

**ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

№ 2 (15)

2021



**«ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ,
ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ»**

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

**АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2021 г.

№ 2 (15)

*Выходит 2 раза в год
г. Армавир
Краснодарский край*

Тел. 8(928)2073793

Web site: <http://www.agpu.net/>

E-mail: margo2000@list.ru

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС 77-53609
от 10 апреля 2013 года

Ответственность за
содержание статей и качество
перевода на английский язык
несут авторы публикаций

**УДК 37
ББК 74
О-23**

ISSN 2306-9988

© Авторы статей

Научный редактор / Scientific editor

Ветров Ю.П., доктор педагогических наук, профессор/
Vetrov Y.P., Advanced Doctor, Professor

Редакционная коллегия / Editorial board

Андриенко Н.К., кандидат педагогических наук, доцент/
Andrienko N.K., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

Галустов А.Р., доктор педагогических наук, профессор/
Galustov A.R., Advanced Doctor, Professor

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

Москвина А.С., кандидат педагогических наук, доцент/
Moskvina A.S., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

Ответственные редакторы / Executive Editors

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Андриенко Н.К., Кобелева О.В., Третьяков А.Л.</i> Сущность и особенности социализации детей дошкольного возраста	3
<i>Кобелева О.В., Плужникова Е.А., Третьяков А.Л.</i> Правовая культура субъектов социального пространства: технологии формирования и конструирования гражданского общества	7
<i>Шидов А.З.</i> Дефиниция «духовно-нравственное воспитание» в армейской среде военнослужащих-контрактников	15

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Герлах И.В., Грищенко В.Е., Петросян А.Р.</i> Управление развитием профессиональной компетентности педагога: содержание, критерии и показатели эффективности	19
<i>Кобелева О.В., Терсакова А.А., Третьяков А.Л.</i> Организация досуговой деятельности обучающихся в образовательной сфере	30
<i>Корж Е.М., Костенко А.А.</i> Психологическое содержание и особенности сенсорной культуры детей раннего возраста	42
<i>Кочарян М.А.</i> Психология поведения детей с особенностями в развитии	45
<i>Кочурина Т.С.</i> Формирование конструктивно-технических умений младших школьников	49
<i>Плужникова М.Г., Андриенко Ю.Е.</i> Формирование коммуникативной культуры дошкольников в игровой театрализованной деятельности	62
<i>Семенака С.И., Тупичкина Е.А.</i> Игровые задания как средство развития волевого поведения старших дошкольников	65
<i>Спирина О.Н., Шахбанова Р.А.</i> Самообразование как форма развития творческого потенциала педагога	70
<i>Яковлева Е.В.</i> Предпосылки становления профессиональной самоидентификации у подростков Юга России	74

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

<i>Аветисян Т.С., Петросян А.Р.</i> Критерии адаптированности обучающихся к образовательной среде колледжа	78
<i>Зайцева Л.Н.</i> Развитие лидерских качеств у студентов	81
<i>Новиков С.А., Шкуроний К.В.</i> Влияние локуса контроля на поведение в стрессовых ситуациях у студентов организаций среднего профессионального образования	85
<i>Спевакова С.Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации к обучению в вузе	90

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ	95
---	----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»	96
--	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	99
----------------------------------	----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.013

*Надежда Константиновна Андриенко,
Ольга Викторовна Кобелева,
Андрей Леонидович Третьяков*

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет»
Кафедра дошкольного образования
Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»
Кафедра социальной психологии*

Аннотация. В статье раскрыты основные характерологические черты социализации детей дошкольного возраста, представлены этапы социализации личности, установлены и охарактеризованы тенденции развития социального становления дошкольника.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, этапы, социализация, специфика, дошкольное образование.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в дошкольных учреждениях (ФГОС ДО) социально-личностное воспитание включено в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие».

Социально-личностное воспитание обозначено важным направлением формирования личности детей дошкольного возраста в ФГОС ДО. В основном социально-личностное воспитание направлено на усвоение нравственных ценностей и усвоение норм и правил поведения в обществе.

Социализация ребенка дошкольного возраста определяет успешность его дальнейшего обучения и представляет немалый интерес для дошкольной педагогики. Как социальное, психологическое и педагогическое явление социализацию исследовали отечественные ученые Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, С.А. Беличева, И.С. Кон, Е.С. Кузьмина, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин и др.

Ребенок-дошкольник социальный опыт приобретает в самых разнообразных видах деятельности, общаясь со своими друзьями и детьми разного возраста, играя в самые различные игры.

Ребёнок-дошкольник входит в мир социальных отношений через общение, реальные и игровые отношения с взрослыми и сверстниками. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Социализация ребенка происходит в игровой деятельности. Понимая это, взрослые должны больше внимания уделять играм детей, следить за их содержанием и направленностью на формирование социально одобряемого поведения.

Как отмечено в исследованиях Н.Н. Балабас [1; 9], Е.В. Бахтиной [1], С.С. Даниловой [3], О.А. Дубровой [12; 13], О.В. Кобелевой [10], Ю.В. Кореневой [4], Е.М. Корж [5], А.А. Костенко [6],

Е.А. Плужниковой [11], Н.А. Рачковской [7; 8] и др., именно в игре ребенок дошкольного возраста знакомится со способами общения, нормами правильного (социально одобряемого) поведения, регулирует отношения со сверстниками.

Воспитание ребенка старшего дошкольного возраста определяет успешность его дальнейшего обучения и представляет немалый интерес для социальной педагогики, т. к. обусловлена всем ходом его предшествующего развития. Как социальное, психологическое и педагогическое явление социализацию исследовали отечественные ученые Б.Г. Ананьев, С.А. Беличева, И.С. Кон, Е.С. Кузьмина, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин и др.

Социализация учеными рассматривается как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности. Как процесс она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека с социокультурной средой обитания, адаптации к ней и самореализации с учетом индивидуальных возможностей. В ее процессе человек формируется как часть того общества, к которому он принадлежит. Как условие – это свидетельство наличия того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности. Как проявление – это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. Так судят об уровне социального развития, социализированности человека. Как результат – она является характеристикой подготовки человека к жизни и его особенностей в соответствии с возрастом. По показателям ребенок в развитии может отставать или опережать сверстников и это напрямую будет зависеть от уровня его социализации.

На протяжении всей жизни человек, формируясь как личность, постепенно расширяет и углубляет свою социальную культуру, приобретает опыт социального поведения.

Социализируется человек постепенно на каждом возрастном этапе в деятельности. Выделяется несколько этапов социализации:

По характеру протекания процесса:

- стихийная, неуправляемая;
- относительно направляемая – взрослые (воспитатели и родители) помогают социализироваться ребенку;
- относительно контролируемая – среда социальная оказывает воздействие на личность;
- самоуправляемая – самоизменение, осуществляемое личностью в процессе развития.

По возрасту: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольное детство (3 года – 6 лет), младший школьный (6–10 лет), подростковый (10–14 лет), ранний юношеский (15–17 лет), юношеский (18 лет – 23 года) возраст, молодость (23–33 года), зрелость (34 года – 50 лет), пожилой возраст (50–60 лет), старость (60–70 лет), долголетие (свыше 70 лет).

По ведущему виду деятельности:

- игровая – ранняя социализация;
- учебная – стадия обучения;
- трудовая – стадия высшей школы, стадия трудовой деятельности;
- послетрудовая – стадия выхода на пенсию, стадия самореализации на пенсии.

Ведущему институту социализации:

- семейная;
- детсадовская;
- школьная;
- интернатная;
- производственная.

Проходя эти этапы социализации, человек меняется – меняются его взгляды, убеждения, привычки, отношения к ценностям и людям.

Каждый возрастной этап имеет свои возможности и особенности социализации личности. Первый этап социализации – детство. Многие исследователи указывают на то, что в детстве

примерно на 70 % формируется человеческая личность. За период дошкольного детства у детей формируются:

- представления о ближайшем социальном окружении, о людях, которые живут рядом, о родной природе, родном крае;
- знания о том, что великолепие, которое окружает нас, создано человеческим трудом и каждому нужно прилагать усилия, чтобы это не только сохранить, но и приумножить;
- умения заботиться обо всем живом, что нас окружает и вызывает чувство восхищения, формирует положительные эмоции;
- способность осознания своего «Я», к адекватной оценке своих способностей и возможностей;
- навыков в проявлении положительных личностных качеств, доброжелательности и любви.

Главное в воспитании детей дошкольного возраста – это развитие способности ориентироваться в ближайшем окружении, быть знакомым с традициями и правилами поведения в обществе близких родных, товарищей и незнакомых людей.

Социальное воспитание ребенка – это всегда результат активного взаимодействия с окружающим миром.

В старшем дошкольном возрасте дети задают много вопросов, стремятся познать связи между предметами и явлениями. У них резко возрастает потребность в общении со своими сверстниками, любопытство в отношении незнакомых людей. И если взрослые не создают условий для удовлетворения этих потребностей, может возникнуть отчужденности между ребенком и взрослыми.

Взрослые должны серьезное внимание уделять вопросам детей, не оставлять их без ответа. Именно вопросы свидетельствуют об уровне развития познавательной активности ребенка. А от уровня ее сформированности будет зависеть успешность ребенка в кругу сверстников, при обучении в школе.

Игры для дошкольников играют огромную роль в формировании детского сообщества. У детей к старшей группе детского сада следует формировать коммуникативные умения: улыбаться при встрече, приветливо здороваться и прощаться и т. д.

Все это дает ребенку возможность осознать себя: какой «Я», что я умею, что у меня получается лучше, какую помощь я могу оказать другим и пр. Все это способствует формированию положительной самооценки ребенка.

В процессе своей педагогической деятельности я могу отметить тот факт, что самооценка детей старшего дошкольного возраста зачастую бывает завышена.

Адекватная оценка ребенком своих высказываний и поступков развивается с возрастом [1–5].

Важно учить ребенка оценивать правильно свои поступки и поступки других людей. Взрослым следует озаботиться формированием у ребенка способности к оценке эмоционального состояния как собственного, так и других окружающих его.

Ребенок старшего дошкольного возраста очень любознательный, его интересуют люди, предметы и разные явления. До 3 лет ребенок учится по «собственной» программе, то после 3 лет мышление дошкольника уже готово к пониманию причинно-следственных связей и зависимостей, правда, если они представлены в наглядно-образной форме.

Познавая социальный мир, ребенок ощущает себя в центре этого мира. Большой интерес ребенок-дошкольник проявляет к собственному телу, к своему полу, и особенно к своим чувствам и переживаниям.

Можно утверждать, что это и есть развитие самосознания. К концу старшего дошкольного возраста ребенок уже довольно много знает о себе, умеет управлять своим поведением.

Дошкольник бурно проявляет свое отношения к окружающим взрослым и детям. Можно отметить большую его привязанность к своей семье, близким людям. Возникает внеситуативно-личностная новая форма общения.

При оценке своей деятельности ребенок ориентируется на мнение других людей. Важно отметить, что дети охотно рассуждают о ценностях в мире, высказывают свое отношение к добру и злу и т. д. Конечно, можно утверждать, что в процессе таких разговоров со взрослыми, ребенок приобретает социальный опыт.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Социализация дошкольника происходит постепенно в соответствии с его возрастом, средой жизнедеятельности. По характеру протекания процесса, это стихийная социализация, относительно направляемая. Ведущий институт социализации – семья и дошкольное учреждение. По ведущему виду деятельности это игровая (ранняя социализация), так как ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра.

Литература

1. Балабас Н.Н. К вопросу о соотношении понятий "текст" и "дискурс" // Образование. Язык. Наука. Культура. Материалы Международной научно-практической конференции. Электросталь, 2013. С. 88-91.
2. Бахтина Е.В., Андреева Ю.Ф. Воспитание толерантности: молодёжный студенческий фестиваль // Библиотечное дело. 2017. № 5 (287). С. 43-44.
3. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3 (55). С. 167-170.
4. Коренева Ю.В., Хосровян К.С., Кобелева О.В. Литературные экскурсии музеев как вид образовательного туризма // Наука на благо человечества – 2018. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов по итогам Международной научной конференции молодых учёных, аспирантов и студентов. Отв. ред. и сост. Е.А. Певцова. Москва, 2018. С. 202-206.
5. Корж Е.М. Возможности тренинговой формы обучения // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2009. № 1. С. 177-180.
6. Костенко А.А., Терсакова А.А., Плужникова Е.А. Проблемы модернизации общего образования и пути их решения // Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, ОБЖ в условиях инновационного развития образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н. В. Зеленко. Армавир, 2017. С. 98-104.
7. Рачковская Н.А., Прокофьева Л.А. Использование нетрадиционных пластичных материалов в лепке для формирования изобразительных умений дошкольников // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции "XV Левитовские чтения": Москва, 2020. С. 292-297.
8. Рачковская Н.А., Иванова Н.А. Психологические особенности развития творческих способностей у детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции "XV Левитовские чтения". Москва, 2020. С. 287-292.
9. Borisova I.V., Balabas N.N. Peculiarities of teaching comprehensive listening to digital students // Revista Inclusiones. 2020. Т. 7. № S2-3. С. 85-99.
10. Gozalova M.R., Gazilov M.G., Kobleleva O.V., Seredina M.I., Loseva E.S. Non-verbal communication in the modern world // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Т. 7. № 4. С. 553-558.
11. Smirnova Z.V., Vezetiu E.V., Vaganova O.I., Pluzhnikova E.A., Akimova I.V. Automated knowledge management through e-testing // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. 2020. Т. 9. № 3. С. 3256-3260.
12. Dubrova O.A., Tsarapkina Ju.M., Oshkina A.A., Baikina Ju.O., Ivanov V.A. Media space as an element of the digital educational ecosystem // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. Т. 15. № 1. С. 134-144.
13. Dubrova O.A., Kirillova I.K., Orlova A.I., Stryapikhina A.A., Semenov S.V. Digital instruments in educational activities // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. Т. 15. № 3. С. 139-149.

УДК 37.015.4

*Ольга Викторовна Кобелева,
Елена Артемовна Плужникова,
Андрей Леонидович Третьяков*

**ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет»*

Кафедра дошкольного образования

*Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»*

Кафедра социальной психологии

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»*

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье приведён технологический инструментарий формирования гражданского общества посредством развития правовой культуры. Описаны результаты социологического исследования в образовательных организациях на предмет выявления компонентов правовой культуры обучающихся и механизмов их формирования субъектами образовательных отношений. Отмечены тенденции развития правовизации социальной сферы.

Ключевые слова: правовое образование, правовая культура, исследование, интервью, социальная сфера.

Правовое просвещение, формирование информационно-правовой культуры – необходимое условие строительства гражданского общества. Информационно-правовая культура – это не столько детальное знание законов и нормативных актов, сколько умение действовать в рамках нормативно-правового поля, учитывая права других. Речь идёт о ценностно-правовых установках человека по отношению к окружающему миру, оказывающих непосредственное влияние на его поведение.

Как отмечено в исследованиях Н.Н. Балабас [1; 9], Е.В. Бахтиной [1], С.С. Даниловой [3], О.А. Дубровой [12; 13], О.В. Кобелевой [10], Ю.В. Кореневой [4], Е.М. Корж [5], А.А. Костенко [6], В.М. Куртгаповой [7], Е.А. Плужниковой [11], Н.А. Рачковской [8] и др., именно в игре ребенок дошкольного возраста знакомится со способами общения, нормами правильного (социально одобряемого) поведения, регулирует отношения со сверстниками.

В настоящее время наблюдается огромная потребность государства в формировании у граждан, и особенно у молодого поколения, правовых компетенций. Поэтому роль и возможности образовательной организации в правовом просвещении детей и юношества сегодня требуют особого изучения, что и обусловило актуальность данного исследования.

В связи с этим нами рассматривается феномен правового просвещения, обозначены реперные точки данного направления деятельности применительно к образовательной организации.

Для решения данной задачи – поиска путей совершенствования развития правового образования в образовательном пространстве – было проведено исследование среди субъектов педагогической деятельности школ Санкт-Петербурга и Великого Новгорода. Приведем результаты исследования.

Результаты интервью с учителями обществознания и права

Все учителя отмечали, что успешность освоения такого учебного предмета, как «право», зависит не только от учителя-предметника, но и от остальных учителей.

Стоит отметить, что особенностью школьной системы правового просвещения является то, что для успешного её функционирования нужна согласованная работа всего педагогического коллектива.

Постоянное общение обучающихся в школе с одним и тем же кругом взрослых людей (педагогов) делает для них особенно значимым, как ведут себя эти взрослые, общаясь между собой, но, особенно по отношению к детям. Поэтому очень важно, чтобы все педагоги обладали правовой культурой, чтобы в образовательной организации ученик не сталкивался с насилием, произволом, нарушением его прав, унижением его человеческого достоинства. Отметим, что нередко несправедливость и произвол, допущенные учителем по отношению к обучающемуся и воспринятые им и другими детьми как нарушение прав личности, может свести на нет работу учителя обществознания и права по формированию у школьников уважения к правам человека. У обучающихся складывается представление о том, что закон писан не для всех, его можно не выполнять и разрушить это представление бывает достаточно трудно.

Иными словами, успешность освоения такого учебного предмета, как «право», требует от всего педагогического коллектива, а также от школьной библиотеки долгой и скрупулёзной работы по формированию информационно-правовой культуры у обучающихся.

На вопрос: «Из каких источников Вы получаете информацию для учебно-методического обеспечения своего предмета?» были даны следующие ответы.

Учителя утверждали, что берут информацию из Интернета на профессиональных порталах и специализированных сайтах, ориентируются на основную общеобразовательную программу и её учебно-методическое обеспечение в рамках ФГОС общего образования. Однако два педагогов из петербургской школы активно пользуются ресурсами школьной библиотеки по обществознанию и праву.

Из анализа интервью видно, что ни в одной школе не осуществляется система избирательного распространения информации по данным предметам (обществознание и право).

Учителя обществознания и права отвечали и на другие вопросы. Среди них можно выделить следующие:

– Насколько Вы удовлетворены библиотечным обслуживанием в школе?

Удовлетворённость библиотечным обслуживанием в школьной библиотеке среди учителей не слишком высокая. Учителя-предметники не получают необходимой информации, в частности, по мероприятиям (конференциям), которые являются необходимыми при переходе педагогов на эффективный контракт. Наряду с этим, для педагогов с 2015 года необходимо публиковаться в научно-методических и научно-практических изданиях, и они хотели бы, чтобы школьная библиотека информировала о подобных изданиях, а также о требованиях, предъявляемых к авторам.

По мнению учителей, правовые знания учащимся необходимо прививать с детского сада в подходящей для них форме. На их взгляд, если рассматривать школьный период, то основам права и этики стоит обучать с 1–2 класса. Именно в это время ученик будет приобретать внутреннюю опору для становления позитивных правовых установок.

По мнению учителей, гуманная миссия педагогической профессии состоит в том, чтобы именно школа стала местом, где ребёнок чувствует себя защищённым.

Учителя единогласно высказались, что в настоящее время необходимо создание центров правовой информации на базе школьных библиотек как единого школьного интегратора ресурсов по правовому просвещению. Они полагают, что школьная библиотека должна стать центром правового просвещения учащихся.

На вопрос: «Какова, на Ваш взгляд, роль таких центров, что они должны предоставлять участникам образовательного процесса?», учителя ответили, что школьные центры правовой информации должны представлять личностно-ориентированную модель, так как они позволяют позитивно воздействовать на все стороны правосознания и поведения школьников, обеспечивая постепенное становление у них информационно-правовой культуры, что будет свидетельствовать о существенных изменениях во внутреннем мире и в деятельности личности.

Таким образом, проведённое интервью среди учителей обществознания и права общеобразовательных исследуемых школ позволило наметить организационно-педагогические условия функционирования школьных центров правовой информации с целью формирования единого информационно-правового пространства современной образовательной организации.

*Результаты интервью с представителями администрации школы
(заместителями директора по учебно-воспитательной работе)*

По мнению экс-министра образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой, главное в работе администрации школы – это профессионализм, развитие компетентности у команды образовательной организации, оперативность и слаженность работы коллектива. В связи с этим, интервью с заместителями директоров по учебно-воспитательной работе представляется важным со стратегической точки зрения – именно администрация принимает решения о создании центра правовой информации в школе.

На вопрос: «Каково значение правового просвещения на современном этапе?» заместители ответили, что оно очень важно. По их мнению, именно правовое просвещение является важным фактором в формировании гармонично развитой личности, готовой жить в конкурентоспособном мире. «Правовое просвещение – это тренд современной системы образования, который необходимо внедрять в разные предметы», – так ответила заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 2 Великого Новгорода.

Наряду с этим, перед нами стояла задача выяснить, имеются ли в образовательной организации правовые базы данных. Ни одна из школ не имеет подписки на правовые базы данных даже из самых обычных «Консультант Плюс», «Гарант» или «Законодательство России». Однако стоит отметить, что заместители директоров выразили желание подключиться к данному сервису.

По мнению заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, правовым просвещением должны заниматься не только учителя обществознания и права, но и педагоги других дисциплин. Объясняет данное положение администрация школы тем, что школа должна стать единым информационно-образовательным пространством с координирующим центром. Пока что такого органа ни в одной общеобразовательной школе не создано.

Администрация школы всецело поддерживает своих коллег относительно вопроса, связанного с тем, с какого класса необходимо закладывать основы права. На их взгляд, если рассматривать школьный период, то основам права и этики стоит обучать с 1–2 класса. Именно в это время ученик будет приобретать внутреннюю опору для становления позитивных правовых установок.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе отмечали также, что наряду с задачами нравственного и правового воспитания на протяжении всей школьной жизни целенаправленно решаются и задачи становления у обучающихся гражданско-правовой культуры, и профилактики правонарушений. Внимание к решению этих задач вызвано возрастающим значением в подростковом возрасте интеграции детей в окружающий мир, их успешной социализации.

Стоит напомнить, что актуальность решения данных задач определяется следующим:

- расширением самостоятельности школьников подросткового возраста в различных сферах жизнедеятельности как на основе сознательного доверия взрослых к их умениям и возможностям, так и в результате уменьшения внимания части родителей к своим детям по мере их взросления;

- для подросткового возраста характерно возникновение чувства взрослости, часто не совпадающего с реальным процессом взросления – школьники этого возраста, как правило, переоценивают свои умения, знание жизни и свой опыт;

- тревожной тенденцией является распространение среди школьников 5–7-х классов употребления алкоголя и наркотиков;

- оказываясь вне контроля учителей и родителей, школьники этого возраста из-за своей неопытности и неосторожности подчас становятся жертвами насилия.

Иными словами, правовые знания должны оказать необходимую помощь всем обучающимся с 1 по 11 класс с целью их адаптации к окружающей жизни наименее болезненным образом – не путём проб и ошибок, которые трудно исправлять, а путём своевременного приобретения необходимых гражданско-правовых знаний и социального опыта. Это позволит, на взгляд администрации школы, школьникам уверенно действовать в различных жизненных ситуациях наиболее целесообразным и безопасным для себя и окружающим способом, не выходя за рамки закона, а также осуществлять свои жизненные планы, не вступая в конфликт с обществом.

Наряду с приведёнными выше вопросами, мы также интересовались у представителей администрации школы о наиболее приемлемых формах правового просвещения для учащихся 9–11-х классов.

Один заместитель директора по учебно-воспитательной работе из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода за то, чтобы правовое просвещение проходило в форме встреч с правоведами. Однако высказано и мнение, что правовое просвещение обучающихся старшей школы должно проходить в форме месячника правового просвещения и дней правовой информации. В любом случае, в центре внимания всегда остаётся сообщение знаний школьникам о предусмотренных законом правах и обязанностях, о правомерном способе действий в различных сферах жизни, границах дозволенного, существующих запретах и мерах государственного принуждения, применяемых по закону к несовершеннолетним и их родителям, а также рассмотрение вопросов охраны правопорядка, деятельности правоохранительных органов.

На вопрос: «Как вы думаете, необходимо ли сегодня создание центров правовой информации на базе школьных библиотек? Какова, на Ваш взгляд, роль таких центров, что они должны предоставлять участникам образовательного процесса?» представители администрации образовательных организаций ответили, что, на их взгляд, в настоящее время просто жизненно необходимо создание центров правовой информации на базе школьных библиотек, так как они помогут удерживать школьника в рамках морали и нравственности.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе также подчёркивают, что школьные центры правовой информации смогут быть «миротворцами» в тех или иных конфликтных ситуациях, что делает их практически центром медиации образовательной организации. Иными словами, в рамках деятельности школьного центра правовой информации, на взгляд администрации школы, ведущее место должно отводиться просвещению в области регулятивных норм, их усвоению и умению применять в актуальных для жизни школьников ситуациях. Данный аспект позволит учащимся чувствовать себя увереннее и безопаснее при соприкосновении с окружающей действительностью.

Школьные центры правовой информации, по мнению заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, должны представлять следующие услуги для всех участников образовательного процесса:

- избирательное распространение информации;
- дифференцированное обслуживание руководства школы;
- психолого-педагогическое и научно-методическое информирование о деятельности подобных служб в других образовательных организациях;

- обеспечение принципов открытого и свободного доступа к правовой и иной социально значимой информации, в том числе с использованием средств правовой информатизации и медиаобразования в образовательных организациях;

- обеспечение развития правового просвещения, правовой грамотности и правосознания граждан Российской Федерации, в первую очередь – участников образовательного процесса;
- обеспечение развития школьной медиации и выполнения функции структуры информационно-ресурсной поддержки институтов медиации в системе школьного образования;
- обеспечение развития гражданского, патриотического воспитания, добровольчества и выполнения функции структуры информационно-ресурсной поддержки в рассматриваемых областях.

Таким образом, представители администрации исследуемых образовательных организаций отмечают важность и необходимость организаций центров правовой информации именно на базе школьных библиотек как информационно-ресурсных центров по вопросам права.

Стоит отметить, что роль данных центров является центральной и в рамках внедрения ФГОС общего образования и соблюдения писем и рекомендаций Министерства образования и науки Российской Федерации в части формирования гармонично развитой личности и духовно-нравственного развития обучающихся.

Завершает интервью с заместителями директоров по учебно-воспитательной работе вопрос, связанный с тем, знакомы ли они с опытом работы таких центров.

Отметим, что все респонденты сказали, что они не знакомы с работой подобных центров. Но лишь могут проецировать работу публичных библиотек по организации доступа населения к правовой и иной социально значимой информации. На их взгляд, работа школьных центров правовой информации станет одной из центральных тем школьной жизни в ближайшее время.

Проведённое интервью с представителями администрации школы (заместителями директоров по учебно-воспитательной работе) позволяет сделать некоторые выводы.

