмических способностей. Задания по изучению цвета, формы, величины, пространственных представлений станут более интересными и позволят детям с нарушениями зрения использовать не плоскостные изображения, а объемные формы. [2, с. 51].

Если в работе с детьми используется программируемый конструктор, то составление алгоритма движения собранной модели просто необходимо. Основа любой программы – алгоритм.

Развитие мышления, повышение способности к анализу и синтезу, формирование умений детального и последовательного сравнения предметов восприятия, понимание причинно-следственных связей. Развитие основ словесно-логического мышления, обогащение опыта описания, рассказывания. Все это является необходимым условием для успешного обучения ребенка с нарушением зрения в школе.

Библиографический список

1. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 253 с. – Текст : непосредственный.

2. Ишмакова, М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС : пособие для педагогов / М. С. Ишмакова. – Москва : Изд.-полиграф. центр «Маска», 2013. – 100 с. – Текст : непосредственный.

3. Посицельская, М. Игры для развития и коррекции : методические рекомендации / М. Посицельская. – Москва : ИНТ, 2011. – 231 с. – Текст : непосредственный.

**С. Р. Испирян, И. В. Кривенко,
Г. Н. Иванов, М. А. Смирнова**
Россия, г. Тверь

Индивидуальный подход к обучению студентов младших курсов как средство повышения успеваемости

Уровень подготовки поступивших в технические вузы студентов-первокурсников по общеобразовательным дисциплинам может очень сильно различаться. Так, в Тверском государственном техническом университете, согласно нашим многолетним опросам первокурсников, в одну группу нередко попадают студенты с баллами ЕГЭ по физике и 40, и 80.

Это связано, на наш взгляд, как с пресловутой «демографической ямой», обеспечивающей всем желающим места в вузе, так и с рядом иных причин:

– количество часов преподавания основных дисциплин в школе сильно различается в профильных и непрофильных классах, а из-за ранней профориентации абитуриент, осознавший себя желающим получить техническое образование, иногда оказывается на последнем году обучения в «гуманитарном» классе;

– кто-то из абитуриентов перед поступлением посещал факультативы, технические кружки, занимался с репетиторами, а кто-то – нет;

– помимо различного уровня школьной подготовки у студентов-первокурсников могут быть разные цели, самооценка, темперамент, степень уверенности в своих знаниях.

Однако все студенты должны учиться в одной группе по одним и тем же образовательным стандартам, и к результатам их учебы должны предъявляться единые требования.

Понятно, что в таких условиях преподаватель должен быть своего рода «психологом» и постараться найти индивидуальный подход к каждому студенту.

Задача педагога – заставить обучающегося проявить свои лучшие качества, вселить уверенность в собственных силах, помочь студенту проявить имеющиеся таланты применительно к своему предмету. В условиях группового коллективного обучения сделать это не просто, и поиск новых образовательных технологий должен быть направлен, на наш взгляд, на индивидуальный подход к обучению.

Попробуем классифицировать первокурсников по группам в зависимости от истории их образования, уровня подготовки и целеполагания.

Группа 1. Студенты, имеющие высокую мотивацию к учебе, закончившие профильные физико-математические классы, которые будучи школьниками участвовали в олимпиадах, конкурсах, конференциях, вели научно-исследовательскую работу. Обычно в группе (в условиях регионального университета) бывает 1–2 таких студента, и задачей преподавателя является обеспечить для них возможности совершенствования, расширения своего кругозора, решения творческих задач, а также приобретения новых навыков (например, планирования и руководства исследовательским проектом).

Группа 2. Студенты, мотивированные на получение знаний, но имеющие по разным причинам более слабую школьную базу знаний и от этого неуверенные в своих силах. Этим студентам требуется помощь устранить пробелы, поднять самооценку, подготовить к исследовательской творческой деятельности, публичным выступлениям.

Группа 3. Студенты, сдавшие ЕГЭ на достаточно высокий балл и хорошо занимавшиеся в школе, но считающие, что поступление в вуз – это высшая ступень в их «учебной карьере», или те, кто уверен, что физика (или математика) им никак не пригодятся в будущей профессии. Они, как правило, увлечены другими вещами и стараются уделять нелюбимому предмету как можно меньше времени. Зато такие студенты активны и энергичны, часто обладают хорошими организаторскими навыками. Цель преподавателя – заинтересовать их своим предметом.

Группа 4. Студенты, поступившие в вуз после учебы в колледже или после длительного перерыва, связанного со службой в армии, работой, семейными обстоятельствами и т. д. Они многое забыли из школьного курса, но хорошо представляют цель своего обучения, имеют «жизненный опыт» и достаточно высокую степень самоорганизации. Такие студенты часто пользуются авторитетом среди одногруппников. Цель преподавателя – помочь им быстро устранить пробелы в знаниях и влиться в учебный процесс.

Группа 5. Студенты с изначально слабой школьной базой, которые поступили «случайно» (повезло на ЕГЭ) или по настоянию родителей на платной основе. Обычно они вялые и безынициативные, имеют самую слабую мотивацию к учебе. Преподавателям ни в коем случае нельзя оставлять таких студентов без внимания, по-

стараться заставить их проявить хоть какие-то положительные качества, чтобы в дальнейшем ставить перед ними посильные задачи, способные зародить интерес к предмету, который потом следует развивать.

Зачастую в студенческой группе уровень студентов после продолжительного времени учебы нивелируется до среднего или, подчас, ниже среднего. Именно в начале обучения преподаватель должен внимательно присмотреться к обучающимся и поддержать студентов с позитивным целеполаганием. Выявить таланты и увлечения каждого, постараться направить их на получение знаний – направление деятельности преподавателя, нацеленное на то, чтобы группа «тянулась» за успевающими, мотивированными студентами, а не скатывалась в болото безразличия к учебе.

Чаще всего при таком разнообразном контингенте предлагаются методики разделения учащихся на группы, состоящие из обучающихся примерно одинаковых по силе и близких по интересам, и выдавать каждой группе задания разного уровня сложности (иногда предлагается даже иметь несколько учебных пособий по дисциплине) [1–3]. Однако, по нашему мнению, такой подход не всегда приводит к положительному эффекту, особенно на младших курсах. Во-первых, студент не всегда может проявить себя с первых шагов в вузе (например, в силу стеснительности, неуверенности в себе) и вполне творческий и заинтересованный студент может на первых порах попасть в категорию отстающих, что еще больше понижает его самооценку. Во-вторых, если студент входящий, скажем, во вторую группу нашей классификации поймет, что ему дают более простые задания, чем студентам первой группы, то он может потерять мотивацию к учебе и научной деятельности.

Мы предлагаем другой подход – объединить в группы (бригады для выполнения лабораторных работ или исследовательских проектов) студентов разных категорий. При этом сильные студенты будут обмениваться своими знаниями и навыками с более слабыми, они могут стать руководителями проектов, основными генераторами идей. Студенты, имеющие хорошие организаторские способности, могут заняться поиском необходимого оборудования, договариваться об участии в семинарах и конференциях, организовывать свои факультетские форумы. Среди участников каждой группы, наверняка найдется хороший оформитель отчетов и презентаций или докладчик. Ну и среди «слабых» учащихся вполне могут быть хорошие исполнители, способные делать «рутинную» работу.

При таком подходе важно только следить за тем, чтобы в процессе обучения участвовали все члены «бригады» и правильно оценивать вклад каждого. Мы считаем, что такой подход повысит интерес и мотивацию каждого из студентов к изучению данной дисциплины, приведет к усвоению ими новых умений и навыков, которые пригодятся в будущей профессии и приведет к повышению эффективности учебного процесса.

Библиографический список

1. Даукша, Л. М. Реализация индивидуального подхода в контексте инновационного обучения в вузе / Л. М. Даукша. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения : матер. I Междунар. научно-практической конференции. – Гродно : ГрГУ, 2009. – С. 113–116.
2. Лобут, А. А. Индивидуальный подход к обучению в вузе / А. А. Лобут, Н. Е. Попова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 51–56.
3. Толмачев, О. В. Организация индивидуального подхода к студентам в условиях дистанционного обучения / О. В. Толмачев. – Текст : непосредственный // Новые образовательные технологии в вузе : сборник докладов V Международной научно-методической конференции. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. – С. 441–446.

И. Г. Зеленина
Россия, г. Челябинск

Модель интеграции программ профессионального обучения «Вожатый», «Оператор ЭВМ» и основной образовательной программы среднего общего образования

В современном обществе качество жизни человека неотделимо от качества его образования. Исходя из этой взаимосвязи, образование можно рассматривать как средство социализации личности. Следовательно, в старшей школе педагогам необходимо «...содействовать осознанному профессиональному выбору», научить «...выстраивать личный профессиональный план» [3]. Интеграция основной образо-

вательной программы среднего общего образования и программ профессионального обучения создает для этого необходимые условия и формирует у обучающихся необходимые компетентности.

Подготовка к взрослой жизни требует не только овладения знаниями, но и «...выбор вида деятельности, в наибольшей степени соответствующей индивидуальным особенностям и запросам рынка труда» [2]. Профессиональное обучение по специальностям «Оператор ЭВМ» и «Вожатый» способствует формированию тех личностных качеств, которые необходимы современному человеку: компетентность в области информационных технологий, коммуникативная компетентность, культура общения и т. д. Данные качества востребованы в любой профессии.

Эффективная реализация основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программой профессионального обучения, невозможна без предварительного моделирования данного процесса.

«Основными компонентами такой модели выступают цель и задачи, деятельность педагогов, обучающихся и родителей по реализации поставленных задач» [1].

Первый этап – разработка программ профессионального обучения был выполнен по следующему алгоритму:

- выбор квалификации из Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов и отбор профессиональных стандартов с определением обобщенных трудовых функций, необходимых знаний и умений с целью определения планируемых результатов профессионального обучения по профессиям 20434 «Вожатый», 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин»;

- определение всех учебных дисциплин и профессиональных модулей, необходимых для реализации основных программ профессионального обучения по профессиям 20434 «Вожатый», 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» (далее – ОППО);

- определение результатов обучения по всем учебным дисциплинам;

- разработка учебного плана с указанием количества часов и формой текущего контроля по каждой учебной дисциплине ОППО; учебный план определяет количество часов, выделенных на общепрофессиональные дисциплины, дисциплины профессионального обучения, распределение часов на теоретические и прак-

тические занятия, включает учебно-тематическое планирование и календарный учебный график;

- разработка контрольно-оценочных материалов, которые включают типовые задания для оценки знаний (текущий контроль) и вопросы междисциплинарного экзамена;

- разработка рабочих программ учебных дисциплин, в которых определяется область применения данной дисциплины, цели и задачи изучения, количество часов, имеется тематическое планирование, информация об условиях реализации данной дисциплины, контроле и оценке результатов изучения дисциплины.

Второй этап – разработка модели интеграции. Данная модель формировалась с учетом того, что организация образовательной деятельности по ООП СОО и ОППО основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих изучение учебных предметов всех предметных областей основной образовательной программы среднего общего образования на базовом или углубленном уровнях (профильное обучение) образовательной программы среднего общего образования и модулей программ профессионального обучения по специальностям «Вожатый» и «Оператор ЭВМ».

В процессе разработки модели были решены следующие задачи:

- соотнесение планируемых результатов профессионального обучения с планируемыми результатами по предметам основной образовательной программы среднего общего образования (далее – ООП СОО);

- определение предметов, в рамках которых формируются компетенции по данным профессиям;

- определение предметных областей в ООП СОО, которые необходимо дополнить результатами обучения ОППО по профессиям 20434 «Вожатый», 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин».

- определение набора факультативных курсов, элективных курсов, курсов внеурочной деятельности, которые необходимо разработать для реализации профессионального обучения в рамках среднего общего образования.

Благодаря проделанной работе определены механизмы интеграции ООП СОО с ОППО. Данная модель стала основой разработки интегрированной ООП СОО, в том числе рабочих программ по учебным предметам, элективным и факультативным курсам, курсам внеурочной деятельности. Разработан комплекс организационно-

педагогических и программно-методических материалов по сопровождению деятельности, направленной на формирование планируемых результатов обучения (рабочие программы, технологические карты занятий и уроков, комплекты оценочных средств и т. д.).

Реализация данной модели способствует развитию потенциала обучающихся, формированию компетенций конкурентоспособных выпускников, востребованных на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Кисляков, А. В. Использование принципа интегративности в проектировании модели образовательной системы, реализующей программу воспитания и социализации обучающихся / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков. – Текст : непосредственный // Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных стандартов общего образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 142 с.

2. Ключова, В. В. Возможности педагогического вуза в организации профориентации школьников / В. В. Ключова, Г. А. Яркова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2 – С. 20–21.

3. Пономарева, Е. В. Урок успеха: итоги и перспективы / Е. В. Пономарева. – Текст : непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2018. – № 4 (59). – С. 14–15.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 30.03.2020). – Текст : электронный.

А. Б. Канипова

Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный

Прогрессивные педагогические технологии, активные формы и методы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей условия

для обучения в рамках специальных образовательных стандартов, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации. Эти условия предоставляются специальными (коррекционными) образовательными учреждениями.

Трудовое обучение, как и другие учебные предметы в нашей специальной (коррекционной) школе, решает проблему всестороннего развития учащихся. Оно вносит значительный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное развитие учащегося. Однако основной задачей трудового обучения является обеспечение обучающихся начальным профессиональным образованием, оснащение их имеющимися техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, необходимыми для работы по конкретной специальности. Полученные на уроках технологии знания повышают общий уровень интеллекта учащихся и создают основу для развития умений правильно регулировать свою деятельность при решении задач (ориентироваться в полученном задании, планировать и контролировать свою работу). Трудовая адаптация занимает первое место в коррекционно-воспитательном процессе. Система профессионально-трудоустройственной подготовки учащихся включена в единую структуру социально-психологической адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в реальных условиях жизнедеятельности.

Важное место в образовательном процессе, который я осуществляю, занимает коррекционно-развивающая модель обучения. Она дает учащимся всесторонние знания, которые выполняют развивающую функцию.

На уроках швейного дела учащиеся получают знания в области материаловедения, знакомятся с инструментами и методами обработки текстильных материалов, узнают о предприятиях, производящих ткани, одежду, трикотаж, а также приобретают базовые навыки моделирования, раскроя тканей, шитья и вышивки. Дети очень заинтересованы в обработке различных материалов. Они любят заниматься рукоделием, дизайном, моделированием, шитьем. Это стремление должно быть развито и поддержано. В результате я считаю важным правильно организовать учебный процесс и создать оптимальные условия для формирования личности учащихся.

Дети с ограниченными возможностями здоровья характеризуются значительными недостатками, которые охватывают различ-

ные аспекты психики. Однако любые отклонения, проявляющиеся в различных психофизических процессах и личностных свойствах учащихся, не находятся на одном уровне по отношению к нормальному развитию: одни из них существенно отличаются от ученика с проблемами развития, другие менее значимы, они оказывают меньшее влияние на трудовое обучение. Например, большая разница в способности к абстрактно-логическому мышлению (в установлении закономерностей, причинно-следственных связей) обнаруживается между учащимися коррекционных и массовых школ одного возраста, но эта разница существенно снижается по отношению к наглядно-действенному мышлению. Учащийся с интеллектуальными недостатками ограничен в своих способностях формировать такие личностные качества, как широта интересов и духовных потребностей, мировоззрение, но не может уступать в плане целостности, трудолюбия и наличия других личностных качеств. Большинство учащихся коррекционных школ не имеют таких нарушений физического развития, которые бы существенно мешали их трудовой подготовке и воспитанию. Таким образом, психофизические особенности этих детей таковы, что наряду со значительными дефектами они проявляют более сохранные стороны личности. Для того чтобы учащиеся не теряли интереса к предмету, чтобы они сами стремились к приобретению новых знаний и умений, я пришла к выводу, что необходимо активизировать и разнообразить учебный процесс, используя нетрадиционные активные методы и современные педагогические технологии. Как правило, для осмысленного усвоения знаний и умений учащимся необходима собственная познавательная деятельность.

В своей педагогической практике я использую элементы современных педагогических технологий, которые более эффективно повышают учебную активность учащихся на уроках технологии.

На каждом занятии я использую **технология разноуровневого обучения**, которая создает комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности учащихся. Я использую разноуровневое обучение на разных этапах учебного процесса: усвоение нового материала; учет знаний на уроке; самостоятельная работа; уроки закрепления, практическая работа. Разделение класса на группы помогает организовать и взаимно проверить работу, повышает взаимную ответственность за выполнение заданий, так как опрос на уроке часто проводится также в

группах. На своих уроках я использую: карточки информаторы, которые включают элементы дозированной помощи наряду с заданием для учащегося; альтернативные задания для добровольного выполнения; задания, содержание которых находит ученик.

В своей практике я опираюсь на **технология личностно ориентированного развивающего обучения**. Я привлекаю учащихся к решению индивидуальных проблемных ситуаций, возникающих на занятиях. Например, при раскрое изделия учащиеся должны решить задачу экономичного разворачивания деталей рисунка на ткани с учетом направления ворса, рисунка и дефектов ткацкого производства. Групповая форма работы позволяет учащимся развивать такие качества, как ответственность, коммуникабельность, умение принимать чужую точку зрения или отстаивать свою собственную. Я часто использую элементы обсуждения в своих занятиях. В этом случае учащиеся не только прослушивают варианты ответов, но и сравнивают свою версию с другими. Я всегда обращаюсь к своим ученикам только по имени. Уважение к ребенку как к личности должно устанавливаться с самого детства.

Работая учителем трудового обучения уже много лет, я поняла, что даже серьезный и объемный материал можно преподавать в игровой, увлекательной и доступной для детей форме. Уроки с использованием **игровых технологий** делают процесс обучения увлекательным. Способствуют возникновению активного познавательного интереса у учеников. Вовлечение учащихся в игру позволяет достичь эффекта раскрепощенности, умения принимать решения и общаться. Я использую игровые технологии не только в пятых и sixth классах, но и на любом этапе обучения. Конечно, в старших классах подготовка такого урока потребует от преподавателя много времени. Но это оправдано эффективностью урока. Программа предусматривает 6 часов профессионально-трудовой подготовки в неделю (больше, чем отводится на другие дисциплины), обилие новых тем и освоение практических приемов работы с иглой, ножницами при выполнении ручного шитья, на швейной машинке. Мне важно, чтобы уроки швейного дела были не скучными и обычными, а радостными и интересными. На уроках швейного дела, чтобы оживить интерес учащихся, я привожу элементы игры: «Собери картинку из фрагментов», «Назови предмет и расскажи правила техники безопасности при работе с ним». Во время повторения я провожу коллективную игру «Цепочка». Я успешно использую ролевую игру «Ателье». Де-

ти могут сами выбирать себе роли: модельера, заказчика, закройщика, портного. Я активно использую игровые технологии на уроках социально-бытовой ориентировки, которые направлены на подготовку учащихся к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, навыков, способствующих социальной адаптации в современном обществе. Вот несколько примеров ролевых игр: «Еда» – «Прием», «Сервировка стола». «Медицинская помощь» – «Уход за больным», «Вызов скорой помощи». «Культура поведения» – «Я иду в гости». Я была убеждена, что на этих уроках учащиеся работают более активно. Особенно приятно, что те ученики, которые учатся неохотно, с большим увлечением работают на таких уроках.

Я также использую в своей практике **информационно-коммуникационные технологии**. Это один из способов повышения мотивации обучения. Эти технологии способствуют развитию творческой личности не только учащегося, но и учителя, помогают реализовать человеческие потребности – общение, образование, самореализацию. Я широко использую свои презентации, созданные по всем темам учебной программы в моих классах. Занятия становятся более интересными, эмоциональными и позволяют учащимся использовать свое зрение, слух и воображение в процессе восприятия. Презентация дает возможность представить информацию в наглядной и осязаемой форме. Использование презентаций на уроке освобождает большое количество времени, которое можно использовать для дополнительного объяснения материала.

Я использую элементы информационно-коммуникационных технологий на разных этапах урока: 1. На этапе мотивации. 2. На этапе презентации новых знаний. 3. На этапе актуализации знаний, умений и навыков. 4. На стадии закрепления, обобщения, систематизации. 5. На этапе контроля знаний.

Я также использую другие варианты информационно-коммуникационных технологий на уроках технологии: видеоролики; использую презентации для построения чертежей; тесты, кроссворды. Использование информационных технологий на уроках технологии помогает мне повысить мотивацию обучения, повысить эффективность учебного процесса, облегчает понимание и восприятие учащимися новой темы, сокращает время на подачу учебного материала, способствует развитию внимания, памяти, логического мышления.

В своей практике я использую элементы **здоровьесберегающих технологий**. Во время урока я постоянно меняю деятельность учеников. Чтобы предотвратить преждевременное наступление усталости и снять их мышечное напряжение, я провожу физическую минутку, эмоциональную разрядку, упражнения для глаз, рефлексии; строго слежу за соблюдением правильной осанки учащимися. Использование здоровьесберегающих технологий обучения позволяет поддерживать уровень здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья и повышать эффективность образовательного процесса.

Таким образом, использование прогрессивных педагогических технологий на уроках трудового обучения дает конкретные результаты: познавательный интерес, творческая активность, самостоятельность, логика и мышление развиваются у детей с ограниченными возможностями здоровья. В заключение хочу подчеркнуть, что любой метод будет иметь результат при одном условии: использование современных технологий и методов не может быть случайным в учебном процессе, это должна быть хорошо отлаженная целенаправленная система обучения. А применение данной системы обучения показало целесообразность ее использования в обучении детей с особыми образовательными потребностями, так как ее применение значительно повышает уровень прочности итоговых знаний и умений учащихся и создает предпосылки для реализации поставленной цели по активизации познавательной деятельности учащихся. В целом использование современных технологий доказало свою эффективность в повышении качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Щербакова, А. М. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида / А. М. Щербакова. – Москва : НЦ ЭНАС, 2001. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Гладкая, В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида : методическое пособие / В. В. Гладкая. – 2-е изд. – Москва : Издательство НЦ «ЭНАС», 2006. – Текст : непосредственный.
3. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студентов

дефектологов факультета высших педагогических учебных заведений и слушателей курсов переподготовки, обучающихся по специальности 031700 «Олигофренопедагогика» / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Academia, 2003. – 202 с. – Текст : непосредственный.

4. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : методическое пособие / А. Р. Маллер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2002. – 176 с. – Текст : непосредственный.

5. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65.

6. Калачикова, О. Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность / О. Н. Калачикова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 316. – С. 174–177.

7. Разина, Н. А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения / Н. А. Разина. – Текст : непосредственный // Современные технологии. – 2008. – № 1. – С. 14.

8. Розова, Ю. Е. Роль мультимедийных презентаций в структуре коррекционно-логопедической работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья / Ю. Е. Розова. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-1037>. – Текст : электронный.

9. Соколенко, Г. В. Информационные технологии в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Г. В. Соколенко. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 83–87.

Е. С. Красницкая
Россия, г. Челябинск

Коррекционная педагогическая работа отклоняющегося поведения у школьников

Значение работы с детьми, имеющими отклоняющее поведение, достаточно актуально для педагогов. Необходимость эта заключается в задачах повышения качества своего образовательного

процесса и выполнения основной цели образования – социализации детей. Отклоняющее поведение имеет многочисленные формы, в литературе его называют «девиантным поведением» и оно имеет следующие формы: преступность, употребление алкогольных и наркотических средств, суицидальное поведение [4] и другие патологические влечения, которые в медицинской литературе имеют симптомы и комплексы:

- Побег из дома и бродяжничество.
- Стремление к поджогам и порче чужого имущества.
- Стремление напугать, отомстить, держать людей в страхе и подчинении.
- Влечение к кражам.
- Употребление алкоголя и наркотических веществ.
- Раннее сексуальное поведение [4].

При всей сложности отклоняющего поведения коррекционная работа необходима и имеет свои особенности. В первую очередь педагогу необходимо обратиться к психологу, социальному педагогу, к тем школьным комиссиям, которые занимаются отклоняющим поведением.

Далее необходимо выстроить работу с семьей. Это необходимо для того, чтобы сориентироваться в семейных взаимоотношениях и провести диагностику в степени их дисгармоничности [2]. Семейная коррекция может заключаться в беседах с родителями об ответственности за воспитание детей; обосновании влияния семейных взаимоотношений на отклоняющее поведение ребенка; консультациях психолога в решении личных проблем семьи; ориентации семьи в обращении за помощью в различные социальные службы. Убедить родителей, что они должны стать союзниками и единомышленниками в коррекционной работе над поведением ребенка.

Основной акцент следует сделать на индивидуальной работе с ребенком. Беседы о правильном и хорошем поведении полезны, но в единственном варианте не эффективны. В коррекционной работе особое место следует уделять формированию круга интереса. Выявить его положительные склонности, интересы, увлечения, особенности характера и темперамента [2].

Постоянная занятость и максимальное сокращение свободного времени. Привлекать ребенка к общественным школьным делам, нагружать заданиями, постоянно просить о помощи. Организация шефства над более младшими детьми, которым нужна помощь в уроках или нужна помощь в проведении экскурсии.

Приобщение к спортивным мероприятиям школы, трудовой деятельности, художественной самодеятельности особенно детей склонных к агрессивному поведению [5].

Ко всему прочему необходима система спроса и контроля за определенный порядок и признание – как важные принципы общественной оценки, преемственности, четкого построения этой деятельности.

Индивидуальная система коррекционной поддержки позволит точнее определиться в мероприятиях с учеником – программа индивидуальной коррекцией. В составлении комплекса мероприятий следует учитывать следующие индивидуальные характеристики личности ребенка и направить систему отработки и настройки следующих качеств:

- пассивность требует больше активности,
- лживость требует воспитание честности,
- для лентяев – больше работоспособности,
- для зависимых и подавленных – больше самостоятельности,
- для несдержанных и нервных – воспитание выдержки,
- необдуманные поступки требуют большей сознательности и понимания последствий,
- для замкнутых – больше откровенности,
- развязность требует воспитание скромности,
- агрессия требует саморегуляции [2].

Другие подходы в технологии социально-психологической профилактики и коррекции дают возможность педагогу направить свою деятельность на воспитание ребенка с отклоняющим поведением. Научить ребенка системе физических упражнений, которые способствуют насыщению мозга кислородом, помогают справляться со стрессами, улучшают обмен веществ, аппетит и сон, активизируют работу мозга в целом [5].

Неотъемлемой частью коррекционных занятий детей с отклоняющим поведением являются упражнения, направленные на отработку коммуникативных навыков – работа с голосом, выстраивание речи в различных ситуациях: при общении со сверстниками, учителем, родителями. Тренинги общения [2] помогают сформировать новые типы коммуникаций и реагирования на проблемные ситуации, обучение противостоянию негативным социальным влияниям, устойчивость к негативным влияниям социума, обучение навыкам критического мышления и безопасного поведения, навыков уверенного отказа.

Отработка положительных привычек у обучающихся с отклоняющимся поведением требует от педагога убежденности и высокой стрессоустойчивости. Правила для педагога [3] при работе с детьми с отклоняющимся поведением:

1. Что бы научить никогда не давать себе поблажки в проявлении той или иной привычки, педагогу придется проявлять твердость и уверенность.

2. Надо быть среди учащихся очень авторитетным человеком, чтобы они стали прислушиваться к взрослым и хотели исправить свои привычки.

3. Необходимо организовывать встречи с врачами, людьми, преодолевшими пагубное пристрастие, смотреть и обсуждать фильмы, участвовать в акциях антирекламы и т. д. Для этого надо знать, какие вредные привычки стали частью образа жизни учеников.

4. Любовь и внимание ко всем детям, даже к тем, кто имеет отклоняющееся поведение.

5. Понимать зону оптимального педагогического воздействия.

Отмечается, что подростковое и детское отклоняющееся поведение сложно поддается коррективке, тем не менее, это возможно. Если проигнорировать девиации в этом возрасте, то дальше ситуация будет ухудшаться и усложняться.

Педагогу следует ориентироваться, что личность ребенка до конца не сформирована, учитывать возрастную активность.

Но порой бывает так, что обстоятельства жизни подростка влияют на него гораздо сильнее, чем может повлиять самый лучший и грамотный педагог или психолог.

Но даже в этих случаях нужно не отчаиваться и не отворачиваться, а продолжать верить и делать свою работу.

Библиографический список

1. Аметов, И. Проблема доверия в контексте идей Сухомлинского В. А. / И. Ахметов. – Текст : непосредственный // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С. 17–28.

2. Селиванова, Е. А. Психолого-педагогическая поддержка детей группы риска в образовательных организациях : учеб. пособие / Е. А. Селиванова. – Челябинск : Цицеро, 2018. – 110 с. – Текст : непосредственный.

3. Селиванова, Е. А. Психологическое обоснование роли учителя в управлении педагогическими конфликтами / Е. А. Селива-

нова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 46.

4. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

5. Лаут, Г. В. Коррекция поведения детей и подростков. Ч. 2 / Г. В. Лаут и др. – Москва : Академия, 2005. – Текст : непосредственный.

Н. Г. Дувакина
Россия, г. Челябинск

Проектная деятельность и реализация кейс-технологии как средство формирования творческой активности обучающихся

Проектная деятельность – это целенаправленно организованная работа творческих групп педагогов и школьников по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем (или ее аспектов). При этом происходит самостоятельное освоение комплексных научно-практических знаний и ключевых компетенций и создается собственный интеллектуальный продукт в современной электронной или иной форме, предназначенный для распространения и применения в различных видах деятельности.

Проектная деятельность предполагает выполнение как групповых, так и индивидуальных проектов. Выполнение индивидуального итогового проекта обязательно для каждого обучающегося, занимающегося по ФГОС.

Индивидуальный проект, выполняемый учащимся в рамках одного или нескольких учебных предметов отражает достижения обучающегося в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую).

Кейс-технология является специфической разновидностью проектной технологии, при которой формируется проблема и пути решения на основании кейса, который может выступить и как за-

дание, и как источник информации для осознания вариантов эффективных действий.

Кейс – многозначное слово, и в литературе существуют различные определения кейсов. Исходя из многозначности определения понятия «кейс» рассматривают различные методы кейс-технологии:

- метод инцидентов,
- метод разбора деловой корреспонденции,
- игровое проектирование,
- ситуационно-ролевая игра,
- метод дискуссии,
- кейс-стади.

Как реализуются данные методы кейс-технологии через выполнение индивидуальных проектов обучающихся, можно рассмотреть на конкретных примерах, выполненных обучающимися 7-х классов индивидуальных проектов.

Метод инцидентов. В центре внимания находится процесс получения информации. Цель метода – поиск информации самим учеником и, как следствие, обучение его работе с необходимой информацией, ее сбором, систематизацией и анализом (тема проекта «Экскурсия по городу», тип проекта социальный).

При проведении опроса по теме «Великая Отечественная война» молодое поколение часто демонстрировало свою неосведомленность, даже если это связано, например, с памятником, который находится рядом. После изучения информации о памятниках Великой Отечественной войны в своем городе, героях фронта и тружениках тыла, об их вкладе в победу над немецкими захватчиками, систематизации собранного материала, была создана видео-экскурсия, которая пополнила школьный экскурсоводческий материал по данной теме, стала дидактическим материалом для учебных занятий, классных часов.

Метод разбора деловой корреспонденции («баскетметод». Метод основан на работе с документами и бумагами, относящимися к той или иной организации, ситуации, проблеме. Обучающийся должен занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает.

Тема индивидуального проекта «Любите ли вы театр?» тип проекта творческий, цель проекта – подготовить выступление и представить его на региональном конкурсе «Литературная осень» во

Французском Альянсе города Екатеринбурга. Проектным продуктом была видеозапись выступления. Для подготовки к данному конкурсу сначала был изучен пакет документов с правилами и требованиями конкурса. К каждой возрастной группе прилагался список рекомендованных к прочтению стихотворений, просмотрен архив материалов конкурса, осуществлен поиск стихотворения на французском языке согласно условиям конкурса, сделан его перевод, изучены требования к регистрации и пройдена регистрация. Детальная проработка пакета документов и полное соответствие условиям конкурса позволили успешно реализовать данный проект.

Ситуационно-ролевая игра. Цель – в виде инсценировки создать перед аудиторией правдивую историческую, правовую, социально-психологическую ситуацию и затем дать возможность оценить поступки и поведение участников игры. Одна из разновидностей метода инсценировки – ролевая игра.

При выполнении социального проекта «В мире профессий» решалась проблема: как не потеряться в мире профессий. В ходе выполнения проекта определен круг профессий будущего, предложено создавать кейсы по различным профессиям, в которые входят данные социологического опроса, связанные с профессиями будущего, предложены варианты погружения в данные профессии, разработана ролевая игра.

Метод дискуссии. Дискуссия – обмен мнениями по какому-либо вопросу в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры. Так, по теме индивидуального проекта «Экстремальные виды спорта» обсуждалась проблема: можно ли считать конный спорт экстремальным видом спорта. Из разных источников была собрана информация о признаках экстремальных видов спорта, о статистике по травматизму в конном спорте, о психологии спорта, о федерации конного спорта России, затем были сформулированы вопросы для интервью тренерского состава и спортсменов конноспортивного клуба, монтаж видео, подготовка презентации и доклада.

Кейс-стади. Цель метода кейс-стади – совместными усилиями проанализировать представленную ситуацию, разработать варианты проблем, найти их практическое решение, закончить оценкой предложенных алгоритмов и выбором лучшего из них. Этот метод отличается большим объемом материала.

В проекте «Жизнь на проценты и в кредит» обучающийся сформулировал необходимость решения проблемы: можно ли, живя на кредитные средства (заемные), иметь с этого проценты?

Список литературы для изучения данной темы был обширным. После изучения информации, проведения сравнительного анализа собранных данных, выработаны рекомендации для тех, кто в будущем захочет правильно пользоваться этими финансовыми инструментами. На поставленный вопрос дан положительный ответ. Суть рекомендаций состояла в следующем: самое главное умело управлять своими деньгами, разбираться в финансовых инструментах, и не делать поспешных выводов и решений.

В работе над индивидуальными проектами, предусмотренными федеральными образовательными стандартами, в совместной работе наставников и обучающихся реализуются все методы кейс-технологии, а подборка информации по той или иной теме позволяет разрабатывать новые кейсы, ставить новые проблемы и искать варианты их решений.

При работе над индивидуальным проектом можно отследить уровень сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, необходимых для научно-исследовательской и творческой активности обучающихся. Работа над индивидуальным проектом позволяет учащимся продемонстрировать способность и готовность:

- к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;
- к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику;
- к сотрудничеству и коммуникации;
- к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- к самоорганизации, саморегуляции и осуществлению познавательной рефлексии.

Е. С. Красницкая
Россия, г. Челябинск

Педагогические причины отклоняющегося поведения детей в школе

Под отклоняющим поведением детей в школе обычно понимается поведение, которое нарушает школьные правила, школьный уклад жизни. Обычно это связано с опозданиями детей на урок,

прогулы, невыполнение домашнего задания, грубость учителю, поведение которое мешает вести урок, отвлекает учителя, игнорирование просьб педагога, конфликты с детьми [1]. Это некультурные дети и постоянно нарушают правила.

Совокупность причин отклоняющего поведения достаточная объемная, и в одной из статей мы рассматривали медицинские, социальные и психологические причины отклоняющегося поведения. В данной статье мы рассмотрим педагогические причины.

Существующие в социуме правила поведения, соблюдения культуры требуют от детей дисциплинированности, подчинения этим правилам [4]. Детям не совсем понятны эти правила и зачем их нужно соблюдать. Они еще не представляют значимость правильного поведения в обществе в силу своего незрелого возраста. Но то, что надо соблюдать определенные правила детям придется разъяснять: спокойно, своевременно, аргументировано. Каждый поступок, который влечет за собой негативные последствия стоит объяснять, тем самым раскрыть причины появления правил в общественной жизни людей. Если взрослые не сочли нужным объяснять детям суть определенных требований, а просто выставляют запреты и применяют наказания, становится формирование искаженного представления ребенка об общепринятых нормах. Непонимание у детей накапливает обиды, и в результате мы наблюдаем повторение нарушений правил еще с большей интенсивностью. Ребенку не объяснили почему нельзя и ключевым словом становится «объяснения» и раскрытие последствий, если люди не будут подчинять свое поведение правилам.

Причинами дурного поведения детей становится еще поведение взрослых с такой позицией как «Мне можно – я взрослый, тебе нельзя – ты еще маленький». Зачастую, педагоги или родители не в полной мере осознают в себе такую позицию и не замечают за собой, требуя от ребенка определенного правила в общении, в поведении, они сами их нарушают [3]. Приведем примеры: запрещаем детям кричать, но педагог сам позволяет себе кричать на детей в классе; запрещаем детям обзывать, но педагог сам позволяет подковырки и насмешки в адрес детей; обвиняем детей в несобранности, забывчивости, но взрослые тоже что-нибудь забывают и это понимают дети; и много других ситуаций, которые каждый педагог найдет в своем поведении или поведении коллеги. Противоречия между утверждениями взрослых и реальное нарушение ими этих же утверждений – отрицательный пример для ребенка.

Ребенок задается вопросом «Взрослым можно, а мне нельзя?», что приводит к стремлению нарушить требуемые правила.

Еще одна причина педагогического характера – злоупотребление запретами. Частые запреты, ограничения, введение жестких санкций приводит к сопротивляющемуся поведению [5]. Дети тихо или демонстративно начинают сопротивляться строгому режиму, и мы опять наблюдаем нарушение в поведении у детей. Если взрослые превышают ограничительные меры, у ребенка возникнет обратная защитная реакция в форме отклоняющегося поведения.

Индивидуальные особенности детей, их различия в характере, темпераменте, латерализации функций головного мозга означает многообразие поведенческих проявлений:

– Чрезмерно активные дети или очень тихи могут раздражать взрослых, и они начинают выговаривать претензии к их поведению [5]. Это приводит детей к чувству, что они постоянно ведут себя неправильно, формируется отношение к себе «Я – плохой» и дети начинают совершать плохие поступки, вследствие чего, окружающие их начинают воспринимать как постоянных нарушителей.

– Разность мышления и восприятия окружающего мира заключается в особенностях латерализации функций головного мозга [5]. Левое полушарие отвечает за творчество и интуитивное восприятие мира. Правое полушарие отвечает за логику, четкость, схематическое восприятие окружающего мира. Обычно у людей смешенное функционирование полушарий головного мозга, но всегда есть увеличение работы в ту или иную сторону.

– В каждом возрасте есть свои положительные и отрицательные проявления. Младшие школьники много капризничают, дразнят друг друга, конфликтуют. Дети среднего школьного возраста грубят взрослым, делают на зло требования. Старший школьный возраст игнорируют просьбы взрослых, высокомерничают [6].

Если педагог отрицает или в неполной мере учитывает индивидуальные, возрастные и психологические особенности детей, то повышается вероятность ошибок в оценивании их возможностей. А это приводит к возникновению конфликтов и отклонений в поведении [7].

Такое положительное качество у педагога как перфекционизм может привести к конфликтам с детьми. Педагог обращает внимание на не очень важные мелочи, старается до идеального состояния довести любую работу. Педагог ожидает такого же отношения

к делам, поступкам и от детей. Детям трудно дотянуться до совершенства, это приводит к дисбалансу в оценке себя, чувство несоответствия, проявляется раздражение к требованиям и отклоняющееся поведение.

Таким образом, основными педагогическими причинами отклоняющегося поведения детей в школе могут быть следующие: детям не объясняют причины и последствия их плохих поступков, а только выставляют требования; взрослые сами иногда нарушают правила поведения, плохой личный пример для детей; злоупотребление запретами; игнорирование индивидуальных психофизиологических особенностей детей; игнорирование возрастных проявлений детей; идеализация человеческих отношений.

Библиографический список

1. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 240 с. – Текст : непосредственный.

2. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина, А. А. Хвостова. – Москва : Академия, 2001. – 404 с. – Текст : непосредственный.

3. Натанзон, Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность / Э. Ш. Натанзон. – Москва, 1968. – Текст : непосредственный.

4. Павленок, П. Д. Основы социальной работы / П. Д. Павленок. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – Текст : непосредственный.

5. Петровский, А. В. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский. – Москва, 2006. – Текст : непосредственный.

6. Погорелов, Д. Н. Взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению и эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте / Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 5 (9). – С. 102–109.

7. Погорелов, Д. Н. Психолого-педагогические аспекты юношеского возраста сквозь призму отклоняющегося поведения / Д. Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего : сборник статей Девятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.) / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 2. – Москва : МПГУ, 2017. – С. 32–35.

Развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте

Детерминированное становлением самосознания и соподчинения мотивов развитие личности, начавшееся в дошкольном возрасте, продолжается в следующем возрастном периоде. Особенностью развития личности младшего школьника является включение его в общественно значимую учебную деятельность. Развитие личности в этот период зависит от школьной успеваемости и оценки ребенка как хорошего или плохого ученика.

В то же время в мотивационной сфере младших школьников присутствуют потребности, которые были актуальными и для дошкольного возраста [1; 3]. Так, например, при включении младшего школьника в учебную деятельность потребность во внешних впечатлениях трансформируется в потребность познания. Потребность в активности и потребность во внешних впечатлениях являются предпосылками для становления мотивов. Для первоклассников интерес ко всему, происходящему в школе обусловлен пока только чувством новизны. Их привлекает внешняя сторона изучаемых предметов, явлений или событий. Однако уже с самого начала обучения в школе у ребенка появляются новые потребности, связанные с выполнением требований педагога, овладением новыми знаниями и умениями, получением хорошей отметки, в одобрении результатов деятельности взрослыми.

В начале своего обучения в школе младший школьник, как правило, имеет внутреннюю позицию школьника и желание учиться, причем учиться хорошо. Среди многообразия социальных мотивов учения определяющим является мотив получения хороших отметок. Высокие отметки за результаты учебной деятельности являются для младшего школьника источником получения других поощрений, предметом гордости и залогом его эмоционального благополучия. В зависимости от семейных традиций и ценностей успешность обучения ребенка подкрепляется вкусными угощениями, новыми игрушками или карманными деньгами. Ребенок, получающий высокие отметки, становится примером для других детей, получает похвалу от учителя и родителей. А в классе, где мнение учителя является единственным авторитетом, его отметка деятельности ученика, обеспечивает ему соответствующий статус в детском коллективе.

Осознаются младшими школьниками, придают смысл учению и другие широкие социальные мотивы, связанные с долгом, ответственностью и необходимостью получить образования. Однако поскольку результат учебной деятельности находится за пределами видимой младшим школьником временной перспективы, понятие долга или дальнейшего обучения в вузе и получения престижной профессии являются весьма абстрактами и не побуждают их к учебной работе. Вместе с тем социально значимые мотивы учения важны для личностного развития школьников. Для учеников, которые хорошо успевают по всем предметам с первого класса, такие мотивы достаточно полно представлены в иерархии мотивов. А вот мотивация неуспевающих младших школьников носит специфический характер и отличается от мотивации сверстников, которые хорошо учатся. При наличии у них сильного мотива получения отметки и одобрения со стороны сверстников, учителя и родителей социальные мотивы являются достаточно узкими и слабо выражены в иерархии мотивов. Некоторые социальные мотивы, например мотив долга, могут появиться у них только к третьему классу.

В познавательных интересах у младших школьников наблюдаются различия. Большинству детей свойственны познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но все же детей, которые учатся хорошо, привлекают разные учебные предметы, в том числе и сложные. При этом на учебных занятиях время от времени наблюдается повышение интереса, сопровождающееся повышением интеллектуальной активности. А вот глубокого интереса к изучению какого-либо учебного предмета у младших школьников практически не встречается.