1. Правовое просвещение в настоящее время имеет огромное значение в связи с возрастающим потоком нормативных и правовых документов, а также увеличением правового нигилизма среди подрастающего поколения.

2. Ни в одной из школ нет правовых баз данных, хотя образовательные организации очень хотели бы их подключить.

3. Правовым просвещением должны заниматься все педагоги, помимо учителей обществознания и права.

4. Правовые знания необходимо давать с начальной школы, а в большем объёме с 9 класса.

5. Среди приоритетных форм правового просвещения для старшей школы можно выделить – встречи с правоведами, день правовой информации, месячник правового просвещения.

6. В настоящее время создание школьных центров правовой информации необходимо с целью содействия созданию условий для построения в Российской Федерации правового государства, гражданского и информационного общества с привлечением потенциала участников образовательного процесса.

7. Заместители директоров не знакомы с опытом работы школьных центров правовой информации, но выражают огромное желание, чтобы данные центры были созданы на базе их школьных библиотек.

Таким образом, проведённое интервью ещё раз подчёркивает, что создание школьных центров правовой информации необходимо не только в городах-мегаполисах, но и в провинциальных городах.

Результаты интервью со школьными библиотекарями

Школьные библиотекари как главные хранители информации в образовательной организации являются полноправными участниками образовательного процесса, поэтому мы считаем необходимым рассмотреть результаты интервью, которые дополняют картину в части организационно-методических аспектов создания школьных центров правовой информации.

В рамках первого вопроса интервью: «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при организации информационного сопровождения образовательного процесса?» были получены следующие результаты:

- трудности при формировании общей информационной культуры всех участников образовательного процесса;
- недостаточное финансирование, которое заключение в неполном объёме информационно-аналитических и учебно-методических материалов для образовательного процесса;
- нет достаточной подписки на профессиональные педагогические и библиотековедческие периодические издания;
- не переводят на должность «педагог-библиотекарь», хотя эти функции, по сути, выполняет школьный библиотекарь;
- проблемы адаптации библиотечно-информационного обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- трудность диверсификация уровней психолого-педагогического сопровождения того или иного уровня образовательной организации;
- недостаточное комплектование фондов учебно-методической и художественной литературы;
- низкий уровень мотивации к чтению у обучающихся и ряд других.

Таким образом, в настоящее время библиотекарь образовательной организации сталкивается с рядом трудностей при информационно-методическом сопровождении образовательного процесса. Но, несмотря на это, школьные библиотекари готовы в существующих условиях искать пути и решения данных проблем.

В связи с приоритетами государственной политики, направленной на формирование информационно-правовых компетенций у школьников, на взгляд школьных библиотекарей, правовые базы данных просто необходимы. Но ни одна из школ ими не обладает – таков ответ на второй вопрос интервью.

На вопрос: «Может ли школьная библиотека стать центром правового просвещения образовательной организации? Есть ли для этого условия в Вашей библиотеке?» школьные библиотекари ответили следующим образом.

По их мнению, школьная библиотека может и должна стать центром правового просвещения современной образовательной организации, так как именно она обладает ресурсной и материально-технической базой. Иными словами, библиотека общеобразовательной школы – это уникальное информационно-ресурсное пространство для организации новых направлений работы, для проведения различных мероприятий и формирования информационно-правовых компетенций у обучающихся.

Все библиотекари отметили, что их библиотека обладает помещением для организации школьного центра правовой информации, а также персональными компьютерами, что является весомым фактором.

Школьные библиотекари очень нуждаются в повышении квалификации по такому направлению деятельности школьных библиотек как правовое просвещение – так ответили респонденты на четвёртый вопрос интервью. Несмотря на то, что библиотекари образовательных организаций знают специфику работы школьной библиотеки, понимают её роль и место в формировании информационного образовательного пространства и обеспечении учебного процесса, им необходимо повышение квалификации.

Библиотекарям школ, как и представителям администрации образовательных организаций, не известен опыт работы центров правовой информации на базе школьных библиотек. Но, несмотря на это, они готовы научиться новому направлению работы.

Таким образом, проведённое интервью позволяет сделать некоторые обобщающие выводы:

1. В настоящее время школьный библиотекарь сталкивается с трудностями при информационном сопровождении образовательного процесса, среди которых можно отметить недостаточное финансирование, трудности при формировании информационной компетентности всех участников образовательного процесса и ряд других.

2. Правовые базы данных в настоящее время просто жизненно необходимы в связи с государственной политикой в данной области и реализацией нормативных и правовых документов, регламентирующих деятельность общего образования.

3. Школьная библиотека как интегратор ресурсов всей образовательной организации может и должна стать её центром правового просвещения.

4. Школьным библиотекарям необходимо повышение квалификации по организации правового просвещения в библиотеке, так как некоторые нюансы нового направления работы им не известны.

5. Опыт работы школьных центров правовой информации библиотекарям образовательных организаций не известен. Но они готовы обучиться новому направлению деятельности и осуществлять работу по формированию информационно-правовых компетенций всех участников образовательного процесса.

Общие выводы

Проведённое эмпирическое исследование на базе школы Санкт-Петербурга и Великого Новгорода позволяют сделать некоторые обобщающие выводы.

Правовая информация в современном динамично развивающемся обществе просто жизненно необходима.

1. Давать обучающимся правовые знания необходимо с начальной школы, но только в удобном и в правильно оформленном виде.

2. Большая часть опрошенных школьников интересуется правовой информацией, но она представлена в образовательных организациях в недостаточном количестве.

3. Школьники не осведомлены о том, как необходимо защищать свои права и свободы, а также не знают, как устроена система правосудия в России, что может говорить о достаточно низком уровне информационно-правовой культуры обучающихся. На наш взгляд, данная проблема может быть решена, если будет создан центр правовой информации на базе библиотеки школы, как интегратора информационно-правовых ресурсов и местом приобщения к чтению, в том числе и к правовой литературе.

4. Учащиеся школ в своём большинстве не знают, имеется ли в библиотеках образовательных организаций литература по правовым вопросам, но очень хотели бы, чтобы были правовые базы данных для удовлетворения их информационных потребностей в области права. В рамках деятельности школьного центра правовой информации необходимо предусмотреть, чтобы был доступ к правовым базам данных локального и удалённого доступа.

5. Подтверждением низкого уровня информационно-правовой культуры обучающихся может выступать ещё тот факт, что они не знают, относится ли профессия нотариуса к правовой сфере; они не осведомлены, с какого возраста начинается уголовная ответственность за совершённые правонарушения в нашей стране; не знают, что необходимо предпринимать, если при учащихся нарушили права их сверстников; не осведомлены о том, с какого возраста можно идти на выборы и быть избранным в органы власти России; не знают, несут ли они ответственность за своих родителей. Иными словами, для решения указанной проблемы должен быть разработан индивидуальный правовой маршрут каждого обучающегося, который сможет его сориентировать в правовом пространстве Российской Федерации. Деятельность по разработке данного маршрута необходимо проводить совместно со школьным библиотекарем. Наряду с этим, создаваемые школьные центры правовой информации могут способствовать формированию гражданской и избирательной активности подрастающего поколения.

6. Большинство обучающихся хотели бы задать тот или иной вопрос юристу, а также выражают желание повысить уровень своей правовой компетентности. В рамках же деятельности школьных центров правовой информации могут осуществляться встречи с правоведами, юристами и многими другими людьми, чья сфера деятельности в той или иной степени связана с правом.

Таким образом, школьный центр правовой информации станет площадкой для интеграции ресурсов и интеллектуально-образовательно-правовым пространством школы, где будет проходить деятельность обучающихся в области повышения правовой компетентности.

Школьные центры правовой информации должны представлять следующие услуги для всех участников образовательного процесса:

- избирательное распространение информации;
- дифференцированное обслуживание руководства школы;
- психолого-педагогическое и научно-методическое информирование о деятельности подобных служб в других образовательных организациях;
- обеспечение принципов открытого и свободного доступа к правовой и иной социально значимой информации, в том числе с использованием средств правовой информатизации и медиаобразования в образовательных организациях;
- обеспечение развития правового просвещения, правовой грамотности и правосознания граждан Российской Федерации, в первую очередь – участников образовательного процесса;
- обеспечение развития школьной медиации и выполнения функции структуры информационно-ресурсной поддержки институтов медиации в системе школьного образования;
- обеспечение развития гражданского, патриотического воспитания, политического просвещения, добровольчества и выполнения функции структуры информационно-ресурсной поддержки в рассматриваемых областях.

Школьная библиотека должна выступать интегрирующим компонентом в системе информационно-правового просвещения всех участников образовательного процесса, среди которых можно выделить нравственную, политическую, экономическую и бытовую культуры, которые особо тесно связаны с этическим просвещением и нравственным воспитанием обучающихся.

Проведённое исследование подтвердило необходимость создания подобных центров и показало, что, несмотря на различное состояние школьных библиотек в разных регионах Российской Федерации – они прилагают усилия к тому, чтобы стать важной составляющей школы и подлинным социальным институтом информационного общества.

Литература

1. Балабас Н.Н. К вопросу о соотношении понятий "текст" и "дискурс" // Образование. Язык. Наука. Культура. Материалы Международной научно-практической конференции. Электросталь, 2013. С. 88-91.
2. Бахтина Е.В., Андреева Ю.Ф. Воспитание толерантности: молодёжный студенческий фестиваль // Библиотечное дело. 2017. № 5 (287). С. 43-44.
3. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3 (55). С. 167-170.
4. Коренева Ю.В., Хосровян К.С., Кобелева О.В. Литературные экскурсии музеев как вид образовательного туризма // Наука на благо человечества – 2018. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов по итогам Международной научной конференции молодых учёных, аспирантов и студентов. Отв. ред. и сост. Е.А. Певцова. Москва, 2018. С. 202-206.
5. Корж Е.М. Возможности тренинговой формы обучения // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2009. № 1. С. 177-180.
6. Костенко А.А., Терсакова А.А., Плужникова Е.А. Проблемы модернизации общего образования и пути их решения // Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, ОБЖ в условиях инновационного развития образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н. В. Зеленко. Армавир, 2017. С. 98-104.

7. Куртвапова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь, 2018. С. 88-94.

8. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворящей функции образования в поликультурной среде школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 29-37.

9. Borisova I.V., Balabas N.N. Peculiarities of teaching comprehensive listening to digital students // Revista Inclusiones. 2020. Т. 7. № S2-3. С. 85-99.

10. Gozalova M.R., Gazilov M.G., Kobeleva O.V., Seredina M.I., Loseva E.S. Non-verbal communication in the modern world // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Т. 7. № 4. С. 553-558.

11. Smirnova Z.V., Vezetiu E.V., Vaganova O.I., Pluzhnikova E.A., Akimova I.V. Automated knowledge management through e-testing // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. 2020. Т. 9. № 3. С. 3256-3260.

12. Dubrova O.A., Tsarapkina Ju.M., Oshkina A.A., Baikina Ju.O., Ivanov V.A. Media space as an element of the digital educational ecosystem // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. Т. 15. № 1. С. 134-144.

13. Dubrova O.A., Kirillova I.K., Orlova A.I., Stryapikhina A.A., Semenov S.V. Digital instruments in educational activities // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. Т. 15. № 3. С. 139-149.

УДК 355.233

Альберт Залимович Шидов

ДЕФИНИЦИЯ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ» В АРМЕЙСКОЙ СРЕДЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема духовно-нравственного воспитания современного защитника Отечества. На основе анализа научно-педагогических исследований уточняется понятие «духовно-нравственное воспитание» применительно к военнослужащим-контрактникам. По мнению автора, содержанием духовно-нравственного воспитания военнослужащих-контрактников должны являться моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, воинских, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа. Результаты, полученные автором, позволяют расширить область применения понятия «духовно-нравственное воспитание» и способствуют решению задачи воспитания защитника Отечества в российской армии.

Ключевые слова: духовность, нравственность, воспитание, военнослужащие-контрактники.

Происходящие на современном этапе изменения в российской армии, связанные с ее реформированием, модернизацией системы комплектования, оснащением новейшими образцами техники, требуют внесения оперативных изменений и в систему работы с личным составом. Ведущей задачей в данных условиях является духовно-нравственное воспитание защитника Отечества, что получает подтверждение в таких документах, как Конституция Российской Федерации [1], Стратегия развития воспитания на период до 2025 года [2], Приказ Министра обороны РФ «Об организации военно-политической работы в Вооружённых Силах Российской Федерации» [3] и др.

При этом воспитание военнослужащих-контрактников, как взрослых людей со сформированным мировоззрением, является очень сложным и творческим процессом, требующим от субъектов воспитания правильного осознания и понимания сути процесса духовно-нравственного воспитания, что актуализирует тему исследования. В связи с этим целью исследования является анализ дефиниции «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической литературе и уточнение его содержания применительно к военнослужащим-контрактникам.

В основу исследования положены работы известных отечественных ученых (Д.С. Лихачева, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского), а также публикации современных исследователей (А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова). В работе были использованы методы анализа (разбор, разложение на составные элементы) и синтеза (соединение, объединение различных элементов в единое целое).

Лексическая конструкция понятия «духовно-нравственное воспитание» позволяет выделить его составные части: «духовность», «нравственность», «воспитание».

Понятие «духовность» является многозначительным. Ряд исследователей связывают его с религиозной интерпретацией и указывают на связь с Богом (И.А. Ильин, Н.А. Бердяев). В других исследованиях «духовность» выражается как высокая степень развития философских, эстетических чувств, понимания искусства и культуры (В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, С.Л. Франк). Еще один подход к определению понятия «духовность» отождествляет его понятием «нравственность» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Духовность охватывает различные стороны человека и связывается в основном с его философским, педагогическим, психологическим пониманием. В современной науке оно выражается как «идеал и идеи, к которым стремится общество» (В.А. Беляева), «высокий уровень развития личности» (В.И. Мурашов), «обращенность человека к высшим ценностям, к идеалу» (О.Л. Янушквичене).

Данные подходы позволяют сформировать представление о духовности, как направленности личности на высшие ценности, на стремление к определенному идеалу, общественно значимому образу. При этом духовность воина можно рассматривать как его стремление к идеальному образу защитника Отечества, к освоению высших ценностей российского общества и воинской культуры.

Понятие «нравственность» имеет наиболее однозначную трактовку в современной науке. Оно характеризует «взаимоотношения с другими людьми и обществом» (В.С. Соловьев), «совокупность ценностей и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу» (М.С. Тарасиков), «соблюдение норм и правил поведения» (А.А. Гусейнов, А.Ф. Анисимов).

Данные определения позволяют в нравственной составляющей выделить наиболее общие черты, такие как ориентация на уважительное, доброе отношение к другим людям, высокая степень освоения ценностей, норм и правил поведения в обществе, проявление внутренних (моральных) качеств личности.

Проведенный анализ позволяет установить глубокую связь между понятиями духовность и нравственность, выражающуюся в наполнении человека устремлениями к высшим материям и соблюдению моральных норм общества. По мнению В.И. Пашкова, «не может быть нравственности, без опоры на высшие ценности, и, что нельзя прийти к духовному, минуя нравственность как практический ориентир отношений с людьми в жизни человека» [4].

Термин «воспитание» в современной научной литературе определяется как: «привитие навыков поведения» (Р.И. Юнацкевич) «передача социального опыта» (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров), «формирование личностных качеств» (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова), «управление процессом развития» (С.М. Вишнякова), «формирование благоприятных условий» (Л.И. Новикова).

Наиболее подходящим для решения цели исследования представляется подход И.А. Алёхина и О.А. Анашкина, которые определяют воспитание как «формирование

у воспитуемых определенных качеств, взглядов и убеждений». В рамках данного подхода основным содержанием воспитания является формирование качеств личности, востребованных в обществе.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет духовно-нравственное воспитание как «процесс усвоения и принятия личностью базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [5]. Духовно-нравственное воспитание, по мнению В.А. Сухомлинского, является «процессом формирования гармоничной личности, наделенной морально-нравственными нормами» [6]. М.А. Зайцева, проведя ретроспективный анализ подходов к определению понятия «духовно-нравственное воспитание» в России, выявила, что оно в современной отечественной науке рассматривается как «формирование нравственных качеств, определяющих технологию педагогической деятельности» [7]. И.В. Метлик, И.А. Галицкая также связывают духовно-нравственное воспитание с «освоением мировоззренческих знаний и формированием нравственных качеств, ведущим к самореализации личности в обществе, приобщению к культуре семьи, народа, страны и социализации в современном обществе» [8].

Проведенный анализ показывает, что в современном представлении о духовно-нравственном воспитании имеются схожие позиции, выражающиеся в формировании у человека духовно-нравственных качеств, в его стремлении к идеальному образу, к ценностной основе воспитания.

Все это позволяет сделать вывод, что духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс формирования определенных качеств идеальной личности, которые задаются обществом на конкретном этапе своего развития. При этом воспитательный идеал имеет конкретное выражение для каждой эпохи и каждой культуры, он аккумулирует декларируемые ценностные установки.

Особенности духовно-нравственного воспитания защитников Отечества выражаются в требованиях, предъявляемых к нему со стороны государства. В соответствии с данными требованиями облик современного воина заключается в соединении его профессионализма с культурой. Исходя из этого, можно определить, что духовно-нравственное воспитание военнослужащих-контрактников в армейской среде представляет собой педагогически организованный, целенаправленный процесс формирования духовно-нравственных качеств идеального образа защитника Отечества – человека российской воинской культуры. Основным содержанием духовно-нравственного воспитания в рамках данного определения являются моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, воинских, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа.

Таким образом, проведенный анализ современной научно-педагогической литературы позволил уточнить содержание дефиниции «духовно-нравственное воспитание» применительно к армейской среде военнослужащих-контрактников. Выявленное определение позволяет расширить область применения данного понятия и способствует решению задачи духовно-нравственного воспитания современного защитника Отечества в лице военнослужащего-контрактника.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 7.08.2021 г.).
2. Об утверждении стратегии развития воспитания на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 № 996-п [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения 7.08.2021 г.).
3. Об организации военно-политической работы в Вооружённых Силах Российской Федерации: приказ Министра обороны РФ от 22 июля 2019 г. № 404 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/72713628/> (дата обращения 7.08.2021 г.).

4. Пашков В.И. Традиции духовно-нравственного воспитания военнослужащих в русской армии конца XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 235 с.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
7. М.А. Зайцева Духовно-нравственное воспитание молодежи в России: историко-педагогический анализ / Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация Казанский (Приволжский) федеральный университет (Набережные Челны). – 2016. – № 5 (72). – С. 102-108.
8. Галицкая И. А., Метлик И. В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика. 2009. – № 10. – С. 36–46.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.134

*Ирина Витальевна Герлах,
Владислав Евгеньевич Грищенко,
Анаид Рафаиловна Петросян*

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАНИЕ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «управление развитием профессиональной компетентности педагогов». Рассмотрены основные подходы, которые способствуют эффективному управлению развитием профессиональной компетентности педагогов общеобразовательной организации, его цель, уровни, этапы, критерии и показатели эффективности. Представлена модель управления развитием профессиональной компетентности педагога общеобразовательной организации, подробно проанализированы её ключевые элементы.

Ключевые слова: управление, функции управления, качество управления, развитие, профессиональная компетентность педагога, общеобразовательная организация.

Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование общеобразовательной школы требуют от учителя концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов, что нашло своё отражение в основных принципах образовательной политики в России, в Законе РФ «Об образовании», федеральных проектах Национального проекта «Образование»: «Современная школа», «Социальная активность», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего» и «Молодые профессионалы». Так, федеральный проект «Учитель будущего» ориентирует на создание в образовательной среде точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов, эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах в первую очередь к системе повышения квалификации педагогических работников и оценке уровня их компетенции [1]. Вместе с тем, несмотря на важность характеризуемой проблемы, в науке и практике уделяется недостаточное внимание управлению развитием профессиональной компетентности педагога в условиях образовательных организаций.

Управление развитием профессиональной компетентности педагога – это система согласованных действий педагогов, руководителя образовательной организации и его заместителей для достижения определенных результатов в каждой структурной единице образовательной организации, связанных с повышением профессиональной компетентности педагогов. Рассмотрим основные подходы, которые способствуют *эффективному управлению развитием профессиональной компетентности педагогов.*

Подход 1 – системный. Системный подход развития профессиональной компетентности педагога является основой реализации программы ФГОС. Он предполагает опору на процесс принятия управленческих решений на каждом уровне организации. Все системы,

отделы и звенья в образовательной организации связаны между собой коммуникационными каналами, которые позволяют избежать единоначалия в принятии управленческих решений и делать их более эффективными. Основная задача руководителя организации в рамках данного подхода – обеспечить открытость, адаптивность профессионального развития педагога в соответствии с принципом системности.

Подход 2 – процессный (функциональный). Управление развитием профессиональной компетентности педагога – это система взаимосвязанных между собой функций, а каждая функция представляет собой серию из определенных действий. Их последовательное выполнение обеспечивает успех деятельности образовательной организации. То есть управление представляет собой иерархическую структуру процессов, обеспечивающих функционирование профессионального развития педагога. Функции управления, в рамках этой концепции, следующие: планирование; организация; мотивация; делегирование; координация; коммуникация; принятие управленческих решений; формирование кадров; оценка и контроль. Функциональный подход определяет основы управления развитием профессиональной компетентности педагога и способы их реализации.

Подход 3 – интегративный. Его основу составляют знания, умения, навыки и компетенции руководителя, а также кадрового состава. Открытый стиль педагогической коммуникации, партнерское общение между членами коллектива, родителями и обучающимися создает положительный микроклимат в образовательном учреждении и позволяет совершенствовать процесс профессионального развития педагога. Для эффективной организации коммуникаций в работе с учащимися и родителями педагогические работники и руководители образовательного учреждения проходят курсы повышения квалификации и переподготовки.

Подход 4 – личностно-ориентированный. Руководитель использует его как в организации образовательного процесса, так и в системе управления развитием профессиональной компетентности педагога.

1. Личностно-ориентированный подход в системе организации развития профессиональной компетентности педагога. До введения ФГОС образование в большей степени было ориентировано на формирование у детей определенных знаний, умений и навыков. Новые стандарты направлены на преодоление учебно-дисциплинарного подхода. Педагог сквозь призму личностно-ориентированного подхода рассматривается как наставник, партнер и помощник обучающегося. Его задачи – помогать, развивать инициативу обучающегося, что требует оснащения новыми педагогическими методами и технологиями.

2. Личностно-ориентированный подход в управлении кадрами основан на учете «человеческого фактора» в образовательной организации. Для обеспечения эффективной работы сотрудников организации руководитель должен знать о факторах мотивации сотрудников; удовлетворенности педагогов условиями труда; сформировавшемся в образовательной организации микроклимате; эффективных стилях руководства и т. п. Выделяют три стиля руководства – либеральный (отсутствие инициативы со стороны руководителя), авторитарный (руководитель – абсолютный лидер) и демократический (управление при взаимодействии с коллегами). Руководитель образовательной организации должен уметь использовать каждый из них в соответствии с ситуацией.

Подход 5 – деятельностный. Рассматривает управление развитием профессиональной компетентности педагога как вид деятельности, включающий следующие компоненты: объект и субъект; мотивацию; целеполагание; действия, способы и средства достижения цели; контроль и оценку результатов.

Подход 6 – ситуационный подход. Основным принципом управления развитием профессиональной компетентности педагога, согласно данному подходу, является ситуация. То есть управленческие решения руководителя должны опираться на конкретные обстоятельства. Ситуационный подход в управлении развитием профессиональной компетентности педагога предполагает:

- 1) анализ образовательной деятельности и определение дефектов ее реализации;
- 2) оценку результатов деятельности;
- 3) прогнозирование профессионального развития педагога;
- 4) прогнозирование осуществляется на основании конкретных ситуаций с помощью методов педагогической диагностики.

Подход 7 – управление по результатам. Управление по результатам предполагает систему, при которой для каждого сотрудника или группы определены показатели результативности. Руководитель и подчиненные ставят цели и задачи деятельности и согласовывают их. Это помогает сотруднику более осмысленно и целенаправленно подходить к собственной деятельности, находить наиболее эффективные способы реализации поставленных целей. Управление по результатам осуществляется на трех уровнях: 1) определение миссии; 2) оценка качества и полноты услуг, оказываемых образовательной организацией; 3) диагностика удовлетворенности родителей результатами деятельности.

В качестве результатов могут выступать такие целевые показатели, как здоровье, уровень социализации и формирование ценностных ориентиров, уровень развития в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями и др. Во многих публикациях профессиональное развитие педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др.) [2; 3].

Большую роль в данной деятельности играет методическая служба образовательной организации. Так, например, в методическую службу школы входят структуры, деятельность которых направлена на принятие управленческих и организационных решений (управляющий совет, педагогический совет, методический совет), а также объединения учителей с постоянным (методические объединения, мониторинговый центр и другие) и временным составом (творческие группы и прочее).

Важнейшей составляющей в данной структуре становится управляющий совет школы, который является коллегиальным органом управления и представляет интересы всех участников образовательного процесса, реализуя принцип государственно-общественного управления образованием, имея управленческие полномочия по решению ряда вопросов функционирования и развития школы.

В состав управляющего совета, помимо директора школы входят представители педагогического и ученического коллективов, общественности, управления образования администрации муниципального образования.

Высшим органом коллективного руководства педагогическим коллективом является педагогический совет. На педагогических советах как высшем органе коллективного руководства педагогическим коллективом школы ставятся важнейшие проблемы повышения мастерства учителей, исходя из его теснейшей связи с результатами процесса обучения и воспитания. На педсоветах заслушиваются теоретические сообщения, выступления из опыта работы учителей, их творческие отчеты. Все это усиливает влияние педсоветов на рост мастерства учителей, повышает их значимость как органа коллективного управления [4].