При выстраивании работы, направленной на развитие познавательной мотивации следует обращать внимание на учебно-познавательные мотивы и мотивы самосовершенствования. В этом случае судить о развитии мотивации адекватной структуре учебной деятельности можно, если ребенок испытывает положительные эмоции радости от того, что научился чему-то новому или узнал что-то новое, понял сложный материал. Однако, как показывает практика и исследования, проведенные в данной области [2], даже у учащихся с высоким уровнем успеваемости не всегда доминируют познавательные мотивы. Школьники же с низким уровнем успеваемости являются пассивными в интеллектуальном плане. Их познавательные интересы часто лежат в плоскости

наиболее легких учебных предметов, например физической культуры. Более сложные и малопонятные для них предметы, такие как русский язык или математика познавательный интерес вызывают редко и ситуативно [4]. Такие дети более ориентированы на выполнение простых и однотипных заданий, механическое копирование деятельности учителя без проникновения в суть изучаемого вопроса. Интерес к изучаемому вопросу определяется новизной материала, игровой деятельностью, использованию наглядности в обучении.

Достаточно часто у младших школьников доминирующей становится мотивация достижения. Причем у хорошо успевающих школьников она выражена более ярко и выражается в желании правильно выполнить заданное учителем задание и получить необходимый результат. Несмотря на то, что данная мотивация определяется мотивом получения хорошей отметки и одобрения со стороны взрослых, она способствует повышению качества учебной деятельности школьника и направлена на формирование у ребенка саморегуляции.

Для детей, обладающих завышенной самооценкой, а также лидерскими задатками, более характерна мотивация престижа. Именно она является побудителем к тому, чтобы школьник был первым среди одноклассников в учебной деятельности. При наличии достаточно высоких интеллектуальных способностей такие дети будут стараться добиваться наилучших результатов среди своих сверстников. Однако формирующееся соперничество с такими же способными школьниками и ярко выраженный индивидуализм способствуют искажению нравственной направленности личности и пренебрежительному отношению к другим одноклассникам. При достижении впоследствии более высокой продуктивности деятельности у таких детей отмечается снижение уровня развития способностей к творческой деятельности и нестандартным задачам в школьном курсе.

При средних интеллектуальных способностях, неуверенности в себе и повышенной тревожности мотивация престижа в ситуациях неуспеха может приводить к проявлению аффективных реакций, например, плача, раздражительности, вспыльчивости, агрессии и т. д. По другому сценарию формируется мотивационная система у неуспевающих школьников. Для таких школьников мотив получения высокой отметки и мотивация достижения характерна только в самом начале обучения в школе. В дальнейшем в мотивации

достижения более отчетливой становится тенденция к избеганию неудачи и к завершению обучения в начальной школе окончательно закрепляется.

Представления о развитии мотивационной сферы младшего школьника дают учителю существенное преимущество в достижении образовательных результатов и создания успешности образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва : Педагогическое общество России, 2009. – 512 с. – Текст : непосредственный.

2. Мосина, Н. А. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости / Н. А. Мосина, Т. В. Казакова, Т. В. Захарова. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6–2. – С. 290–301.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2015. – 656 с. – Текст : непосредственный.

4. Шайкина, В. Н. Формирование готовности педагогов к мотивации учебной деятельности обучающихся на уроках математики / В. Н. Шайкина. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 86–95.

РАЗДЕЛ 8 | Направления повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении

Е. А. Пономаренко
Россия, Санкт-Петербург

Компьютеризированная роботизация химического производства на базе искусственного интеллекта

Интенсивное развитие и применение компьютеризированной робототехники в химической промышленности начинается во второй половине XX века. Ряд ученых в это время определили новые научные направления в химическом производстве – информатику, синергетику (самоорганизацию), искусственный интеллект и инновации [1]. Появились компьютеризировано интеллектуальные роботы, способные выполнять определенные операции вместе с человеком и реагировать на изменения окружающей среды. Основными причинами разработки и использования компьютеризировано-интеллектуальных роботов в химическом производстве являются:

1. Освобождение человека от тяжелых работ, связанных с химическим производственным процессом, в экстремальных условиях (загрязненная окружающая среда, химическая среда, опасные для жизни и др.).
2. Значительное повышение производительности труда в химическом производстве при выполнении операций.
3. Значительное повышение качества выпускаемой химической продукции в промышленном производстве с использованием промышленных роботов.
4. Снижение себестоимости продукции, производимой на конкретном химическом предприятии.

Поколение компьютеризированных роботов с искусственным интеллектом функционируют в современном химическом произ-

водстве. Искусственный интеллект – это отрасль информатики, которая занимается изучением и моделированием естественного человеческого интеллекта. Под интеллектом в данном случае понимается способность мышления, рационального знания. Данные компьютеризированные роботы существенно отличаются от предыдущих роботов химического производства тем, что они оснащены транспортными средствами. Компьютерные сенсорные возможности роботов определяются разнообразием и природой искусственных органов чувств, позволяющих имитировать восприятие из окружающей среды.

«Подвижность» компьютеризированных роботов в этом случае определяется числом степеней свободы исполнительных механизмов, а также их конструкцией [2].

Исходя из вышесказанного, можно определить данных роботов в химическом производстве. Данные компьютеризированные роботы представляют собой универсальные компьютерные системы, которые могут обучаться в процессе активного взаимодействия с окружающей средой и предназначены для имитации различных операций, выполняемых человеком в процессе умственного и физического труда химического производства.

В целом компьютеризированный робот, применяемый на химическом производстве, состоит из следующих систем.

1. Измерение и информация.
2. Система управления.
3. Системы связи с людьми или другими роботами.

Исполнительная (моторная) система. Измерительно-информационная, или сенсорная, система – это искусственные органы чувств компьютеризированного робота. Они, как и органы чувств человека, предназначены для восприятия и преобразования информации о состоянии окружающей среды и самого робота в соответствии с потребностями системы управления, играющей роль «мозга» робота.

Система управления, или «мозг» компьютеризированного робота химического производства, служит для выработки действий по управлению двигателями механизмов исполнительной системы на основе сигналов обратной связи от сенсорной системы, а также для организации общения человека с роботом на определенном языке [3].

Исполнительная система, которая определяет «двигательные навыки» компьютеризированного робота на химическом производ-

стве, то есть его способность выполнять различные движения, служат для обработки управляющих сигналов, генерируемых системой управления, и воздействия на окружающую среду. В качестве исполнительных систем обычно используется набор манипуляторов.

При создании первых компьютеризированных роботов использовались технологии экспертных систем, в соответствии с которыми система управления роботом базировалась на правилах, диктующих его поведение. В дальнейшем широко использовались нейрокомпьютерные технологии. Благодаря этому роботы приобрели способность адаптироваться к окружающей среде, гибко реагировать на ее изменения и самоорганизовываться на химическом производстве.

Совокупность проблем, объединенных понятием «искусственный интеллект», достаточно обширна. В целом искусственный интеллект, с нашей точки зрения, следует понимать как состав компьютерной целенаправленной обработки информации (знаний) в соответствии с тем, что приобретается в процессе обучения и адаптации при решении интеллектуальных задач химического производства. Исследования по созданию компьютеризированных роботов с искусственным интеллектом для химического производства в настоящее время находятся на определенном этапе. В основном такие системы существуют в виде специализированных компьютерных программ, способных решать такие интеллектуальные задачи, как перемещение робота в пространстве, реагирование на внешние воздействия, самостоятельный прием и перенос продукции, взаимодействие с машинами с числовым программным управлением на химическом производстве [4].

Учитывая интеллект компьютеризированных роботов химического производства, вряд ли можно сомневаться в том, что источником многих понятий и идей для них был окружающий мир. Поняв однажды понятия и концепции, в том числе и модель всего химического производства, компьютеризированные роботы могут начать развиваться совершенно независимо от человека. В частности, они могут, как это случилось с человеком, подняться до высот обобщения и абстракции, освободившись от своего изначального происхождения.

Как показывает практика, синергетический эффект, возникающий в промышленном химическом производстве, формируется за счет следующих факторов.

1. Однонаправленная работа отдельных компьютеризированных роботов, объединенных в систему для решения производ-

ственных задач и достижения поставленной цели химического производства.

2. Единая информационная база, единое техническое, программное и лингвистическое обеспечение компьютеризированных роботов химического производства.

3. Согласованность задач по эксплуатации компьютеризированных роботов на химическом производстве.

4. Сократите время до простых и технологических перерывов.

5. Ускорить передачу управляющей информации и т. д.

Синергетический эффект от использования подобных компьютеризированных роботов на химическом производстве является частью социально-экономического эффекта, возникающего в результате интеграции отдельных промышленных компьютеризированных роботов в определенные комплексы. Например, при изготовлении полимерной продукции на химическом производстве. Появление положительного синергетического эффекта проявляется в результате однонаправленного и целенаправленного построения компьютеризированных робототехнических технологических комплексов для химического производства. Кроме положительного эффекта, от внедрения подобных роботов может быть и отрицательный эффект, который может быть связан с несогласованной работой компьютеризированных роботов при их внедрении в заранее спланированный производственно-химический комплекс [5].

В будущей жизни человека компьютеризированная робототехника химического производства может быть представлена как гармонизация программного обеспечения, сенсорных и интеллектуальных роботов, обеспечивающих растущие потребности человека. Растущие потребности человека ставят перед компьютеризированной робототехникой химического производства две основные задачи. Первая задача заключается в выполнении достаточно большого количества физических функций человека с учетом повышения производительности труда в химическом производстве. Вторая задача – упростить работу компьютеризированных роботов на химическом производстве. Необходимость решения этих задач заключается в том, что в дальнейшем развитие компьютеризированных роботов становится все более чувствительным и интеллектуальным.

В несколько отдаленном будущем появятся компьютеризированные роботы химического производства, которые будут реализованы не на электронной, а на нейронно-волоконной основе.

В настоящее время еще много секретов скрыто в нервных и мышечных волокнах. Открытие таких секретов позволит создавать искусственные волокна с аналогичными свойствами [6].

Если эта задача будет решена, то можно будет создавать логические вычислительные и запоминающие элементы не на электронной, а на биологической основе. Прогресс в развитии компьютеризированной робототехники химического производства будет зависеть от того, как мозг «формирует» наши мысли и движения.

Библиографический список

1. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – Москва : Мир, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.
2. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : КомКнига, 2017. – 274 с. – Текст : непосредственный.
3. Князева, Е. Н. Синергетика / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Москва : КомКнига, 2018. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Туровец, О. Г. Организация производства и управление предприятием / О. Г. Туровец. – Москва : ИНФРА-М, 2017. – 116 с. – Текст : непосредственный.
5. Родионова, В. Н. Основные тенденции развития организации производства / В. Н. Родионова, Ю. С. Коваленко. – Текст : непосредственный // Организатор производства. – 2018. – № 3. – С. 8–15.
6. Тимофеев, А. В. Роботы и искусственный интеллект / А. В. Тимофеев. – Москва : Наука, 2019. – 215 с. – Текст : непосредственный.

Е. Н. Каштанова
Россия, г. Москва

Особенности применения интеллект-карт в процессе развития наглядно-образного мышления на уроках физики

Изучение физики в школе начинается с обращения к наглядно-образному мышлению учащихся, характеризующееся опорой на представления и образы.

Наглядно-образное мышление – это совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих

ее предметов, без выполнения реальных практических действий с ними [2, с. 27].

Ученики с развитым образным мышлением владеют феноменальной способностью решать задачи, условия которых представлены в виде изображений. Эти дети также имеют способности к визуализации, что не удивительно, ведь «сейчас мы знаем, что в мыслях человека превалируют образы и их ассоциации. Слова же, которые мы используем, служат лишь транспортными средствами, «доставляющими» образы из вашего мозга в головы других людей [3, с. 51].

По мнению Л. Сильверман, для успешного обучения детям необходимо сразу увидеть общую картину изучаемого предмета; традиционная последовательная схема «от простого к сложному» не работает. Им необходимо сразу увидеть целостный образ изучаемого предмета. Последовательное, поэтапное обучение, повторения и тренировки являются неэффективными методами работы.

Время от времени, дети с образным мышлением способны не только видеть, но и чувствовать свой воображаемый мир. У них есть кинестетический ввод, перемещение в воображаемом пространстве, которое вызывают сокращения соответствующих мышц. Силверман призывает признать, наконец, ценность «способностей правого полушария» и обеспечить развитие их у всех детей, а не только с зрительно-пространственным типом мышления [1, с. 20]. Силверман критикует современную систему образования и считает ее устаревшей. В школе успех все еще зависит от последовательного выполнения указаний учителя, сдачи заданных заданий вовремя, запоминания фактов, быстрых ответов, аккуратного почерка, правильной орфографии, пунктуальности, организованности и опрятности.

«Слуховые» навыки будут лишь ограничивать потенциал учеников в XXI веке. Успеха добьются дети, которые овладеют навыками прогнозирования ситуаций, обобщения, нестандартного мышления, оценивания рисков, решения и устранения проблем, использования сильных черт характера людей для создания успешной команды, владения компьютерной техникой, понимания людей и общения, преодоления трудностей. Пора признать, наконец, ценность «способностей правого полушария» и обеспечить развитие их у всех детей, а не только с зрительно-пространственным типом мышления.

Символы, линейная структура, слова, числа и анализ – основные элементы стандартного обучения – являются всего лишь тре-

мя из многочисленных инструментов, доступных головному мозгу. Существенным недостатком традиционного обучения, по мнению Т. Бьюзена, является почти полное отсутствие визуального ритма, визуальной структуры, цвета, образов (воображения), графического представления информации, оперирования с многомерными объектами, пространственной ориентации, гештальта и ассоциаций [3, с. 31].

В традиционной системе представления информации учителем и ведении записей в тетрадях учениками имеются существенные недостатки: теряются ключевые слова, информацию трудно запомнить, происходит существенная потеря времени, не обеспечивается стимулирование творческих сил личности. Постоянное использование неэффективных традиционных систем имеет ряд негативных последствий для нашего мозга. Т. Бьюзен указывает на снижение способности к концентрации, формирование привычки тратить впустую много времени, разбирая собственные записи в тетрадях, потеря уверенности в собственных ментальных способностях, тяги к знаниям, скука и разочарование в учебе [3, с. 33].

Школьная программа построена таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. С первых же лет в школе дети много работают с наглядными образцами, но в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин.

В развитии образного мышления возможно эффективное использование интеллект-карт, или диаграмм связей (Mind maps) – инструмента визуального отображения информации, позволяющего эффективно структурировать и обрабатывать ее.

Диаграмма связей, известная также как интеллект-карта, карта мыслей (англ. Mind map) или ассоциативная карта, – это метод структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы.

Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи.

Что дает использование интеллект-карт? Способность быстро схватывать суть сказанного, прочитанного, увиденного. Более четкое планирование, основанное не на логике учебного материала, а на его важности. Метод интеллект-карт дает выигрыш во

времени, способствует лучшей фокусировке на изучаемом материале, развитию креативности и творческих способностей детей. Все перечисленное должно способствовать развитию и продуктивному применению наглядно-образного мышления в процессе обучения.

Благодаря визуализации процессов мышления метод интеллект-карт позволяет глубоко изучать личность учащихся и обнаруживать причины их когнитивных и эмоциональных затруднений, вести мониторинг когнитивных и личностных изменений, происходящих с учащимися в образовательном процессе, корректировать когнитивные и эмоциональные затруднения, развивать креативность, формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт, формировать общеучебные умения, улучшать все виды памяти, ускорять процесс обучения, формировать деятельностные умения, а также умения, связанные с контролем собственной интеллектуальной деятельности, учить учащихся решать проблемы [4].

Физика как учебная дисциплина имеет широкие возможности для развития образного мышления субъектов обучения.

Современные технические и программные средства дают широкие возможности педагогу активизировать учебный процесс, заинтересовать учеников, повысить наглядность учебного материала с помощью компьютерной анимации и преодолеть трудности, связанные с особенностями развития наглядно-образного мышления.

Интеллект-карты являются очень мощным средством изучения особенностей личностного развития, мировосприятия и мышления учащихся. Они проявляются при рисовании любых интеллект-карт, темы которых могут быть посвящены различным понятиям [4].

Интеллект-карту явно недооценивают педагоги в обучении физике. Как способ визуализации учебной информации по физике он может сыграть важную роль в развитии наглядно-образного мышления учащихся, которое благодаря способности к символизации, обладает потенциальными возможностями целостного видения предметов и явлений.

Интеллект-карта – это наглядный, графический инструмент мышления, который может применяться по отношению ко всем когнитивным функциям, особенно к памяти, творчеству, учебе и всем формам мышления.

Интеллект-карты можно применять в процессе обучения, запоминания, подготовки презентации, планирования работы, мозго-

вого штурма, принятие решений. Непосредственно на уроке учитель может использовать интеллект-карты при изложении нового материала, для осмысления и закрепления изучаемого материала, при обобщении и систематизации изученного материала, на этапе контроля знаний, умений и навыков учащихся.

Основные принципы построения интеллект-карты по отношению к физике таковы:

– центральный образ используется для обозначения главного объекта внимания, например, можно использовать интеллект-карту для изучения физического понятия, которое должно занять место в центре карты;

– от центрального образа отходят ветви, соответствующие фактам и явлениям, которые известны ученикам из собственного опыта или в результате продемонстрированного учителем опыта или эксперимента, а также существенные признаки физического понятия;

– каждая ветвь помечается ключевым рисунком или словом (графиком, формулой).

С помощью интеллект-карт можно визуализировать один из самых сложных видов работы по физике – решение задач. Применяемые при рассмотрении вычислительных физических задач логические операции определяют метод решения – аналитический или синтетический. При использовании аналитического метода решение начинается с искомой величины или отыскания закономерности, которая дает непосредственный ответ на вопрос задачи, которая в процессе анализа расчленяется ряд более простых задач. Синтетический метод предполагает последовательный поиск связей величин, данных в условии, с другими до тех пор, пока в уравнение в качестве одного неизвестного не войдет искомая величина.

Именно синтетический метод наиболее близок к наглядно-образному мышлению учащихся, что делает его предпочтительным на первом этапе обучения физике.

Промежуточные этапы решения задачи по физике синтетическим методом можно легко визуализировать с применением элементов интеллект-карт. При этом мы не ограничиваем учащихся в использовании оригинальных обозначений, нет жестких требований и к оформлению интеллект-карты решения задачи, делая акцент лишь на главной цели – поиске правильного решения. Карта решения задачи имеет древовидную структуру, построение которой начинается не со ствола, а с ветвей. На ветвях изображены

формулы, рисунки, величины или другие понятия, ведущие к искомой величине.

Ветви, имеющие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами.

Один из главных недостатков интеллект-карты – ограниченная масштабируемость и фокусировка на единственном центральном понятии. Первый недостаток мы устраняем с применением векторной графики. Как известно, рисунки в формате векторной графики допускают практически не ограниченную масштабируемость. Вторым недостатком может быть устранен построением обобщающих интеллект-карт, демонстрирующих взаимную связь понятий. Мы называем такие карты «картами второго уровня». Такие карты должен строить учитель в отличие от карт первого уровня, которые обязательно должны научиться строить дети. Интеллект-карты идеально подходят для планирования уроков.

Есть общие рекомендации для составления интеллект-карты, составленные Т. Бьюзеном: 1) использовать центральный образ; 2) графические образы использовать как можно чаще; 3) для центрального образа используйте не менее трех цветов; 4) придавайте объем рисункам и словам; 5) используйте синестезию (сочетание всех видов эмоционально-чувственного восприятия); 6) используйте индикаторы движения; 7) варьирование размеров наносимых на интеллект-карту объектов, слов или рисунков; 8) стремитесь к оптимальному размещению элементов на интеллект-карте; 9) выбирайте подходящие расстояния между элементами интеллект-карты; 10) используйте стрелки для указания связей между элементами карты [3, с. 62–66].

Сам акт рисования интеллект-карты дает рукотворной карте преимущество созданной на компьютере. Однако последние характеризуются более высокой производительностью, потому что они создаются гораздо быстрее и имеют более высокую степень гибкости, что важно в процессе подготовки учителя к уроку.

Учитель имеет возможность выбрать наиболее подходящий инструмент для создания интеллект-карт с помощью компьютера из обширного списка доступных ресурсов: MindMeister, MindMup, Mind42, XMind, MindJet Mindmanager, PersonalBrain, iMind Map, Bubbl, Comapping, MindGenius, Mapul, Mindomo, Coggle, ConceptDraw MINDMAP, LOOPY, Draw.io, WiseMapping, SimpleMind и др. Мы используем Edraw Mind Map, так как этот продукт основан на векторной графике, которая предоставляет больше возможностей для масштабирования интеллект-карты (рис. 1).

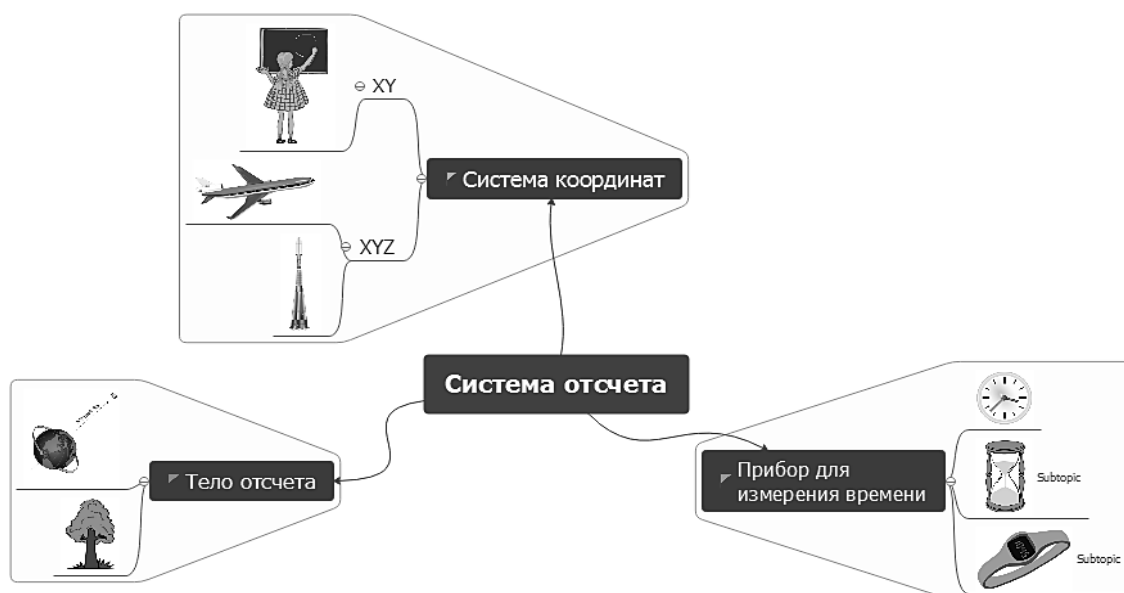


Рис. 1. Интеллект-карта «Система отсчета»

В заключение статьи отметим, что традиционная линейная структура учебной презентации, распространенная в нашей школе, должна быть пересмотрена. Содержащаяся на интеллект-карте информация эквивалентна по объему материалу линейной презентации, состоящей из 20–25 слайдов. Интеллект-карты успешно применяются на уроках физики, способствуя созданию компактных визуальных образов физических понятий, обеспечивая при этом легкость усвоения предлагаемой информации и развитие наглядно-образного мышления.

Библиографический список

1. Silverman, L. Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner Paperback. DeLeon Pub., 2002, p. 400.
2. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 272. – Текст : непосредственный.
3. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – С. 208. – Текст : непосредственный.
4. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен. – Москва : Попурри, 2010. – С. 169. – Текст : непосредственный.
5. Применение интеллект-карт в образовании // Сайт М. Е. Бершадского. – Москва, 2017. – URL: <http://bershadskiy.ru> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст : электронный.

Развитие эмоционального интеллекта обучающихся при работе со словом на уроках русского языка

В настоящее время формированию и развитию эмоционального интеллекта уделяется большое внимание: этому вопросу посвящено множество публикаций ученых-психологов, дидактиков, лингвистов. Эмоциональный интеллект, или EQ (англ. emotional intelligence), – сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1]. При развитом эмоциональном интеллекте человек достигает высоких результатов в профессиональном плане, он успешен, потому что умеет контролировать свои эмоции, предотвращать конфликты, стремится обогащать свой внутренний мир, проявляет эмпатию по отношению к окружающим, ориентирован на продуктивное общение и сотрудничество. Это определяет значимость работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта.

Актуальность решения данного вопроса на уровне основного и среднего общего образования продиктована в том числе и негативным влиянием клипового мышления на систему морально-этических ценностей подростков, что проявляется в ослаблении чувства сопереживания, душевной лености, ведущей при восприятии жизни как «нарезки» к амнезии чувств, слишком ранней прагматизации детей «цифровой эры» [2, с. 4]. Развивая эмоциональный интеллект на учебных занятиях, мы формируем систему ценностей ребенка, в основе которой – этические и нравственные установки.

На наш взгляд, большим потенциалом в решении педагогической задачи развития эмоционального интеллекта обучающихся обладают уроки русского языка. Сама речевая среда урока, создаваемая при помощи использования разнообразных дидактических ресурсов (вербальные тексты, речь учителя, произведения искусства и др.) способствует формированию у школьников ценностных ориентиров, развитию эмоциональной сферы личности. Задача учителя при проектировании урока – обогатить, насытить речевую среду, чтобы она эффективно «работала» на развитие эмоционального интеллекта обучающихся.

В понятии «эмоциональный интеллект» зафиксирована способность распознавать эмоции как составляющая суммы навыков и способностей, определяющих наличие такого интеллекта. Но, чтобы распознавать эмоции, необходимо их называть, то есть обладать богатым «словарем эмоций». Это значит, что человек должен владеть лексическими средствами выражения эмоций. Принято выделять два типа эмотивной лексики: лексику, служащую для объективации эмоций в языке, выполняющую номинативную функцию, т. е. называющую эмоции (гнев, радость, печаль, обида и т. п.), и эмоциональную лексику, используемую говорящим для выражения эмоций, выполняющую экспрессивную функцию. На наш взгляд, на уроках русского языка важной является работа с лексикой обоих типов. Работа со словом на уроках русского языка занимает важное место в общей системе работы по развитию речи школьников. Задачи словарной работы заключаются в обогащении, пополнении и расширении словарного запаса учащихся. Как отмечает Т. А. Ладыженская, «основой обогащения детского словаря является введение в языковое сознание ребенка языковых словарных объединений (тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар), система которых позволяет отобрать для любого отрезка речи нужные слова, сформировать микротемы, лежащие в основе логического построения высказывания. Освоение системных связей лексико-семантического уровня разносторонне обогащает индивидуальный словарь, являющийся, по словам К. Д. Ушинского, «духовным богатством» [3, с. 125]. Соответственно, можно утверждать, что чем шире словарный запас человека, тем богаче его духовный мир.

Работа над значением и употреблением слова в речи является центром словарной работы. Однако на уроках русского языка необходимо проводить работу, посвященную не только определению лексического значения слов (лексический анализ), но и выявлению их культурных смыслов, таким образом расширяя знания ученика о мире и его отношении к этому миру. Такой анализ слова доктор педагогических наук Н. Л. Мишати́на, основатель лингво-концептоцентрического подхода в методике преподавания русского языка, называет концептуальным анализом [4, с. 3–6].

На экзамене по русскому языку в 9 классе выпускникам предлагается задание, связанное с толкованием понятия, – сочинение-рассуждение на морально-этическую тему. Например, задание может быть сформулировано следующим образом: «Как вы пони-

маете значение слова *тщеславие*? Сформулируйте и прокомментируйте данное вами определение. Напишите сочинение-рассуждение на тему „*Чем опасно тщеславие?*“, взяв в качестве тезиса данное вами определение...» Задача экзаменуемого – раскрыть ценностный смысл понятия, продемонстрировать свое понимание. Таким образом, экзаменационное задание «ориентировано на моделирование этического концепта» [5, с. 143].

Опыт проверки и оценивания экзаменационного сочинения, связанного с толкованием понятия, показывает, что школьники испытывают затруднения при толковании отвлеченных понятий, таких как *тщеславие, нравственный выбор, взаимопомощь, раскаяние, зависть, малодушие* и др. Это говорит не только о бедности словаря девятиклассников, семантической опустошенности, но и несформированности контекстного мышления. Таким образом, можно сделать вывод о наличии проблем в области обучения, воспитания и развития. Эти проблемы можно эффективно решать на учебных занятиях по предмету «Русский язык», т. к. сам предмет в силу своей специфики обладает возможностями для этого.

Покажем на конкретном примере, каким образом можно решать педагогическую задачу развития эмоционального интеллекта на уроках русского языка при работе над пополнением словарного запаса школьников словами, называющими эмоции и различные качества личности.

Организация словарной работы. Задания

1. Распределите слова, обозначающие качества человека, свойства его характера, на две группы: положительные качества и отрицательные качества. Какие качества, на ваш взгляд, могут быть как положительными, так и отрицательными? Отнесите их в отдельную группу. Выберите 2 таких качества и объясните, когда их можно считать положительными, а когда отрицательными. Вы должны дать связный, развернутый ответ (примерно 70–90 слов). Если значение слова вам неизвестно, обратитесь к толковому словарю.

Великодушие, упрямство, амбициозность, бестактность, скромность, коммуникабельность, бескорыстность, мечтательность, трусливость, любознательность, усердность, заурядность, любопытство, спесивость, осторожность, преданность, злорадство, чопорность, эгоизм, скардность, кротость, принципиальность, педантичность, раскованность, скрупулезность, услужливость, нахрапистость, невежество, экстравагантность, тщеславие, равнодушие.

2. К словам, обозначающим положительные качества человека, подберите синонимы (желательно 2 и более).

3. К словам, обозначающим отрицательные качества человека, подберите антонимы (желательно 2 и более).

4. Дополните каждую группу слов своими примерами (2–3 слова).

5. Какие эмоции часто испытывает человек, отличающийся следующими качествами:

- трусливостью,
- обидчивостью,
- любопытством,
- тщеславием,
- оптимизмом.

6. К выделенным курсивом словам подберите синонимичные фразеологизмы, а также подходящие по смыслу поговорки (половицы/афоризмы).

7. К любым 5 словам подберите определение. Запишите получившиеся словосочетания.

Опыт проведения урока русского языка в 9 классе, часть которого была посвящена выполнению представленных заданий, показывает, что школьникам знакомы далеко не все из предложенных слов. Так, многие ученики не знали следующие слова: *спесивость, чопорность, скарденность, чванство, скрупулезность*. Их жизненный, в том числе читательский, опыт не позволил определить значение данных слов, ввести их в минимальный контекст. Ученикам нужно было поработать с толковым словарем, чтобы выяснить значение слова.

Представляет интерес и то, как школьники воспринимают качества человека, обозначаемые указанными словами: как положительные или отрицательные. Например, такое качество, как амбициозность, многие ученики отнесли к положительным качествам личности, объясняя это наличием цели, стремлением к ее достижению, проявлению активности, хотя толковый словарь трактует это качество как негативное, определяя его как обостренное самолюбие, чрезмерное самомнение. По-разному относятся учащиеся и к таким качествам, как *скромность, мечтательность, осторожность, принципиальность, раскованность*, воспринимая их или как положительные, или как отрицательные качества. Часть школьников, надо отметить, указала на то, что в различных ситуациях одно и то же качество может восприниматься по-разному: например, осторожность как проявление осмотрительности, внимательности, благоразумия – положительное качество человека, а вот чрезмерная

осторожность может говорить о страхе, нерешительности, недоверии, и тогда это отрицательное качество. Умение распознавать бинарную природу понятий, способность анализировать жизненные ситуации, вызывающие те или иные эмоции и чувства, отношение к ним в зависимости от качеств личности, склада характера, говорят о развитом эмоциональном интеллекте.

Необходимо обратить внимание на установку, которой руководствовался педагог при разработке данных заданий: не случайно школьникам предлагается подобрать синонимы к словам, обозначающим положительные качества, и антонимы, к словам, обозначающим отрицательные качества человека. В результате такой работы формируется установка на добро: ученики больше работают с лексикой, выражающей положительные смыслы, а значит, происходит приращение именно позитивного и доброго, того, что дает человеку духовную опору, позволяет отличать добро от зла, правильное от неправильного, духовное от бездуховного.

Обозначенные выше наблюдения и выводы, сделанные по итогам выполнения представленных заданий, указывают лишь на отдельные эффекты и результаты такой работы со словами. Задания такого плана позволяют работать на достижение не только предметных, но и личностных результатов, одним из которых и является развитый эмоциональный интеллект.

Библиографический список

1. Ноженкина, О. С. Эмоциональный интеллект и способы его развития / О. С. Ноженкина // Сайт корпорации «Российский учебник». – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/> (дата обращения: 03.04.2020). – Текст : электронный.

2. Мишати́на, Н. Л. Виртуальный концептуарий культуры «Доминанта души» и его методический потенциал» / Н. Л. Мишати́на. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – № 7. – 2016. – С. 4.

3. Богуславская, Н. Е. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Т. А. Ладыженской. – Москва : Просвещение, 1980. – С. 125. – Текст : непосредственный.

4. Мишати́на, Н. Л. Современная методика: инновационный путь развития / Н. Л. Мишати́на. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 3–6.

5. Мишатина, Н. Л. В поисках филологизации и интеллектуализации лингвистического образования / Н. Л. Мишатина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – 2016. – № 1 (21). – С. 143–144.

В. С. Воропаева
Россия, г. Челябинск

Средства развития читательской компетентности на уроках французского языка в 11 классе

Новые требования ФГОС последних лет призваны сохранить фундаментальный характер образования, укрепить личностные, метапредметные навыки и предметные знания.

Особую роль в развитии знаний и навыков играет сформированная читательская компетентность, способность извлекать информацию окружающего мира, правильно интерпретировать ее, рассуждать, опираясь на опыт, факты, мысли авторитетных личностей в истории человечества. Именно визуально воспринимаемая информация в виде текстов (напечатанных или виртуальных) являются опорным источником получения знаний в школе наряду с информацией, получаемой посредством органов слуха, тактильно, в форме числовой, графической, звуковой и пр.

Ключевым источником является текст, понимаемый в широком смысле как «всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ)», характеризующаяся внутренней организованностью и законченностью [1].

Развивать читательскую компетентность позволяет выбор элективных курсов в старших классах школ. Так, с учетом лингвистического профиля МБОУ «Гимназии № 48 г. Челябинска» учащиеся 10–11 классов могут прослушать курс «Социально-экономический французский».

Преподавание курса «Социально-экономический французский» соответствует общим целям современного образования. Владение языком социальной и экономической отрасли совершенствует знания французского языка; развивает межпредметные знания и учебные компетенции; способствует поддержанию диалога культур между Россией и Францией. Частная цель преподавания дан-

ного курса основывается на научном подходе к изучению общества и человека – исследовании и построении моделей, анализе различных источников информации – графиков, таблиц, схем.

Экономика изучает хозяйственную и производственную сторону жизни общества. Но исследование экономики невозможно без учета устройства социальных институтов, процессов, социальных групп, отношений личности и общества, закономерностей массового поведения людей, политологии. Таким образом, знание связей экономики, социологии и политологии является практически важной для многих профессий: экономистов, банкиров, аналитиков, социологов, политологов. Изучение иностранного языка в специальных целях делает возможным дальнейшее профессиональное самоопределение учащихся, углубляет их знания в профессии, совершенствует практические навыки извлечения информации из разных по форме источников, позволяет овладеть технологией анализа, «расшифровки» специальных обозначений, устойчивых выражений.

Развитие навыков чтения в рамках изучения социально-экономического французского языка с соблюдением новых ФГОС происходит на основе специальных учебных пособий, а также разработок учителя [2].

Изучение нового тематического раздела начинается с представления визуальных документов (фото, рекламы, комикса) для постановки проблемы, вопроса, анализа реплик действующих героев. Тема урока задается как вопрос, не имеющий однозначного решения, имеющий множество решений, требующий учета некоторых специальных нюансов, анализа нескольких точек зрения, критического отношения, поиска информации для объяснения причин явления. Например: «Что такое занятость?», «Работа или занятость? Активное население или занятое население?» Задания предполагают сравнение представленных фотографий, нахождение общих и различных черт между трудом действующих героев. Анализ понятие «занятость» предполагает также высказывание своего мнения с приведением примеров других экономических отраслей.

Работа с текстом в привычном смысле включает наличие в тексте реалий экономической и социально-политической жизни современной Франции, опору на концепции современных экономистов, социологов, современные данные статистики (Славное тридцатилетие, Жан Фурастье, Пьер Бурдьё, l'INSEE – Национальный институт статистики и экономических исследований Франции и пр.).

Упражнения по развитию читательской компетентности предполагают не только описать изменения, описанные в тексте, но и требуют нахождения дополнительной информации, о характере исследуемой эпохи, социально-экономических последствиях изучаемого явления.

Представление информации возможно в разной форме графических, цифровых данных. Здесь важно представить учащимся простой алгоритм «чтения» графиков (определение вида графика, характера зависимости, источника информации, анализ представленных данных, ключевых/выделенных пунктов, определение закономерности изменения функций).

Обращению к дополнительным текстам, стремлению проследить взаимосвязи в текстовой информации способствуют лексические упражнения на объяснение экономических терминов, нахождение синонимов, антонимов, решение экономических задач на иностранном языке.

Например:

Упражнение 1: Complétez les lacunes par des mots suivants:
les revenus mixtes, les revenus du travail, les revenus du capital, le revenu primaire des ménages

1. rémunèrent une activité professionnelle (salaire).
2. rémunèrent la propriété de biens ou de placements financiers (le loyer de l'appartement, les actions).
3. rémunèrent à la fois le travail et la propriété du capital (par exemple, le revenu de l'agriculteur qui rémunère son travail et la possession de ses biens et de son bétail).
4. c'est les revenus du travail + les revenus du capital.

Таблица 1

Упражнение 2: Найти верное определение:

Les revenus du travail	rémunèrent une activité professionnelle (salaire)
Les revenus du capital	rémunèrent la propriété de biens, l'immobilier ou de placements financiers (le loyer de l'appartement, les actions)
Les revenus mixtes	rémunèrent à la fois le travail et la propriété du capital (par exemple, le revenu de l'agriculteur qui rémunère son travail et la possession de ses biens et de son bétail)
Le revenu primaire des ménages	Les revenus du travail + Les revenus du capital, Les revenus mixtes

Особое значение имеет материал для углубления изучаемой темы. Так, для каждого раздела создается подборка сайтов для уточнения данных с аннотацией (www.insee.fr, www.senat.fr, www.education.gouv.fr), подборка книг, художественных, научно-популярных фильмов. Подобный комплексный подход позволяет выбирать учителю форму работы над содержанием, представления продукта деятельности, обсуждений, наглядных результатов обучения. В результате изученная тема может быть представлена в виде собственного исследования, группового проекта, изучения другого отдельного аспекта темы, интересующего учащегося.

Таким образом, только комплексный подход к изучению той или иной темы, современные учебные пособия, проблемные, актуальные вопросы для обсуждения, проектная деятельность позволяют более грамотно, практично работать с информацией, мотивировать, развивать необходимые навыки в дальнейшей профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Москва : Азъ, 1996. – 944 с. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=31523> (дата обращения 27.03.2020). – Текст : электронный.
2. Sciences économiques et sociales 2de. / Collection C. D. Echau-demaison. Nathan, 2013. 180 p.

Н. О. Николов
Россия, г. Челябинск

Экспериментальные подходы в работе научно-исследовательского коллектива, действующего в качестве педагогического условия развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования

Проблема развития научного стиля мышления сегодня изучена достаточно основательно. Также стоит отметить, что решение проблемы развития научного стиля мышления у молодых преподавателей

давателей путем включения их в научно-исследовательские коллектива не является по своей сути новаторским. Технология принятия решений также является основательно изученной научной проблемой. Вместе с тем технология развития научного стиля мышления у молодых преподавателей посредством включения в научно-исследовательские коллективы, нуждается в обновлении и уточнении. Одной из стадий работы научно-исследовательского коллектива является принятие коллективного решения. Существуют огромное количество техник принятия решений на основе анализа данных активной формы сознания. В данном случае имеется в виду, что технологии обмена опытом, мозгового штурма и т. д. способны максимально извлекать выгодны решения в основном из сферы активного сознания его членов. Автор исследования полагает, что методы принятия решений путем анализа подсознательной составляющей коллективного и индивидуального бессознательного незаслуженно элиминированы или недостаточно используются научным сообществом. В этом свете стоит отметить, что используемые сегодня методы извлечения содержания подсознания либо сложны (гипноз), либо не отвечают критериям научности (медитации и т. д.). Отталкиваясь от этого факта, была сформулирована цель исследования: выявить и описать экспериментальные подходы к осуществлению деятельности научно-исследовательского коллектива, созданного для развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования. В качестве результата исследования будут описаны такие подходы, которые будут отвечать критериям: малозатратность, доступность и современность. В частности будут проанализированы такие подходы, как: анализ реверсивной речи участников коллектива, нейрографика, автоматическое письмо, рисуночные тесты, анализ метафорических ассоциативных карт (на базе игровых платформ).

Принятие решений по итогам коллективной деятельности это один из главных этапов, ради которого собственно и организуется данная форма социального взаимодействия. При этом современные подходы к принятию решений базируются на анализе данных осознанной части функционирования психики. Бессознательный диалог, происходящий при групповой работе, остается неисследованным. Однако именно в нем по результатам исследований может скрываться наиболее эффективный и экономичный вариант решения проблемы исследования. Расширение ресурсной базы для принятия

итогового группового решения соответственно расширит и горизонт методологии научного исследования у молодого преподавателя учреждений дополнительного профессионального образования (далее – учреждений ДПО). Данное следствие, в свою очередь, позволит развить у него новый уровень научного стиля мышления.

Для решения базового проблемного поля исследования за основу была привлечена теория принятия решений. В связи с этим были проанализированные зарубежные и отечественные подходы к принятию решений [13; 16; 17]. В частности были проанализированы подходы к принятию решений в управленческой деятельности. Было выявлено, что в своей основе теория принятия решений строится на анализе работы активного сознания.

На данном основании было предложено обратиться к подходам и методам, позволяющим производить дескрипцию содержания коллективного и личного бессознательного. В частности было предложено использовать: анализ реверсивной речи участников коллектива, нейрографику, автоматическое письмо [9], рисуночные тесты, анализ метафорических ассоциативных карт (на базе игровых платформ).

Феномен реверсивной речи впервые был открыт австралийцем David John Oates [6]. После процедуры патентования технологии анализа подсознательной речи личности он стал применять ее в терапевтической практике. Результаты его работы были высоко оценены частью научного сообщества и в основном представителями западных стран. В России его технология на данный момент не так известна. При этом, оценивая его работы, мы наглядно видим, что им разработанная технология еще не рассматривалась в качестве эффективного ресурса в работе научно-исследовательских коллективов.

Этот факт только актуализирует важность текущего исследования, поскольку открывает для молодых преподавателей учреждений ДПО новейшую методологическую парадигму в научном исследовании. Так, чаще всего в научном исследовании за основу берутся положения, выведенные из данных активной формы сознания (даже парадоксальные положения физики). Вместе с тем парадоксальное мышление является характерной чертой постнеклассической рациональности [1; 4], являющейся основой передового научного стиля мышления. Возможности личного бессознательного по настоящему впечатляют. Так, на одном из сеансов психологического консультирования технология анализа реверсивной речи позволила выявить причину головной боли у консультируемого. Неверо-

ятность результата заключалась в том, что подсознательная речь консультируемого точно указала на источник причины головной боли, который скрывался в недоступном для известных шести чувств месте. Отчасти можно предположить, что феномен экстра-сенсорного видения, чувствования основывается на вполне понятных основаниях. Речь идет о возможных врожденных или приобретенных личностных умениях немашинного анализа сигналов первой или второй сигнальной системы, вызванных работой подсознания. По своей сути бессознательное подобно космологическому феномену «темной материи», непосредственно не наблюдаемое, но оказывающее значительное влияние на сферу активного сознания. Описание архетипов бессознательной части психики может активно способствовать расширению горизонта современной методологии исследования. К примеру, известный факт о том, что мозг на 30 секунд опережает осознанные действия человека [14], только актуализирует текущее исследование.