Повышение качества обучения напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Педагог должен включаться в режим развития, одним из компонентов которого является процесс саморазвития. В процессе работы над развитием профессионально значимых личностных качеств педагога можно опираться на принципы творческого саморазвития личности, научного познания, информативности, самоуправления, оптимизации, социализации, индивидуализации. Руководство школ должно применять в кадровом менеджменте общеобразовательной организации не только экономические и организационно-распорядительные методы, но и социально-психологические. Необходимо раскрыть творческий потенциал педагога, сформировать или скорректировать гуманистические установки личности, развить навыки позитивного

взаимодействия и рефлексивного мышления. Поддержка развития педагогов должна быть открытой, опережающей, непрерывной. Этапы управления развитием профессиональной компетентности педагога представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы управления развитием профессиональной компетентности педагога

Функция управления	Содержание
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> - изучение и анализ научно-педагогической, социально-управленческой литературы, государственных нормативных документов и опыта деятельности образовательных учреждений, посвященного проблеме организации профессионального развития педагогов; - кадровый мониторинг (выявление уровня образования, квалификации, профессиональной подготовки) и установление индивидуального уровня профессионализма педагогов; - оперативный анализ (ежедневная оценка, выяснение отклонений в качестве работы); - тематический анализ (система работы одного педагога или группы педагогов, система воспитательных мероприятий, уровень освоения обучающимися образовательной программы); - изучение личностных предпосылок эффективности профессиональной деятельности педагога; - диагностика профессиональных затруднений педагога; - анкетирование (выявление индивидуальных потребностей, уровня удовлетворенности педагога, факторов развития, способностей к саморазвитию и т. д.); - анализ профессиональной активности (участие в методических мероприятиях по реализации годового плана работы ОУ, организация разнообразных форм работы с детьми и родителями); - анализ результативности профессиональной деятельности педагога в межаттестационный период.
Целеполагание	<ul style="list-style-type: none"> - определение целей управленческой деятельности по профессиональному развитию педагогов; - определение индивидуальных стратегических (на межаттестационный период) и тактических целей (план на год) профессиональной деятельности педагога, в т. ч. по реализации методической темы (самообразованию); - постановка целей личностного саморазвития педагога.
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> - разработка плана методических мероприятий по повышению уровня профессионального развития педагогов; - разработка плана обучения педагогов на курсах повышения квалификации (не менее 1–2 раз в межаттестационный период); - разработка плана прохождения процедуры аттестации педагогических работников; - разработка индивидуальных планов профессионального развития (с учетом уровня образования, квалификации, опыта работы); - анализ результатов реализации методической темы (работы по самообразованию); - выявление ресурсных возможностей (нормативно-правовых, организационных, кадровых, информационных, материально-технических, финансовых, научно-методических).
Организация	<ul style="list-style-type: none"> - разработка и утверждение необходимой нормативно-организационной документации (приказы, распоряжения, положения); - создание необходимых условий для осуществления профессиональной деятельности (кадровых, материально-технических, финансовых);

Функция управления	Содержание
	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовой базой, стандартами профессиональной деятельности и этическими нормами педагогического сообщества; - четкий порядок и планирование работы; - строгая дисциплина и справедливое отношение к работникам; - поддержание благоприятного психологического климата в коллективе, профилактика профессионального выгорания педагогов; - использование различных форм методической работы; - формирование у педагогов потребности в саморазвитии и самосовершенствовании; - создание условий для повышения самооценки педагога, уверенности, профессиональной значимости (демонстрация достижений, выступления, открытые показы); - вовлечение педагогов в процесс разработки и реализации принятых решений (делегирование полномочий, гласность при обсуждении проблем, коллегиальность принятия решений); - непрерывное образование (обеспечение регулярного участия в семинарах, курсах как реализация непрерывного образования, активизация знаниевого компонента); - повышение уровня профессионального образования, переподготовка; - организация сотрудничества с социальными партнерами; - проявление интереса к работнику, уважения, внимания, личного участия руководителя в решении проблем, содействие в реализации педагогических находок, проектов; - методическое сопровождение менее опытных коллег, наставничество.
Мотивация	<ul style="list-style-type: none"> - удовлетворение индивидуальной потребности в самовыражении, проявлении творчества (предоставление свободы в выборе средств).
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> - плановый, оперативный и текущий контроль; - персональный контроль за профессиональной деятельностью педагога; - контроль качества освоения образовательной программы воспитанниками (как элемент оценки качества образования и деятельности конкретного педагога); - самоконтроль; - создание и своевременное пополнение «банка достижений» педагогов, ведение портфолио педагогов; - ежемесячный мониторинг индивидуальных достижений педагога (заполнение оценочных листов для начисления стимулирующей оплаты труда) для выполнения работы); - признание ценности работника, публичная похвала; - направление на различные конференции и семинары; - включение в состав творческих и экспертных групп, членов жюри конкурсов; - успешная аттестация, продвижение по службе; - материальное поощрение (премирование, ценный подарок); - представление к награде, званию; - благодарность в приказе; - перевод на самоконтроль; - предоставление часов на методическую работу; - отгул, дополнительные дни к отпуску; - соблюдение формы дружеского партнерства; - привлечение к участию в корпоративных мероприятиях; - применение различных форм наказания (депремирование, взыскание, предупреждение, выговор и т. п.).

Как показано в таблице 1, управленческая деятельность руководителя общеобразовательной организации предполагает реализацию следующих *функций*: планирование, организация, мотивация, регулирование, контроль. Эти функции объединены в одну систему и находятся в сложной взаимосвязи.

Таким образом, современные теоретические подходы к управлению развитием профессиональной компетентности педагога ориентируют образовательные учреждения на деятельность в едином, постоянно изменяющемся научно-методическом пространстве системы образования. Возникает необходимость создания программ повышения квалификации, отражающих индивидуальную траекторию развития профессиональной компетентности педагога. Формирование эффективной системы непрерывного развития профессиональной компетентности педагога предполагает переход на персонализированную модель повышения квалификации, модернизацию работы методических служб, интеграцию систем повышения квалификации и аттестации педагогов, значимую роль в которой играет наставничество. Скорость и продуктивность усвоения нового делают наставничество перспективной технологией, способной ответить на вызовы современного мира, затрагивающие образовательную, социальную, психологическую и экономическую сферы. Оптимальное применение проанализированных подходов и управленческих решений приведет к успешности развития профессиональной компетентности педагога.

Для достижения высокого уровня преподавания, повышения профессионализма педагогов в школе функционирует и развивается система работы по повышению квалификации. Решить данную задачу можно через создание системы непрерывного профессионального развития (уровень неформального и информального непрерывного образования).

Направлениями развития профессиональной компетентности педагога могут быть различные формы профессионального общения педагогов: конкурсы профессионального мастерства; авторские программы, нацеленные на профессиональное развитие педагогов; интернет-проекты и фестивали открытых уроков; встречи с деятелями образования и идеологами образовательных программ; семинары с методистами ведущих издательств, авторами учебников и учебных пособий; мастер-классы с участием победителей приоритетного национального проекта «Образование»; условия по диссеминации педагогического опыта через публикации в педагогических журналах и в сети Интернет.

Другим ресурсом в плане совершенствования педагогического мастерства становится в современных условиях деятельность методических служб. Методические объединения муниципальных районов и городских округов созданы с целью оказания консультационной помощи в вопросах профессионального совершенствования педагогического мастерства. Перед ними ставятся организационно-методические задачи, определяются приоритетные направления деятельности.

Приоритетными направлениями деятельности методической службы являются: 1) организация повышения квалификации педагогических и руководящих кадров образовательных организаций района и создание условий для формирования индивидуального образовательного маршрута педагогических работников в межкурсовой период; 2) организация своевременного прохождения аттестации педагогических работников образовательных организаций и оказание методического сопровождения педагогическим и руководящим работникам в межаттестационный период; 3) организация и проведение профессиональных конкурсов. Формирование банка передового педагогического и управленческого опыта работы, его диссеминация в образовательной системе района; 4) изучение опыта работы образовательных организаций и педагогических кадров, поддержка и развитие творческого потенциала педагогов района, создание условий для его распространения; 5) поддержка и сопровождение молодых специалистов через реализацию наставничества; 6) организация и проведение олимпиад и творческих конкурсов для учащихся, осуществление мониторинга уровня предметных достижений учащихся, создание банка данных об учащихся с академической

одаренностью и творческим потенциалом; 7) методическое сопровождение деятельности районных методических объединений.

Очень важным направлением в организации курсов повышения квалификации педагогических работников на современном этапе является формирование индивидуального образовательного маршрута. Основанием для его построения являются те изменения, которые происходят сегодня в системе образования, связанные с запросами и потребностями участников образовательного процесса. Сам образовательный маршрут проектируется на основе личных образовательных потребностей самого педагога, на основе методической проблемы (или темы самообразования) над которой работает педагог, а также потребностей той образовательной организации, в которой работает педагогический работник. Целью такого образовательного маршрута является совершенствование профессиональной компетентности педагога.

Индивидуальные образовательные маршруты педагогических работников предполагают не только вариативность выбора курсов повышения квалификации на базе ИРО или других организаций высшего образования, но и самообразование; раскрытие потенциальных профессиональных возможностей через участие в профессиональных конкурсах; деятельность в педагогическом сообществе образовательной организации и районном методическом объединении.

При совместном выборе педагогических работников и руководителей общеобразовательных организаций курсов повышения квалификации учитывается ряд факторов: содержание (квалификационные предметные, межкафедральные, модульные); место организации курсов (ИРО, другие организации, базовые площадки); форма обучения (очная, очно-заочная, дистанционная); бюджетные или хозрасчетные; индивидуальное обучение или корпоративное на рабочем месте; объем часов.

Развитие профессиональной компетентности педагога также может быть реализовано через самостоятельное освоение новых образовательных технологий, методических приемов и форм организации образовательной деятельности учащихся, работу с научной и методической литературой, взаимопосещение занятий, разработку проекта и т. д. Раскрытие потенциальных профессиональных возможностей и устремлений в индивидуальном образовательном маршруте педагогических работников реализуется через участие в очных или заочных профессиональных конкурсах.

Проверка уровня квалификации российских преподавателей, является необходимой и даже обязательной составляющей учебного процесса в учебном и воспитательном заведении. Требования, которые сейчас выдвигаются к российским педагогам, прописываются и четко отображаются в профессиональном стандарте. Преподаватель в обязательном порядке должен не только следовать должностным инструкциям (профстандарту) [5], но и не забывать уделять внимание другим немаловажным аспектам в образовании и воспитании своих подопечных, за которых они ответственны.

Говоря об особенностях управления развитием профессиональной компетентности педагога, необходимо отметить, что в этом процессе традиционно сильны и некоторые *специфические, присущие только системе образования, формы и методы*: периодические курсы повышения квалификации, система наставничества, привлечение педагогов к работе профессиональных методических объединений, формирование кадрового резерва на замещение руководящих должностей.

Современная система управления профессиональным развитием педагога требует комбинированного использования как базовых, так и инновационных подходов в управлении. Применяя их, необходимо опираться на принципы эффективной научно-методической деятельности, учета инновационных процессов в образовании, формирования кадрового потенциала, обеспечения условий для реализации ФГОС и др.

Целью управления развитием профессиональной компетентности педагога является, с одной стороны, создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие

профессиональной компетентности педагогов, их готовности к непрерывному образованию, а с другой – сформированность психологической и практической готовности педагогов к внедрению в профессиональную деятельность образовательных инноваций. Для объективной оценки эффективности управления развитием профессиональной компетентности педагога рассмотрим модель данного управления, которая представлена на рисунке 1.

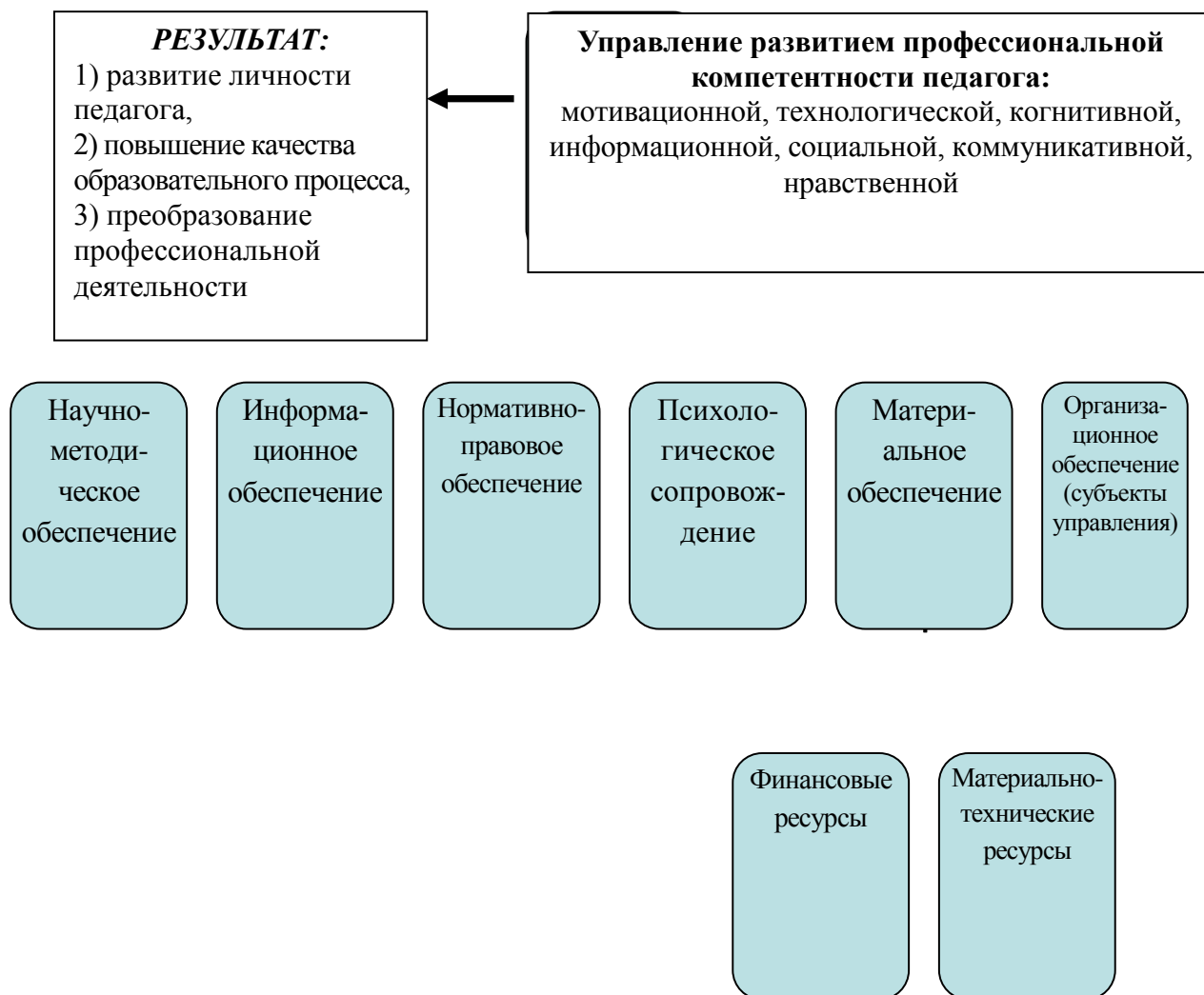


Рис. 1 – Модель управления развитием профессиональной компетентности педагога

Как показано на рисунке 1, *управление развитием профессиональной компетентности педагога включает в себя следующие компоненты:* управление развитием мотивационной компетентности педагога; управление развитием технологической компетентности педагога; управление развитием когнитивной компетентности педагога; управление развитием информационной компетентности педагога; управление развитием социальной компетентности педагога; управление развитием коммуникативной компетентности педагога; управление развитием нравственной компетентности педагога.

Обеспеченность данных процессов предполагает:

- *научно-методическое обеспечение*, которое включает в себя целенаправленную совместную деятельность методической службы и педагогического коллектива, реализованную в виде профессиональной помощи в освоении инновационной педагогической практики, развитии технологической, методолого-методической, дидактической и исследовательской культуры педагогов образовательной организации [6];

- *информационное обеспечение*, которое представляет собой процесс освещения и трансляции успешного опыта развития профессиональной компетентности педагогов образовательной организации, информирование педагогов о мероприятиях, способствующих развитию профессиональной компетентности, а также систему сбора и обработки информации, необходимой для постановки обоснованных целей, стратегического и текущего планирования развития профессиональной компетентности педагогов образовательной организации, оценки эффективности его управления;

- *нормативно-правовое обеспечение* предполагает соблюдение руководством образовательной организации законов, нормативных актов, постановлений и приказов, регламентирующих процесс развития профессиональной компетентности педагогов, а также разработку планов, программ, методических пособий;

- *психологическое сопровождение* – специально организованное, систематическое взаимодействие педагога-психолога и педагога, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации профессионального совершенствования, с учетом имеющегося у него уровня профессиональной компетентности [7]. Оно включает в себя диагностику, консультации, практические задания, семинары-практикумы, игры и упражнения, решение педагогических ситуаций, тренинги, ролевые игры;

- *материальное обеспечение* правильнее назвать ресурсным, так как оно включает в себя финансовые ресурсы, позволяющие расширить возможности профессионального развития педагогов, и материально-технические ресурсы, предназначенные для организации процесса развития профессиональной компетентности педагогов;

- *организационное обеспечение* включает в себя субъектов управления развитием профессиональной компетентности педагога: руководителя образовательной организации, заместителей руководителя образовательной организации, руководителя методического объединения, наставников, тьюторов.

Результатами эффективного управления развитием профессиональной компетентности педагога являются: развитие личности педагога, повышение качества образовательного процесса, преобразование профессиональной деятельности.

Система условий эффективного управления развитием профессиональной компетентности педагога включает в себя научно-методические, информационные, нормативно-правовые, психологические материально-технические и организационные компоненты.

Оценить эффективность управления развитием профессиональной компетентности педагога становится возможным при наличии критериев и показателей, которые в современных условиях имеют большое значение. Критерий эффективности – это показатель, выражающий главную меру желаемого результата, которая учитывается при рассмотрении вариантов решения. Критерий эффективности управления определяется не только оптимальностью функционирования объекта управления, но и качеством труда персонала, социальной эффективностью [8, с. 198, 354].

Интегральным (объединяющим) критерием эффективности является результативность функционирования системы хозяйствования, эффективность выполнения задач, стоящих перед объектом управления. Иначе говоря, под таким критерием нужно рассматривать степень достижения целей, поставленных перед объектом управления, путем улучшения использования имеющихся ресурсов на основе интенсификации труда, то есть это результативность работы коллектива. Кроме того, в качестве критериев эффективности управления ученые называют и сплоченность участников коллектива для решения профессиональных и организационных задач, уровень управляемости и активности членов педагогического коллектива [9, с. 156].

Рассматривая проблемы эффективного управления, необходимо добавить такой показатель, как *качество управления*, который отражает способность субъекта управления соответствовать потребностям управляемой системы в достижении ею наилучшей результативности в основной деятельности.

Качество управления оценивают по следующим основным *параметрам*:

- скорость принятия важных решений. Решения следует принимать и претворять их на практике, пока информация и допущения, на которых основаны решения, остаются релевантными и точными;
- обоснованность принятия важных решений. Эффективное решение – это взвешенный, обоснованный и рациональный выбор альтернативы. Это обеспечивает значительную часть успеха организационной системы. В противном случае результат часто выражается в напрасной трате ресурсов;
- реальное делегирование полномочий. Управленческая система работает эффективно, если четко определены, скоординированы и установлены субординационные отношения между людьми и организационными подразделениями, т. е. налажено горизонтальное и вертикальное взаимодействие всех звеньев;
- возможность делегирования полномочий. Оценка возможности высшего руководства делегировать полномочия связана с тем, что пределы полномочий расширяются в направлении более высоких уровней управления организации;
- контроль выполнения решений;
- система поощрений и наказаний. Она предназначена для повышения эффективности деятельности персонала, направленной на достижение целей организации;
- проходимость информации «вниз». Качество и количество информации, передаваемой по нисходящей, т. е. с высших уровней на низшие, определяет эффективность выполнения заданий руководства на всех уровнях иерархии;
- проходимость информации «вверх». В рамках вертикальных коммуникаций передача информации с низших уровней иерархии в высшие существенно влияет на производительность;
- кадровая политика. Это система правил и норм, сложившихся в организационной системе и направленных на обеспечение гармоничного и эффективного (в интересах организационной системы и персонала) включения сотрудников в жизнь организации;
- качество планирования деятельности. Оно отражает эффективность последовательных действий всех членов организации, направленных на достижение организационной системой общих целей [10, с. 28].

Говоря о формулировке критериев и показателей эффективности управления развитием профессиональной компетентности педагога, мы считаем важным обратить внимание на такие факторы, как: деятельность администрации по психологической и методической поддержке развития профессиональной компетентности педагогов; оценивание руководителями школы результатов своей деятельности и своевременное исправление допущенных просчетов; профессиональная компетентность учителей, в соответствии с профстандартом; сотрудничество учителей школы, ориентация на совместные достижения; поддержка инициатив и новаторства учителей.

На их основе можно сформулировать ряд критериев и показателей эффективности управления развитием профессиональной компетентности педагога в общеобразовательной организации. Критериями оценки эффективности управления развитием профессиональной компетентности педагога в общеобразовательной организации может служить наличие следующих фактов:

- функционирование дифференцированной системы психологической и методической поддержки педагогов, работающих над развитием своего творческого потенциала, включающей в себя систему наставничества;
- открытое, коллегиальное, критическое обсуждение управленческих решений и исправление их нежелательных последствий, делегирование полномочий;
- использованные администрацией педагогических советов и управленческих совещаний для решения текущих проблем и может привлечь коллектив для выработки стратегической линии развития коллектива;

- высокий уровень преподавания предметов, проверенная на собственном опыте система преподавания учебного предмета и др.;

- педагоги образовательных организаций достигают высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся, умеют связывать преподаваемый предмет с развитием личности ребенка;

- удовлетворение при взаимодействии с коллегами, содействуют успеху друг друга, в школе утвердились организационные формы обмена достижениями, коллектив представляет собой слаженную команду;

- проявление интереса со стороны руководства общеобразовательной организации к новаторским предложениям, практическая и психологическая поддержка педагогов, выступающих с продуктивными идеями и технологиями.

В свою очередь показателями эффективности управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации являются:

- применение дифференцированного подхода к педагогам, вовлечение их в работу по профессиональному самосовершенствованию, организация активных и увлекательных форм такой работы;

- умение педагогами увидеть свою работу «со стороны», терпимость к критике, демократический стиль, конструктивная реакция на ошибки;

- умение педагогами планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность (самоанализ урока);

- владение педагогами формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.;

- использование педагогами специальных подходов к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс обучающихся всех категорий;

- умение педагогами объективно оценивать знания обучающихся, используя разные формы и методы оценки;

- отношение педагогов к сотрудничеству, к успехам и неудачам коллег; традиции обсуждения уроков, школьных дел и обмена опытом; ориентация на командную форму работы, распределение поручений в соответствии с индивидуальными склонностями и интересами педагогов;

- стремление педагогов разобраться в предложениях и инициативах коллег, поддержка и терпимость к неудачам друг друга, желание применить лучшие находки в собственной практике.

Таким образом, можно говорить о том, что управление развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации включает в себя несколько этапов: анализ, планирование, организацию и контроль. На каждом этапе разрабатываются необходимые мероприятия и процедуры, позволяющие педагогу повысить свою квалификацию, получить новые знания, повысить профессиональный рост. А управления развитием профессиональной компетентности педагога в общеобразовательной организации эффективно в том случае, если:

- у педагогов общеобразовательной организации сформированы способности к личностному и профессиональному развитию;

- у педагогов отсутствуют или преодолимы профессиональные затруднения (наличие в общеобразовательной организации условий для преодоления профессиональных затруднений педагогов);

- в общеобразовательной организации созданы условия, повышающие мотивацию педагогов к развитию профессиональной компетентности.

Литература

1. Федеральный проект «Учитель будущего» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://педпроект.рф/проект-учитель-будущего/>.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2014. 304 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия. 2015. 240 с.
4. Белоусова О.С. Управление развитием профессиональной компетентности педагогов как ведущее направление кадрового менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2015/01/30/upravlenie-razvitiem-professionalnoy>.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/>.
6. Константинов А.Е., Димухаметов Р.С. Научно-методическое сопровождение молодого педагога как условие развития профессиональных компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-molodogo-pedagoga-kak-uslovie-razvitiya-professionalnyh-kompetentsiy.pdf>.
7. Психологическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/psihologicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-1954525.html>.
8. Зайцева О.А., Радугин А.А. Основы менеджмента. Учеб. пособ. для вузов. М.: Центр, 2008. 432 с.
9. Коротков Э.М., Солдатова И.Ю. Основы менеджмента: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Солдатова, М.А. Чернышева. М.: Дашков и К, Академцентр, 2013. 272 с.
10. Аверин А.В. Управление персоналом, кадровая и социальная политика в организации: учебное пособие. М.: Изд. РАГС, 2015. 224 с.

УДК 379.8

*Ольга Викторовна Кобелева,
Анжела Арсеновна Терсакова,
Андрей Леонидович Третьяков*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет»
Кафедра дошкольного образования
Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»
Кафедра социальной психологии*

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего педагогического эксперимента, направленного на определение уровня досуговой культуры обучающихся. Определены компоненты, посредством которых осуществлялось исследование культуры досуга подрастающего поколения. Выделены механизмы организации досуговой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: исследование, культура досуга, обучающиеся, эксперимент, результаты.

Современная социально-экономическая ситуация в стране, задачи в области человеко-ведческих технологий, происходящие в мире изменения, привели к необходимости переосмысления культуры досуга в обществе, семье и образовательных организациях.

Как отмечено в исследованиях Н.Н. Балабас [1; 9], Е.В. Бахтиной [1], С.С. Даниловой [3], О.А. Дубровой [12; 13], О.В. Кобелевой [10], Ю.В. Кореневой [4], Е.М. Корж [5], А.А. Костенко [6], В.М. Куртваповой [7], Е.А. Плужниковой [11], Н.А. Рачковской [8] и др., одна из ведущих тенденций развития современной цивилизации связана с усилением роли досуга в духовной жизни общества и сохранении здоровья его членов. Рассматривая проблему досуга в условиях реформирования российского общества, следует учитывать непростой социальный контекст, в котором работают учреждения, призванные в рамках своих полномочий решать вопросы воспитания подрастающего поколения, организовывать досуг детей. Социально-экономический кризис в России 1990-х годов способствовал ослаблению внимания государства к проблеме досуга населения, что привело к тому, что за последние двадцать лет произошло ограничение культурно-досугового пространства городов.

В образовательном процессе школа организует воспитание учащихся, часто, именно она контролирует сферу свободного времени, досуга ребенка. Учитывая характер социального заказа и роль школы в воспитании личности, уместно утверждать, что социально-педагогическое сопровождение в образовании, и, в частности, в формировании культуры досуга учащихся, играет важную роль.

Старший подростковый возраст (15–17 лет) имеет особое значение в становлении личности человека, так как он является «переходным» от детства к взрослости. Большое внимание в этом возрасте уделяется пониманию места и роли человека в социуме. Именно на этом этапе закладываются основы будущего профессионального выбора, отношение к своей гражданской позиции, семье, социуму, окружающему миру и пр. В этот период особое значение приобретают ориентации старших подростков, их самостоятельные проявления, что существенно сказывается на их социализации. Данный факт свидетельствует о важности направленности ориентаций подростка и его активности в их реализации. От этих параметров зависит ценность ориентаций для его дальнейшего социального становления, самосовершенствования, самореализации в жизни. Данный факт диктует необходимость изучения ориентаций старших подростков и придание им определенной направленности, необходимой для самореализации в жизни на этапе становления их взрослости.