Технология расшифровки коллективного бессознательного или коллективного бессознательного, разработанная David John Oates достаточно проста. Речь человека записывается на диктофон, а далее подвергается реверсивной обработке аудиотрека. Реверсивная запись и становится предметом аналитического исследования. По мнению David John Oates, бессознательные эмоции, идеи всегда встроены в прямую речь, но скрыты от сознания самой личности говорящего и от его окружения по тем или иным причинам.

Привлечение анализа реверсивной речи в качестве информационного ресурса в технологии принятия решения позволит в трудных, спорных вопросах, поставленных перед научно-исследовательским коллективом принять эффективное решение. В качестве базового этического и правового условия применения данной технологии можно назвать обоюдное согласие всех членов научно-исследовательского коллектива на аудиозапись рабочих групп.

Менее эффективной технологией по описанию коллективного или личного бессознательного при работе в научно-исследовательском коллективе является анализ метафорических ассоциативных карт (на базе игровых платформ).

Суть работы с данными картами заключается в возможности не директивного высвобождения вытесненных у личности в подсознание чувств, эмоций. Совместные усилия Э. Рамана, психотерапевта Джо Шлихтером, а также Моритца Эгетмейера позволили создать данную проективную технологию.

Современная модификация данной проективной технологии стала напоминать психотренинговые игры [2; 3; 5; 8]. При этом стоит отметить, что советская педагогическая школа ранее отмечала положительный эффект организационно-деятельностных игр при решении не аналоговых задач [11].

Технология использования метафорических ассоциативных карт в деятельности научно-исследовательского коллектива достаточно проста. Вся психологическая работа происходит по правилам игровой платформы «Дорога к...» (автор Татьяна Ушакова).

Не пересказывая детали, правила игры укажем, что ведущий данной психологической «игры» будет задавать вопросы о возможном личностном вкладе каждого участника в решение поставленной задачи, используя в качестве стимульного материал метафорические карты из набора «Дорога к...».

Нейрографику, автоматическое письмо, рисуночные тесты допустимо использовать в индивидуальной работе молодого преподавателя ДПО. Данные методики можно рекомендовать в качестве стабилизирующих и закрепляющих ресурсов развитого научного стиля мышления. Данные техники позволят осмыслить важность применения в методологии научного исследования иррациональной информации. Современный научный стиль мышления зачастую носит парадоксальный характер, не логичный, именно поэтому алогичность, метафоричность смыслов подсознания личности является важным ресурсом в научной работе молодого преподавателя учреждений ДПО.

Таким образом, в статье были рассмотрены экспериментальные методы и техники по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. В этом контексте было предложено учитывать подобные технологии и в групповой научной работе для решения не аналоговых производственных задач.

Библиографический список

1. Башарин, П. В. Выразить невыразимое (шатхи как модель парадоксального мышления) / П. В. Башарин. – Текст : непосредственный // Религиоведение. – 2011. – № 3. – С. 34–45.

2. Дмитриева, Н. В. Методологические основы и принципы работы с ассоциативными картами / Н. В. Дмитриева и др. – Текст : непосредственный // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2015. – С. 242–251.

3. Иванова, Е. Н. Психологическая игра как эффективная психотехнология в методической и консультативной работе / Е. Н. Иванова. – Текст : непосредственный // Прикладная психология на службе развивающейся личности. – 2019. – С. 75–79.

4. Лепешко, Б. М. Парадоксальное мышление и его эвристические функции / Б. М. Лепешко. – Текст : непосредственный // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал.: У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2007. – С. 129–139.

5. Попова, Г. В. Психологические механизмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Г. В. Попова, Н. Е. Милорадова. – Текст : непосредственный // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2014. – № 42. – С. 207.

6. Реверсивная речь. – URL: <https://reversespeech.com/> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

7. Селиванова, Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями / Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.

8. Таха, Хемди А. Глава 14. Теория игр и принятия решений / Хемди А. Таха // Введение в исследование операций = Operations Research: An Introduction. – 7-е изд. – Москва : Вильямс, 2007. – С. 549–594. – Текст : непосредственный

9. Чулков, Г. И. Автоматическое письмо Вл. Соловьева (предисловие к публикации М. В. Михайлова) / Г. И. Чулков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1992. – № 8. – С. 121–132.

10. Шебанова, В. И. Психологические функции ассоциативных метафорических карт (как психодиагностического и психотерапевтического инструментария) / В. И. Шебанова. – Текст : непосредственный // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists “SCIENTIFIC GENESIS”. – 2014. – С. 23–31.

11. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий, С. И. Котельников. – Текст : непосредственный // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. – 1983. – С. 34–35.

12. Яковлева, Е. В. Проблема адаптации молодых педагогов в образовательной организации / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный

ственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – С. 93–99.

13. Ярьес, О. Б. Методы принятия управленческих решений : учеб. пособие / О. Б. Ярьес, И. В. Паньшин; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2011. – 66 с. – Текст : непосредственный.

14. 10 цитат нейролингвиста Т. Черниговской. – URL: <https://www.knigikratko.ru/articles/15-sensacionno-pugayushhih-citat-nejrolingvista-tatyany-chernigovskoj> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

15. Berger J. O. Statistical decision theory and Bayesian analysis. Springer Science & Business Media, 2013.

16. Edwards W. Behavioral decision theory. Annual review of psychology, 1961, Vol. 12, No. 1, pp. 473–498.

17. Carroll R. T. Unconscious mind. The Skeptic's Dictionary: A Collection of Strange Beliefs, Amusing Deceptions, and Dangerous Delusions.

А. А. Рудакова

Россия, Челябинская область, г. Верхний Уфалей

**Алгоритм разработки технологических карт уроков
учебного предмета «Биология», интегрированного
с учебной дисциплиной профессионального обучения
«Биологические основы агрономии»**

В современном мире образовательная организация находится на стадии реализации, либо на стадии подготовки к реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего общего образования (СОО). ФГОС СОО устанавливает новые требования к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. В частности ФГОС СОО ставит перед образовательным учреждением следующую задачу: подготовка

выпускника к осознанному выбору будущей профессии и возможностью реализации собственных жизненных планов [4].

Решение поставленной задачи требует принципиально новых изменений, применение инновационных подходов в организации образовательного процесса. Согласно Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12), образовательные программы, в том числе среднего общего образования, самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ. Закон не запрещает включение в основную образовательную программу (ООП) СОО структурных элементов других образовательных программ, если это не противоречит требованиям ФГОС СОО. Таким образом, наше образовательное учреждение разработало и реализует ООП СОО интегрированную с образовательной программой (ОП) профессионального обучения (ПО) по рабочей профессии «овощевод». Интеграция подразумевает включение во все структурные компоненты ООП СОО элементы ОП ПО. В частности интеграция учебных предметов ООП СОО с учебными дисциплинами ОП ПО. Такой подход к организации образовательного процесса обеспечит не только достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающимися 10–11 классов, но и сформирует у них профессиональные компетенции, необходимые для осуществления дальнейшей трудовой деятельности.

В данной статье приводится алгоритм разработки технологических карт уроков учебного предмета «Биология», интегрированного с учебной дисциплиной профессионального обучения «Биологические основы агрономии». Основная сложность, которая возникает в процессе разработки технологических карт уроков – это элемент интеграции учебного предмета ООП СОО с учебной дисциплиной ОП ПО, так как учебный предмет нацелен в первую очередь на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, а учебная дисциплина направлена на формирование профессиональных компетенций обучающегося. Для разрешения возникшей сложности было необходимо определить оптимальную форму урока для учебного предмета «Биология» интегрированного с учебной дисциплиной «Биологические основы агрономии», изучить требования ФГОС СОО к учебному предмету «Биология» и профессиональный стандарт рабочей профессии

«Овощевод». Далее на основе изученной информации был создан алгоритм разработки технологических карт уроков.

Алгоритм разработки технологических карт уроков учебного предмета «Биология», интегрированного с учебной дисциплиной профессионального обучения «Биологические основы агрономии» включает в себя следующие позиции:

1. Определение формы технологической карты урока.

Проведя анализ различных интернет-ресурсов, различной методической литературы, пришли к выводу, что в настоящее время нет единой формы технологических карт уроков. Исходя из специфики учебного предмета «Биология» и учебной дисциплины «Биологические основы агрономии» была предложена следующая форма:

Учитель _____

Предмет _____

Класс _____

Тема урока _____

Необходимо прописать: цель урока, задачи урока, тип урока, вид урока, опорные термины, новые термины, формы контроля и домашнее задание.

Таблица 1

Этап урока	Виды деятельности учителя	Виды деятельности обучающегося	Формируемые УУД	Формируемые профессиональные компетенции	Результаты обучения

2. Корректирование планируемых результатов каждого блока учебного предмета «Биология».

Для более эффективного решения задач, связанных с разработкой технологической карты, является целесообразным введение в существующий шаблон перечня личностных, метапредметных и предметных результатов планируемых результатов учебной дисциплины «Биологические основы агрономии», связанных с формированием у обучающихся профессиональных компетенций. Перечень профессиональных компетенций отбирается из рабочей программы учебной дисциплины ОП ПО «Биологические основы агрономии».

3. Определение темы разрабатываемого урока.

Темы уроков мы берем из тематического планирования, разработанного с учетом интеграции учебного предмета с учебной дисциплиной.

4. Определение цели урока.

Цель урока формируется исходя из следующих факторов:

- место урока в тематическом планировании;
- особенности содержания урока;
- планируемые результаты;
- перечень профессиональных компетенций.

5. Определение задач урока.

Задачи урока разрабатываются с учетом перечня личностных, метапредметных и предметных результатов, а также с учетом перечнем профессиональных компетенций.

6. Определение типа урока.

Основные типы уроков, которые можно использовать:

- *вводный урок*;
- *урок изучения нового материала* (лекция, экскурсия, исследовательская работа, учебный и трудовой практикум и т. п.);
- *урок закрепления знаний* (практикум, экскурсия, лабораторная работа, собеседование, консультация и т. п.);
- *урок комплексного применения знаний* (практикум, лабораторная работа, семинар и т. п.);
- *урок обобщения и систематизации знаний* (семинар, конференция, круглый стол и т. п.);
- *урок контроля, оценки и коррекции знаний* (контрольная работа, зачет, коллоквиум и т. п.).

7. Определение вида урока.

Примерный перечень видов урока представлен в п. 6 в скобках.

8. Определение опорных терминов.

Опорные термины формируются с учетом тематического планирования и рабочих программ учебного предмета «биология» и учебной дисциплины «биологические основы агрономии».

9. Определение новых терминов.

Перечень формируется на основе темы урока, планируемых результатов обучения и формируемых профессиональных компетенций.

10. Определение форм контроля.

При разработке технологической карты урока, возможно применять не только традиционные формы контроля уровня знаний и умений (самостоятельные работы, тесты, ответы на вопросы и пр.), но и инновационные для школьного образования формы контроля (решение кейс заданий, прохождение учебной практики и пр.).

11. Определение основных этапов урока. Определение и выбор основных видов деятельности учителя на каждом этапе урока.

Данный вид деятельности осуществляется с учетом решения поставленных задач, достижением ожидаемых результатов обучения.

12. Определение и выбор основных видов деятельности учащихся на каждом этапе урока.

В школьной практике принято выделять три основных вида деятельности обучающихся:

- *фронтальная работа* (задание предлагается всему классу);
- *групповая работа* (класс разделяется на группы, каждая группа получает свое задание, которое необходимо выполнить совместно);
- *индивидуальная работа* (у каждого ученика свое задание, которое нужно выполнить без чьей-либо помощи).

К частным видам деятельности можно отнести: работа с учебником, решение кейс задания, опрос, постановка опыта, практическая работа, лабораторная работа и т. п.

Важно понимать, что выбор деятельности обучающегося напрямую зависит от спектра задач, решаемых на каждом этапе урока, и предполагает достижение учащимися ожидаемых личностных, метапредметных и предметных результатов, а также формирование профессиональных компетенций.

13. Определение перечня УУД, формируемых на каждом этапе урока.

Перечень формируемых УУД представлен в ФГОС СОО и формируется с учетом задач и ожидаемых результатов урока.

14. Определение профессиональных компетенций и результатов обучения.

Перечень профессиональных компетенций, которые необходимо сформировать у обучающегося отбираются из рабочей программы учебной дисциплины «Биологические основы агрономии».

Личностные, метапредметные и предметные результаты отбираются из рабочей программы учебного предмета «Биология».

Экспериментальная апробация данного алгоритма осуществляется на базе МБОУ «СОШ № 3» п. Нижний Уфалей, которая является региональной инновационной площадкой и реализует научно-прикладной проект по теме «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной про-

граммы профессионального обучения по рабочей профессии «Овощевод»». Как показывает практика, данный алгоритм является востребованным среди педагогов школы, так как отражает идею интеграции учебных предметов ООП СОО с учебными дисциплинами ОП ПО.

Библиографический список

1. Логвинова, И. М. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС / И. М. Логвинова, Г. Л. Копотева. – Текст : непосредственный // Управление начальной школой. – 2011. – № 12. – С. 12–18.

2. Методическое пособие: рабочая программа к учебникам С. Б. Даниловой, А. И. Владимирской, Н. И. Романовой. «Биология» 10–11 классы. Базовый уровень / авт.-сост. С. Н. Новикова, С. Б. Данилова. – Москва : Русское слово – учебник, 2013. – 88 с. – Текст : непосредственный.

3. Приказ Минтруда России от 04.08.2014 № 525н «Об утверждении профессионального стандарта „Овощевод“» // КонсультантПлюс. – URL: http://www.nbchr.ru/virt_prof/profstandart/ovoshhevod.pdf (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 31.03.2020). – Текст : электронный.

Т. А. Тысячная

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

Роль кадетского движения в формировании положительной я-концепции школьников

Формирование положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте. Актуальна ли эта проблема? На современном этапе развития наше общество нуждается в ответственных, позитивно настроенных гражданах. Воспитать такого человека – задача школы.

Ресурсы кадетского движения являются ядром воспитательной системы муниципального общеобразовательного учреждения

«Основной общеобразовательной школы № 4» города Кыштыма, которое может быть рассмотрено как самостоятельное обретение обучающимися смысла своей деятельности и будущем профессионального самоопределения, так как в ходе освоения кадетских дисциплин ребенок «примеряет» на себя разные роли, проигрывает определенное модельное поведение [1]. В период освоения программы «Кадетское образование» подростки проходят несколько стадий:

5 класс – привлекательность в проведении досуга, деятельность похожа на детскую игру;

6 класс – формирование первичных навыков;

7 класс – формирование индивидуального стиля деятельности;

8–9 классы – самореализация, наставничество, самоопределение.

Формирование положительной я-концепции на каждой стадии предполагает поэтапное психолого-педагогическое сопровождение, соответствующее внутренней природе и задачам каждой стадии [2; 3; 4; 5].

В качестве основных методов психолого-педагогического сопровождения формирования положительной я-концепции можно выделить следующие.

1. *Информационно-справочные*: изучение истории кадетского движения, биографии Героя Советского Союза Н. А. Кузнецова, имя которого носит кадетский отряд школы, проведение уроков Мужества, изучение Устава Вооруженных сил РФ.

2. *Диагностические*: опросники мотивации способностей, наблюдение, самонаблюдение.

3. *Методы морально-эмоциональной поддержки*: встречи с ветеранами войны в Афганистане, Чечне, работа в рамках сетевого взаимодействия с Международной Ассоциацией ветеранов подразделения антитеррора «Альфа» (г. Москва), с городским Советом ветеранов, встречи с бывшими кадетами – выпускниками школы.

4. *Методы принятия решения и построения перспектив*: анализ учебных ситуаций, школьная Спартакиада кадетских классов имени Н. А. Кузнецова, участие в областной Спартакиаде кадетских классов «Юный спасатель», городской военно-спортивной игре «Зарница – во славу Отечества», принятие присяги кадетами-пятиклассниками, День памяти Н. А. Кузнецова.

5. *Метод активного обучения*: приобретение практических навыков (строевая и огневая подготовка, плавание, туризм, вяза-

ние узлов и т. д.), активизация самостоятельности, проведение мероприятий, направленных на формирование личностных качеств ребенка.

Параллельное освоение основной общеобразовательной программы основного общего образования и программы кадетского образования – процесс сложный, длительный и многогранный. Он включает в себя перестройку сознания и самосознания ученика [1]. В процессе работы с обучающимися педагоги столкнулись с таким противоречием: изначально пятиклассник, становясь кадетом, связывает свое благополучие с внешними факторами: красивая форма, присвоение воинских званий, умение стрелять, значки «Кадет-отличник», «Кадет-спортсмен», но эти успехи ребенок не связывает с собственными усилиями. С одной стороны – интересная, привлекательная деятельность, с другой – повседневный кропотливый труд. Пассивное ожидание успеха не приводит к реализации желаний. Обучающийся, столкнувшись с проблемами окружающей реальности, старается от них уйти. Как? Выйти из состава кадетского взвода. Аргументы: устаю, не получается, трудно. Родители, как правило, поддерживают своего ребенка. А ведь только *уверенный в себе* кадет будет успешным, и в будущее будет смотреть с оптимизмом и надеждой [1]. Психолого-педагогическое сопровождение должно сформировать у подростка своеобразную жизненную стратегию: сначала поработай под чьим-либо началом, наберись опыта, получи необходимые навыки – это приведет тебя к успеху. Решением данной цели может быть организация наставничества. Кадеты старших взводов закрепляются за пяти-шестиклассниками и передают им свои знания и умения [6].

Значимость этого момента позволяет говорить о необходимости психолого-педагогического сопровождения, формирующего положительную я-концепцию.

Таблица 1

**Цели и задачи сопровождения личности ребенка
в процессе формирования положительной я-концепции**

Класс	Цель	Задачи	Традиционное мероприятие
7	Повышение интереса обучающегося к кадетским занятиям	1. Активизировать мышление. 2. Способствовать осознанию, вербализации имеющихся желаний.	Круглый стол «Что значит быть кадетом»

Класс	Цель	Задачи	Традиционное мероприятие
		3. Актуализировать позитивные моменты, связанные с изучением кадетских дисциплин. 4. Развивать способность анализировать свою деятельность	
8	Формирование психологической готовности к освоению кадетских дисциплин	1. Создать позитивный настрой, сформировать мотивацию стать кадетом-наставником. 2. Способствовать развитию навыка самосознания, самоанализа, целеполагания, работы с информацией в ходе применения соответствующих техник и приемов	Конкурс знаменных групп, выступление на областной Спартакиаде кадетских классов, городская игра «Зарница – во славу Отечества»
9	Формирование психологической готовности к завершению получения кадетского образования	1. Сформировать установку на анализ информации в контексте продолжения обучения и профессионального самоопределения. 2. Оказывать адресную помощь в выборе профессии	«Мы носим имя гордое – кадет!»

Обоснованно включение в структуру сопровождения методов арт-терапии, решающей следующие задачи.

Воспитательные: воспитание способности сопереживать, устанавливать бережные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Коррекционные: корректировка я-образа, повышение самооценки, налаживание способов взаимодействия со сверстниками.

Психотерапевтические: создание ощущения психологического комфорта, защищенности, успеха.

Диагностические: получение сведений о развитии индивидуальных особенностей ребенка, выявление затруднений и проблем.

Развивающие: развитие личностных качеств, способностей к творчеству, саморегуляции поведения.

Таким образом, формирование положительной я-концепции рассматривается как обретение подростком подлинного смысла своей деятельности. Процесс самопознания, поиска смысла деятельности является творческим, потому что обретаемые обучающимся ценности носят индивидуальный характер. Эти ценности не могут быть привнесены в душу ребенка извне, они рождаются в нем в результате умелого психолого-педагогического сопровождения и становятся источником новых поисков и открытий. Подросток обретает смысл своей деятельности, выстраивает свой собственный путь, опираясь на устойчивую положительную я-концепцию.

Библиографический список

1. Красницкая, Е. С. Условия формирования положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте / Е. С. Красницкая, А. Б. Зайцев. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования. – Челябинск, 2019. – С. 239–241.

2. Мартынова, Е. В. Формы организации внеурочной деятельности / Е. В. Мартынова, Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 1. – С. 23–25.

3. Яковлева, Е. В. Портфолио как средство реализации мониторинга метапредметных результатов в обучении математике / Е. В. Яковлева, Е. А. Суховиенко. – Текст : непосредственный // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XVI Международной заочной научно-практической конференции (Москва – Челябинск, 14 ноября 2017 г.). – Челябинск, 2018. – С. 280–286.

4. Яковлева, Е. В. Инновационные технологии как средство управления качеством образования / Е. В. Яковлева, А. С. Юлдыбаева. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. (Москва – Челябинск, 22 апреля 2019 г.). – Челябинск, 2019. – С. 24–27.

5. Яковлева, Е. В. Роль семьи в профессиональном определении школьника / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Инте-

грация методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Межд. научно-практ. конф. (Москва – Челябинск, 20 апреля 2018 г.). – Челябинск, 2018. – С. 97–102.

6. Сохань, Л. В. Жизненный путь личности / Л. В. Сохань. – Москва, 1980. – Текст : непосредственный.

Т. В. Киселева

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

Использование различных методов воспитания в формировании положительной я-концепции обучающихся школы

Цель данной статьи – показать применение известных методов воспитания в общеобразовательной организации на примере кадетских классов и их влияние на формирование положительного я-образа ученика.

Педагогика – это наука, в которой, с одной стороны, рассматриваются различные взгляды, идеи на цель, содержание и технологию воспитания, обучения, а с другой стороны, это искусство, мастерство и тонкости воспитания.