Для более полного представления уровня сформированности культуры досуга, а также эффективности применяемых методов и форм формирования культуры досуга, было проведено исследование.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с 2019 по 2020 гг. на базе общеобразовательных школ Московской области. В эксперименте приняли участие 92 человека. Характеристика выборки: 52 ученика 10 и 11 классов, 10 педагогов и 30 родителей учащихся.

Опытно-экспериментальная работа включает две группы: контрольную – одиннадцатый класс и экспериментальную – два десятых класса.

Было опрошено: экспериментальная группа – 31 ученик; контрольная группа – 21 ученик.

Пол: экспериментальная группа – Ж-18, М-13; контрольная группа – Ж-13, М-8.

Возраст: экспериментальная группа – 15–17 лет; контрольная группа – 16–18 лет.

Класс обучения: экспериментальная группа – 10 «а», 10 «б»; контрольная группа – 11 класс.

Экспериментальная работа базировалась на следующих общедидактических принципах: природосообразности, сознательности, активности, наглядности, систематичности, последовательности, научности, доступности, связи теории с практикой.

Опытно-экспериментальная часть исследования состояла из нескольких этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Основной целью констатирующего эксперимента являлось определение уровней сформированности культуры досуга учащихся. Велось, наблюдение за учебным, процессом, а также за внеучебной деятельностью старших школьников.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) выявить особенности сложившейся в школе работы по формированию культуры досуга учащихся;
- 2) определить роль семьи и других институтов в процессе формирования культуры досуга детей;
- 3) с помощью диагностик определить уровень культуры досуга школьников.

Для исследования уровня культуры досуга были выбраны следующие методики: анализ особенностей организации процесса формирования культуры досуга, анкетирование (письменный опрос учащихся и родителей), беседа, наблюдение (за процессом организации досуга учащимися, а также степенью сформированности уровня культуры досуга), тестирование (тест множественного выбора).

В структуру культуры досуга, как показало проведенный нами анализ научной литературы, входят мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент подразумевает причины, по которым человек организует свою досуговую деятельность. Принципиально важно, чтобы мотив являлся осознанным и реально действующим, а не оставался только на знаниевом уровне. Кроме того, данный компонент показывает убеждения и принципы, совокупность нравственных и интеллектуальных ценностей, которыми личность руководствуется при организации досуговой деятельности.

Когнитивный компонент предполагает наличие системы знаний о формах досуговой деятельности, применяемых при ее организации нормах и правилах, знаний о нормах общения, взаимодействия, этикете и способах применения этих знаний в реальном поведении на основе актуализации.

Операционный компонент культуры досуга подразумевает осознанное, произвольное соблюдение норм культуры досуга, общения, деятельности, этикета, умения и навыки планировать и организовывать досуговую деятельность, творческий подход в применении знаний. В основе выполнения норм лежит навык культурного поведения как действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Под рефлексивным компонентом культуры досуга подразумевается умение давать себе отчет в своих действиях и адекватно себя оценивать, умение анализировать, самоконтроль, самосовершенствование.

В своем единстве данные компоненты формируют культуру досуга личности.

Для определения уровня культуры досуга были разработаны три уровня критериев культуры досуга старших подростков:

- низкий (пассивный);
- средний (активно-пассивный);
- высокий (активно-инициативный).

На основе определенных критериев были выделены три уровня культуры досуга старших подростков.

Для высокого уровня культуры досуга характерно: высокая потребность в проведении досуга с пользой, в творчестве, познании, приобщении к мировой культуре, занятие любимым предметом, преобладание мотивов самообразования, наличие знаний и представлений о формах и сферах досуга, сформированные умения и навыки планировать свободное время, рационально организовывать его, целенаправленность действий, творчество в досуговой деятельности, инициативность, умение ограничить свои желания в условиях влияния

социального окружения или собственных побуждений, самодисциплина и оптимистичность относительно результатов своей деятельности, подпоследовательность, настойчивость в выполнении заданий, положительная установка на окружающих, адекватная оценка своих действий и стремление самоусовершенствования.

Для учащихся со средним уровнем культуры досуга характерно: средне выраженная потребность в проведении досуга с пользой, наличие любимого занятия, преобладание учебно-игровых мотивов, наличие отрывочных знаний и представлений о формах и сферах досуга, наличие умений и навыков планировать свободное время, рационально организовывать его, ситуативное проявление инициативности, при поддержке и помощи умение ограничить свои желания в условиях влияния социального окружения или собственных побуждений, при напоминании контроль своей деятельности, присутствует самостоятельность и личная ответственность за свою деятельность, нейтральная установка на окружающих, заниженная или завышенная оценка своих действий, при поддержке или помощи умеет оценить результаты своей деятельности, с помощью других выявляет причины отрицательных результатов и иногда учитывает их в будущем.

Для низкого уровня культуры досуга характерно: отсутствие потребности проводить досуг с пользой для достижения какой-либо цели, устойчивости интересов, склонность к праздному времяпрепровождению, преобладание игровых мотивов, недостаток знаний и представлений о формах и сферах досуга, отсутствие умений и навыков планировать свободное время, рационально организовывать его. Отсутствие инициативности, умения ограничить свои желания в условиях влияния социального окружения или собственных побуждений, самодисциплины, самостоятельности, ответственности, отрицательная установка на окружающих, заниженная или завышенная оценка своих действий; подросток не выявляет причины отрицательных результатов и не учитывает их в будущем.

Анализ школьных программ и годовых планов, по которым организуется работа школ, где проводилось исследование, показал, что данному вопросу внимания в настоящий момент не уделяется. В отдельный раздел культура досуга не выделена. Воспитание отдельных ее компонентов предусмотрено разделами «Воспитание нравственной культуры» и «Эстетическое воспитание». Тема культуры досуга затрагивается в основном в беседах (те отсутствует деятельностный компонент).

На констатирующем этапе была проведена диагностика досугового времяпрепровождения старших подростков в возрасте 15–17 лет. В результате проведенного анкетирования было выявлено, что основной составляющей в структуре свободного времени школьников является пассивный – занятия с компьютером (82 %) и просмотр фильмов и сериалов (31 %). Спортом занимается только треть (33,1 %). Примерно четвертая часть подростков (23 %) постоянно проводит время на улице, вместе с друзьями. Очень небольшое количество (20 %) посвящает свободное время музыке, живописи, чтению книг, посещению музеев, театра, концертов. Таким образом, множество школьников предпочитают бесцельное времяпрепровождение свободного времени. Причиной этому является неверно выстроенная организация свободного времени, а также ограничение финансовых возможностей родителей.

Основываясь на данных проведенного анкетирования, структуру суточного времени школьников можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Некачественный и количественный анализ результатов, полученных при проведении стартовой диагностики, показал, что у большей части испытуемых отсутствует потребность проводить досуг с пользой, однако здесь необходимо отметить, что ученики старших классов большое количество времени уделяют на подготовку к экзамену в виду предстоящего поступления в высшие учебные учреждения.

Таблица 1

Структура суточного времени школьников

Занятия	Менее 1 часа	1 час	2 часа	3 часа	4 часа	5 часов и более
Урочная учебная деятельность	–	–	–	–	–	52
Внеурочная учебная деятельность (подготовка уроков) + подготовка к экзаменам	2	6	16	19	5	4
Дополнительное образование (занятия по интересам – кружки, секции, клубы)	20	15	11	2	2	2
Общение с друзьями	7	14	13	8	6	4
Занятия спортом	35	10	5	2	–	–
Чтение книг / специальной литературы	39	9	2	1	1	–
Просмотр сериалов	2	7	17	14	8	4
Работа за компьютером	4	9	17	11	5	6
Прогулки	45	5	1	1	–	–
Помощь по дому	44	4	4	–	–	–

Многие дети указали в анкетах, что предпочитают уделять свободное время прогулкам, общению с друзьями, просмотру различных шоу и программ на YouTube-каналах, у половины отмечается отсутствие режима дня, 18 % отмечают, что родители не поддерживают желание ребенка получать дополнительное образование и заниматься, склонность к праздному времяпрепровождению наблюдается у 67 % опрошенных (низкий уровень). Устойчивый интерес к взаимодействию в досуговой деятельности присутствует у 14 %. Необходимость в проведении досуга с пользой – 58 % опрошенных.

В связи с большой учебной нагрузкой у старших подростков не всегда получается грамотно планировать и распределять своё свободное время. А ведь верным способом организованного досуга является прекрасным дополнением к основной учебной деятельности, и позволяет проводить её наиболее продуктивно.

Результаты анкеты «Как ты распределяешь свободное время» показывают, что большинство часов свободного времени распределяется ребятами достаточно хаотично, нет четкого плана и структуры. В связи с этим отсутствует возможность проводить его целенаправленно, результаты досуговой деятельности присутствует лишь у того меньшинства ребят, которые занимаются в кружках, секциях и клубах.

Ответы на вопрос «Что для тебя важно при выборе досуговой деятельности?» распределились в следующем процентном соотношении (см. рис. 1).

Таким образом, мы можем наблюдать, что большинство школьников старших классов (37 %) выделяют приоритетные составляющие досуговой деятельности, такие как содержательная наполненность, информативность и закрепление в виде полезного результата; 25 % опрошенных отмечают важное значение развлекательного компонента досуговой деятельности; 15 % обозначает, что она также должна выступать хорошим средством для отдыха, что в очередной раз имеет связь с большим количеством учебных нагрузок. Далее по степени убывания, 10 % – выделяют её как хорошее средство для общения, 8 % отводят предпочтение творческой составляющей, возможности создавать что-то новое на основе приобретённых знаний и только 5 % выделяют культурный компонент.

Что для тебя важно при выборе досуговой деятельности?

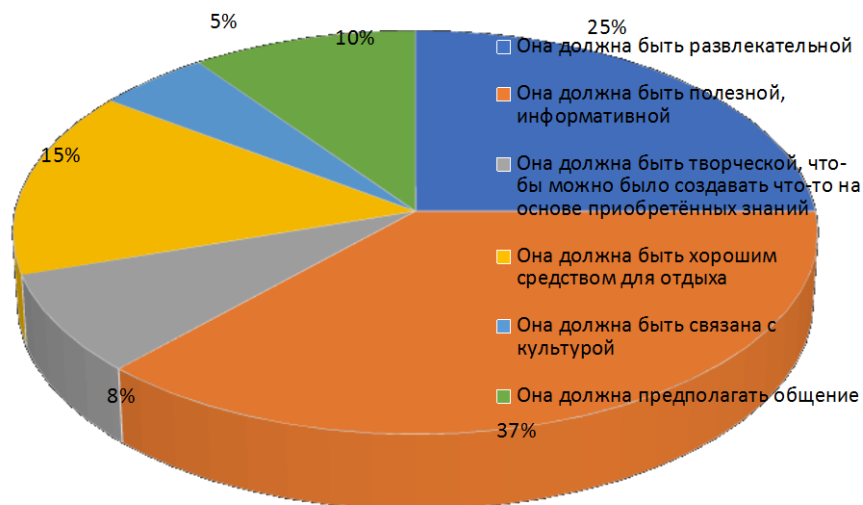


Рис. 1 – Выбор интересов в досуговой деятельности участников опроса

На вопрос «Сколько у тебя увлечений?» большинство привело порядка 2–3 ответов, что показывает низкий уровень развития культуры досуга. Многие этот вопрос оставили без внимания.

На вопрос «Для чего ты ходишь на спортивную секцию (кружок, занимаешься танцами, участвуешь в концертах, организовываешь мероприятия в классе или участвуешь в обще-школьных мероприятиях)?» – 24 % ответили, что это помогает общаться, развлекаться и с пользой проводить время, 76 % заявили, что ни в чем не участвуют или участвуют редко (средний уровень).

Понимают важность здорового образа жизни 87 %. Осознанно придерживаются правил здорового образа жизни – 12–13 %.

На конкретный вопрос, обозначающий подход к организации собственного свободного времени, были получены следующие ответы (рис. 2):

Когда у тебя появляется свободное время, не занятое учёбой, ты:

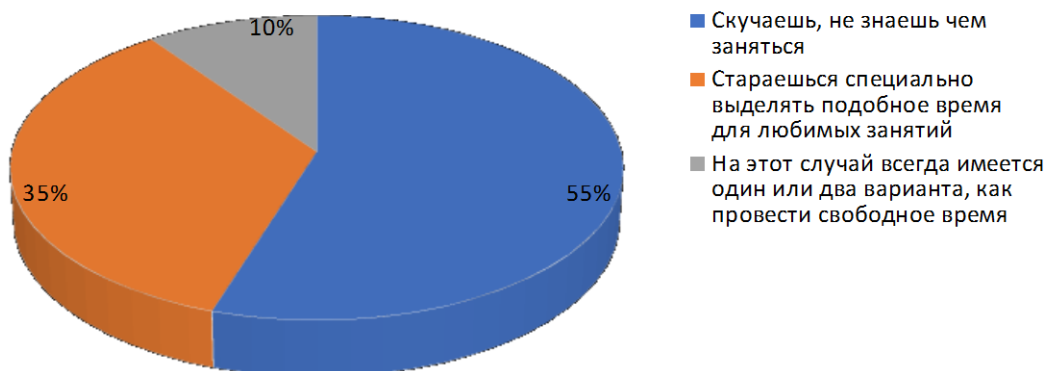


Рис. 2 – Распределение свободного времени участников опроса

В результате чего мы видим очевидные проблемы относительно организации и выбора для себя подходящей интересной и разнообразной деятельности в пределах свободного времени. В рамках данной проблемы и будет выстраиваться наше дальнейшее исследование, будет приведена попытка разработать модель программы формирования досуговой деятельности для школьников старших классов, с целью улучшения результатов данного анкетирования и повышения уровня культуры досуга.

На вопрос «Обязательно ли отдых должен быть активным?» большинство ответило отрицательно. Список дел, которые необходимо сделать, составляет всего 10 % от общего количества детей.

На вопрос «В рамках досуговой деятельности, тебе больше нравится?» были получены следующие ответы (рис. 3):



Рис. 3 – Выбор интересов в досуговой деятельности участников опроса

Относительно школьных активностей различного характера, большинство ответило, что для них важна эстетическая сторона проведения мероприятия. Тем не менее, наблюдение и анализ показывают, что в досуговой деятельности школьники чаще всего проявляют пассивную позицию или выполняют указания взрослых, творчество и инициатива присутствуют реже.

Вопрос, предполагающий выбор ответа, связанный с пониманием определения «свободное время», распределил ответы в следующем процентном соотношении: для 8 % опрошенных свободное время – это возможность узнавать новое, учиться, самосовершенствоваться (высокий уровень), 10 % подчеркивает данное время как возможность найти для себя интересное занятие, что также указывает на высокий уровень организации досуга. Подавляющее большинство рассматривает предоставленное время, как «возможность отдохнуть и ничего не делать» – 40 %, что, напротив, говорит о низком уровне организации досуга у большинства ребят; 20 и 22 % – отводят это время на выполнение дел, на которых ранее не хватало времени, а также на реализацию намеченных планов.

На вопрос, раскрывающий степень усидчивости школьников и уровень работоспособности («Если у тебя что-то не получается, то ты ... ?»), были получены ответы: «Оставляешь это» – 30 %, «переключаешься на другой вид деятельности, а затем вновь к этому возвращаешься» – 20 %, «пытаешься разобраться, почему это не получилось, находишь новый способ решения задачи» – 15 %, «находишь себе другое дело» – 30 %, «обращаешься

за помощью» – 5 %. В связи с чем можно сделать выводы о низком уровне усидчивости школьников, желании быстро выполнять поставленные задачи, и в случае неудачи не тратить время на разбор проблемных моментов, а сразу приступить к другому заданию.

Отдельное тестирование было проведено относительно информационных технологий, так как для подрастающего поколения технические разработки играют большую роль не только в вопросах обучения, но также и в вопросах формирования досуга. Работа в глобальной системе Интернет занимает огромную часть жизненного пространства, полностью поглощая свободное время ребёнка, включая как рациональное использование предоставленного ресурса, в качестве получения необходимых сведений, так и неконтролируемое превышение нормы.

Самыми актуальными вопросами являются первые два в приведённой анкете: «Сколько времени в день ты проводишь за компьютером?» и «Сколько времени в день отнимают различные гаджеты? На что именно тратится время (социальные сети, просмотр видеороликов, обучающего контента, каналов известных блогеров)». На что были получены следующие ответы – на компьютер в день тратится более 5 часов, порядка 7–8, у некоторых выходит даже больше. Так как изначально это обуславливается поиском информации, касаясь учебных вопросов, а затем уже переходит в формат отдыха, просмотр программ, сайтов, страниц развлекательного содержания. В телефоне большинство проводит порядка 10 часов своего суточного времени – сюда включается и работа в школе, поисковые запросы, связанные с выполнением учебной деятельности, это и обзор новостной ленты, чтобы быть осведомленным в области событий, происходящих в мире, это и просмотр социальных сетей – «ВКонтакте» и др. Таким образом, можно наблюдать, что время, которое могло бы использоваться ребятами для грамотной организации своей внеурочной деятельности, полностью затрачивается на работу за компьютером и в различных мессенджерах.

Для того чтобы понять, что учащиеся умеют делать на компьютере, мы предложили им выбрать альтернативы при ответе на вопрос: «В какой мере ты умеешь пользоваться компьютером?». Ответы подростков:

- могу работать в Интернете – 60 %;
- могу играть в компьютерные игры, общаться в социальных сетях – 30 % ответивших;
- могу работать в «редакторах» – 2 %;
- могу обрабатывать видеозаписи, работать со звуком; владею навыками работы в различных программах – 8 % (рис. 4).

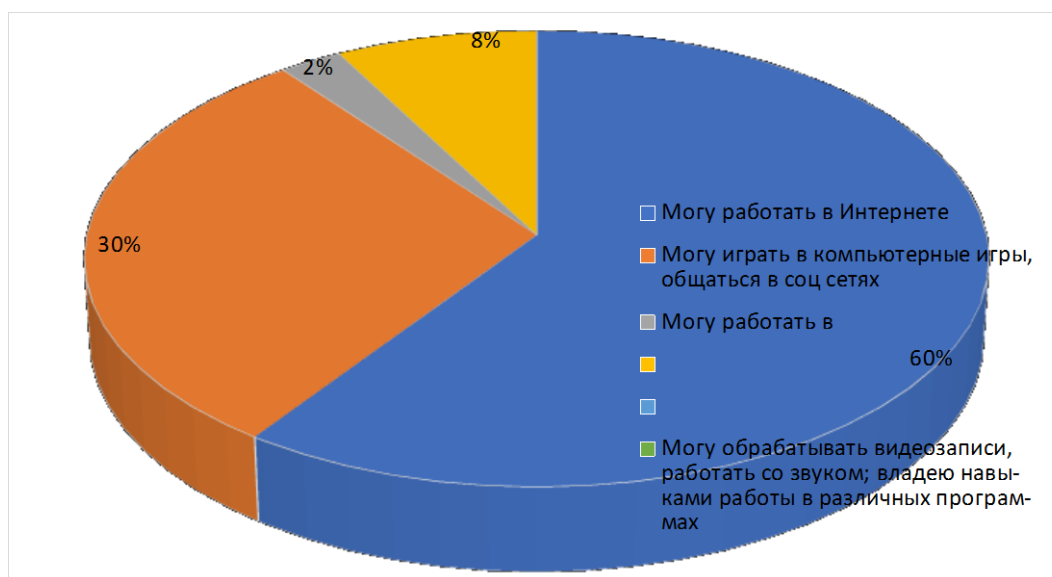


Рис. 4 – Выполнение различных видов деятельности с использованием компьютера

Результаты показывают следующее: несмотря на то что компьютером пользуются все школьники старших классов, в том числе для работы в сети Интернет, для организации досуга, в том числе свободное время для игр, общения в социальных сетях и др., большинство школьников не владеют должными навыками в области компьютерной грамотности.

Один из блоков вопросов анкеты был посвящен информационным потребностям и ресурсам. Прежде всего, подростки ищут информацию для выполнения школьных заданий, выполняют тестовые экземпляры различных экзаменационных вариантов – 52 %, а также дополнительных заданий (кружка, клуба) – 11 %. Однако одним из самых значимых является мотив «для удовлетворения собственного любопытства» – 37 %.

Для подростков сегодня характерно использование всего спектра каналов и источников информации. Опрошенные считают, что о самом интересном они узнают с помощью «телевизора / радио» – 5 %, с помощью периодических изданий – 2 %, от друзей и родителей – 13 %, уроков в школе, репетиторов – 17 %, из книг – 10 %, научной литературы – 11 %, и неизменным лидером данного рейтинга является сеть Интернет – 42 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что самое интересное для себя подростки в большей степени получают с помощью сети Интернет. Из прочитанных книг за последнюю неделю школьники назвали в основном книги по школьной программе, а также некоторую художественную литературу. Таким образом, информационная среда значительно влияет на досуговые предпочтения старших подростков, их ориентацию в выборе того или иного варианта времяпровождения. В настоящее время медиасреда набирает всё большие обороты, возрастает количество каналов коммуникации, идет перераспределение функций этих каналов. Сегодня значительно меняется отношение подростков к информации в целом, их коммуникативные привычки и поведение дети находятся в процессе освоения новых технологий, они активно используют все доступные им каналы информации и информационные источники, причем используют различные функции как старых, так и новых средств массовой коммуникации. Когда встает выбор чтения книги или «с экрана», в приоритете для ребёнка становится «экран».

Меняется также и отношение к книге – характер чтения и многие его характеристики. Чтение становится все более целенаправленным: либо книга читается для выполнения школьного задания (причем возможно чтение ее краткого изложения, а не оригинала), либо для отдыха «Модель чтения» подростка стала больше похожа на «модель чтения» взрослого человека: часть книг – для учебы (работы), часть для отдыха. Лишь 12 % указали, что читают для «души», а следовательно, для самообразования. Часть времени, ранее тратившуюся на чтение, заменила деятельность в Интернете. Ярко выражен мотив: «хочу почитать что-либо легкое, развлекательное», который тесно связан с предпочтением выбора на досуге различных романов небольшого содержания, кратких повестей и рассказов. У современных подростков отсутствуют литературные герои. Большая часть подростков предпочитает чтению литературы прослушивание подкастов по определённым тематикам. Подкаст – звуковые или видеофайлы в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что культура досуга учащихся 10 и 11 классов отличается невысоким уровнем развития, частично соответствующим социальным нормам. Работа по ее воспитанию осуществляется с помощью недостаточно эффективных в настоящих условиях методов и форм, характеризуется слабой систематичностью и согласованностью действий школы и семьи, а также иных институтов. Родители соглашались с тем, что основную часть времени школьники проводят за компьютером, а также в различных гаджетах.

Так, например, 64 % родителей считают, что недостаточно контролируют своих детей, указывая в качестве причин отсутствие времени, усталость после работы 23% признают, что не контролируют детей и только 13 % заявляют о проведении определённой деятельности в данном направлении – бесед со школьниками, оказание помощи в организации досуговой деятельности.

Все без исключения родители хотели бы, чтобы в свободное время школьники занимались спортом, посещали выставки и музеи, ходили на кружки и секции дополнительного образования, участвовали в различных мероприятиях и активно проявляли себя, проводили время действительно с пользой. Тем не менее, материальную сторону организации досуговой деятельности в соответствии с результатами анкетирования могут и готовы обеспечить лишь 10 % родителей, 30 % выделяют средства из семейного бюджета по возможности на те виды деятельности, которые семья может себе позволить.

Анкетирование родителей показало, что 65 % родителей учащихся постоянно обращают внимание на то, как дети проводят свободное время. Тем не менее только у 31 % из них имеется свободное время и возможности, в том числе и финансовые, позволяющие создать условия для дополнительного образования ребенка, а также совместно проводить свободное время (посещать театр, музеи, выставки и т. д.), 21 % родителей делают это периодически, 14 % признают, что им не хватает на это ни времени, ни внимания, ни средств.

Наиболее действенными методами воспитания культуры досуга родители считают наглядный пример и обучение правилам поведения в конкретных ситуациях, данные методы они используют в практике семейного воспитания. В то же время родители вспоминают, что в свою очередь в подростковом возрасте на учебу затрачивали меньшее количество времени (в среднем 4,5 часа), на подготовку домашних заданий уходил в среднем 1 час, дополнительное образование было доступным для многих, и в неделю в среднем каждый ребенок был занят 3–4 часа. Большое внимание уделялось общению с друзьями, причем в отличие от современных подростков, по мнению родителей, данное общение носило более целенаправленный характер, и прежде всего это было общение по интересам, в том числе организованные диспуты, встречи с интересными людьми, моделирование, совместное занятие спортом, походы и т. д. Родители признают, что в их время большую роль в организации культурно-массовой деятельности играла школа и пионерская организация, многие говорят о скорей положительной роли данного института. Кроме того, много времени уделялось спорту. Это не только лыжи, коньки, футбол и хоккей, бывшие в то время традиционными видами спорта, но и различные секции и кружки (баскетбол, борьба, теннис, художественная гимнастика, плавание и др.). На вопрос, продолжают ли они заниматься спортом в настоящее время и поддерживать эти традиции в семье, положительно ответили лишь 15 %, 43 % говорят о том, что хотели бы больше времени заниматься спортом, но не имеют такой возможности по причине отсутствия времени и финансов.

Несомненно, старшее поколение уделяло большее внимание чтению и обсуждению литературы (1,2–2 часа), прежде всего исторической, классической, фантастики. Большое значение уделялось литературе, посвященной вопросам дружбы народов. Очень четко делался акцент на проблемах добра и зла, определялся положительный герой, чего, как признают сами родители, не хватает современным книгам, молодежным сериалам, журналам.

Вместе с тем, родители считают, что в настоящее время у современных подростков больше выбора. Исчезли запреты на многие произведения зарубежной литературы, вся информация предоставляется в сети Интернет в совершенно открытом доступе. Современная литература носит развлекательный характер, в то время как литература их детства, считают родители, учила думать, сопоставлять факты, делать выводы и развиваться. Вместе с тем сами родители признают, что время изменило и их читательские интересы (76 %). Для чтения старшее поколение выбирает в основном детективы и романы развлекательного характера, блоги в Интернете и новостные материалы на сайтах, а также книги так называемых модных писателей. Просмотру телевизора в детские и юношеские годы старшее поколение также уделяло меньше внимания (1,5 часа), в основном это были программы познавательного характера, фильмы по историческим произведениям и приключения. Анализируя результаты анкетирования, мы можем сделать вывод, что в настоящее время уровень сформированности культуры досуга родителей находится примерно

на уровне культуры досуговой деятельности детей, тем не менее, опираясь на личный положительный опыт, приобретенный еще на постсоветском пространстве, родители имеют большее представление о возможностях планирования свободного времени и проведения досуга, даже если мы будем учитывать факт существования в настоящее время большего количества возможностей проведения свободного времени.

Тем не менее, исследование показало, что для школьников в данном вопросе, прежде всего, важен личный пример родителей, который, к сожалению, в связи с перечисленными выше обстоятельствами, во многих семьях отсутствует. Цель анкетирования родителей – акцентировать их внимание на состоянии вопроса воспитания культуры досуга, а также подвести их к выводу, что организация процесса в настоящее время невозможна без взаимодействия школы и семьи, поддержки и личного примера родителей. В ходе анкетирования родителям учащихся (а позднее и педагогам) был задан вопрос: «В чем вы видите основные причины невысокого уровня культуры досуга детей?». Обе группы респондентов назвали сходные причины, такие как:

- отрицательное влияние средств массовой информации;
- отсутствие материальной базы;
- отсутствие взаимодействия школы и семьи, по данному вопросу;
- низкий уровень культуры общества в целом, и семьи в частности;
- недостаточное внимание в семье воспитанию культуры поведения детей.

Причем 64 % родителей учащихся согласились с тем, что семья является носителем культуры, с утверждением, что, от того, насколько в семье уделяют внимание культуре досуга, прежде всего, зависит уровень культуры досуга детей. Отсюда можно сделать вывод, что в действительности родители не снимают с себя ответственности за воспитание детей и готовы сотрудничать со школой, следовательно, будут заинтересованы в работе по развитию культуры досуга школьников.

Учителя признают, что уделяют основное внимание учебной деятельности, а во внеурочной деятельности акцент ставится на организации досуговой деятельности, а не на формировании и повышении уровня культуры досуга. Среди методов, использование которых способствует повышению уровня культуры досуга, учителя, называли в основном беседу. Следует отметить, что как метод беседа не может быть использована для формирования потребности проводить с пользой свободное время, а также формирования уровня культуры.

Обобщив данные, полученные при проведении стартовой диагностики, уровень сформированности культуры досуга старших подростков можно представить в форме следующей диаграммы (рис. 5).

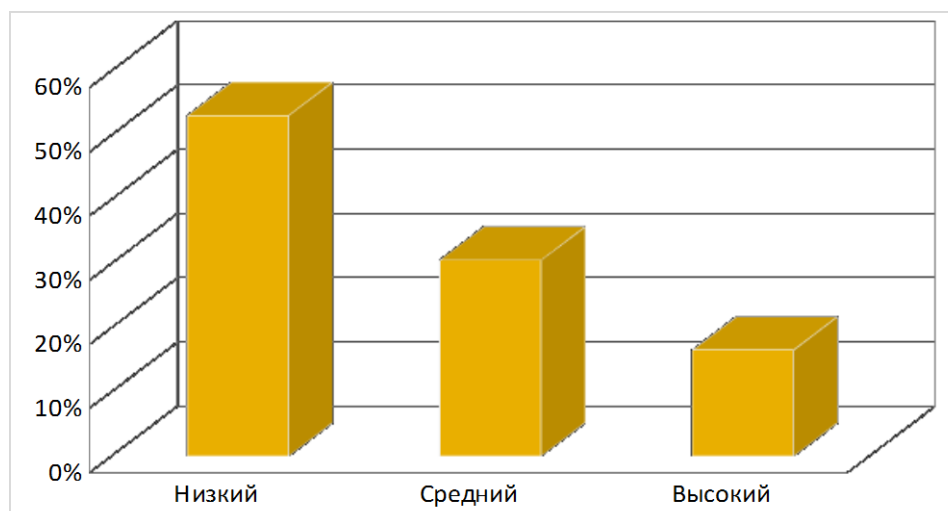


Рис. 5 – Уровень сформированности культуры досуга старших подростков (констатирующий эксперимент)

Полученные результаты подтверждают актуальность изучаемого направления и необходимость проведения специальной работы.

Литература

1. Балабас Н.Н. К вопросу о соотношении понятий "текст" и "дискурс" // Образование. Язык. Наука. Культура. Материалы Международной научно-практической конференции. Электросталь, 2013. С. 88-91.
2. Бахтина Е.В., Андреева Ю.Ф. Воспитание толерантности: молодёжный студенческий фестиваль // Библиотечное дело. 2017. № 5 (287). С. 43-44.
3. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3 (55). С. 167-170.
4. Коренева Ю.В., Хосровян К.С., Кобелева О.В. Литературные экскурсии музеев как вид образовательного туризма // Наука на благо человечества – 2018. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов по итогам Международной научной конференции молодых учёных, аспирантов и студентов. Отв. ред. и сост. Е.А. Певцова. Москва, 2018. С. 202-206.
5. Корж Е.М. Возможности тренинговой формы обучения // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2009. № 1. С. 177-180.
6. Костенко А.А., Терсакова А.А., Плужникова Е.А. Проблемы модернизации общего образования и пути их решения // Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, ОБЖ в условиях инновационного развития образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н. В. Зеленко. Армавир, 2017. С. 98-104.
7. Куртвапова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь, 2018. С. 88-94.
8. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворяющей функции образования в поликультурной среде школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 29-37.
9. Borisova I.V., Balabas N.N. Peculiarities of teaching comprehensive listening to digital students // Revista Inclusiones. 2020. T. 7. № S2-3. С. 85-99.
10. Gozalova M.R., Gazilov M.G., Kobleva O.V., Seredina M.I., Loseva E.S. Non-verbal communication in the modern world // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. T. 7. № 4. С. 553-558.
11. Smirnova Z.V., Vezetiu E.V., Vaganova O.I., Pluzhnikova E.A., Akimova I.V. Automated knowledge management through e-testing // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. 2020. T. 9. № 3. С. 3256-3260.
12. Dubrova O.A., Tsarapkina Ju.M., Oshkina A.A., Baikina Ju.O., Ivanov V.A. Media space as an element of the digital educational ecosystem // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. T. 15. № 1. С. 134-144.
13. Dubrova O.A., Kirillova I.K., Orlova A.I., Stryapikhina A.A., Semenov S.V. Digital instruments in educational activities // Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2021. T. 15. № 3. С. 139-149.

УДК 159.922.7

*Елена Михайловна Корж,
Анна Арсеновна Костенко*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский психолого-социальный университет»

Кафедра социальной психологии

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Московский государственный областной университет»

Кафедра дошкольного образования

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии

Аннотация. В статье раскрыты психологическое содержание и особенности сенсорной культуры детей раннего возраста. Выделены задачи сенсорного воспитания с точки зрения дошкольной психологической и педагогической наук. Охарактеризованы механизмы формирования сенсорной культуры детей раннего возраста.

Ключевые слова: сенсорная культура, психологические основы, дети раннего возраста, психологическая теория, дошкольная психологическая и педагогическая науки.

Формирование сенсорной культуры детей в возрасте от 0 до 3 лет нацелено на регулирование естественного совершенствования функций органов чувств, стимулирование восприятия и чувственного восприятия различных характеристик объектов: размера, формы, взаимного расположения, аромата, звука и пр. Это призвано расширить возможности взаимодействия (манипулирования) с этими объектами и разнообразить характер их применения.

Главным условием грамотного воспитания детей раннего дошкольного возраста, согласно исследованиям таких ученых, как Ш.А. Абдуллаева, Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина и пр., следует считать обеспечение необходимого диапазона внешних воздействий, а также регулирование зрительных и слуховых характеристик в окружении малышей.

Реализация данного принципа требует должного оборудования помещений и обеспечения необходимого предметного окружения, регулярного взаимодействия со взрослыми и системной организации целенаправленных занятий.

Как показано в исследованиях С.С. Даниловой [1], Н.И. Калакова [3], О.В. Кобелевой [4], Е.М. Корж [5], Е.А. Плужниковой [6; 7], А.А. Терсаковой [8], А.Л. Третьякова [9; 10] и др., по достижении 2–3-летнего возраста сенсорное воспитание уже основывается на изучении детьми предметных действий, для которых требуется сопоставление предметов по типовым характеристикам – размеру, форме, пространственному расположению и т. д.

На этом этапе ознакомление с внешними свойствами объектов происходит благодаря самостоятельному сравнению их друг с другом, поскольку ребенок еще не в полной мере владеет системой сенсорных эталонов. Специальные исследовательские работы, проведенные в данной области, позволили определить наиболее эффективные способы обучения дошкольников корректным алгоритмам действий – начиная с практических попыток и заканчивая самостоятельными действиями, основанными на зрительном сравнении. Согласно исследованиям С.Л. Новоселовой, Л.Н. Павловой, Э.Г. Пилюгиной и пр., основным видом занятий по сенсорному воспитанию дошкольников в возрасте 2–3 лет служат специально разработанные упражнения с использованием дидактического материала и игрушек, строительных элементов

и различных инструментов. К тому же сенсорное восприятие присутствует во всех видах деятельности ребенка и напрямую воздействует на процесс их развития (коммуникативная, игровая, творческая и двигательная активность и т. д.).

Для ребенка в период раннего детства становление сенсорной культуры происходит в рамках специально организованного педагогического воздействия, стимулирующего сенсорное восприятие, которое служит базой для общего развития дошкольников. Сенсорное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста наиболее результативно на продуктивных занятиях – во время лепки, рисования, моделирования и т. д.

Кроме того, исследования показывают, что ориентированность дошкольников на определенные качества предмета определяется характером активности, в которую включен предмет, а не его свойствами. Также ориентировочно-исследовательская активность ребенка в ранний период его развития зависит от используемых методов исследования.

На сегодняшний день сенсорному развитию отводится важная роль в специализированной методической литературе, а для младших дошкольников разработаны отдельные программы сенсорного воспитания.

Изначально данная работа требует сбора сведений о сенсорном восприятии и формирование особой предметной среды, обеспечивающей развитие зрительных и слуховых представлений, а также специальные сенсорные упражнения с использованием дидактических материалов, специальных пособий (цветные картинки, кубики, вкладыши и пр.). В более позднем возрасте сенсорное воспитание осуществляется в рамках бытовой деятельности и творческих занятий – рисования, конструирования и т. д.

В современной дошкольной педагогике и психологии главными задачами сенсорного воспитания считаются:

- обеспечение благоприятных условий для формирования богатого сенсорного опыта дошкольников и представлений об окружающей действительности;
- развитие обобщенных методов изучения объектов, их характеристик, и взаимодействий для расширения сенсорного опыта;
- грамотная корреляция полученного опыта и речевого развития;
- составление плана развития представлений.

Как указывали О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др., осуществление сенсорного воспитания происходит параллельно с различными видами деятельности, характерными для всех дошкольников, независимо от их уровня развития [2].

Занятия по сенсорному воспитанию предполагают обучение младших дошкольников навыкам определения характеристик объектов, их сравнения, а также привитие сенсорных эталонов и организацию перцептивной деятельности.

В воспитательно-образовательные программы, рассчитанные на младших дошкольников, включаются занятия по формированию навыков различения, сопоставления, выделения и группировки объектов или их составных частей по различным признакам: цвету, размеру, форме, положению и т. д. [2]. Большое значение уделяется привитию навыков исследования, анализа и моделирования будущего результата – данные навыки нужны для ориентирования в действиях и обеспечения эффективности предметной деятельности.

Для организации творческо-изобразительной деятельности ребенка в возрасте до трех лет можно применять специальные дидактические упражнения, ориентированные на разнообразные свойства объектов, или зрительно-двигательные игры, направленные на координацию. Привитие дошкольникам навыков исследовательской работы включает в себя обучение:

- восприятию изучаемого объекта как единого целого;
- определению основных его элементов;
- изучение его отдельных сенсорных характеристик (размера, цвета, формы и пр.);
- и снова восприятие предмета как единого целого.

Для грамотного восприятия детьми формы предметов нужно проводить занятия по моделированию (ощупывание, обведение по контуру и пр.). Наилучшие результаты сенсорного воспитания наблюдаются при задействовании наибольшего числа доступных детям методик передачи сенсорного опыта и правильной постановке программных задач сенсорного развития, вне зависимости от степени речевого развития дошкольников. Комплекс занятий по сенсорному воспитанию включает в себя направленную работу по обучению различным способам получения сенсорного опыта.

Наиболее интересными для нас представляются дидактические и образовательные игры, разработанные Т.П. Бабиц и М.Б. Медведевой. Эта игровая система является четким детально разработанным алгоритмом работы, призванным сформировать у дошкольников базовые предметные представления, пространственную ориентировку, сенсорные эталоны, аналитическое мышление и пр. Например, развивать у детей представления о размере предметов предложено проводить путем: сравнения предметов между собой по величине и ранжирования (пирамидка, матрешки), словесного обозначения (где длинная / короткая / большая / маленькая вещь?), совершенствования глазомера и зрительной внимательности, локализации размера и т. д.

Г.В. Цикото рекомендовал организовать занятия по сенсорному развитию совместно с предметно-практической активностью, в то время как А.Р. Маллер – в ходе игровой и трудовой, а А.А. Еремина – в ходе творческо-изобразительной деятельности. Главные формы проводимых занятий – дидактическая игра и упражнение [2].

То есть мы наблюдаем единое развитие сенсорной культуры – направленное педагогическое воздействие, основанное на учебно-воспитательных мероприятиях, призванных помочь корректному сенсорному развитию и основанных на знании сенсорных инструментов.

Таким образом, как мы можем судить, в системе сенсорного воспитания главенствует традиционно сложившаяся позиция, берущая свое начало в народной педагогике и развитая в дальнейшем в теоретико-практических работах таких специалистов в области педагогики, как М. Монтессори, Е.И. Тихеева, Ф. Фребель и др. Все это помогает детям ознакомиться с сенсорными характеристиками (цвет, аромат, величина, звук, вкус и пр.), хорошо ориентироваться в пространстве.

Также одной из важнейших задач сенсорного воспитания является обучение детей более точному определению различных качеств предметов и совершенствование чувствительности сенсорных органов ребенка – улучшение зрительной, тактильной, обонятельной, слуховой зрительной и др. восприимчивости. Параллельно ведется работа по речевому развитию дошкольников и обучению их правильным наименованиям признаков и свойств объектов: горячий – холодный – теплый, шероховатый – пушистый – мягкий – твердый, соленый – кислый – сладкий – горький, высокий – низкий, близкий – далекий и т. д.

На сегодняшний день в отечественной теории дошкольной педагогики и психологии традиционно сложившийся подход к сенсорному развитию дошкольников был расширен благодаря добавлению и уточнению следующих аспектов: ориентирование во времени, формирование музыкального и речевого слуха. Представления детей о времени складываются из усвоения понятий о сезонах и временах года, о месяцах, неделях и времени суток, а также из понимания того, что движение времени непрерывно, необратимо вспять и не подчиняется нашему воздействию.

Литература

1. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 167-170.
2. Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС: матер. обл. заоч. науч.-практ. конф. педагогов дошкольных образовательных организаций, 18 апреля 2014 г. Мурманск, 2014. 380 с.
3. Калаков Н.И., Кобелева О.В. Проблема адаптации человека в современных условиях // Теория и практика социальной работы: опыт и перспективы: сб. тр. участников 1-й Междунар. конф. Ульяновск, 1999. С. 39-40.

4. Кобелева О.В. К вопросу о формировании жизненных ценностей у молодежи // Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бирск, 1997. С. 24-27.
5. Корж Е.М. Образ отдельных элементов социального мира в представлениях молодежи // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 1. С. 63-73.
6. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.
7. Плужникова Е.А. Теоретические основы проектирования методической работы в образовательных организациях // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения». Москва, 2020. С. 826-833.
8. Терсакова А.А., Костенко А.А., Плужникова Е.А. Методы диагностики детской творческой одарённости // Образовательная робототехника в научно-техническом творчестве школьников и студенческой молодёжи: опыт, проблемы, перспективы: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Армавир, 2017. С. 187-195.
9. Третьяков А.Л. Возможности видеоконференцсвязи для реализации идей открытого образования // Общественные науки в школе и жизни: методический навигатор: метод. сб. СПб., 2015. С. 271-276.
10. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как условие формирования социального здоровья обучающихся // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2016. Т. 7. № 5. С. 123-128.

УДК 159.922.76

Марина Александровна Кочарян

ПСИХОЛОГИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Муниципальное автономное образовательное учреждение СОШ № 24 города Армавира

Аннотация. В статье раскрыта проблема создания комфортных условий обучения «особенных» детей-обучающихся, не осваивающих ООП общего образования по причине наследственно-генетического фактора. Проанализирован опыт создания классов коррекционно-развивающего обучения, классов компенсирующего обучения как пространства, обеспечивающего оптимальный уровень психического здоровья ребенка.

Ключевые слова: детский сад, школа, особенности в развитии ребенка, психическое здоровье ребенка, класс компенсирующего обучения, класс коррекционно-развивающего обучения.

В связи с модернизацией и реформированием системы образования в целом в нашей стране происходит усложнение программ обучения и воспитания в детских садах и школах. Следствием этого процесса является всё большее появление определённой категории детей, не осваивающих эти программы в полном объёме по причине наследственно-генетического фактора. Их часто называют проблемными, потому что действительно с ними много хлопот и трудностей. Родителям, учителям и воспитателям приходится сложно справляться с этим контингентом, а сами дети искренне не понимают, почему к ним другое отношение, почему их ругают? В группе детского сада или в школе такие дети часто конфликтуют, потому что не вписываются в общепринятые нормы поведения, а у них по-другому не получается общаться и они требуют к себе особого внимания. В такой ситуации возникает необходимость создания в детских садах и массовых общеобразовательных школах специальных коррекционных групп и классов. Раньше при такой дифференцированной системе обучения была эффективность и качество, потому что этому способствовала адаптивная модель, которая пришла на смену традиционной с преобладанием авторитарного стиля обучения.

Цель создания классов коррекционно-развивающего обучения – это целенаправленная помощь проблемным детям в преодолении трудностей в процессе учебно-познавательной деятельности, эмоционально-волевой сфере, социальной адаптации, а также создание определённых условий для нормального развития таких детей с учётом их специфических особенностей. Другими словами, это подготовка ребёнка к активной, общественно-полезной жизни. Только в малочисленном коллективе такие дети могут показать положительный результат и динамику, потому что многочисленная группа действует на них как раздражитель, вызывая ещё больше негативных эмоций, приводя к стрессам. Эту категорию детей называют по-разному, но суть от этого не меняется, и проблема на данный момент остаётся не решённой.

Основной задачей в построении работы с детьми с проблемами в развитии является ранняя диагностика по выявлению аномалий в развитии психических функций, профилактическая и коррекционная работа. Немаловажным также является создание приемлемой атмосферы для малышей, поступающих в детский сад, для первоклассников в адаптационный период, а также психологическая помощь при переходе из начальной школы в среднее звено, из средней в старшую или другие учебные заведения. Если для нормально развивающихся детей адаптационный период проходит более гладко, то у детей с проблемами в развитии этот период вызывает стрессовые состояния. Поэтому они нуждаются в педагогической поддержке и помощи.

Огромная роль в развитии проблемных детей принадлежит воспитанию и обучению, так как их развитие напрямую зависит именно от этого. При отсутствии обучения или его несвоевременном начале наносится непоправимый ущерб в развитии ребёнка, углубляется его отставание в развитии психофизиологических функций организма.

На данный период только в некоторых детских садах и общеобразовательных массовых школах функционируют группы и классы выравнивания или классы компенсирующего обучения, куда направляются дети по определённым критериям специалистами ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия). В классах выравнивания обучаются дети с задержкой психического развития, а в классах компенсирующего обучения – педагогически запущенные дети, требующие особого педагогического внимания. Таким образом, на протяжении всего периода обучения детям обеспечивается педагогическое сопровождение, а также психологическая помощь. С детьми с задержкой в развитии и с педагогически запущенными детьми ведётся коррекционно-развивающая работа по развитию и формированию психических процессов, а также по преодолению социальной дезадаптации.

В настоящее время при школе создаётся психолого-педагогический консилиум (ППК), куда входят председатель, медицинский работник, логопед, педагог-психолог, дефектолог, социальный педагог и учитель начальных классов. Консилиум определяет направление конкретного ребёнка на ПМПК, а уже специалисты комиссии решают, в каком классе должен обучаться ребёнок, представленный на комиссию. После направления ребёнка в класс выравнивания с ним ведётся коррекционно-развивающая работа по формированию психических процессов, развитию эмоционально-волевой, коммуникативной и личностной сферы.

Отечественные учёные, в частности ведущие психологи, изучающие проблемы неуспеваемости младших школьников начальной массовой общеобразовательной школы выделили группу детей, которую нельзя отнести к категории умственно отсталых детей, потому что у них были обнаружены некоторые интеллектуальные способности, а также «зона ближайшего развития». Этим детей отнесли к особой категории – дети с задержкой психического развития. В детском саду такие дети отличаются своим поведением от нормально развивающихся сверстников, проявляя повышенную тревожность, ранимость, плаксивость, иногда агрессивность как способ достижения своих целей. Исследования показали, что задержка психического развития – это синдром временного отставания психики в целом или отдельных её функций (эмоционально-волевой, речевой, моторной, сенсорной). Таким образом, дети с задержкой в развитии отличаются от своих нормально развивающихся сверстников некоторыми особенностями в познавательной,

эмоционально-волевой, личностной сфере, а также в поведении. Следует, однако, дифференцировать детей с задержкой в развитии и детей с умственной отсталостью. Если задержка в развитии – это временное отставание развития психики, то умственная отсталость – это стабильное, стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребёнка в результате поражения центральной нервной системы, в первую очередь коры головного мозга. Не относятся к категории детей с задержкой в развитии педагогически запущенные дети, так как они изначально не имеют органической патологии и практически здоровы, а отклонения в поведении, то есть асоциальность и дезадаптация формируется в результате противоестественного влияния окружающей среды и пониженного внимания со стороны близких взрослых людей, когда дети с детства растут в неблагоприятной семье и предоставлены сами себе. Дефицит общения отрицательным образом сказывается на детях.

Несмотря на то что психологи выделяют четыре основные формы задержки психического развития (классификация К.С. Лебединской), все они имеют общие черты. Им присущи: низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости нервной системы, обедненный словарный запас и ограниченный кругозор, незрелость эмоционально-волевой сферы (инфантилизм), несформированность навыков познавательной деятельности (долго преобладает игровая деятельность как ведущая). У детей с задержкой в развитии замедленное восприятие и нарушение всех видов памяти, низкий уровень самоконтроля и заниженная самокритика, несформированность основных мыслительных операций и неумение планировать свою деятельность к началу школьного обучения. Общим для всех форм задержки психического развития является очень низкая мотивационная готовность к обучению в школе.

При поступлении в школу дети с задержкой в развитии не обнаруживают психологической готовности к школьному обучению, им недостаёт знаний, умений и навыков, соответствующих возрасту, они не могут без специальной помощи овладеть чтением, письмом и счетом. В связи с неустойчивой и ослабленной нервной системой такие дети быстро утомляются, не выполняют до конца задание. В школе они ведут себя как дети дошкольного возраста, так как ведущей деятельностью для них остаётся игра. У детей с задержкой в развитии наблюдается несформированность коммуникативных навыков и часто отсутствует произвольность в поведении, у некоторых присутствует заторможенность, а у других, наоборот, расторможенность. Нередко из-за малой подвижности артикуляционного аппарата речь у таких детей бывает недостаточно чёткая, как бы смазанная. У всех детей с задержкой в развитии наблюдаются недостатки в памяти, а также в мыслительной деятельности, у них не сформированы такие мыслительные операции как группирование и классификация по общим признакам, обобщение, сравнение, анализ, синтез.

Все вышеперечисленные факторы являются первопричиной стабильной неуспеваемости ребёнка с задержкой в развитии с самого начала школьного обучения в массовом классе. Таким образом, ребёнок начинает осознавать свою несостоятельность, что приводит к появлению и развитию чувства собственной неполноценности, а это часто имеет такие негативные проявления, как неадекватное, асоциальное поведение среди сверстников, иногда агрессия. Всё это показывает, что задержка психического развития проявляется как в замедленном темпе психического развития, так и в интеллектуальной недостаточности, то есть интеллектуальные способности не соответствуют возрастной норме. Поэтому детям с задержкой в развитии требуется особое педагогическое внимание, которое в массовом классе просто невозможно из-за большого количества детей. В специальном коррекционном классе детей меньше и каждому из них со стороны учителя уделяется больше времени. Помимо этого, дети чувствуют себя в таком классе более уверенно, так как находятся приблизительно на одинаковом уровне развития. Педагоги и воспитатели, а также психологи, работающие с детьми с задержкой в развитии, должны ориентироваться на коррекционную направленность, уделяя больше внимания сфере общения детей со сверстниками, формируя у них навыки коммуникативности.

Для достижения положительного результата в учебно-познавательной деятельности у детей с задержкой в развитии следует развивать эмоционально-волевую сферу и произвольность таких психических процессов как память, внимание. Немаловажным фактором в обучении является формирование конструктивных навыков и произвольного поведения.

Психическое здоровье ребёнка

Существуют основные признаки, по которым можно судить о психическом здоровье ребёнка. Первый – это позитивное настроение, в котором находится ребёнок. Второй – это достаточный уровень возможностей, благодаря которым ребёнок способен выходить из различных ситуаций, связанных с переживанием страха, неудачи и тревоги, а также других подобных состояний. Эти умения и навыки, с одной стороны, связаны с наследственными факторами – с работой нервной системы человека. С другой стороны, это зависит от умения человека управлять своим поведением при различных отрицательных воздействиях или обстоятельствах. Саморегуляция и самоконтроль являются ведущим показателем психического здоровья. Как правило, такие умения вырабатываются в процессе специальной психологической подготовки, но для определённой категории детей эти умения и навыки так и остаются на недостижимом уровне.

Для того чтобы ребёнок был психически здоровым, следует поддерживать психическое благополучие организма ребёнка. Каждый человек обладает своеобразным регулятором, позволяющим нам это делать. В его основе лежат биологические потребности, благодаря которым человек на подсознательном уровне включается в процесс саморегуляции. Таким образом, срабатывает механизм подсознательной работы наших внутренних психических ресурсов. При хорошей работе психологического регулятора случайные и кратковременные нервные напряжения не опасны для нашего здоровья. Другое дело, когда ребёнок испытывает продолжительные нервные перегрузки (стресс). Например, всё время чего-то боится, не может долго забыть обиду или постоянно не справляется с учебными заданиями. В этом случае психологический регулятор становится бессильным перед стрессом. Происходит истощение психических возможностей ребёнка, и у него могут возникнуть различного рода нервно-психические расстройства (неврозы). Так постепенно ситуативная тревожность трансформируется в личностную, создавая угрозу психическому здоровью ребёнка.