Основное понятие педагогики – это воспитание. Оно обеспечивает основу формирования личности, отвечает за адаптацию ребенка к общественной жизни, знание им основных норм поведения и общения.

Задачи, которые встают перед педагогами (воспитателями) в ходе совместной деятельности с обучающимися (воспитуемыми) – это задачи со многими неизвестными, с несколькими вариантами решений. Чтобы безошибочно решать такие задачи, верно прогнозировать результат, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Согласно Г. И. Щукиной, они следующие:

1) убеждение – метод формирования сознания личности: рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример;

2) упражнение – метод организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации;

3) мотивация – метод стимулирования поведения и деятельности: соревнование, поощрение, наказание [1, с. 32].

Рассмотрим некоторые из них.

Убеждение – это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения; либо недопустимости какого-то поступка. Убеждать человека в чем-либо – не значит спорить с ним. В зависимости от вектора педагогического воздействия убеждение может выступать как объяснение, рассказ, доказательство, увещевание, внушение или их комбинация. Так, если мы хотим воспитать любовь к отечеству, к семье, к братьям нашим меньшим, то необходимо обратиться к чувствам воспитанника. Этому посвящены классные часы (например, «Моя малая Родина», «Моя мама самая...», «Наша родина – Россия», «А мамыны глаза всегда глядят с волнением за нами...» и т. д.), которые проводятся в каждом кадетском классе и в этом случае убеждение выступает как внушение.

Периодически на встречу с кадетами приглашаются известные в муниципалитете люди. Формат этих встреч различный. Например, с интересом слушают ребята лекции представителей Совета ветеранов. Тематика их различна: «Комсомольская юность», «Уроки доброты», «Герои отечества». Их лекции – это развернутое изложение сущности той или иной воспитательной проблемы. Решаем проблему – значит делаем шаг на пути формирования положительного я-образа.

Пример – это действие, служащее образцом для подражания. Видя других людей, наблюдая за живыми образцами высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, верности долгу, подрасток глубже и нагляднее осмысливает сущность и содержание социально-нравственных отношений. Ну и конечно, особое значение имеет личный пример педагога. Директором нашей школы до 2014 года был человек, который действительно является образцом! За боевые заслуги при выполнении интернационального долга в Афганистане награжден орденом Красной Звезды и медалью «За отвагу»; почетный гражданин города; основатель кадетского движения в городе. На данный момент он является настоятелем храма, но до сих пор принимает активное участие в школьной жизни.

Упражнение – это метод, который предусматривает целенаправленное, многократное повторение учащимися определенных действий или операций с целью формирования умений и навыков.

В практике воспитательной работы в кадетских классах применяются следующие типы упражнений.

– Упражнения в общественно-полезной деятельности (например, регулярная уборка территории, кабинета для самоподготовки; дежурство в столовой, шефство старших кадет над младшими).

– Режимные упражнения (например, ежедневная утренняя зарядка; построение взводов до и после занятий; самоподготовка).

– Специальные упражнения – это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков (например, сборка и разборка автоматов; огневая и строевая подготовка; туризм). В учебном процессе все упражнения – специальные, а в воспитательной работе – это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой.

Различные соревнования между взводами кадет проводятся в течение всего учебного года, а итоги подводятся на празднике чести школы. Хорошо организованные соревнования внутри школы стимулируют достижения высоких результатов в соревнованиях более высокого уровня (например, муниципальный смотр-конкурс кадетских классов, областная спартакиада кадет, всероссийский фестиваль творчества кадет), а также развитие ответственности и инициативы.

Поощрение – метод воспитания, предназначенный для стимулирования личного роста и развития. Поощрение – это положительная оценка учения, труда, поведения.

В рамках региональной инновационной площадки в школе в конце учебного года проводится торжественное мероприятие «Мы носим имя гордое – кадет». Именно здесь ребят награждают нагрудными значками «Кадет-отличник», «Кадет-спортсмен», присваивают очередные звания. Чувство, которое испытывает поощренный кадет (воспитанник), вызывает у него уверенность в своих силах, сопровождается еще более высокой старательностью.

Поощрение и наказание – это две стороны одной медали, имя которой «воспитание». И чтобы эта медаль не оказалась деревянной, необходимо знать основные правила поощрения и наказания.

Важнейшее условие эффективности поощрения и наказания – принципиальность, объективность, понятность для всех, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Педаго-

гическая целесообразность поощрения возрастает при работе с воспитанниками несмелыми, застенчивыми, неуверенными в себе. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести его к обесцениванию [2].

Наказание корректирует поведение воспитанника, заставляет его задуматься, где и в чем он поступил неправильно, вызывает чувство неудовлетворенности, стыда, дискомфорта. При этом нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания; строго соблюдать педагогический такт.

Таким образом, формирование положительного я-образа ученика – это важный воспитательный процесс, постоянная совместная работа педагогов, наставников кадет и их родителей. И применение в этом процессе рассмотренных методов воспитания позволит достичь поставленной перед педагогическим коллективом цели.

Библиографический список

1. Педагогика школы : учебное пособие для студентов пед. институтов) / под. ред. Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1977. – Текст : непосредственный.
2. Содержание сайта Красноярского государственного аграрного университета. – URL: <http://www.kgau.ru/distance> (дата обращения: 12.04.2020). – Текст : электронный.

Т. Н. Шайхутдинова

Россия, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

Смешанное обучение: особенности подхода и закономерности его функционирования

Прогрессивное педагогическое сообщество находится в непрерывном поиске оптимальных способов и форм образования, удовлетворяющих запросы современного социума. Модернизация образования предполагает привлечение эффективных и актуальных сегодняшней культуре методов и технологий, превращающих обучение в увлекательный, полный личностных смыслов процесс для учащегося, реализуя идею «непрерывного образования» (life-long education). Все большую популярность

сегодня не только за рубежом, но и в России обучение приобретает так называемое «смешанное обучение» (англ. Blended Education/Learning) или Hybrid learning/Flipping the classroom. Сложно установить авторство данной педагогической концепции, разнятся ученые и в формулировке определения, поскольку смешанное обучение формировалось в результате практических опытов изменения существовавших традиций в обучении для повышения эффективности образовательного процесса. Развитие информационных технологий, изучение механизмов обработки информации мозгом, связанных с роботостроением (С. Дикельман, 2008–2010 гг.) способствовали продвижению идеи смешанного обучения [1]. Сравнительный анализ эффективности традиционного, онлайн и смешанного обучения, проведенный американскими учеными, показал, что онлайн-обучение не имело значимых преимуществ перед традиционными формами, в то время как смешанное обучение превосходило по эффективности обоих [2]. Полученные результаты исследований также укрепили позиции смешанного обучения в образовательной среде.

Известно, что смешанное обучение существовало уже в 60 г. прошлого века, сам же термин впервые использовался в 1999 году американским Интерактивным учебным центром – разработчиком программного обеспечения для интернет-обучения. Этот подход нашел широкое применение в авиационной индустрии, робототехнике, в практике обучения бизнес-сообществ; сегодня смешанное обучение активно внедряется в детских садах, школах и высших учебных заведениях.

Достаточно разнятся и трактовки понятия смешанного обучения. Так, под этим термином понимают комбинацию различных способов доставки образовательного контента (курсы, построенные на веб-технологиях, электронные системы поддержки выполнения работ или проектов (EPSS Electronic performance (project) support system)) и системы управления образовательным контентом (Purnima V.) [5]. Другие рассматривают смешанное обучение как использование, в той или иной степени, электронного и очного обучения (Дональд Кларк), подчеркивая, что смешанное обучение не простое соединение конвенциональных форм обучения с дистанционными (электронными). Смешанное обучение требует выхода за пределы как традиционного понимания обучения, так и образовательных программ.

Наиболее широкое распространение в методах обучения получил термин «смешанное обучение / гибридное», сформулированный авторами книги «Справочник смешанного обучения», которые уточняют, что под смешанным обучением подразумевается некое сочетание образования «лицом к лицу» (face-to-face) и посредством использования компьютерных технологий (К. Дж. Бонк, Ч. Р. Грэм, 2006 г.) [7, с. 42]. Ученые считают, что смешанное обучение не является исключительно новым явлением, а скорее методично развивающиеся видоизменяющиеся формы традиционного образования в условиях изменяющейся среды.

Несколько иначе рассматривают авторы смешанное обучение в своем пособии “Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation” (Бр. Томлинсон и Кл. Виттейкер) [9]. Суть смешанного обучения, на их взгляд, заключается в том – *что* смешивать в современной образовательной системе; в данном случае речь идет об использовании компьютерных технологий в традиционном обучении. Кроме того, исследователями была предложена классификация форм обучения с применением дистанционных технологий, основанная на продолжительности деятельности в онлайн режиме: 1) обучение с применением сети Интернет (*web-enhanced*, минимальное использование онлайн-деятельности, сводимое к размещению программы и объявлений о курсе); 2) смешанное обучение (*blended*, до 45% онлайн-деятельности); 3) гибридное обучение (*hybrid*, 45–80% деятельности в режиме онлайн); 4) дистанционная форма обучения (*fully online*, более 80% от общего учебного времени занято онлайн-деятельностью).

Sloan Consortium считает смешанные (гибридные) курсы результатом интегрирования онлайн-курсов (30–70%) с традиционными аудиторными и мероприятиями. Существует определение смешанного обучения как учебной методологии, преподавания и подхода, который сочетает в себе традиционные методы в классе с опосредованным компьютером учебной деятельностью.

Анализ работ отечественных исследователей позволяет выделить несколько направлений понимания данного термина. Так, одни рассматривают смешанное обучение как обучение, реализуемое путем встраивания очного обучения с использованием активных методов обучения в структуре дистанционного учебного

курса. При такой трактовке основной материал излагается в рамках дистанционного курса, основанного на самостоятельной работе учащегося; закрепление и отработка материала проходят на очных занятиях, реализуемых с использованием активных методов обучения. Другие понимают смешанное обучение как целенаправленный, организованный, интерактивный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени (Ю. И. Капустин). И. А. Малинина на основе опыта применения технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе определяет смешанное обучение как «комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи Интернет-ресурсов, в первую очередь второго поколения, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса [4]. Смешанным признаётся обучение, если от 30 до 79% учебного времени проводится онлайн». А. В. Логинова определяет смешанное обучение как «метод, который сочетает в себе традиционное обучение «лицом к лицу» и некоторые элементы дистанционного обучения» [3]. Заметим, что в отечественной педагогике сегодня отсутствует единое понимание относительно дидактической категории данного явления: в исследованиях его технологией.

В результате анализа многочисленных определений, несмотря на существующие «разночтения» в данном вопросе, очевидны общие характеристики смешанного обучения: применение компьютерных технологий и интернет-ресурсов; обязательное личное взаимодействие учителя и обучающихся. Обобщенно реализация смешанного обучения предполагает сохранение общих принципов организации традиционного учебного процесса с применением элементов электронного обучения (электронные информационные и образовательные ресурсы, ИКТ). Для понимания закономерностей данного типа обучения рассмотрим его принципы.

Принципы необходимы для перевода теоретических основ в согласованные практические стратегии и методы. Принципы, на которых базируется смешанное обучение, представляют собой инварианты принципов обучения бакалавров, опубликованные Чикерингом и Гамсоном (1987). Они заключаются в следующем:

- 1) стимулируйте активное обучение;

- 2) способствуйте установлению контактов между обучающимися и преподавателями;
- 3) развивайте взаимодействие и сотрудничество между обучающимися;
- 4) регламентируйте время на задачу;
- 5) уважайте и поощряйте разнообразные таланты обучающихся и варьируйте способы обучения;
- 6) давайте быстрый отзыв;
- 7) общайтесь с высокими ожиданиями.

Вышеизложенные принципы на протяжении двух десятилетий определяли образовательную практику в сфере высшего образования. Однако они рассчитаны для непосредственного аудиторного общения и не используют возможности развивающихся информационных и коммуникационных технологий, и нуждаются в обновлении для создания современных учебных сообществ. В качестве необходимых условий, обеспечивающих успешность современного обучения, зарубежные ученые называют: стимулирование у обучающихся критического размышления и дискурса в процессе обучения; создавать атмосферу открытого общения и доверия; поддерживать исследовательскую активность студентов в поиске решения учебных проблем; поощрять динамику познавательных запросов учащихся; обеспечивать своевременную и адекватную оценку результатов учебно-познавательной деятельности студентов [8]. В результате анализа данных положений и различных источников по вопросам смешанного обучения, в качестве его принципов могут быть рассмотрены следующие.

1. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории (создание персональных стилей обучения): учащийся при помощи педагога определяет индивидуальный маршрут своей учебно-познавательной деятельности, выбирая методы и формы работы наиболее актуальные его потребностям, интересам и возможностям.

2. Организация обучения в атмосфере высоких ожиданий обучающихся: педагог и родители стимулируют понимание учащимся своего личностного смысла обучения – личностно-значимой цели.

3. Обучение как овладение мастерством: к освоению следующей темы ученики допускаются при условии полного качественного усвоения текущего учебного материала, что невоплотимо в условиях регламентированного учебного времени в рамках классно-

урочной системы. В основе смешанного обучения, согласно этому принципу, лежат знания ученика, время – вторично.

4. Принцип высокой степени ответственности учащихся за результаты своего обучения: без понимания и принятия этой ответственности три предыдущих принципа не имеют смысла; необходимо развивать умения учащихся принимать собственные решения и брать ответственность за него на себя, понимание того, что результат его решений – это его ответственность.

Таким образом, рассмотренные выше принципы смешанного обучения предполагают выстраивание образовательного процесса на основе активной работы обучающегося над построением своей учебно-познавательной деятельности, образования личностных смыслов учения, осознания личной ответственности за результаты своего обучения.

Библиографический список

1. Робсон, Д. Обучение во сне: мечты сбываются? / Д. Робсон. – URL: https://www.bbc.com/russian/science/2014/07/140724_vert_fut_learn_while_you (дата обращения: 13.04.2020). – Текст : электронный.

2. Долгова, Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века / Т. В. Долгова. – URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/смешанное-обучение-инновация-xxi-века/> (дата обращения: 15.04.2020). – Текст : электронный.

3. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения / А. В. Логинова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – URL: <http://www.moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 15.04.2020).

4. Малинина, И. А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И. А. Малинина. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 12.04.2020).

5. Пурнима, В. Смешанное обучение. Модели / В. Пурнима. – Текст : непосредственный // ASTD. – 2012. – 213 с.

6. Clark D. Blended Learning: An Epic White Paper. Epic Group plc., 2003. 44 p. URL: <http://www.alapitvany.oktopusz.hu/domain9/files/modules/>.

7. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 2006.

8. Norman D. Vaughan Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry. Athabasca University Press, 2013. URL: <https://archive.org/details/TeachingInBlendedLearningEnvironments/mode/2up>.

9. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 258 p. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf.

И. А. Глебова

Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск

Проблема подготовленности школьников к обучению в дистанционной форме

Современное образование – эта та сфера нашей жизни, которая непременно должна ориентироваться на изменения потребностей и возможностей обучающихся. Выбор форм получения знаний – право каждого.

В соответствии со статьей 17 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» «образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (традиционное посещение занятий); вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования)» [4]. Мы считаем, что в рамках разбираемой темы получить полноценное образование в форме семейного образования и самообразования возможно только с применением дистанционного обучения.

Многочисленные наблюдения и опросы показывают, что дистанционная форма обучения в настоящее время становится все более востребованной.

Последние несколько лет в нашей стране информационные образовательные технологии получили бурное развитие и уверенно стали завоевывать пространство в образовательном процессе наряду с классическими формами обучения. Если по каким-либо причинам у обучающихся нет возможности посещать школу, они могут перейти на дистанционное обучение.

Итак, дистанционное обучение – это «способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных ин-

формационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся» [2].

Середину XIX века можно определить как время начала использования дистанционной формы обучения в Европе. После 1917 года и в нашей стране дистанционное обучение стало развиваться. В Советском Союзе образовалась система обучения, которая базировалась на консультациях, но с распадом Советского союза развитие дистанционного образования в нашей стране пошло на спад. В основном это произошло из-за кризиса в экономике и политике. Однако в 90-е годы XX века в нашей стране был достигнут немалый прогресс в развитии дистанционного обучения. В 1993 году в России был открыт филиал ЕШКО. Эта программа давала возможность удаленно изучать английский язык, используя аудиокассеты.

Значимым шагом в развитии дистанционного обучения в нашей стране стало подписание меморандума с ЮНЕСКО, который дал новый толчок в развитии дистанционного образования [3].

Итак, почему же дистанционное обучение получило такое признание в мире и в нашей стране? Несомненно, у этой формы обучения есть целый ряд преимуществ:

- свобода выбора времени обучения;
- возможность самому определять индивидуальный темп обучения;
- самостоятельность при выполнении большего объема работы;
- возможность получения помощи преподавателя при необходимости;
- постоянное совершенствование своих навыков работы с интернет-технологиями;
- использование в процессе обучения самых новейших технологий и разработок.

Именно благодаря этим факторам количество сторонников такого вида образования постоянно растет, а начиная с 2005 года, дистанционная форма обучения в мире начинает опережать традиционные формы [1].

Но наряду с перечисленными преимуществами дистанционное обучение предъявляет к обучающимся и целый ряд требований:

– у детей обязательно должен быть сформирован познавательный мотив (желание узнать, открыть, научиться) и конкретная учебная цель (понимание того, что именно нужно выяснить, освоить);

– при получении необходимых знаний ученик должен реализовывать определенный алгоритм действий;

– выявление и овладение обучающимися способом действия, позволяющим сознательно применять приобретенные знания;

– формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу их выполнения.

Но можно ли утверждать, что у современных школьников, желающих перейти на дистанционное обучение, сформированы все необходимые качества?

По устоявшейся общепринятой классификации люди, родившиеся с 1996 по 2017 год, относятся к так называемому поколению Z.

Многочисленные психологические исследования показывают, что представители поколения Z при всей своей информированности в области технологий, к сожалению, не обладают достаточно развитыми навыками и желанием самостоятельной работы.

Сегодня мы наблюдаем замедление темпов развития (дидеции) обучающихся. Современные дети по всей совокупности морфологических характеристик значительно уступают своим родителям в их детстве, и этот процесс, по предположениям антропологов, вероятнее всего, будет продолжаться.

Учащиеся все чаще не утруждают себя лишними упражнениями, выполняют задания в пределах требуемого.

Школьник не всегда понимает роль правил, так как убежден, что и без этих знаний можно выполнять задания.

Эмоционально-волевая сфера подростка характеризуется неумением сдерживать себя, слабостью самоконтроля, поэтому при встрече с трудностями у обучающегося возникают сильные негативные чувства, которые в результате приводят к тому, что школьник не доводит до конца начатое дело.

Развитие у современных детей кратковременной памяти в противоположность долговременной приводит к тому, что та или иная информация после ее использования не задерживается в го-

ловах учеников, т. е. не переходит в долговременную память. Зачем запоминать лишнюю информацию, если ее всегда можно найти в интернете.

Еще одна актуальная проблема современных школьников – клиповое мышление, которое характеризуется тем, что окружающий мир воспринимается ребенком как быстрая смена ярких и фрагментарных образов. Такой тип мышления отражается на личностном развитии ребенка, в результате чего у него плохо развита мимика, он не умеет полноценно выражать свои эмоции, имеет дефицит эмпатии, делает необдуманные суждения и выводы, имеет трудности с формулированием собственных мыслей и часто подменяет их цитированием фраз из фильмов или соцсетей, плохо запоминает полученную информацию.

Клиповое мышление не позволяет ребенку системно мыслить и проникать в суть изучаемого материала, в результате чего теряется способность к анализу получаемой информации и выстраиванию логических цепочек.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать однозначный вывод: прежде чем переводить ребенка на дистанционную форму обучения, он должен иметь определенный уровень подготовки. При условии недостаточного развития у обучающегося самоорганизации и самоконтроля дистанционное обучение может и не дать ожидаемого эффекта. Если при традиционной форме обучения функции контроля за учеником и ответственность за его учебные результаты фактически берет на себя педагог, он и объяснит, и проследит, и заставит, то при переходе на дистанционную форму обучения все эти функции переходят к родителям.

Более того, стоит учитывать и тот факт, что дистанционное обучение также имеет и ряд недостатков, например отсутствие индивидуального подхода и очного общения между обучающимся и преподавателем.

Что касается деятельности самого преподавателя при проведении занятий в дистанционной форме, то она значительно усложняется. Педагог должен больше времени уделять разработке курсов. Представленный учебный материал должен быть красочным, доступным, меняющимся. В данных условиях важнейшей функцией преподавателя выступает поддержка обучающегося в его деятельности. Учитель должен способствовать

успешному продвижению ученика, помогать в нахождении и освоении нужной информации, облегчать решение возникающих проблем.

Выводы

При переходе к дистанционной форме обучения у ребенка должны быть сформированы ряд качеств:

- умение работать целенаправленно и по плану;
- выбирать наиболее рациональные приемы учебного труда;
- правильно рассчитывать свои силы и учитывать результаты собственной деятельности;
- умение самостоятельно распределять время и нагрузку;
- наличие развитых навыков работы с текстом, устойчивое внимание.

Родители обязательно должны принимать самое активное участие в процессе обучения. Причем родителям совсем не обязательно иметь высокий уровень технических знаний, главное – это постоянно интересоваться деятельностью ребенка и при необходимости оказывать посильную помощь.

При организации дистанционной формы обучения педагоги также должны быть готовы к тому, что подготовка к занятиям потребует от них больше времени и сил.

Библиографический список

1. Батаев, А. В. Анализ мирового рынка дистанционного образования / А. В. Батаев. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 205–208. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/> (дата обращения: 17.04.2020).

2. Дистанционное обучение. Национальная педагогическая энциклопедия. – URL: <https://didacts.ru/termin/distancionnoe-obuchenie.html> (дата обращения: 17.04.2020). – Текст : электронный.

3. Меморандум о взаимодействии Российской Федерации и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) (Москва, 25 июля 1993 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901945354> (дата обращения: 17.04.2020). – Текст : электронный.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 17.04.2020). – Текст : электронный.