Чаще всего в дошкольном и школьном возрасте встречается типичная неврастения, примерно у каждого шестого учащегося. Многие дети вследствие неврастения страдают болезнями сердца, желудка, кишечника, а также эндокринными расстройствами. Школьникам, переживающим невротические реакции, очень важно научиться укреплять свою психику, чтобы выработать свой собственный способ саморегуляции.

Конечно, в школе у детей наблюдаются и позитивные психические состояния. Правда, чаще всего эти состояния возникают у школьников не на уроках, а тогда, когда они взаимодействуют друг с другом в неофициальной свободной обстановке – на переменах или внеклассных мероприятиях. Об этом знает каждый учащийся. В то же время каждый ученик знает, в какой ситуации ему бывает на уроке хорошо. Малыши в детском саду также переживают состояние стресса во время занятий при предъявлении к нему требований и лучше чувствуют себя в процессе общения друг с другом во время игры или на прогулке. В это время они более спокойны и позитивны.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. С-П. 2008
2. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. Академия. 2009.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. Академия. 2003.
4. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М. 1997.
5. Пальчик А.Б., Шабалов Н.П. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных. М. 2009.
6. Сантана Р.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости в начальных классах. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. 1991.

УДК 373.3

Татьяна Сергеевна Кочурина

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В работе представлены основные подходы к формированию конструктивно-технических умений младших школьников, этапы, условия и задачи данного процесса, разработаны показатели конструктивно-технических умений младших школьников и содержательно определены уровни их сформированности, представлена логико-смысловая вербальнообразная модель формирования конструктивно-технических умений младших школьников.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, конструирование, конструктивная задача, техническая задача, конструкция, эскизное конструирование, техническое задание, технический проект, рабочий проект, конструктивно-технические умения младших школьников, вербальнообразная модель.

В нормативных документах Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [16], «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года» [15], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [11], Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [16] признается решающим условием успешной самореализации обучающихся воспитание у ценностно-смысловых ориентаций, мотивации к непрерывному личностному росту, обеспечивающих их успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии [11].

Особенностью технологического образования младших школьников является особое внимание к овладению ими основами технологических знаний, развитию конструкторско-технических умений, овладению культурой проектной деятельности. Важную роль в решении проблем формирования конструктивно-технической культуры обучающихся играет предметная область «Технология» [9].

Предметная область «Технология» является организующим ядром вхождения в мир технологий, в том числе материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных. В рамках освоения предметной области «Технология» происходит приобретение базовых навыков работы с современным техническим оборудованием, освоение современных технологий, знакомство с миром профессий, самоопределение и ориентация обучающихся на деятельность в различных социальных сферах, обеспечивается преемственность перехода обучающихся от общего образования к среднему профессиональному, высшему образованию и трудовой деятельности [14].

Программа предмета «Технология» направлена на формирование у младших школьников технологического мышления, что позволяет наиболее органично решать задачи установления связей между собственными образовательными результатами, полученными при изучении различных предметных областей, и жизненными задачами, возникающими перед обучающимися в контексте практических ситуаций.

В ФГОС начального общего образования в реализации предметного содержания курса «Технология» особый акцент ставится на создании условий для приобретения обучающимися опыта практической преобразовательной деятельности, в том числе в сфере технического

творчества. Наиболее результативным способом решения этой задачи является техническое конструирование. В ходе конструкторской деятельности обучающиеся могут использовать приобретенные знания и умения для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских) и технологических задач, приобретая навыки самостоятельного решения при их выполнении в групповой или индивидуальной продуктивной деятельности [16].

Вопросам построения технологического образования уделяется самое пристальное внимание как в зарубежной системе образования, так и в отечественной психолого-педагогической науке. При этом авторы отмечают, что технологическое образование включает и основы фундаментальных наук, и практическое политехническое обучение. Так, в технологическом образовании обучающихся в зарубежных школах особое внимание уделяется выстраиванию междисциплинарных связей предметной области «Технология» с предметами естественно-научного цикла, педагогами активно внедряется организация проектно-исследовательских работ, что позволяет сформировать у школьников необходимые практические умения.

Был введен специальный термин «инженерная педагогика» в работе Адольфа Мелецинека [9]. Система технологической подготовки школьников, разработанная в Великобритании, получила широкое распространение во многих странах Западной Европы. Обязательным системообразующим интегративным предметом для школ стал предмет «Технология». Составляющая предмета «Технология» разработана на основе нового содержания технологической деятельности, интегрирующей все виды преобразовательной деятельности человека. Так, например, ремесленная практика, получившая распространение среди учащихся средних школ Великобритании, рассматривается как подготовка академически не успевающих школьников к обучению навыкам ремесленного дела.

Профильное технологическое образование во Франции на современном этапе развития имеет важные ретроспективные аспекты и в то же время устремлено в будущее. Это связано с изменением социальной и педагогической функции школы, активным реформированием школьной системы образования. Крупный вклад в разработку данной области внес французский ученый-педагог Р. Галь, который настаивал на пересмотре содержания образования во Франции, на необходимости знакомства учащихся школ с новейшими научно-техническими достижениями, на приобщении их к целесообразной трудовой деятельности. Автор подчеркивал необходимость подготовки учащихся к их будущей работе, гуманистическую направленность технического обучения, его роль во всестороннем развитии личности. Изобретательность и выдумка, поиск новых средств и методов, разработка гипотез, установление контроля над результатами работы, сравнение их с первоначальным замыслом, воспитание таких качеств, как точность, ловкость, настойчивость, удовлетворение от сознания завершенности труда, привычка работать в коллективе, сознание того, что работа полезна обществу, – вот таким образом физический труд и техническое образование способствуют развитию общей культуры человека, отмечал Р. Галь [27].

В отечественной системе образования содержание технологического образования также претерпело значительные изменения, особое внимание в современной начальной школе уделяется знакомству школьников с техническими нововведениями, образовательной робототехникой, биотехнологиями, цифровыми технологиями.

Вместе с тем, потенциал предмета «Технология» в начальной школе связан с возможностью введения в образовательный процесс различных образовательных ситуаций (начиная от решения бытовых вопросов и заканчивая решением задач построения профессиональных и жизненных планов, содержательно базирующихся на необходимости применения обучающимися знаний и умений, полученных при изучении всех школьных дисциплин), что свидетельствует о смене вектора технико-технологического образования с организации ручного

труда младших школьников на самореализацию личности детей младшего школьного возраста, развитие индивидуальных качеств.

Таким образом, можно констатировать значимость технологического образования и его востребованность в современной школе. В соответствии с методологией деятельностного подхода, являющегося основой реализации требований ФГОС НОО, для создания необходимых условий технологического образования в системе начального общего образования стоит выявить сущность понятия «конструкторско-техническая деятельность» и выделить совокупность умений решать конструкторско-технологические задачи, которые должны быть сформированы у детей младшего школьного возраста как базовые для овладения данной деятельностью. Близкими к данному понятию являются понятия «конструкция», «техническое конструирование». Рассмотрим их более подробно.

Анализ научных работ и энциклопедических изданий показывает, что в большей степени данные понятия рассматриваются по отношению к организации профессиональной производственной деятельности. Так, в Большом энциклопедическом словаре понятие «конструкция» (от лат. составление, построение) трактуется как устройство, взаимное расположение частей, составов какого-либо строения, механизма и т. п. [24]. В технической сфере деятельности конструкция – схема, устройство и принцип работы технического предмета (машины, прибора, аппарата, сооружения и т. д.), а также сам предмет и его составные части. Таким образом, конструкция является результатом определенной технической деятельности, связанной с ее производством или конструированием.

Энциклопедия профессионального образования определяет техническое конструирование как процесс создания модели, машины, постройки, сооружения с выполнением расчетов и проектов [18]. Процесс технического конструирования как профессиональная деятельность предусматривает выполнение технических расчетов, использование эскизов, чертежей, справочной литературы, проработку технологии изготовления конструкции. Конструирование можно определить как логический мыслительный процесс, включающий, конечно, элементы интуиции и идущий от поставленной задачи к желаемому результату. В процессе конструирования разрабатываются детали, элементы проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект [25].

А.И. Половинкин под конструированием понимает разработку конструкторской документации, объем и качество которой позволяет изготовить техническое устройство с соблюдением всех требований [26].

В рамках технического конструирования как деятельности выделяют ряд этапов. Я.А. Пономарев выделяет следующие:

- первый этап – уточнение технического задания, на котором достигаются две цели. Во-первых, уточняется конечная цель и правильность сформулированного задания. Во-вторых, конструкторы получают четкое представление о схеме устройства; у них формируется обобщенный образ устройства;

- второй этап – эскизное конструирование. На нем ведется поиск эстетических качеств изделия, удобства пользования им, удовлетворяются эргономические требования и т. д. Здесь же выполняются эскизы основных частей устройства и выбираются наиболее удачные;

- третий этап – технический проект. Так как эскизный проект не всегда дает полное представление о будущем техническом устройстве, на этом этапе часто прибегают к макетированию. Макет позволяет оценить функциональные, творческие и эстетические качества нового устройства;

- четвертый этап – рабочий проект. Этот этап предусматривает полную детализацию конструкции машины путем разработки чертежей на каждую деталь, а также изготовление рабочей документации. Параллельно с созданием рабочей документации ведется изготовление технической оснастки и опытного образца устройства [28].

Необходимо подчеркнуть, что основу конструирования как деятельности составляет решение соответствующих конструкторско-технологических задач.

При решении конструкторско-технологической задачи или проблемы Г.С. Альтшуллер выделяет ряд этапов:

1. Постановка задачи. В основе любого изобретения лежат полезность и новизна – необходимые условия для изобретения.

2. На втором этапе необходимо наглядно представить себе и сформулировать задачу, в основе которой лежит формулировка цели. Многие задачи и способы завершали свой путь на этапе составления эскизов или функциональных схем.

3. Патентный поиск. Выясняется, не решена ли кем-либо другим эта задача. Выбираются аналоги – близкие по основному функциональному назначению технические объекты, а из них выбирается наиболее близкий – прототип, имеющий наибольшее число общих признаков с ожидаемыми от создаваемого объекта. Среди аналогов может оказаться такой, который реализует поставленную цель, тогда следует сменить цель, не меняя существа разрабатываемого технического объекта и его функционального назначения.

4. После уточнения основных признаков разрабатываемого технического объекта и сопоставления их с признаками прототипа и аналогов выбирается наиболее приемлемый метод решения задачи. Допустимо комплексное использование различных методов (мозгового штурма, морфологического анализа, метода фокальных объектов) [17].

В ходе исследования изучались работы, нацеленные на выделение видов конструктивно-технических умений младших школьников.

О.В. Терновская разработала технологию формирования креативных конструкторско-графических умений учащихся профильных классов и учреждений дополнительного образования. Результат реализации данной инновационной технологии проявляется в умениях:

- правильно читать и выполнять чертежи различных предметов;
- выражать технические идеи рисунком и чертежом;
- реализовывать графические идеи на современных ЭВМ и др. [13].

Рассматривая вопросы развития мышления младших школьников в конструкторской деятельности, Е.С. Аккуратова в качестве уровней развития, выражающих состояние и динамичность компонентов данного мышления, отмечает определенные степени развития коммуникативных свойств личности, зрительной памяти, гибкости и оригинальности конструкторско-образного мышления, композиционной связи, эмоционально-волевых особенностей. К условиям успешности процесса формирования конструкторско-образного мышления в конструкторской деятельности обучающихся Е.С. Аккуратова относит:

- объединение целей педагогики, психологии, культуры, опыта конструкторской деятельности для взаимосвязи между задачами обучения, воспитания и общего развития обучающихся;
- на всех этапах урока при выполнении конструкторской деятельности необходимо сочетать формы работы, т. е. коллективную с индивидуальной для социализации и индивидуализации личности учащегося;
- педагогическое упражнение должно сочетаться с инициативностью, а также с самостоятельностью обучающихся;
- необходимо вовлекать обучающихся в культурную жизнь города, всей страны и знакомить с мировой культурой;
- в диагностику включать контроль, проверку, накопление данных, а затем осуществлять анализ для выявления динамики, а так же для контролирования последовательности;
- оптимизацию организации материально-технических, методических, санитарно-гигиенических условий» [1].

Среди художественно-конструкторских умений А.П. Гавриленко выделяет следующую группу:

- умение формулировать задачу, используя при этом конструкторские и технические знания;

- умение грамотно выполнять действия, направленные на осуществление конструктивно-технического замысла;

- объективно оценивать результаты своего труда. По ее мнению, эта группа является центральным звеном в развитии профессиональных способностей художников-конструкторов [5].

Анализ рассмотренных подходов к процессу формирования конструктивно-технических умений младших школьников позволил выделить следующие группы:

- конструкторские (умения оперировать различными конструкторскими материалами, читать опорные чертежи и выстраивать в соответствии с ними базовую конструкцию, дополнять ее деталями, исходя из собственного авторского замысла);

- технологические (умения использовать разнообразные изобразительные и технические средства для выполнения технического проекта, включая средства мультимедиа технологий);

- художественно-эстетические (умения применять различные средства, приемы и техники создания художественного образа);

- эргономические (умения учитывать эргономические требования к результату конструкторской деятельности).

В начальной школе организация и реализация конструирования как деятельности, направленной на решение образовательных задач, ведется с учетом обозначенных этапов ее организации на реальном производстве, однако при этом имеет свою специфику в целевом, содержательном и методическом обеспечении. Рассмотрим это более подробно.

Так, Т. В. Кудрявцев в конструировании выделяет два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Творчество связано, как правило, больше с созданием замысла. Однако практическая деятельность, направленная на выполнение замысла, не является чисто исполнительской. Особенностью конструкторского мышления и основным условием формирования соответствующих практических умений даже у старших школьников является непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических актов [23].

В работе А.Н. Давидчук также отмечается, что конструктивная деятельность обучающихся представляет сложный комплекс умственных и практических действий. Она выделяет два основных этапа в организации конструирования: этап замысла и этап его практической реализации. На этапе замысла у ребенка формируется представление о конечном результате предмета деятельности и способах его достижения. Конструктивный замысел рождается в процессе умственной деятельности ребенка по решению поставленных конструкторско-технических задач. Сравнение, анализ, синтез уже известных конструкций лежат в основе замысла. На этапе практической реализации непосредственно происходит создание предмета замысла [21].

Л.В. Куцакова условно разделила конструирование на следующие этапы:

1) выяснение технической задачи, постановка которой требует создания образа будущего изделия;

2) определение путей решения технической задачи, разработка технологической документации;

3) исполнение намеченного плана [22].

Итак, анализ содержательных характеристик этапов организации конструирования для решения образовательных задач позволяет выделить такую их последовательность:

- этап подготовки, в ходе которого обучающийся, в соответствии с поставленной конструкторско-технической задачей, представляет будущую конструкцию, создает ее образ;

- этап реализации замысла, в рамках которого организуется непосредственная деятельность обучающегося с конструктором по предложенной или разработанной технической документации, направленная на решение соответствующих образовательных задач.

Таким образом, необходимо отметить, что в конструкторской деятельности большую роль играет точная постановка соответствующих конструктивно-технических задач, организация поэтапной деятельности обучающихся по их решению.

Анализ позиций разных авторов позволяет определить, что задача, поставленная и решенная в учебном процессе с учетом требований и на основе анализа конкретной ситуации, является учебной задачей. В системе начального общего образования техническое конструирование как вид учебной деятельности обучающихся направлен прежде всего на решение соответствующих конструктивно-технических задач в рамках реализации образовательного процесса. Поэтому при рассмотрении содержательной характеристики понятия «конструктивно-техническая задача» считаем необходимым учитывать дидактический аспект организации технического конструирования в системе начального общего образования. Более подробно трактовка понятий «задача», «учебная задача», «конструкторская задача», «технологическая задача» представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика понятия «задача»

Понятие	Определение
Задача	Ситуация, в которой действует объект – цель, данная в определенных условиях (А.Н. Леонтьев)
Учебная задача	Задача, поставленная и решенная в учебном процессе, в учебной деятельности с учетом требований и (или) на основе анализа конкретной ситуации (Л.Ф. Спирин)
Конструктивная задача	Система, определяющая в своем содержании условия реализации выбранного обучающимся способа конструирования объекта действительности в соответствии с поставленной целью при применении самостоятельно сформированного им комплекса материалов, инструментов, приспособлений и реализацией функциональности конструируемого объекта (З.С. Сазонова)
Техническая задача	Система, обязательные компоненты которой – описание технологической ситуации с опорой на ранее усвоенные технологические знания или личный опыт ученика и требование-описание искомого, обязательными элементами которого являются: вопрос, ориентированный на выявление уже сформированных или приобретение новых технологических знаний; задание, содержащее требование выполнения технологических упражнений (Г.С. Альтшуллер)

Проанализировав определения понятий «конструктивные» и «технологические задачи», делаем вывод, что данные виды задач имеют много схожего в процессе их решения: определение четкой цели перед началом деятельности, планирование этапов по достижению результата, а также наличие определенных характеристик продукта решения задачи.

Опираясь на работы Т.В. Кудрявцева [23], считаем возможным применение в образовательной деятельности в начальной школе следующих разновидностей конструктивно-технических задач:

- 1) «моделирование» – копирование предмета или воссоздание его по образцу, рисунку, чертежу, схеме, эскизу;
- 2) решение задач на деконструирование – доработка, доделывание, доведение до конца начатой кем-то работы;
- 3) решение задач на переконструирование – внесение в устройство конструктивных изменений в соответствии с заданными условиями;
- 4) «собственно конструирование» – создание оригинального, нового продукта.

Итак, представим модель формирования конструктивно-технических умений младших школьников. С целью более наглядного представления исследуемого процесса нами использована техника ментальных карт (техника Mind Mapping).

Идея создания ментальных карт принадлежит британскому психологу Тони Бьюзену. Исследуя проблему способностей мозга, он обосновал важность рисунка в процессе мышления и разработал интеллект-карты как метод записи информации и наиболее полного ее воспроизведения.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что ментальная карта построена особым образом. Информация представлена в виде импровизированного радиуса, в центре которого располагается некий ключевой образ, далее идут «лучи» следующие по степени важности информации. Такая простая форма подачи легко воспринимается мозгом и строится параллель ассоциаций с окружающим человека миром, которой тоже воспринимается как некий центральный образ, главенствующий над всем и различные уточняющие детали вокруг него.

Ментальные карты – это информация, которая представлена визуально. Наш мозг обрабатывает данные, которые представлены наглядно. Такой способ улучшает восприятие любой информации более чем в 6 раз, чем самые структурированные и лаконичные данные, представленные словесно [2; 4; 7; 10; 12].

Среди целей, для которых может использоваться технология Mind Mapping, выделяются следующие:

- фиксация полученной информации. Ментальные карты, используемые при применении технологии Mind Mapping, считаются наиболее удобным способом записи полученных данных, так как даже самая обширная и объемная информация может быть представлена в лаконичной форме изложения;

- запоминание информации. Во время записи полученной и обработанной информации в наиболее удобной форме запоминание деталей происходит гораздо успешнее, данные автоматически откладываются в голове;

- легкий доступ к информации. Ментальные карты дают возможность быстрого поиска информации при первом взгляде на полученные формы;

- анализ информации. Ментальная карта является таким проводником, с помощью которого можно легко проанализировать информацию, увидеть, какие были допущены ошибки, и какая связь сформировалась между полученными частями формы. Все детали ярко выделены, а пробелы в работе легко замечаются. Информация в ментальных картах представлена всецело и наглядно, таким образом разобраться в работах детей гораздо легче, понимание данных происходит без затруднений и дополнительной помощи.

Мышление в момент использования ментальных карт резко активизируется. Центральное звено и его ветви составляются иерархически, картинки в мозгу воссоздают ассоциативный ряд, включаются механизмы пространственно-образного мышления. Память активизируется, информация буквально «впитывается» мозгом, структура технологии Mind Mapping позволяет легче воспринимать детали, возможные пробелы и оперативно решать возникающие вопросы. Запоминание становится легче примерно на 30–35 % по сравнению с другими видами представления информации [12].

Все взаимосвязанные объекты во время использования данной технологии ярко выделяются, структурируется та информация, которая ранее была не так очевидна. Картина отображается всецело, без пробелов и недостающих цепей информации. В свою очередь, это приводит к появлению новой точки зрения на информацию, а также новых идей и мыслей. Структура и логика данных становятся более «прозрачными», легкими для понимания и запоминания.

Таким образом, ввиду перечисленных достоинств данной техники, мы разработали логико-смысловую вербальнообразную модель формирования конструктивно-технических умений младших школьников (рис. 1).

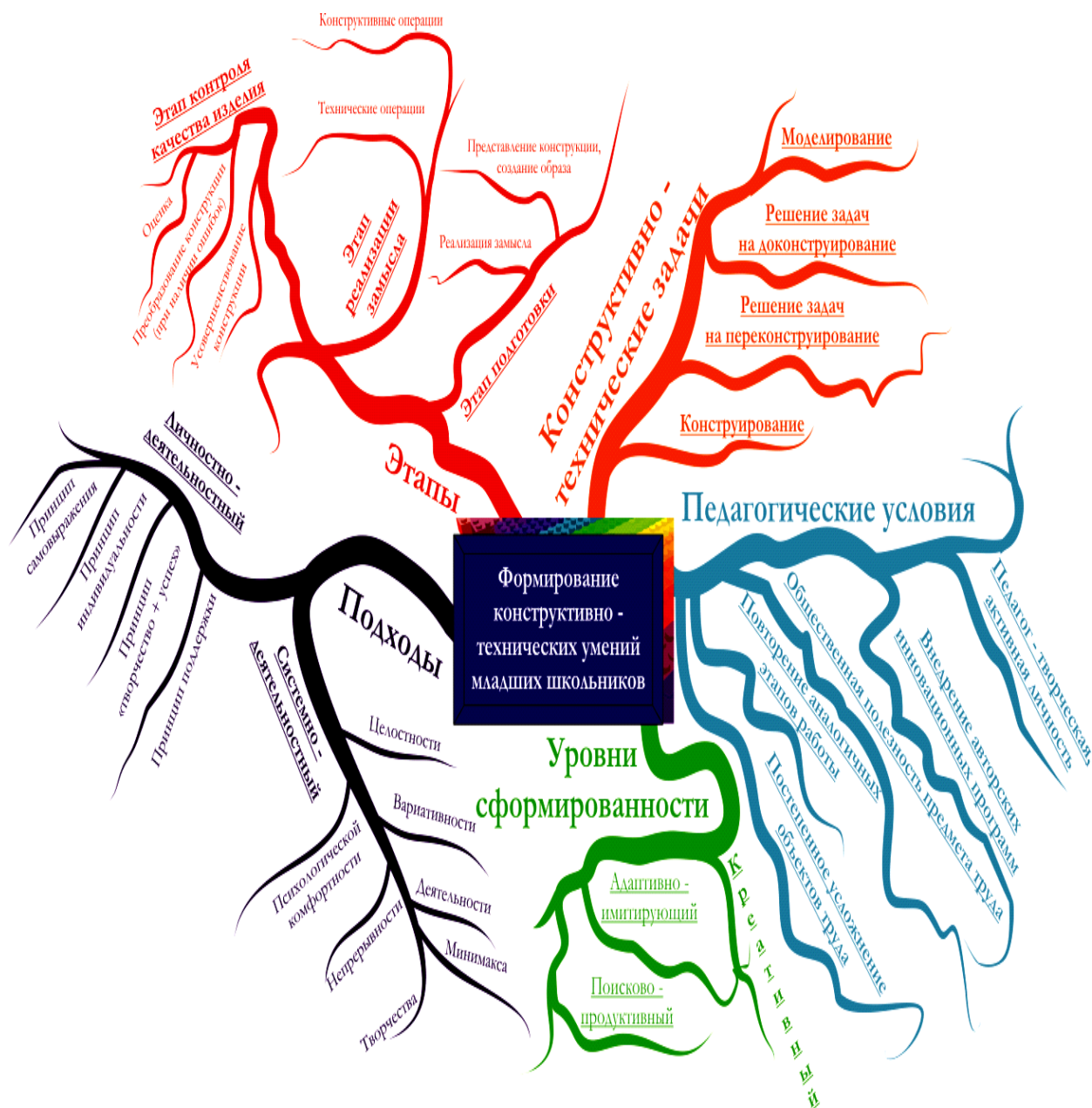


Рис. 1 – Логико-смысловая вербальнообразная модель формирования конструктивно-технических умений младших школьников

Модель включает 5 лучей: методологические подходы, этапы формирования конструктивно-технических умений младших школьников, конструктивно-технические задачи, педагогические условия и уровни сформированности конструктивно-технических умений.

Луч «Подходы»

В основе модели формирования конструктивно-технических умений младших школьников лежат со свойственными им принципами следующие методологические подходы:

- системно-деятельностный подход, позволяющий представить конструктивно-технические умения как неотъемлемый результат включения обучающихся в систему решения конструктивно-технических задач, характеризующуюся наличием отношений и связей (В.П. Беспалько [19]. Использование принципов системно-деятельностного подхода позволяет определить состав структурных связей элементов образовательной системы целостного

технологического образования, в случае необходимости внести необходимые коррективы в системообразующие связи, создаваемые педагогические условия;

- личностно-деятельностный подход, обуславливающий личностный характер умений решать конструктивно-технические задачи, формирующихся в процессе деятельности конструирования (Е.В. Бондаревская [20], В.В. Давыдов [21]).

Луч «Этапы»

Техническое конструирование требует от ребенка младшего школьного возраста реализации сложного комплекса умственных и практических действий. Этот процесс можно условно разделить на три этапа:

1) этап замысла, где отображается собственная преобразующая деятельность мышления и воображения ребенка;

2) этап практической реализации замысла;

3) этап контроля качества готового изделия.

Эти этапы находятся в тесной связи, потому что детские замыслы уточняются и совершенствуются в ходе практической реализации.

Реализация обучающимся данных этапов технического конструирования требует определенных знаний и умений. Конструктивно-технические знания включают в себя понимание основных конструкторских понятий («готовое изделие», «техническая схема», «преобразование», «деконструирование», «моделирование» и т. д.), представление о конструировании, о его способах, видах, этапах, показателях и др. Конструктивно-технические умения – это владение обучающимся способами конструирования на основе приобретенных конструкторско-технологических знаний. Исходя из этапов конструирования, можно выделить следующие этапы решения конструктивно-технических задач:

1. На этапе замысла обучающемуся необходимо обладать умением планировать предстоящую деятельность, образно представлять конечную цель – результат деятельности, умение самостоятельно обосновать и сформулировать конструкторскую идею технического устройства. Здесь же обучающемуся необходимо уметь осуществлять выбор способов достижения этой цели, планирование последовательности практических действий, отбора необходимого материала и инструментария.

2. На этапе практической реализации замысла обучающемуся необходимо:

- обладать умением выполнять простейшие технические конструкции – это самое простое начальное умение;

- в соответствии с представленной задачей уметь создавать оригинальные технические конструкции;

- уметь конструировать технический объект, учитывая производительность, универсальность, многофункциональность изделий, легкость и простоту сборки, габариты конструкции, надежность, технологичность конструкции и т. д.

Однако практическая деятельность, направленная на выполнение замысла, не является исключительно исполнительской, она сочетает мыслительные и практические действия. При этом особую роль играют практические умения, подразумевающие поисковый характер, именно они являются источником мысли обучающегося, его дальнейших рассуждений.

3. Этап контроля качества готового изделия предполагает умение оценивать и соотносить полученный результат с предполагаемой изначально целью и задачами, уметь преобразовывать конструкцию в случае неудачи или незначительных ошибок, а также уметь планировать дальнейшую работу по усовершенствованию и усложнению конструкции.

Луч «Конструктивно-технические задачи»

Анализ выделенных нами в предыдущем параграфе видов задач показывает, что основная разница между ними заключается в различном соотношении репродуктивной и творческой деятельности.

Решение задач на моделирование (воссоздание предмета) – наиболее простая разновидность технического конструирования. Однако деятельность обучающихся содержит элементы творческого поиска необходимых технических решений и включает в себя задачи, требующие активной мыслительной деятельности.

Решение задач на доконструирование и переконструирование может требовать от субъекта уже более серьезной поисковой творческой деятельности. В одних случаях внесение конструктивных дополнений или изменений может быть несложным делом, так как вся логика конструкции достаточно хорошо видна. В других же случаях эти изменения или дополнения могут играть принципиально важную роль во всей конструкции и их поиск превращается в серьезную проблему [3].

Перечисленные виды задач описаны в порядке их последовательного усложнения. Их возрастающая сложность связана с повышением требований к деятельности продуктивного мышления и воображения. Однако это последовательное усложнение может оказаться относительным, а не абсолютным. Так, решение элементарной задачи на конструирование может стать более простым делом, нежели решение сложной задачи на переконструирование, требующее нешаблонного, оригинального решения.

Решение творческих конструктивно-технических задач имеет наиболее широкое приложение, охватывая все проявления конструктивно-технической деятельности учащихся, включая техническое творчество в ходе выполнения творческих проектов. С этой целью необходимо подбирать практические конструктивно-технические задачи, связанные с процессом обработки конструкционных материалов и с тем оборудованием, которое будет использоваться обучающимися. При их решении следует предусматривать выполнение творческих практических работ (творческих проектов). Выполнение задач требует в основном тех знаний, практических умений, которые предусмотрены программой предмета «Технология». В отдельных случаях (там, где имеется необходимость в более прочных и разносторонних практических умениях) содержание задач может выходить за рамки программы.

Установлено, что процесс развития у обучающихся понятия о сущности технологического процесса способствует накоплению у них системы конструктивно-технических знаний, умений и навыков в целом. Так, чтобы обучить младших школьников планированию труда, рациональной организации рабочего места, выбору инструментов, приспособлений, их настройке и наладке, необходимо, прежде всего, развить у них понятие о норме времени, оборудовании рабочего места, инструментах и приспособлениях, о способах проверки качества изделий в процессе их обработки и т. д. Следовательно, выполнению обучающимися заданий по рационализации технологических процессов должна предшествовать работа по развитию понятий как об отдельных составляющих, так и о технологическом процессе в целом.

Решение конструктивно-технических задач обучающимися становится результативнее, если включает манипулирование предметными образцами и моделирование из подручных материалов (бумага, картон и т. д.). Объясняется это тем, что манипулирование и моделирование позволяет младшим школьникам перебрать несколько вариантов решений, сопоставить их между собой, уточнить размеры, пропорции, взаимное расположение частей конструкции и тем самым восполнить недостаточно развитое пространственное мышление.

Луч «Педагогические условия»

В разработанной логико-смысловой вербальнообразной модели формирования конструктивно-технических умений младших школьников выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность исследуемого процесса. Данными условиями являются:

• Использование возможностей и позиций педагога как творческой и активной личности.

Возможности педагога – это его личностно-профессиональные ресурсы, способствующие формированию конструктивно-технических умений младших школьников. Важна именно позиция педагога как творчески активной личности. В.А. Сластенин определяет позицию педагога как систему «...интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности» [8].

Характеризуя понятие «творческая активность», отдельные ученые указывают на направленность, которая способна на изменение действительности (А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый и др.). С нашей точки зрения, творческая активность является динамическим условием реализации, становления и видоизменения творческой деятельности.

Таким образом, уровень сформированности конструктивно-технических умений младших школьников будет зависеть от возможностей и позиции педагога как творчески активной личности, от качества его профессиональной подготовки, установки на подготовку не просто будущего ремесленника, а творческой личности.

• Внедрение авторских вариативных образовательных программ, базирующихся на инновационных технологиях, влияющих на развитие конструктивно-технических умений младших школьников.

К инновационным педагогическим технологиям, влияющим на формирование конструктивно-технических умений младших школьников можно отнести:

- моделирование проблемных ситуаций, способных мотивировать потребность к постановке и самостоятельному решению поставленной задачи конструктивно-технической деятельности;

- применение игровых методов и методов ТРИЗ, то есть включение в игровую деятельность и деятельность по разработке изобретений, направленных на стимулирование креативных идей;

- применение информационных технологий, обеспечивающих педагогу и младшим школьникам доступ к массивам информации;

- моделирование технических объектов и технологических процессов, а также конструкторской документации.

При подборе заданий в рамках организации проектно-технологической деятельности педагогу необходимо соблюдать следующие требования:

- постепенное усложнение объектов труда (с учетом использования разнообразных средств конструктивно-технической деятельности);

- повторение аналогичных этапов работы с целью развития конструкторско-технологических умений обучающихся;

- общественная полезность предмета труда.

Луч «Уровни сформированности»

С целью оценки уровня конструктивно-технических умений младших школьников нами были разработаны показатели сформированности:

1) характер конструктивно-технического замысла – когнитивный показатель;

2) степень самостоятельности в выполнении конструктивно-технического изделия – деятельностный показатель;

3) способность анализировать и проводить оценку конструктивно-технического изделия – рефлексивный показатель.

Представим характеристику уровней согласно выделенным показателям:

**Уровни и показатели сформированности
конструктивно-технических умений младших школьников**

Уровни сформированности конструктивно-технических умений	Когнитивный показатель	Деятельностный показатель	Рефлексивный показатель
Адаптивно-имитирующий	Репродуктивное решение конструктивно-технической задачи, программирования конструкторских действий и имитационный поиск информации и способов выполнения проекта с опорой на представленный образец, на ранее приобретенный опыт	В конструктивно-технических действиях ярко выражен характер проб и ошибок, имитации. При выполнении конструктивно-технических задач редко учитываются технологические, эргономические и эстетические требования. Сомневается в собственных силах, нуждается в стимулах и максимальной поддержке со стороны педагога	Не умеет верно анализировать и оценивать процесс и продукты конструктивно-технической деятельности
Поисково-продуктивный	Включение отдельных элементов нового и продуктивного в разработку идеи решения конструктивно-технических задач	Осуществляет конструктивно-техническую деятельность с применением отдельных средств создания художественного образа, технических средств и информационных технологий с учетом эргономики и норм авторского права, предпочитает осуществлять деятельность в творческой микрогруппе. Требуется поддержка со стороны педагога в форме консультаций по выполнению отдельных операций конструктивно-технической деятельности	Не всегда верно и полно проводит анализ и оценку процесса и продуктов конструктивно-технической деятельности
Креативный	Создание широкого спектра и / или оригинальных идей, нахождение нестандартного пути решения конструктивно-технических задач	Воплощение самостоятельных индивидуальных проектов и проектов в творческой команде с применением различных средств создания образа изделия, технических средств и информационных технологий с учетом эргономических норм. Поддержка со стороны педагога минимальная	Осмысленно анализирует и оценивает процесс и продукты конструктивно-технической деятельности

Таким образом, решение конструктивно-технических задач обучающимися начальной школы можно рассматривать как ведущее средство развития творческой личности. Обучение современным методам создания новых технических решений оказывает развивающее влияние на личность младшего школьника, поскольку способствует изменению собственного восприятия технических объектов, помогает преодолевать инертность мышления, совершенствует навыки концентрации внимания, способствует становлению таких качеств личности, как решимость и воля при постановке и достижении целей. Система формирования и развития конструктивно-технических умений обучающихся должна быть непрерывной, начиная со школьного возраста и заканчивая самообразованием после обучения в вузе. Специфика сущности конструктивно-технических умений детей младшего школьного возраста определяет необходимость применения последовательных этапов их формирования в образовательном процессе начальной школы и интерактивных технологий и методов их реализации учителями начальной школы.

Литература

1. Аккуратова, Е.С. Педагогические условия развития мышления учащихся в художественно-конструкторской деятельности в учреждениях общего и профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Аккуратова. – Ульяновск. 2004. – 26 с.
2. Ахмедова Э.М. Механизмы смыслотворчества как способ реализации ценностных ориентиров в образовании. Вестник Северо-Кавказского федерального университета. Ставрополь: СКФУ, 2015; № 1 (46): 184 – 188.
3. Бордовская Н. В. Самостоятельность школьника: системно-структурный анализ. – Л.: ЛГПИ, 1991. – 76 с.
4. Бьюзен Т. Суперинтеллект. Минск: Попурри, 2014.
5. Гавриленко, А.П. Формирование художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки (на материале изучения спецкурса «архитектоника объемных форм»): автореферат дис. ... канд. пед. наук: М. 2008. 24 с.
6. Дронова Екатерина Николаевна Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-v-uchebnom-protssesse-rol-i-osnovy-razrabotki>.
7. Мамонтова М.Ю. Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода. Педагогическое образование в России. 2017. № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-kak-sredstvo-otsenivaniya-kachestva-znaniy-obuchayuschih-sya-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-strukturno-informatsionnogo>.
8. Общая педагогика: в 2 ч. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
9. Павлова М. Б., Питт Дж. Образовательная область технология: теоретические подходы и методические рекомендации. – Йорк: Технологическое и предпринимательское образование в России, 1997. – 95 с.
10. Перминова Е.П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллектуальных карт. Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2011; № 13: 135 – 140.
11. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р « Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>.
12. Сидоров С.В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013; № 1 (14). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-mentalnyh-kart-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley>.
13. Терновская, О.В. Технология формирования креативных конструкторско-графических умений учащихся профильных классов и учреждений дополнительного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Терновская О.В. – М., 2009. – 23 с.

14. Технологическое развитие в условиях модернизации образования: материалы конф. / под ред. Ю. Л. Хотунцева. – М.: Московский институт открытого образования МИОО, 2004. – 413 с.
15. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Стратегия государственной культурной политики в Российской Федерации на период до 2030 года».
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
17. Al'tshuller, G. S. (1979). Op. cit.
18. Baty'shev, S. Ya. (ed.) (1998). E'nciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v31, АРО, Moscow, 216 p. (in Russian).
19. Bepal'ko, V. P. (1989). Slagaemy'e pedagogicheskoy texnologii, Pedagogika, Moscow, 192 p. (in Russian).
20. Bondarevskaya, E. V. (2001). "Smy'sly' i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya", Pedagogika, № 1, pp. 17-24 (in Russian).
21. Davidchuk, A. N. (1976). Razvitie u doshkol'nikov konstruktivnogo tvorchestva, 2-e izd., dop., Prosveshhenie, Moscow, 79 p. (in Russian).
22. Komarova, T. S., Kuczakova, L. V. & Pavlova, L. Yu. (2009). Trudovoe vospitanie v detskom sadu. Programma i metodicheskie rekomendacii: prakt. posobie, Mozaika-Sintez, Moscow, 324 p. (in Russian).
23. Kudryavcev, T. V. (1975). Psixologiya texnicheskogo my'shleniya: process i sposoby' resheniya texnicheskix zadach, Pedagogika, Moscow, 304 p. (in Russian).
24. Novyj e'nciklopedicheskij slovar', Bol shaya Rossijskaya enciklopediya, Moscow, 1456 p. (in Russian).
25. Pavlova, M. B. & Pitt, Dzh. (1997). Op. cit.
26. Polovinkin, A. I. (1988). Op. cit.
27. Rasinen A. An analysis of Technology Education Curriculum of Countries // Journal of Technology Education. -2003. – Vol. 15. – P. 3-19.
28. Ushakov, D. V. (ed.) (2006). Psixologiya tvorchestva: shkola Ya. A. Ponomareva, Izd-vo "Institut psixologii RAN", Moscow, 624 p.

УДК 373.2

*Маргарита Гавриловна Плужникова,
Юлия Евгеньевна Андриенко*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной культуры дошкольников в процессе организации игровой деятельности. Выделены и охарактеризованы виды театрализованных игр для дошкольников.

Ключевые слова: игра, коммуникативная культура, театрализованная игра, дошкольник, методы, формы.

В исследованиях особенностей общения детей старшего дошкольного возраста доказано, что результат социализации, успешность общения в группе сверстников опосредованы самим процессом протекания реального общения и взаимодействия. То есть успешность ребенка

в общении со сверстниками зависит от процесса конструирования социальной реальности: активности, чувствительности к партнеру. Коммуникативные навыки в процессе реального общения проявляются в способности ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и др.), направленности на другого, чувствительности к сверстнику [123]. В связи с этим возрастает потенциал театрализованной игры в формировании коммуникативной культуры дошкольников.

Театрализованная деятельность является для дошкольника источником развития чувств, переживаний и открытий, приобщает ребенка к духовным ценностям. Театрализованная деятельность в детском саду традиционно рассматривается педагогами в основном в качестве средства эстетического воспитания.

Театрально-игровая деятельность способствует развитию у дошкольников памяти, художественного вкуса, творческих и вербальных способностей, чувства коллективизма. С.Н. Томчиковой данный вид деятельности дошкольников определяется, как специфический вид творческой деятельности, в ходе которой ее участники постигают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли (художника-оформителя, сценариста, актера, зрителя и т. д.), принимают участие в подготовке и разыгрывании различных театральных представлений, приобщаются к театральной культуре [4].

Л.С. Фурминой в исследовании процесса формирования театрального творчества отмечено, что «театральное детское творчество – это создание и раскрытие драматургом, режиссерами, актерами (детьми) игровых существенных образов, объединенных единым замыслом [3].

Театрализованная деятельность формирует у ребенка интерес к музыке, театру, литературе, совершенствует навык воплощения в игровой форме собственных чувств и переживания. Она предоставляет различные возможности для развития художественно-творческих способностей, побуждая дошкольников к созданию новых образов, способствуя развитию мышления, речи, памяти, целеустремленности, терпения. Общаясь в ходе театрализованной игры или драматизации в диалоге с другими детьми, ребенок обогащает словарный запас, формирует навыки связной речи, звуковой культуры, развивает ее интонационную выразительность.

Для оптимизации общения старших дошкольников целесообразно использовать различные методы, в том числе кукольного театра – метода, основанного на процессе идентификации ребенка с любимым героем сказки, мультфильма, игрушкой (А.Г. Самохвалова). Это эффективно при оптимизации общения детей, в разрешении внутриличностных конфликтов ребенка, коммуникативной неадекватности, адаптационных трудностей, самопонимания и самонаблюдения.

Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют заранее определенный сюжет, а значит, деятельность ребенка предопределена текстом произведения.

Основу для педагогической организации театрально-игровой деятельности в дошкольной организации составляет особенность детского восприятия, ориентированного на эмоциональную насыщенность и наглядность. Чтобы это восприятие было наиболее ярким, дошкольников следует знакомить с разными видами театрально-игровой деятельности. Традиционно театрализованные игры подразделяют на 2 группы: режиссерские игры и игры-драматизации [2]. К режиссерским играм обычно относят театры теневой, настольный, на фланелеграфе. В них играющий не является действующим лицом, а озвучивает персонажа. Играющий действует за него, изображая его с помощью жестов, мимики, движений, интонации. Пантомимика здесь ограничена, потому что игра осуществляется посредством игрушки или фигурки. При этом, отмечает И. Морозова, современная специфика режиссерских игр определенным образом взаимосвязана с сюжетно-ролевыми играми. В дошкольном детстве режиссерская игра предвосхищает сюжетно-ролевою. Но в них имеется общее – сюжетно-отобразительная игра, посредством которой малыш с раннего возраста познает способы взаимодействия с предметами, последовательность

игровых действий при изображении некоего взятого из личного опыта события (например, укладывание игрушки спать, кормление ее и т. п.) [2]. Роль взрослого в руководстве театральной деятельностью, в развитии игровых сюжетов неопределима. Они помогают дошкольникам обогащать их опыт простыми игровыми сюжетами. Благодаря взрослым дети начинают не только отображать действия с предметами, но и имитировать социальные роли.

У детей в старшем дошкольном возрасте режиссерская игра качественно изменена. Это касается, в первую очередь, содержания: оно у детей 4–5 лет разнообразнее, нежели у более младших дошкольников. В них уже воспроизводятся персонажи и сюжеты прослушанных сказок, мультфильмов, а события личной жизни реже являются основой игры, а гармонично вплетаются в иной сюжет. Детями достаточно легко в одной игре объединяется информация, приобретаемая ими из разных источников. Вводятся новые персонажи, определяются главные и второстепенные роли, на передний план выдвигаются герои, в действиях которых сплетаются разные сюжетные линии. У детей 6–7 лет содержание игр более динамично, собственное творчество преобладает. Основой для развития сюжета в дошкольном детстве служат имеющиеся ассоциации. У старших дошкольников имеют место совместные режиссерские игры. Совместная режиссерская игра предполагает групповую деятельность дошкольников. Ими совместно придумывается сюжет, подбираются необходимые предметы, исполняются роли. При этом с появлением сюжетно-ролевой игры режиссерская игра не исчезает, а присутствует в жизни ребенка и далее, дополняя сюжетно-ролевую.

Выделяют также игру-драматизацию, в которой дети исполняют роли персонажей. Участвуя в таких играх, дошкольники «перевоспещаются» в героев, и используют при этом разного рода средства выразительности (интонация, мимика, пантомимика, жесты, интонация). Для игры-драматизации типично присутствие отношений двух видов: воображаемые (вытекающие из обыгрываемой роли, сюжета) и реальных отношений дошкольников, участвующих в групповой игре. Игры-драматизации способствуют воспитанию и развитию самостоятельной и творческой личности, совершенствованию индивидуальных способностей каждого ребенка. Их воздействие таково, что они способны поменять поведение дошкольника: например, застенчивые становятся раскрепощенными и активными, а подвижные – способными подчинять свои желания интересам группы.

Таким образом, возможности театрализованной деятельности как средства формирования коммуникативной культуры огромны: прежде всего, сохранения эмоционального здоровья ребенка и его способности к эмпатии и толерантности, развития его общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, приобщения к нравственным и социальным нормам, и соответственно, может использоваться как мощное педагогическое средство социализации ребенка в его первом детском сообществе.

Литература

1. Бочкарева, Л.П. [Текст] Воздействие книг и картин на игровые образы// Воспитание детей в игре /Л.П. Бочкарева. – Москва, 1983.
2. Торшилова, Е.М., Морозова, Т.В. [Текст] Эстетические способности дошкольника: теория и диагностика /Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Москва, 1994.
3. Фурмина, Л.С. [Текст] Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх//Художественное творчество и ребенок / Л.С. Фурмина. – Москва, 1972.
4. Чернова А.С., Томчикова С.Н. Театрализованная деятельность как средство художественно-эстетического развития старших дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 431-432 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13791>].

УДК 373.2

*Светлана Ивановна Семенова,
Елена Александровна Тупичкина*

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

Аннотация. В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований, посвященных развитию воли у дошкольников; раскрыты возрастные особенности проявления волевого поведения. Осуществлен анализ результатов апробации методики авторского коллектива под редакцией В.А. Петровского по развитию волевого поведения у старших дошкольников, описаны условия использования игровых заданий в развитии воли.

Ключевые слова: воля, волевое поведение, борьба мотивов поведения, старший дошкольный возраст, игровые задания.

Проблема формирования волевого поведения детей является одной из наиболее актуальных, поскольку воля играет большую роль в развитии личности ребёнка. Известно, что фундамент, на основе которого формируется волевая сфера личности, закладывается в дошкольном возрасте. В раннем детстве поведение отличается импульсивностью и ситуативностью. Эти характеристики остаются ярко выраженными и в дошкольный период, но у ребенка постепенно формируются ресурсы, которые в дальнейшем помогут ему управлять своими действиями.

Один из целевых ориентиров ФГОС – это способность ребенка к волевым усилиям, умения следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности. Дошкольный возраст является одним из первоначальных и важных этапов формирования и развития психических функций ребенка, в том числе и для формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности.

В старшем дошкольном возрасте проблема становления волевого поведения актуализируется, так как начинается этап подготовки детей к обучению в школе, которому большое внимание отведено и в Федеральном государственном образовательном стандарте. Одним из значимых компонентов готовности детей к обучению в школе является волевая готовность, позволяющая им успешно адаптироваться к школьной жизни. Ребенок без помощи взрослого не может научиться управлять своим поведением.

Анализ способности детей старшего дошкольного возраста к волевым проявлениям (по методике «Изучение волевых проявлений» Г.А. Урунтаевой) показал, что у 33 % детей группы наблюдается их низкий уровень сформированности (дети не знают норм организованного поведения или, зная правила и требования, не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе, часто нарушают правила и порядки, принятые в группе; обижаются при предъявлении требований; дети равнодушны к нарушениям порядка; не замечают нарушений правил, не умеют участвовать в общей работе).

Воля развивается и формируется в процессе жизни, в процессе воспитания и обучения. В психологии воля трактуется как способность индивида сознательно и целенаправленно регулировать, контролировать своё поведение и деятельность. Воля выражается в способности к мобилизации личностью своих психических и физических возможностей для преодоления возникающих на пути к поставленной цели трудностей и препятствий. Воля позволяет регулировать личности свое поведение с учетом возникающих жизненных ситуаций. Соответственно,

понятие «волевое поведение» трактуется в психологии, как произвольное поведение, которое определяется устойчиво доминирующими и личностно значимыми мотивами. Поведение, направленное на достижение сознательно поставленной цели и связанное с преодолением препятствий является волевым [2; 4].

Пробуждение воли связано с развитием интенсивной активности. Анализ работ В.К. Котырло, В.А. Петровского, Н.В. Сидячевой, Н.А. Цыркун показал, что ребенок должен дорасти в своей интенсивной активности до того, чтобы стать способным к волевым действиям. В свою очередь, волевое действие предполагает проявление «волевого усилия». В этом случае функция воли проявляется в усилении мотивации или ее создании. Результатом произвольной мотивации является начало, продолжение и более эффективное выполнение действия. Главными характеристиками волевого и произвольного поведения являются осознанность, или сознательность. Волевое и произвольное поведение противостоит неосознанному или импульсивному. Осознанность собственных действий предполагает их оправданность, т. е. наличие некоторого средства, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации и отнестись к своим действиям [1; 3; 5; 6].

Противоположным волевому является безволие поведение. Чаще всего безволие описывается как проявление отрицательных морально-волевых качеств или некая характеристика воли в целом. Ученые к проявлениям безволия относят внушительность и негативизм человека. Негативизм он рассматривает как немотивированную, необоснованную склонность действовать наперекор другим людям. Внушаемость является недостатком воли потому, что человек не умеет критически отнестись тому, что ему советуют, предлагают сделать. Проявлением безволия является и упрямство. Упрямый не владеет своей волей, так как она не подчинена его разуму. Воля упрямого – неразумная воля.

Безволие, по мнению ученых, проявляется всегда, когда при оценке мотивов предпочтением отдается мотиву «хочется», а не мотиву «надо». С таким пониманием безволия не соглашается В.А. Петровский, который отмечает, что:

- во-первых, удовлетворение «низших» потребностей может быть связано с проявлением силы воли;

- во-вторых, не всякая «высшая» цель является социально позитивной, и, иногда, отказ от ее достижения как раз и может стать проявлением «силы воли» [3].

Отсутствие волевой регуляции поведения у детей делает их беспомощными по отношению к трудностям. Волевые качества ребенка еще не сформированы, но он уже может принимать решения по поводу игровой роли, в другой деятельности. Ребенку дошкольного возраста это дается нелегко. Сначала эту задачу ребенок решает под контролем взрослого. Постепенно дети учатся контролировать положение своего тела, следят за своими действиями. В этом проявляется воля дошкольника. Волевое развитие осуществляется на базе произвольного поведения, которое тесно связано с формированием личности, и поэтому нельзя назвать четкую возрастную границу становления воли. Многими исследователями экспериментально доказано, что механизмы волевого поведения наиболее интенсивно формируются в пять-шесть лет.

Важнейшей практической задачей в психологии и дошкольной педагогике является поиск способов развития воли у детей. Традиционно в психологии и педагогике данный вопрос решался через раскрытие ребенку смысла общественно-значимых норм с помощью бесед, игр, произведений художественной литературы и перенос их в реальную жизнь [1; 6].

Первая группа методов предполагает пассивное и формальное усвоение, в процессе которого детям трудно было пережить истинную радость, но у них был шанс испытать чувство вины и неспешности за свое нежелание и неумение всегда искренне следовать правилам поведения. Второй класс методик направлен на обучение ребенка привлекать дополнительные мотивы к деятельности, например мотивы соревнования. Но, по мнению ученых, предполагаемое количество

мотивов было ограничено; а во-вторых, существенная реальная опасность «заигрывания», т. е. сама деятельность уже теряла всякий смысл и ценность. Третью группу формирующих методик составляли задания, которые развивали только отдельные волевые качества, например настойчивость. Но воля не сводится к простой сумме таких качеств, как решительность, настойчивость, смелость, упорство и др. (эти качества традиционно относят к волевым).