Готовность учителей к реализации технологий индивидуализации образования

Интерес к теории и практике индивидуализации образования учащихся, таким образом, обусловлен направленностью современной школы на развитие учащихся, и в связи с этим, социальная справедливость требует внимания к отысканию и проверке различных способов осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе, учитывая при этом данные психологии и педагогики. Образовательная практика вместе с тем свидетельствует, что учителя общеобразовательных школ испытывают существенные затруднения при организации индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания учащихся [2; 4]. Следовательно, становится вполне очевидной необходимость содействия учителю в освоении способов осуществления индивидуализации образования учащихся.

Уточнение структуры и специфики организации и осуществление индивидуализации образования учащихся позволяет выделить основные характеристики, объединенные основным признаком – готовность учителя к реализации индивидуализации образования учащихся. При этом мы исходили из такого представления, что готовность к реализации какой-либо деятельности является целью и результатом соответствующей профессиональной подготовки. Тем более что эффективность любой деятельности, как известно, определяется психологической и практической готовностью к ней. Готовность к профессионально-педагогической деятельности и различным ее аспектам достаточно хорошо исследована в научной литературе [1; 3].

В некоторых работах рассмотрены возможности подготовки учителей к реализации в практической деятельности индивидуализированного обучения, к реализации индивидуализации образования учащихся. Поскольку готовность к реализации индивидуализации образования учащихся является видом готовности к профессиональной деятельности, то можно определить ее как компонент профессиональной квалификации педагогического работника. Следовательно, при уточнении данного понятия нужно руководствоваться существующими подходами относительно понятия профессионально-педагогической квалификации.

Опираясь на исследования готовности к профессионально-педагогической деятельности, нужно сказать, что для эффективного осуществления индивидуализации образования педагогический работник должен быть внутренне сориентирован на реализацию индивидуализированного обучения, обладать положительным к нему отношением, общими и специальными психолого-педагогическими знаниями, определенными умениями и навыками. Соотнося данные характеристики с моделью профессионально-педагогической квалификации, мы можем определить компоненты готовности педагогических работников к реализации индивидуализации образования.

Характеризуя готовность педагогических работников к реализации индивидуализации образования следует сказать, что эффективность данной деятельности возможна только при активном поведении ее субъектов. Вместе с тем нам представляется наиболее целесообразным мотивационный компонент рассматривать в тесной связи с активностью в осуществлении соответствующего вида профессионально-педагогической деятельности. Таким образом внутренние предпосылки эффективности можно описать как актуализировавшуюся установку на осуществление индивидуализации образования учащихся, то есть внутреннюю сориентированность, активность, способность к самостоятельным действиям, заинтересованность в результате, стремление к логическому завершению. Все это мы можем определить как мотивационный компонент готовности педагогического работника в осуществлении индивидуализации образования.

Кроме мотивации педагогический работник должен обладать знаниями, необходимыми для осуществления индивидуализации образования, эти знания характеризуются уровнем осведомленности педагогического работника о теории индивидуализации обучения. Этот компонент мы можем определить как ориентационный.

Готовность педагогических работников к реализации индивидуализации образования проявляется в практике их профессиональной деятельности. Имея критерии оценивания такой деятельности, можно различать ее по качеству. Следовательно, операциональный компонент готовности будет подразумевать практическое умение использовать приемы индивидуализированного обучения, анализировать свою деятельность.

Таким образом, готовность педагогических работников к реализации индивидуализации образования состоит из трех компонентов – мотивационного, ориентационного и операционального.

Исходя из выдвигаемых нами замечаний, под готовностью педагогических работников к реализации индивидуализации образования будем понимать целостное внутреннее свойство личности, проявляющееся в актуализировавшейся установке к реализации данного вида деятельности (т.е. мотивационный компонент), информированности личности в элементах социального опыта лежащего в основе индивидуализации образования и осознанности проявляющейся в их применении в практической деятельности (ориентационный компонент), а также в сформировавшихся умениях и навыках (операциональный компонент) [1].

Следуя положениям системного подхода, мы можем определить, что готовность к индивидуализации образования является системным объектом, и обладает определенными системными свойствами. Определение готовности педагогического работника к реализации с позиции системного подхода готовность представляет собой искусственную образовательную систему, это позволяет выделить в ней функциональный, морфологический, структурный и генетический аспекты

В соответствии с функциональным аспектом компоненты системы выполняют определенные функции. Каждый из выделенных компонентов играет свою роль в их взаимодействии. Функцией мотивационного компонента является активизация проявления других компонентов (или их элементов). Функция ориентационного компонента состоит в обеспечении использования возможностей других компонентов для достижения результата (действие со знанием дела). Функция операционального компонента состоит в обеспечении практического результата, создание продукта деятельности и его оценки.

В соответствии с морфологическим аспектом необходимо описать критериальные показатели выраженности выделенных компонентов. Мотивационный компонент: внутренняя сориентированность на осуществление индивидуализации образования учащихся; ценностное отношение к индивидуализации образования учащихся; активность учителя в осуществлении индивидуализации образования учащихся; заинтересованность в результате работы. Ориентационный компонент: осведомленность о технологиях индивидуализации образования учащихся, сознательность в

применении знаний, действенность использования знаний. Операциональный компонент: умение разработать средства способы и приемы индивидуализации образования, адекватные конкретным обстоятельствам; организационно-управленческие умения; умение оценивать и анализировать последствия своих действий.

Выделенные критериальные показатели не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик готовности учителя к реализации индивидуализации образования учащихся, но в контексте проблематики нашего исследования они являются наиболее значимыми. На основании выделенных критериальных показателей и степени их выраженности возможно выявить уровни сформированности готовности.

Рост профессиональных умений, способности и желания работать творчески влекут за собой изменения в целеполагании, характере деятельности в целом, то есть связи между данными компонентами настолько тесные, что изменение одних ведет к изменению других и изменению всей системы. Отсюда можно говорить о потенциальной развиваемости компонентов.

В развитие любой образовательной системы вычленяют ряд стадий (например, зарождение, становление, зрелость). Каждую из них можно интерпретировать как некое упорядочиваемое множество состояний системы. Путем последовательного перехода одних из них в другие изменения в свойствах системы накапливаются, так что можно фиксировать «приближение» следующей стадии. Готовность педагогических работников к реализации индивидуализации образования проходит несколько стадий: зарождение готовности, что происходит в результате освоения основных понятий теории индивидуализации обучения в вузе, формирования интереса в будущей профессиональной деятельности; становление готовности, что происходит в процессе профессиональной деятельности.

Далее наступает стадия зрелости наступает в процессе осуществления непосредственной профессиональной деятельности.

Таким образом, в соответствии с генетическим аспектом системного анализа готовность педагогических работников к реализации индивидуализации образования предрасположена в силу наличия соответствующих для этого обстоятельств к развитию.

Таким образом, готовность к реализации индивидуализации образования учащихся мы можем определить как компонент системы более высшего порядка (профессиональной квалификации

педагогического работника) и вместе с тем как самостоятельную педагогическую систему (целостное внутреннее свойство личности, состоящее из мотивационного, ориентационного и операционального компонентов). Разработка готовности учителя к индивидуализации образования, требований и критериев ее оценки, а также определение и реализация условий формирования готовности учителя к индивидуализации образования учащихся, на наш взгляд, обеспечит возможность развития и постоянного повышения уровня готовности учителей к реализации индивидуализации образования учащихся.

Библиографический список

1. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с. – Текст : непосредственный.

2. Севрюкова, А. А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 163–169.

3. Селиванова, Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями / Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.

4. Яковлева, Е. В. Проблема адаптации молодых педагогов в образовательной организации / Е. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф.). – Челябинск, 2019. – С. 93–99.

К. С. Буров

Россия, г. Челябинск

Интеграция методической работы и системы внутриорганизационного обучения

Методическая работа, как мы уже отмечали в наших работах, представляет собой вид педагогической, управленческой деятельности, которая направлена на обеспечение образовательного процесса, и основана на взаимодействии ее субъектов в образователь-

ной, инновационной и научной деятельности. Методическая работа имеет определенные цели, задачи и направления. В рамках данной деятельности обеспечивая единство образовательной среды школы. В ходе ее реализации комплексно решаются вопросы поддержания единства образовательного пространства образовательного учреждения обеспечение педагогической целесообразности инноваций, повышения квалификации персонала, проектирование методического замысла образовательного процесса.

Содержание методической работы педагогического работника рядом значимых компетенций, в которых реализуется педагогическая, методическая, научно-методическая деятельность. В рамках данной деятельности создаются методические продукты. Это и управленческие документы (планы, программы), методическое обеспечение образовательного процесса (программы, учебные материалы), дидактическое обеспечение педагогического взаимодействия (дидактические материалы и учебные пособия).

Немаловажно, что управление методической работой в современном образовательном учреждении рассматривается как взаимодействие субъектов этой деятельности по обеспечению целенаправленности методической работы, реализующаяся в функциях управления и самоуправления. Опора на системно-синергетическую методологию управления функционированием образовательного учреждения дает возможность гарантированного достижения результатов и качества образования. При этом учитываются общественный и государственный заказ; условия образовательной среды конкретного образовательного учреждения; квалификация субъектов образовательных процессов. Стабильность методической работы обеспечивает возможность реализации долгосрочных перспектив развития, развертывания инновационной деятельности.

Системное описание методической работы как объекта управления представляет собой совокупность субъектов, функций, целей, задач, содержания и вариантов реализации. Данное обоснование предполагает опору на научную методологию, формулирование концепции методической работы и перспектив ее развития с учетом признаков конкретного образовательного учреждения.

Реализация управления методической работой в образовательном учреждении осуществляется посредством организации методической службы, которая представляет собой объединение специалистов, занимающихся методической деятельностью. Устрой-

ство методической службы определяется ее моделью. Наиболее приемлемым основанием для определения модели методической работы в школе является выявление круга задач, которые должны способствовать реализации главной цели этой работы. Каждая задача в области реализации основной цели методической работы решается через использование определенной группы организационных форм [2].

Направления совершенствования методической работы в современной школе можно связывать с развертыванием системы внутриорганизационного обучения. Данная стратегия обусловлена тем, что многие процессы в современной школе являются инновационными. Администрация и педагоги сталкиваются с новыми проблемами, требующими коллективной, командной работы. Кроме того, данные проблемы часто слабо определены и предполагают организацию повышения квалификации [2].

Эта проблема хорошо решается, если предложить реализовывать такие проблемы не только через методическую работу, но и использовать резервы внутриорганизационного обучения. Формы методической работы в современной школе отражают стремление руководителей максимально использовать активность сотрудников [1].

Вместе с тем во внутриорганизационном обучении реализуются принципы самообучающейся организации: практическая значимость передаваемых знаний и формируемых умений; познавательная активность обучаемых; непосредственное участие в реализации процесса обучения [3; 5]. Кроме того, обучение осуществляется непосредственно на рабочем месте, учитывает индивидуальные запросы и дефициты учителей [4]. В рамках внутриорганизационного обучения осуществляется содействие учителю в формировании собственной методической системы [3].

Таким образом, данная идея позволяет решать вопросы согласования целей развития школы и индивидуального роста педагога, развертывания инноваций, удовлетворения профессиональных дефицитов, обновления и активизации форм методической работы в соответствии с запросами современной педагогической практики.

Библиографический список

1. Абрамовских, Т. А. Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых / Т. А. Абрамовских. – Текст : непосредственный //

Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1 (26). – С. 83–88.

2. Ильясов, Д. Ф. Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога / Д. Ф. Ильясов, Л. С. Науменко, Ю. В. Казаченок. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 14–23.

3. Кахаров, А. С. Возможности внутриорганизационного обучения в обеспечении подготовки молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы / А. С. Кахаров, Н. У. Ярычев. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6874> (дата обращения: 15.04.2020).

4. Севрюкова, А. А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А. А. Севрюкова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 68–71.

5. Селиванова, Е. А. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей / Е. А. Селиванова, Е. В. Коваленко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 50–57.

Т. И. Доттуев

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

Эмоционально-волевая саморегуляция в системе важных профессиональных качеств полицейского

Профессиональная деятельность сотрудников полиции сопряжена с разного рода стрессовыми ситуациями. Несомненно, что нельзя не учитывать современные социально-экономические и политические процессы, которые влияют на самосознание и поведение граждан, вызывая нарушения закона и порядка в стране. Принимая во внимание специфику работы полицейского, которая во все времена считалась одной из травмоопасных и очень ответ-

ственных, можно заключить, что не каждый человек может служить в полиции. В работе полицейского необходима определенная система профессионально важных качеств.

М. А. Малаев раскрывает особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, обозначим их:

- многообразные коммуникации с различными категориями населения (правонарушителями или потерпевшими);
- высокий самоконтроль деятельности сотрудников полиции в силу пристального внимания общественности к правоохранительной деятельности;
- значимость физических данных (физическая выносливость, скорость реакции, двигательных навыков);
- высокая ответственность за профессиональные действия;
- психологическая устойчивость к стрессовым и непредсказуемым ситуациям, ненормированному режиму работы [1].

Поэтому автор говорит о важности развития профессиональной надежности у сотрудников полиции.

Указанные особенности порождают и необходимость определения, а затем совершенствования профессиональных качеств, соответствующих обозначенным характеристикам профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Обратимся к ряду исследований, посвященных профессионально значимой системе качеств полицейского.

Н. В. Анিকেева выделяет следующие значимые в профессии психологические качества личности сотрудников ОВД: зрелая мотивационная сфера, развитый интеллект, самоанализ выполняемой деятельности, высокая работоспособность, эмоциональная стабильность, волевая регуляция [2]. Не сложно заключить, что данные качества универсальны и важны для представителей многих профессий, но особую актуальность они находят в правоохранительной деятельности.

А. Р. Биктагирова, М. Р. Полозкова рассматривают профессиональную деятельность сотрудников оперативно-розыскной деятельности и выделяют для них следующие немаловажные качества: эмоциональная устойчивость, выдержка, энергичность, решительность, инициативность, целеустремленность, активность, самодостаточность, коммуникативные способности [3]. Легко можно обнаружить, что первые в этой группе выделяются качества, относящиеся к эмоционально-волевой саморегуляции личности.

Г. М. Соловьев, С. Н. Чкашин утверждают, что личностные качества сотрудника ОВД являются составляющими их профессиональных компетенций. В такие компетенции включаются: высокий уровень психофизической готовности полицейского, отличающейся волей, решительностью, смелостью и выражением адекватных эмоций. Этими авторами рассматривается такое эмоциональное состояние как страх, возникающий в экстремальных ситуациях, связанных с профессиональной работой полицейского. Учеными приводится классификация существующих страхов и делается вывод об отсутствии в таких классификациях профессиональных страхов. Также ими выделяются некоторые антиподы страха: смелость, храбрость, мужество, героизм и воля – их главная составляющая [4]. В этом исследовании также обнаруживается важность саморегуляции личности полицейского, особенно в ситуациях стрессовых, вызывающих эмоции страха и тормозящих их деятельность.

О. А. Жидкова отмечает, что саморегуляция предполагает когнитивную оценку эмоциогенной ситуации, и последующее сознательное регулирование эмоционального состояния. Саморегуляция опирается на волевые усилия, которые придают осмысленность этому процессу, сопровождающемуся волевыми актами. Все это целенаправленно мобилизует поведенческую активность субъекта [5].

Далее этот ученый совместно с Н. А. Гончаровой пишут, что эмоционально-волевая регуляция является одной из ведущих в системе компетенций, которые способствуют профессиональной надежности сотрудников ОВД. Она выступает в роли совокупности способностей к переработке эмоциогенных воздействий, типичных для правоохранительной деятельности [6]. Отмечается, что эффективность развития навыков эмоционально-волевой саморегуляции у сотрудников полиции проявляется при осознании и контроле эмоциональных состояний, рефлексивных процессах, преодолении когнитивной ограниченности.

Итак, краткий анализ научных исследований показал важность сформированных эмоциональных и волевых качеств, способствующих саморегуляции личности. Она необходима в первую очередь для того, чтобы противостоять стрессовым ситуациям в профессиональной деятельности полицейских, обеспечить качественное выполнение служебных обязанностей и создать условия для безопасности современных граждан.

Проведенный научно-теоретический обзор позволил определить профессионально важные качества для полицейских и обосновать важность эмоционально-волевой саморегуляции в системе этих качеств. Эмоционально-волевою саморегуляцией мы рассматриваем как сознательный целенаправленный акт деятельности, направленный на волевое управление собственным эмоциональным состоянием. С уверенностью заявляем, что в системе профессионально важных качеств полицейского такая саморегуляция занимает центральное место.

Поэтому в дальнейшем перспективы развития данного вопроса будут заключаться в поиске наиболее оптимальных вариантов развития эмоционально-волевой регуляции сотрудников полиции, в том числе и в системе повышения их квалификации.

Библиографический список

1. Малаев, М. А. Особенности формирования профессиональной надежности сотрудников органов внутренних дел / М. А. Малаев. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 93–100.

2. Аникеева, Н. В. Развитие волевой регуляции и волевых качеств сотрудников органов внутренних дел средствами психологического тренинга / Н. В. Аникеева. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 4 (67). – С. 31–34.

3. Биктагирова, А. Р. Оперативно-розыскная деятельность: профессионализм и психологический портрет сотрудника / А. Р. Биктагирова, М. Р. Полозкова. – Текст : непосредственный // Вестник БИСТ. – 2014. – № 2 (23). – С. 28–33.

4. Соловьев, Г. М. Формирование эмоционально-волевых качеств в преодолении страха у сотрудника полиции средствами и методами физической подготовки / Г. М. Соловьев, С. Н. Чкашин. – Текст : непосредственный // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов. физическая подготовка и спорт : сборник статей. – Орел, 2015. – С. 161–165.

5. Жидкова, О. А. Эмоционально-волевая саморегуляция как основа адаптационного потенциала сотрудников полиции / О. А. Жидкова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2017. – № 4 (76). – С. 202–206.

6. Гончарова, Н. А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надежности деятельности сотрудников ОВД / Н. А. Гончарова, О. А. Жидкова. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 3 (70). – С. 11–15.

А. М. Кануков

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

**Основные направления профессионального развития
молодых преподавателей
институтов повышения квалификации
вузов системы МВД России**

Сложная оперативная обстановка в стране, усиление конфликтности населения и криминогенности определенных структур вызывают усложнения деятельности правоохранительных служб. Для повышения качества профессиональной деятельности их сотрудников важна отлаженная система повышения квалификации, содержательные и процессуальные основы которой обеспечиваются компетентностью преподавателей вузов системы МВД России.

На сегодняшний день повышение квалификации в вузах МВД России отличается хорошим качеством образования. Вместе с тем, учитывая динамично развивающиеся процессы в нашей стране и мире, необходимо совершенствовать применяемые преподавателями технологии и методы. Данное мнение разделяют и другие ученые.

И. О. Ганчено, Е. Н. Гривенная утверждают, что, несмотря на то, что высшая школа МВД России представляет отлаженную систему профессиональной подготовки специалистов правоохранительных органов, отмечается необходимость ее дальнейшего совершенствования. Это объясняется различными причинами, одной из которых выступает отток перспективных сотрудников в другие структуры (как государственные, так и коммерческие) [1]. Авторы делают заключение, что высокий уровень профессионализма курсантов зависит от компетентности педагогических кадров. Поэтому предлагаются направления совершенствования такой компетентности: а) повышение квалификации профессорско-

преподавательского состава на курсах; б) участие их в стажировках на базе образовательных и научно-исследовательских учреждений не только МВД России, но и других министерств и ведомств.

Данную позицию поддерживают и другие ученые. Р. Садеков, О. Ю. Сенаторова утверждают, что стратегическое значение придается повышению эффективности научно-педагогической и образовательной деятельности в сфере подготовки всех категорий сотрудников правоохранительных органов [2]. Для повышения качества дополнительного образования сотрудников ОВД предлагается проводить аналитические обзоры, в которых обозначены тенденции повышения квалификации сотрудников полиции и возникающие проблемы. Иными словами, ставка делается на непрерывный мониторинг текущих процессов и общественных явлений, которые важно учитывать в повышении квалификации сотрудников правоохранительных органов.

Эти аспекты могут быть выделены как основные направления профессионального развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов системы МВД России. Дело в том, что все преподаватели системы повышения квалификации нуждаются в непрерывном развитии, так как они выступают образцами профессиональной компетентности в сфере правоохранительной и правоприменительной деятельности. Однако молодые преподаватели особенно имеют потребность в совершенствовании своих знаний и практических навыков, так как находятся на начальном этапе своего профессионального становления.

Нам импонируют рассуждения А. А. Арамисова, Н. У. Ярычева, которые предлагают обратиться к перспективным формам повышения квалификации сотрудников ОВД, ориентированным на самостоятельную практико-ориентированную деятельность. Ими подчеркивается идея развития заинтересованности слушателей. В качестве инструментов предлагаются: анализ конкретных ситуаций служебной деятельности, а также профессионально-психологический тренинг и наставничество в самоорганизации обучения [3]. Если рассматривать, что молодые преподаватели будут реализовывать такие технологии повышения квалификации сотрудников ОВД, то значит признать факт их владения этими технологиями. Соответственно напрашивается вывод относительно повышения их компетентности в данных направлениях.

Однако важно учитывать и существующие трудности молодых преподавателей, которые выступают в качестве педагогических работников для своих коллег из правоохранительных органов. А. К. Киселева отмечает проблемы становления профессионализма молодого педагога, а именно: недостающий практический опыт, страх перед неизвестностью, слабые коммуникации, сложности организации взаимодействия с различными людьми [4]. Вполне очевидно, что данные проблемы могут быть характерны и для молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов системы МВД России. Мы не рассматриваем в данном случае индивидуальные особенности, которые могут существенным образом варьироваться, а акцент делаем именно на возрастные и профессиональные характеристики молодых преподавателей.

Итак, молодые преподаватели должны отличаться высоким профессионализмом, так как они выступают образцом профессиональной компетентности в правоохранительной сфере. С другой стороны, они имеют определенные затруднения, обусловленные неопытностью в плане практических навыков и сложностями коммуникации. Поэтому важно молодым преподавателям институтов повышения квалификации вузов системы МВД России понимать направления своего профессионального развития.

Зачастую преподавателей системы повышения квалификации критикуют за оторванность предлагаемых теоретических решений от существующей практической действительности. Поэтому считаем, что одним из направлений профессионального развития молодых преподавателей должно выступать умение интегрировать теоретические положения с практическими решениями. В качестве инструмента такой интеграции можно указать применение метода анализа конкретных ситуаций профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Здесь важно инициировать обсуждение проблемных моментов, показать их решение с точки зрения науки и обсудить мнение слушателей относительно возможности их применения в российской правоохранительной системе в современных условиях. Таким образом, будет происходить обмен знаниями: интеграция науки и практики, теории и деятельности. Это поспособствует взаимообогащению опыта как слушателей, так и молодых сотрудников ОВД. Итак, первым направлением профессионального развития молодых преподавателей может быть освоение современных межпредметных образовательных технологий.

Также мы разделяем позицию А. А. Арамисова, Н. У. Ярычева относительно применения профессионально-психологических тренингов, способствующих развитию коммуникации, эмоционально-волевой сферы, ценностных отношений специалистов правоохранительной системы. Однако не каждый молодой преподаватель может проводить такие тренинги, поэтому ему необходимо кооперироваться с коллегами, имеющими психологическое образование и опыт проведения подобного рода мероприятий. Поэтому вторым направлением профессионального развития молодых преподавателей будет выступать активизация их взаимодействия со специалистами смежных областей: психологии, социологии, педагогики и пр.

Кроме того, молодым преподавателям важно ориентироваться в непрерывно обновляющейся нормативно-правовой базе разного уровня. Это могут быть локальные акты институтов повышения квалификации вузов системы МВД России, законодательная база регионального и федерального значения. Понимая, что в отличие от фундаментальных психологических или педагогических теорий, теория права более динамична, важно быть в курсе актуальных законов и актов.

Итак, профессиональное развитие молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов системы МВД России может выступать в трех основных направлениях:

- овладение современными межпредметными образовательными технологиями, способствующими интеграции научной теории и правоохранительной практики;
- ориентация на взаимодействие со специалистами смежных областей для обогащения своей профессиональной базы;
- учет непрерывно обновляющейся нормативно-правовой базы различных уровней для соответствия образцу профессиональной компетентности.

Указанные направления профессионального развития могут осуществляться в различных формах: в рамках курсов повышения квалификации для преподавателей, путем прохождения стажировок в организациях системы МВД России или через самообразование.

Библиографический список

1. Ганченко, И. О. Перспективные направления повышения качества подготовки специалистов в образовательных учреждениях

МВД России / И. О. Ганчено, Е. Н. Гривенная. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2011. – № 3. – С. 117–121.

2. Садеков, Р. Р. Повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов России в системе дополнительного профессионального образования как эффективный педагогический инструмент формирования компетенций / Р. Р. Садеков, О. Ю. Сенаторова. – Текст : непосредственный // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 2 (21). – С. 170.

3. Арамисов, А. А. Организация повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел в аспекте развития профессиональной культуры / А. А. Арамисов, Н. У. Ярычев. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 86–92.

4. Киселева, А. К. Особенности профессионального становления молодых педагогов в системе повышения квалификации / А. К. Киселева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 78–84.

Алфавитный указатель

А

Абдулина Э. М. 17
Андрющенко Е. В. 253
Анимоков И. К. 182

Б

Бадулина Г. Е. 68
Бедраева К. А. 17
Бештоев Р. О. 173
Боровкова Е. Г. 296
Борченко И. Д. 125
Буров К. С. 334, 338

В

Волкова М. А. 202
Воропаева В. С. 301

Г

Газизова Н. Н. 163
Гедогушев Р. Р. 178
Глебова И. А. 329
Гулеватая О. Н. 118

Д

Демченкова М. В. 241
Демчук Л. А. 21
Десятова Л. В. 121
Довыденко Н. А. 198
Доттуев Т. И. 341
Дувакина Н. Г. 274
Дударева О. Б. 125

Ж

Жидкова И. Е. 142

З

Заводова Е. С. 248
Зеленина И. Г. 261

И

Ибрагимов Ю. М. 150
Иванов Г. Н. 258
Иванов С. В. 154
Испирян С. Р. 258

К

Канипова А. Б. 264
Канукоев А. М. 345
Каштанова Е. Н. 289
Киргинцева Н. С. 95
Киселева Т. В. 320
Коваленко Е. В. 36, 79, 84, 91, 105
Коротенко И. В. 17
Красницкая Е. С. 27, 100, 270, 277
Кривенко И. В. 258
Кудинов В. В. 281

Л

Лобкова Е. В. 9
Лубенченко О. Ф. 121

М

Марфутенко Т. А. 68
Мешкова Е. Э. 233

Н

Нечаев С. А. 95
Николов Н. О. 304
Никонова Н. В. 163

О

Облецова В. Н. 207

П

Пажинская Н. А. 248

Паначева Л. Н. 245
Планкина М. В. 198
Погорелов Д. Н. 132, 137
Пономаренко Е. А. 285
Попов Е. А. 111
Попова А. В. 111

Р

Романова Г. Н. 145
Рудакова А. А. 310

С

Сафаргалина А. Н. 213
Сафронова О. В. 17
Севрюкова А. А. 51, 53
Селиванова Е. А. 56
Синявина О. В. 88
Скомаровская Т. В. 217
Смагина Е. Н. 41
Смагина О. А. 41

Смирнова М. А. 258
Смирнова О. Ю. 188

Т

Тетина С. В. 194
Тетюшкина С. А. 229
Титченко О. Ф. 220
Тушева Е. С. 168
Тысячная Т. А. 315

Х

Хаджимурадова Т. Х. 74

Ш

Шайхутдинова Т. Н. 323
Шафоростова Е. Н. 32
Шумакова М. П. 224

Я

Яковлева Г. В. 5

Сведения об авторах

АБДУЛИНА Э. М., учитель информатики муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Астрахани средней общеобразовательной школы № 53 имени Н. М. Скоморохова, Россия, г. Астрахань.

АНДРЮЩЕНКО Е. В., старший преподаватель кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

АНИМОКОВ И. К., преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиала) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

БАДУЛИНА Г. Е., методист учебно-методического управления по практике Филиала Ставропольского государственного педагогического института, Россия, Ставропольский край, г. Железноводск.

БЕДРАЕВА К. А., обучающийся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Астрахани средней общеобразовательной школы № 8, Россия, г. Астрахань.

БЕШТОЕВ Р. О., преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиала) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

БОРОВКОВА Е. Г., старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

БОРЧЕНКО И. Д., заведующий учебно-методическим центром профессиональной переподготовки Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

БУРОВ К. С., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ВОЛКОВА М. А., преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детской школы искусств, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нефтеюганск.

ВОРОПАЕВА В. С., кандидат филологических наук, учитель французского языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 48 им. Н. Островского, Россия, г. Челябинск.

ГАЗИЗОВА Н. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики Казанского национального исследовательского технологического университета, Россия, Республика Татарстан, г. Казань.

ГЕДОГУШЕВ Р. Р., преподаватель кафедры огневой подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиала) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

ГЛЕБОВА И. А., учитель английского языка муниципального общеобразовательного учреждения Магнитогорского городского многопрофильного лицея при Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск.

ГУЛЕВАТАЯ О. Н., старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ДЕМЧЕНКОВА М. В., заместитель директора по учебной работе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 111, Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный.

ДЕМЧУК Л. А., директор муниципального автономного общеобразовательного учреждения многопрофильного лицея № 148, Россия, г. Челябинск.

ДЕСЯТОВА Л. В., учитель математики муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 127 имени академика Е. Н. Аврорина, Россия, Челябинская область, г. Снежинск.

ДОВЫДЕНКО Н. А., преподаватель Томского промышленно-гуманитарного колледжа, Россия, г. Томск.

ДОТТУЕВ Т. И., преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиала) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

ДУВАКИНА Н. Г., заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 48 им. Н. Островского, Россия, г. Челябинск.

ДУДАРЕВА О. Б., заведующий учебно-методическим центром информационно-коммуникационных технологий Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЖИДКОВА И. Е., старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЗАВОДОВА Е. С., учитель информатики муниципального автономного общеобразовательного учреждения многопрофильного лицея № 148, Россия, г. Челябинск.

ЗЕЛЕНИНА И. Г., заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального автономного общеобразовательного учреждения многопрофильного лицея № 148, Россия, г. Челябинск.

ИБРАГИМОВ Ю. М., ассистент кафедры теории и технологии социальной работы Чеченского государственного университета, Россия, Чеченская Республика, г. Грозный.

ИВАНОВ Г. Н., кандидат геолого-минералогических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

ИВАНОВ С. В., учитель физической культуры муниципального образовательного учреждения Петровской средней образовательной школы, Россия, Челябинская область, Красноармейский муниципальный район, п. Петровский.

ИСПИРЯН С. Р., кандидат технических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

КАНИПОВА А. Б., учитель технологии муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 111, Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный.

КАНУКОЕВ А. М., преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиала) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

КАШТАНОВА Е. Н., соискатель ученой степени кандидата наук Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета Российской Федерации, Россия, г. Москва.

КИРГИНЦЕВА Н. С., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Россия, г. Воронеж.

КИСЕЛЕВА Т. В., заместитель директора по учебной работе, учитель физики муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

КОВАЛЕНКО Е. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОРОТЕНКО И. В., учитель иностранного языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Астрахани средней общеобразовательной школы № 8, Россия, г. Астрахань.

КРАСНИЦКАЯ Е. С., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КРИВЕНКО И. В., кандидат физико-математических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

КУДИНОВ В. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЛОБКОВА Е. В., учитель русского языка и литературы муниципального бюджетного учреждения «Отдых», Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск.

ЛУБЕНЧЕНКО О. Ф., учитель математики муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 127 имени академика Е. Н. Аврорина, Россия, Челябинская область, г. Снежинск.

МАРФУТЕНКО Т. А., кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического управления Филиала Ставропольского государственного педагогического института, Россия, Ставропольский край, г. Железноводск.

МЕШКОВА Е. Э., учитель английского языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, г. Челябинск.

НЕЧАЕВ С. А., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела информационных и образовательных технологий Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Россия, г. Воронеж.

НИКОЛОВ Н. О., доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

НИКОНОВА Н. В., кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики Казанского национального исследовательского технологического университета, Россия, Республика Татарстан, г. Казань.

ОБЛЕЦОВА В. Н., преподаватель немецкого и французского языков Смоленской академии профессионального образования, Россия, г. Смоленск.

ПАЖИНСКАЯ Н. А., заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального автономного общеобразовательного учреждения Многопрофильного лицея № 148, Россия, г. Челябинск.

ПАНАЧЕВА Л. Н., учитель муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 111, Россия, Челябинская область, г. Трёхгорный.

ПЛАНКИНА М. В., преподаватель Томского промышленно-гуманитарного колледжа, Россия, г. Томск.

ПОГОРЕЛОВ Д. Н., старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ПОНОМАРЕНКО Е. А., кандидат технических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного технологического института, Россия, г. Санкт-Петербург.

ПОПОВ Е. А., кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры гражданского и международного права Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Россия, г. Новороссийск.

ПОПОВА А. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Россия, г. Новороссийск.

РОМАНОВА Г. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики Казанского национального исследовательского технологического университета, Россия, Республика Татарстан, г. Казань.

РУДАКОВА А. А., учитель химии и биологии муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3, Россия, Челябинская область, г. Верхний Уфалей.

САФАРГАЛИНА А. Н., учитель начальных классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, г. Челябинск.

САФРОНОВА О. В., кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка, Россия, г. Астрахань.

СЕВРЮКОВА А. А., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СЕЛИВАНОВА Е. А., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СИНЯВИНА О. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного ордена Суворова дважды Краснознаменного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, Россия, г. Рязань.

СКОМАРОВСКАЯ Т. В., преподаватель педагогики Саратовского областного педагогического колледжа, Россия, г. Саратов.

СМАГИНА Е. Н., педагог-организатор Частного образовательного учреждения школы творчества, Россия, г. Самара.

СМАГИНА О. А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитательных технологий Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Самара.

СМИРНОВА М. А., кандидат физико-математических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

СМИРНОВА О. Ю., учитель изобразительного искусства муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7, Россия, Челябинская область, г. Южноуральск.

ТЕТИНА С. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ТЕТЮШКИНА С. А., учитель географии муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7, Россия, Челябинская область, г. Южноуральск.

ТИТЧЕНКО О. Ф., методист муниципального образовательного учреждения дополнительного образования центра детского (юношеского) технического творчества, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

ТУШЕВА Е. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московского педагогического государственного университета, Россия, г. Москва.

ТЫСЯЧНАЯ Т. А., директор муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

ХАДЖИМУРАДОВА Т. Х., старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы юридического факультета Чеченского государственного университета, Россия, Чеченская Республика, г. Грозный.

ШАЙХУТДИНОВА Т. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, Россия, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак.

ШАФОРОСТОВА Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», Россия, г. Москва.

ШУМАКОВА М. П., кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 48 им. Н. Островского, Россия, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Г. В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования

Яковлева Г. В.

Модель деятельности Консультационного центра для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста в семье5

Лобкова Е. В.

Социально-педагогические функции социального театра на базе круглогодичного загородного комплекса отдыха9

Сафронова О. В., Коротенко И. В., Абдулина Э. М., Бедраева К. А.

Обучение диалогической стороне речи в проектной деятельности в рамках реализации ФГОС с применением ИКТ17

Демчук Л. А.

Реализация Концепции профориентационной деятельности муниципальной образовательной системы города Челябинска через интеграцию основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения21

Красницкая Е. С.

Характеристика и описание причин девиантного поведения у детей и подростков27

РАЗДЕЛ 2. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь»

Шафоростова Е. Н.

Проектирование информационной системы онлайн-обучения сотрудников32

Коваленко Е. В.

Особенности адаптации молодых педагогов в образовательной организации36

Смагина О. А., Смагина Е. Н.

Современные подходы к организации повышения квалификации педагога-воспитателя41

Севрюкова А. А.	
Подготовка учителей к формированию жизненной и трудовой мобильности школьников при освоении программы профессионального обучения	51
Селиванова Е. А.	
Роль внутриорганизационного обучения в развитии готовности педагогов к обмену знаниями.....	56
Севрюкова А. А.	
Изучение вопросов духовно-нравственного развития обучающихся в рамках курсовой подготовки педагогов	63
Бадулина Г. Е., Марфутенко Т. А.	
Опыт подготовки вожатских кадров в Филиале СГПИ в г. Железноводске к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления	68
Хаджимурадова Т. Х.	
Моральная ответственность как характеристика носителей «помогающих» профессий	74
Коваленко Е. В.	
Мотивация педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	79
Коваленко Е. В.	
Мотивация молодых специалистов к работе в образовательной организации	84
Синявина О. В.	
Внутривузовское повышение квалификации преподавателей в области педагогического использования информационных технологий	88
Коваленко Е. В.	
Роль руководителя в привлечении молодых кадров в образовательную организацию.....	91
Киргинцева Н. С., Нечаев С. А.	
Реализация стратегии “life-long-life-wide learning” в условиях применения дидактических информационных сред в вузе	95
Красницкая Е. С.	
Всесторонний психологический анализ личности обучающегося в профориентации	100

РАЗДЕЛ 3. Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов

Коваленко Е. В.

Управленческое содействие процесса адаптации молодых педагогов в образовательной организации 105

Попов Е. А., Попова А. В.

Анализ организации мониторинговых процедур при подготовке юристов в вузе на примере Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова..... 111

РАЗДЕЛ 4. Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения

Гулеватая О. Н.

Чтение печатных книг как способ сохранения эффективного мышления в эпоху цифровизации 118

Десятова Л. В., Лубенченко О. Ф.

Использование возможностей информационной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса..... 121

Дударева О. Б., Борченко И. Д.

Из опыта организации дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации образовательной среды..... 125

Погорелов Д. Н.

Контент-анализ содержания страниц пользователей социальной сети Instagram..... 132

Погорелов Д. Н.

Структура виртуальной идентичности личности пользователей социальных сетей..... 137

Жидкова И. Е.

Использование инновационных технологий в иноязычном образовании..... 142

Романова Г. Н.

Контроль усвоения учебного материала студентами при дистанционном обучении математике 145

РАЗДЕЛ 5. Совершенствование методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении

Ибрагимов Ю. М.

Социально-проектная деятельность в профессиональном образовании будущего бакалавра социальной работы 150

Иванов С. В.

Выявление спортивной одарённости у школьников учителем физической культуры 154

Газизова Н. Н., Никонова Н. В.

Дидактическая модель математической подготовки в технологическом университете 163

Тушева Е. С.

Модификация содержания программ дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивной практики..... 168

Бештоев Р. О.

Уверенность в себе как личностно-профессиональная характеристика сотрудников органов внутренних дел РФ..... 173

Гедогушев Р. Р.

Социальная ответственность как атрибутивная характеристика профессиональной деятельности молодых сотрудников полиции 178

Анимоков И. К.

Современные представления о профессиональной успешности и особенности ее проявления у сотрудников полиции 182

РАЗДЕЛ 6. Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников)

Смирнова О. Ю.

Школьное образовательное пространство. Интерактивный музей Челябинской области 188

Тетина С. В.

Педагогическое проектирования и его компоненты..... 194

Планкина М. В., Довыденко Н. А.

Практика наставничества в исследовательской деятельности студентов..... 198

Волкова М. А.	
Роль и значение народно-сценического танца в системе обучения ДШИ	202
Облецова В. Н.	
Педагогическая поддержка научно-исследовательской деятельности студентов по направлению «Металлургия» в переводческой практике немецких текстов и сообщений в базе современных видеохостингов и мессенджеров	207
Сафаргалина А. Н.	
Организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении. Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности школьников	213
Скомаровская Т. В.	
Эффективность применения проектного метода в самостоятельной работе студентов колледжа	217
Титченко О. Ф.	
Некоторые аспекты организации исследовательской деятельности подростков в образовательном учреждении	220
Шумакова М. П.	
Научно-исследовательская работа учащихся как основа для углубленного «чтения» текстов «разной» природы	224
РАЗДЕЛ 7. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении	
Тетюшкина С. А.	
Снижение стрессовых ситуаций у подростков в процессе обучения географии	229
Мешкова Е. Э.	
Модель развития социальной ответственности обучающихся общеобразовательных организаций	233
Демченкова М. В.	
Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии	241
Паначева Л. Н.	
Использование приема «синквейн» на уроках русского языка и чтения в коррекционной школе	245

Пажинская Н. А., Заводова Е. С.	
Пространство интеллектуального роста: от школьной скамьи к профессиональному успеху	248
Андрющенко Е. В.	
Формирование алгоритмического мышления как средство активизации мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	253
Испирян С. Р., Кривенко И. В, Иванов Г. Н., Смирнова М. А.	
Индивидуальный подход к обучению студентов младших курсов как средство повышения успеваемости	258
Зеленина И. Г.	
Модель интеграции программ профессионального обучения «Вожатый», «Оператор ЭВМ» и основной образовательной программы среднего общего образования.....	261
Канипова А. Б.	
Прогрессивные педагогические технологии, активные формы и методы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья	264
Красницкая Е. С.	
Коррекционная педагогическая работа отклоняющегося поведения у школьников.....	270
Дувакина Н. Г.	
Проектная деятельность и реализация кейс-технологии как средство формирования творческой активности обучающихся	274
Красницкая Е. С.	
Педагогические причины отклоняющегося поведения детей в школе.....	277
Кудинов В. В.	
Развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте	281

РАЗДЕЛ 8. Направления повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении

Пономаренко Е. А.	
Компьютеризированная роботизация химического производства на базе искусственного интеллекта	285

Каштанова Е. Н.	
Особенности применения интеллект-карт в процессе развития наглядно-образного мышления на уроках физики	289
Боровкова Е. Г.	
Развитие эмоционального интеллекта обучающихся при работе со словом на уроках русского языка.....	296
Воропаева В. С.	
Средства развития читательской компетентности на уроках французского языка в 11 классе	301
Николов Н. О.	
Экспериментальные подходы в работе научно-исследовательского коллектива, действующего в качестве педагогического условия развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования	304
Рудакова А. А.	
Алгоритм разработки технологических карт уроков учебного предмета «Биология», интегрированного с учебной дисциплиной профессионального обучения «Биологические основы агрономии»	310
Тысячная Т. А.	
Роль кадетского движения в формировании положительной я-концепции школьников	315
Киселева Т. В.	
Использование различных методов воспитания в формировании положительной я-концепции обучающихся школы.....	320
Шайхутдинова Т. Н.	
Смешанное обучение: особенности подхода и закономерности его функционирования.....	323
Глебова И. А.	
Проблема подготовленности школьников к обучению в дистанционной форме	329
Буров К. С.	
Готовность учителей к реализации технологий индивидуализации образования.....	334
Буров К. С.	
Интеграция методической работы и системы внутриорганизационного обучения.....	338

Доттуев Т. И.	
Эмоционально-волевая саморегуляция в системе важных профессиональных качеств полицейского.....	341
Канукоев А. М.	
Основные направления профессионального развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов системы МВД России	345
Алфавитный указатель	350
Сведения об авторах.....	352

Научное издание

**Интеграция методической (научно-методической) работы
и системы повышения квалификации кадров**

Материалы XXI Международной
научно-практической конференции

**Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Технический редактор Н. О. Николов
Дизайн обложки М. В. Соглаева**

Подписано в печать 06.05.2020. Формат 60×84^{1/16}
Усл. печ. л. 21,39. Тираж 105 экз. Заказ № 20

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано
в ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88