При использовании такого рода заданий, по мнению В.А. Петровского, формируются только отдельные черты личности. Ученый разработал методику и предложил обучать детей осознавать и переживать свой эмоциональный опыт. Это трудная, но продуктивная задача, так как, испытав яркие положительные эмоции и осознав причину их происхождения, ребенок будет стремиться к их повторному переживанию. Все задания предлагается строить на основе жизненных проблемных ситуаций, поэтому важно помочь ребенку понять, что можно испытывать радость от самостоятельности своего поступка, от права выбора, а не только оттого, что за положительное поведение похвалят контролирующие взрослые [3]. Важно развить у ребенка осознание того, что он получает радость от разрешения именно этой ситуации и только в ходе ее преодоления. Другими словами, взрослый помогает повысить в его глазах ценность содержания и совершения волевого поступка. Такое осуществление деятельности по причине осознания ее собственности получило в психологии название «самоценной активности». В.А. Петровский описывает данный феномен следующим образом: «я познаю потому, что мне нравится процесс познания, и для того, чтобы иметь возможность познавать дальше, я, совершая волевым поступком потому, что мне нравится быть волевым, и оттого, что способность быть таким открывает новые возможности и т. д.». Предложенные авторским коллективом под редакцией В.А. Петровского методики, разработанные еще в 1995 году, не утратили своей актуальности, так как позволяют научить ребенка привлекать к деятельности новые смыслы, значимые для него самого [3].

В ходе апробации игровых заданий было установлено, что дети с низким уровнем развития воли нуждаются в дополнительных напоминаниях и указаниях о том, что им предстоит делать на каждом последующем этапе действия. Этот прием помогает детям достигнуть поставленной цели. В повседневную работу с детьми также были включены подвижные игры с правилами, проблемные ситуации, детей обучали навыкам самовнушения (идея В.А. Петровского).

На основе теоретического анализа литературы нами были определены условия применения методики В.А. Петровского в развитии волевого поведения у детей старшего дошкольного возраста:

- использование специальных педагогических приемов, воздействующих на достижение сознательно поставленной цели и преодоление препятствий;
- развитие способности находить собственные формулы воздействия на себя и других для организации деятельности;
- формирование у детей умения повышать привлекательность поставленной задачи;
- целенаправленное обучение детей навыкам саморегуляции поведения, помогающим преодолевать жизненные трудности.

На практике в старшей группе детского сада были апробированы развивающие задания. Построение взаимодействия с ребенком было направлено на достижение сознательно поставленной цели и оказание ему помощи в преодолении препятствий. Взрослый должен соблюдать в общении с детьми следующие правила:

1. Не критиковать за неверное, по мнению взрослого, выполнение задания. Важно учесть, что здесь не может быть правильных и неправильных ответов. Детям должно быть предоставлено право выбора действий.
2. Не рекомендуется сравнивать ответы разных детей. По ходу выполнения заданий следует стремиться к тому, чтобы каждый ребенок осознал то, что его поведение ценно.
3. Если высказывания ребенка слишком формальны и в действительности не затрагивают эмоции и ценности его самого, воспитателю следует попросить ребенка предложить еще какие-нибудь варианты ответов.

Рекомендуется фиксировать ответы детей, что поможет изучить мотивы, значимые для детей, и в дальнейшем использовать полученный материал в своей работе.

После окончания выполнения заданий можно обсудить в группе опыт различных детей.

Основная цель развивающих занятий направлена на осознание ребенком положительных эмоций, переживаемых в результате разрешения проблемных ситуаций, а также развитие способности находить собственной формулы воздействия на себя для организации волевого воздействия и других.

Детям перед тем, как предложить ту или иную ситуацию предлагалось закрыть глаза для того, чтобы ее представить. Анализ выполнения детьми данной просьбы позволил сделать вывод, что не все дети могли следовать инструкции взрослого. После прочтения задания, детей просили описать свое эмоциональное состояние. Остановимся на результатах апробации содержания формулы воздействия на себя для организации волевого поведения детей старшей группы на примере двух развивающих ситуаций, в которых детям предстояло убедить себя самого от собственного имени.

Проблемные ситуации

1. «Ты со своим близким другом пошел на прогулку. На улице вы поссорились из-за качелей. Они одни на двоих, но вместе качаться нельзя. Тебе, конечно же, хочется первому сесть на качели. Как же ты уговоришь сам себя уступить место другу?».

2. «Во время игры с подружкой (другом) начался ссор из-за игрушек. Ты чувствуешь, что вы вот-вот поссоритесь. Уговори себя первой остановить спор и помириться с девочкой (мальчиком)».

Анализ педагогической практики позволил сделать вывод о том, что дети испытывают чувство радости, удовольствия в случае поощрения их действий со стороны взрослых. В данной ситуации проявилась возрастная особенность дошкольников – стремление получить одобрение у взрослых. Негативные чувства досады, обиды, дети испытывали в случае, если не справлялись с выполнением задания (например, уговорить себя первой остановить спор). В подобных ситуациях у детей возникает борьба мотивов, связанная с необходимостью уступить и страхом поссориться с подругой и остаться одной («Настя, пусть подружка качается, а потом будешь ты»; «Алина, дай девочке поиграть, а то вы поссоритесь, и ты будешь одна играть»).

Также сдерживающим фактором в поведении детей является стремление сохранить положительные взаимоотношения с взрослыми, заслужить похвалу. За счет этого развивается тормозная функция воли. Данный вывод подтверждают суждения типа: «Я скажу, какая я молодец, что помирилась с подругой. Придет мама и похвалит»; «Я буду радоваться, мне будет приятно, меня похвалят».

Если дети затруднялись находить нужные способы самовнушения, то им дается образец, что является своеобразной подсказкой решения проблемы. Детские суждения позволяют сделать вывод о том, что создание специальных обучающих ситуаций способствует овладению детьми элементарными способами регуляции поведения.

Используя рекомендации В.А. Петровского, мы разработали и апробировали развивающие занятия, которые проводились совместно с педагогом-психологом. Основная цель: познакомить детей со способами саморегуляции поведения в трудных ситуациях, развивать способность действовать по внутреннему устремлению. В занятия были также включены развивающие задания В.А. Петровского, а также игры с правилами.

Общая структура занятий включает:

- 1) игровой компонент;
- 2) знакомство с правилами поведения в трудных ситуациях;
- 3) обучение детей навыкам саморегуляции поведения, убеждения (с использованием заданий В.А. Петровского);

4) расширение представлений о способах поведения в трудных ситуациях (осуществляется через прием советов Светлячка);

5) подвижные игры, побуждающие к саморегуляции и проявлению активности.

Продемонстрируем данную образовательную работу на примере игрового занятия по теме «О пользе каши для детского организма». На данном занятии использовался игровой прием: в гости приходил Светлячок. От лица сказочного персонажа демонстрировалась проблемная ситуация. Для осмысления содержания проблемной ситуации демонстрировалась сюжетная картинка. По содержанию картинки была проведена беседа с использованием следующих вопросов:

Что делают дети, изображенные на картинке?

А все ли дети охотно едят кашу?

Как вы думаете, почему мальчик не ест кашу?

Как можно убедить мальчика съесть кашу?

Не все дети приняли участие в обсуждении вопросов: только постарше, тем, кому уже исполнилось 6 лет. Остальные внимательно слушали старших. Данный факт подтверждает проявление возрастных особенностей психических процессов в частности: восприятие речи, ее осознание, проявление мотивации, развитие памяти, мышления. Для решения проблемной ситуации: убедить мальчика съесть кашу, дети предлагали следующие способы:

1. «Ты должен съесть кашу, она очень полезна для твоего организма!»

2. «Если ты съешь кашу, то я куплю тебе машину».

3. «Кашу должны есть все дети, она очень полезна для нашего организма».

4. «Если ты съешь кашу, то ты вырастешь и будешь здоровым мальчиком».

Данные способы саморегуляции поведения соответствовали проблемной ситуации и возрасту старших дошкольников, а также продемонстрировали копирование поведения у взрослых. Дети проявили активное слушание, пытались запомнить услышанную информацию.

Для расширения представления детей о правилах поведения в трудных ситуациях использовались советы Светлячка. Светлячок с собой «приносил» две книги: одна с «хорошим», а другая с «вредным» советом. Эти советы зачитывались и обсуждались вместе с детьми. Процессу запоминания способствовало использование специального приема – самоубеждения. Дети несколько раз повторяли про себя «добрый» совет Светлячка. «Я должен есть кашу, каша вкусная, очень вкусная». Больше всего детям понравился «хороший» совет, в котором мальчик уговорил себя не бояться спать в темноте, и обещали им воспользоваться. Вредный совет, в котором мальчик учил детей по ночам не спать, дети критиковали, и говорили, что никогда бы так не поступили. Все дети предпочтению отдавали «хорошему» совету.

Каждое занятие завершалось проведением подвижной игры. На данном игровом занятии была проведена игра «Запретный номер», направленной на развитие самоконтроля, самозащиты. Проводя игру, было установлено, что дети охотно выполняют игровые действия, но отношение к игровым правилам у всех детей разное. Некоторые дети нарушали правила игры, не проявляли усилия для достижения поставленной цели, дети не контролировали свои действия. Это говорит о том, что у детей еще не сформировалась волевая саморегуляция. Детям необходимо напоминание, необходима помощь старших, пример сверстников.

Таким образом, можно говорить о несформированности внутреннего механизма регуляции действий у детей старшего возраста, отсутствии самоконтроля, что объясняется преобладанием в поведении личных интересов и сиюминутных желаний. Но данное поведение можно объяснить возрастными проявлениями воли, именно поэтому необходимы занятия по обучению способам саморегуляции и управления собственным поведением.

Литература

1. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников [Текст]. – Киев : Рад. школа, 1971. – 199 с.
2. Общая психология : словарь / под ред. А. В. Петровского. – М. : Per Se; СПб. : Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). – 250 с.
3. Психология воспитания [Текст]: пособие для методистов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, преподавателей и студентов пед. вузов, детских психологов / [А. Д. Грибанова и др.] ; под ред. В. А. Петровского. – [2-е изд.]. – Москва : Аспект-пресс, 1995. – 151 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 705 с.
5. Сидячева Н.В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 27 с.
6. Цыркун Н.А. Развитие воли у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Н. А. Цыркун. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2008 – 106 с.

УДК 378.14

*Ольга Николаевна Спирина,
Разият Абдулнасировна Шахбанова*

**САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье проанализированы сложившиеся в психолого-педагогической науке ведущие подходы к изучению творческой педагогической деятельности. Выявлены слагаемые педагогического творчества, его критерии. Приводится и обосновывается понятие творческого потенциала педагога. В контексте путей развития педагогического творчества рассматривается самообразование. Самообразование выступает как форма развития творческого потенциала педагога. Изучены направления и содержание самообразования современного педагога.

Ключевые слова: творчество, критерии педагогического творчества, самообразование, творческий потенциал, педагог.

Всякое настоящее образование добывается
только путем самообразования.

Н.А. Рубакин

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности, поэтому является важнейшей ее объективной характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Деятельность учителя, в какой бы форме она ни протекала, – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий от человека проявления

всех свойств и характеристик его личности. Глубоко был прав К.Д. Ушинский, который утверждал: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [5].

Вопросом творческого начала в педагогической практике в разное время занимались такие педагоги, как А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, Г.М. Коджаспирова и др.

К.Д. Ушинский в своих трудах «Лекции о камеральном образовании», «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании» относил педагогику к искусству воспитания [5]. Он считал, что искусство и искусство воспитания связаны своей духовной и гуманистической направленностью, которая была направлена в первую очередь на преобразование личности обучающихся. Единственное, что отличало искусство от искусства воспитания, по мнению Ушинского, была направленность искусства на «вторую природу», т. е. на воссоздание образов, а искусство воспитания носило первоначальный характер, т. е. педагог работал с живой личностью, с ее началами, развивал человеческие отношения. Именно поэтому искусство воспитания К.Д. Ушинский считал высшей формой творчества.

В.А. Сухомлинский отмечал, что образовательный процесс в учебных заведениях обязательно должен строиться на науке, педагогическом мастерстве и искусстве.

Г.М. Коджаспирова выделяет такие критерии педагогического творчества, как [2]:

- способность к саморазвитию и самосовершенствованию;
- способность рассуждать и действовать по ситуации, зачастую на основе интуиции;
- разработка новых методов, средств, форм и приемов организации учебно-воспитательного процесса;
- способность к рефлексии, к оценке собственных действий и результатов своей деятельности;
- наличие неповторимого стиля педагогической деятельности, основанного на личностных и профессиональных качествах педагога;
- способность и готовность применять новый передовой педагогический опыт на практике;
- умение организовать теоретические знания в практической деятельности;
- способность ориентироваться в «веере вариантов».

Творчество в работе педагога – это, можно сказать, особый вид деятельности, направленный на создание нового продукта. Это «изюминка», с помощью которой педагоги увлекают детей новыми знаниями, что позволяет преподавать детям уже знакомый материал шире, интереснее и содержательнее, без чего невозможно быть педагогом. Креативность присутствует в работе любого педагога, независимо от его опыта работы или образования, однако только самые креативные учителя способны создать новинку глобального характера, новшество в педагогической науке.

Одна из задач образования – подготовка высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Самая сложная и в то же время самая интересная задача. Решение этой проблемы возможно при условии профессионального роста, развития компетентности педагога, что невозможно без развития творческого потенциала, без огромного интереса к работе, без активной жизненной позиции.

Развитие творческого потенциала рассматривается в педагогике как неотъемлемая часть процесса развития личности. Известный русский психолог В.В. Давыдов отмечает, что человек – это личность с определенным потенциалом [4]. То есть творческое развитие – высшее направление в развитии человека в целом.

Профессия учителя потенциально является одним из самых творческих направлений деятельности. Тема творчества педагога – воспитание и воспитание уникальной и неповторимой

человеческой личности. Следовательно, сам педагог должен быть творческой личностью. Педагог постоянно находится в нестандартной среде, в живом общении с воспитанниками, каждая новая ситуация требует творческого, оригинального решения. Развитие творческого потенциала циклично: от низшего к высшему. Кроме того, каждый новый раунд возникает в развитии творческих способностей в глубине предшествующих ему уровней. Такое развитие возможно только в процессе формирования личности учителя, в накоплении новых знаний, умений и педагогических способностей, в расходе своих физических, умственных и духовных ресурсов. Следовательно, никакие знания опыта работы других преподавателей не изменят творческий потенциал педагога до тех пор, пока он не применит полученные знания в своей педагогической деятельности.

Творческий потенциал педагога – это совокупность психических процессов и качеств личности, которые реализуются в процессе педагогического творчества. Его генетические основы влияют на выбор профессии учителя; он формируется во время учебы и развивается в дальнейшей профессиональной деятельности [1].

Никакая интеллектуальная система не может расширяться бесконечно. На каждом определенном этапе развития творческих способностей педагог эффективно работает в рамках своего уровня. В дальнейшем происходит качественное изменение структуры творческого потенциала, педагог переходит на новый этап развития и начинает более глобально понимать знания, навыки и умения, приобретенные ранее в педагогической деятельности. «Застой» в данном случае не возможен: при профессиональном выгорании педагога происходит деградация – обратный переход на низший уровень развития педагогического творчества. Для повышения своего творческого уровня, уровня компетентности необходимо не только увеличивать объем получаемой информации, количество используемых форм и методов работы, но и создавать вокруг себя такие организационно-педагогические условия, которые позволят заниматься различными формами интерактивной работы и систематически побуждать вас к самообразованию. Самообразование – это осознанная работа учителя по расширению и углублению теоретических знаний, творческого потенциала, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и профессиональных навыков с учетом современных требований педагогических и психологических наук. Учитель в течение учебного года или другого периода должен быть глубоко вовлечен в проблему, решение которой вызывает определенные трудности или которая является предметом его особого интереса. Необходимость самообразования продиктована, с одной стороны, самой спецификой деятельности учителя, его социальной ролью. С другой стороны, реалии и тенденции непрерывного образования, которое связано с постоянно меняющимися условиями педагогической работы, потребностями общества, развитием науки и практики, постоянно растущими требованиями к человеку, его способностью к быстрому обучению и адекватно реагировать на меняющиеся социальные процессы и ситуации, его готовность перестроить свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи. Познавательная деятельность, растущая потребность учителя в самореализации [6].

Одним из условий повышения качества работы в образовательном учреждении является дифференцированное обслуживание учителей на основе диагностики их профессионального уровня. Задача методической службы и методического объединения образовательных учреждений – помочь конкретному учителю решить проблемы, которые вызывают у него затруднения или представляют для него интерес. Однако эффективность работы определяется самостоятельной работой учителя, его самообразованием.

Постоянная работа учителя над совершенствованием своего развития важна в связи со спецификой педагогической деятельности, направленной на развитие и воспитание ребенка. Педагог не может обойтись без глубоких знаний педагогических и психологических основ обучения и воспитания, без всесторонней осведомленности и компетентности в вопросах жизненной и профессиональной деятельности. Только через самообразование и творческий поиск учитель достигнет своего мастерства. По этой причине постоянное стремление к совершенствованию должно стать потребностью каждого учителя в учебном заведении.

Самостоятельная подготовка педагога в образовательном учреждении многогранна и многогранна. Основными направлениями системы педагогического образования могут быть:

- знать новые правила обучения;
- изучение учебной и научно-методической литературы;
- знать новые достижения педагогики;
- изучение новых образовательных программ и технологий;
- ознакомление с лучшими практиками учебных заведений;
- поднять свой общекультурный уровень, расширить коммуникативную сферу личности.

Непрерывность профессионального самообразования педагога – необходимая предпосылка развития его творческих способностей, неотъемлемый элемент его жизни и условие постоянного развития его творческих способностей. Рост профессионального потенциала и педагогической культуры будет более интенсивным, если человек занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт понимается и сочетается с социальным и профессиональным опытом, если индивидуальные творческие профессиональные занятия поддерживаются и поощряются в личном обучении.

В профессиональных учебных заведениях методическая поддержка учителей играет очень значительную роль, так как многие учителя не имеют педагогической подготовки, поскольку в учебном заведении готовятся не только педагогические кадры, но в основном производственные специалисты, для которых готовят учителей специального профиля. Курсы профессиональной подготовки педагогической направленности дают преподавателям новые знания в педагогической деятельности, но чтобы в дальнейшем использовать современные педагогические технологии и приемы, должно присутствовать постоянное методическое сопровождение преподавателей в течение всего периода работы с детьми.

Проблемные семинары и мастерские призваны обеспечить единство теоретической и практической подготовки учителей. На методических собраниях в профессиональных учебных заведениях учителя знакомятся с новыми формами обучения, обмениваются опытом преподавания в классе, обмениваются новыми образовательными технологиями, анализируют работу учителей, проводят открытые мероприятия и занятия, а также достижения учащихся.

Самостоятельная подготовка учителя – необходимое условие его профессиональной деятельности. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к учителю, самые высокие требования. Чтобы учить других, вам нужно знать больше, чем кто-либо другой. Преподаватель должен знать не только свой предмет и владеть методикой преподавания, но и иметь знания в близлежащих научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике. Учитель должен постоянно всему учиться, потому что на лицах его учеников каждый год перед ним меняются временные фазы, представления об окружающем мире углубляются и даже меняются. Способность к самообучению не формируется у учителя вместе с высшим образованием. Эта способность определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного учителя, эта способность развивается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей деятельности.

Если представить деятельность учителя в области самообразования в виде списка глаголов, вы получите: читать, изучать, проверять, исследовать, анализировать, наблюдать, писать и творить.

Литература

1. Волченко Д. Ю. Развитие творческого потенциала педагога как основа совершенствования педагогического мастерства / Д. Ю. Волченко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 32 (270). – С. 137-141. – URL: <https://moluch.ru/archive/270/62004/>
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) // Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров // Ростов-на-Дону: Изд. центр «Март», 2005. – 448 с.

3. Самообразование и саморазвитие личности педагога: учебно-методическое пособие / Мар. гос. ун-т; сост.: О. Л. Шабалина, В. А. Светлова. – Йошкар-Ола, 2014. – 104 с.
4. Стародубцев В. А. Самообразование педагога / Вячеслав Алексеевич Стародубцев, Антонина Александровна Киселева // Народное образование. -2012. -№ 6. -с. 176-179. 9.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. 1.
6. Юдакова С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие / С. В. Юдакова. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 131 с.

УДК 37.047

Елена Владимировна Яковлева

ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ ЮГА РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье рассматривается суть подростковой самоидентификации, процесс ее формирования, исследуется профессиональная ориентация подростков в образовательном учреждении. Становление профессиональной идентичности интерпретируется как экзистенциальный кризис, обладающий позитивной значимостью для подростка, стоящего перед дилеммой обрести личностную автономность либо оказаться в ситуации путаницы ролей. Профессиональная самоидентификация необходима подросткам, чтобы ответственно подойти к выбору дела всей своей жизни, соотнести свои желания и возможности. Автор отмечает важность выбора профессии в зависимости от типа взаимоотношений: человек – техника, человек – художественный образ, человек – человек, человек – знаковая система и человек – природа, выявляет актуальность и востребованность одних профессий и устаревание других, используя информацию центров занятости Юга России. Обсуждается вопрос о трудностях, с которыми может столкнуться выпускник при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: самоидентификация, кризис, подросток, профессия, новые профессии, профориентационная работа.

В эпоху стремительных изменений во всех сферах жизни самоидентификация подростков является жизненно необходимой, занимает особое место в образовательном процессе. От успешности формирования идентичности подростков будет зависеть роль, которую они будут играть в обществе в будущем. В статье ставится проблема недостаточности внимания к формированию самоидентификация у современных подростков и характеризуются некоторые пути её решения в школе.

Научная новизна заключается в том, что делается акцент на становление профессиональной идентичности подростков на Юге России.

Цель статьи – выявить условия и предпосылки становления профессиональной самоидентификации у подростков Юга России.

Одной из предпосылок исследования является определение (дефиниция) подростковой самоидентификации как условия профессионального самоопределения школьника. Подростковая самоидентификация – это осознание себя подростком через принадлежность к определенному социуму и статусу в нем, виду деятельности, основанному на сформировавшихся стереотипах. На протяжении всего своего жизненного пути человек преодолевает различные возрастные кризисы. Кризис подросткового возраста – один из них. Это всего лишь этап развития.

Как отмечают исследователи, возрастные кризисы носят нормативный характер. Одним из первых это отметил Эрик Эриксон [7]. Особое внимание на позитивную значимость экзистенциальных кризисов обращает внимание Отто Фридрих Больнов [8]. Одна из основных идей его позитивного экзистенциализма заключается в том, что каждый новый уровень в развитии человека начинается с кризиса. В отношении подростков это относится к этапу кризиса идентичности. Этот этап продолжается примерно с 11 до 20 лет. Кризис заключается в том, что подросток стоит перед выбором одного из двух или более возможных путей. Кризис определяет судьбу человека, которая, как правило, связана с выбором профессии. Позиция педагога по отношению к кризису заключается в том, что педагог готовит личность к наступлению кризиса, но не вмешивается в него грубо и авторитарно.

Подросток, юноша должен выбрать свою профессию самостоятельно, пройдя через этот кризис как этап развития. Однако «итогом этого этапа развития является либо приобретенная «взрослая идентичность», либо задержка в развитии – так называемая диффузная идентичность» [1, с. 363].

Сейчас идентичность меняется, продвигается от традиции к новациям и инновациям. Новые институты формируют новые ценности. Современные компьютерные технологии принесли несомненные блага и удобства для людей, но в то же время обнажили уязвимость, психологическую незащищенность человека, все более и более попадающего в зависимость от виртуального мира [3, с. 13]. Стремительно растущее количество интернет-ресурсов в мире, их доступность, информационное разнообразие, к сожалению, не ограниченное каким-либо эффективным возрастным контролем, отрицательно влияет на несформировавшуюся психику и самоидентификацию подростков. Общедоступность любой информации приводит к невозможности, а может и нежеланию, сдерживать негативную для подростка информацию. В связи с этим у некоторых подростков наблюдается не соответствующая возрасту инфантильность и примитивность взглядов и стереотипов поведения. У школьников стало нормой «пропадать» в виртуальном пространстве. Это пропадание означает «способ занять свое свободное время и пассивно уйти от реальных проблем с родителями, сверстниками, школой» [2, с. 263]. Происходит своеобразное раздвоение личности: всемогущий совсем взрослый подросток в интернете и неопределившийся ребенок, маленькое дитя в объективной социальной реальности.

Чуть меньше века назад в планах подростков было получить рабочую специальность. Подростки мечтали стать сапожниками, учителями, агрономами, кузнецами. А девочки хотели стать учительницами, портнихами и хорошими крестьянками. Опрос современных подростков показал, что самые популярные профессии – это предприниматель, юрист, экономист, менеджер. Нынешние девочки планируют быть моделями, экономистами, юристами. Каждая десятая мечтает об удачном замужестве. Можно согласиться с Дмитрием Чернышёвым, который в своей книге «Вертикальный прогресс» пишет, что «ролевые модели для подражания и будущие профессии выбираются сегодня. Если по телевизору станут всё время показывать сериалы про бандитов и полицию, результат скажется через несколько лет» [6, с. 179].

Каждый выпускник, который стоит на пороге взрослой жизни, выбирает себе профессию. И выбор, который он сделает, повлияет на всю последующую жизнь. Если подросток хочет прожить собственную жизнь, ему не стоит принимать решение по воле обстоятельств, из-за влияния со стороны. Чтобы принять решение относительно конкретной профессии или места работы, необходимо определить профессиональные интересы и склонности. К сожалению, с раннего детства у человека вырабатывается привычка концентрировать внимание на информации, поступающей извне. Становится трудно отделить собственные желания от навязанного мнения других людей. Также немаловажно при выборе оценить свои профессиональные качества, уровень здоровья, квалификацию и способности. Каждая профессия предъявляет определенные требования к человеку, и успех в карьере определяется не только тем, что хочется делать, каковы возможности, но и чему можно научиться. Подростку крайне важно внимательно проанализировать ситуацию и определить свою предрасположенность к какому-то типу профессии.

Существуют разнообразные тесты и опросники, которые, при наличии предельно честных ответов, определяют какой тип профессии больше всего подходит тестируемому. Традиционно, определяют пять типов профессий: человек-техник, человек-художественный образ, человек-человек, человек-знаковая система, человек-природа. У подростков, которые закончили 9 классов, есть возможность получить профессионально-техническое (курсы) или средне специальное образование. Подросток, предпочитающий технические системы, искусственные и природные материалы, выберет тип профессии «человек-техник» (водитель автотранспорта, газосварщик, стропальщик, столяр, слесарь, повар-кондитер, прораб, товаровед и др.). Профессии типа «человек – художественный образ» выберут выпускники с творческим подходом и станут парикмахерами, мастерами маникюра, флористами, архитекторами, экскурсоводами, дизайнерами и др. К третьему типу профессий «человек – человек» относятся: продавец, администратор торгового зала, страховой агент, воспитатель, учитель, медицинская сестра, тренер, логопед и др. Машинист железнодорожного транспорта, кассир-операционист, бухгалтер, товаровед – это профессии типа «человек – знаковая система». Последний, пятый тип, «человек – природа» для тех, кто интересуется живыми организмами, биологическими и микробиологическими процессами. Это озеленители, животноводы, ветеринары, агрономы, учителя химии и биологии и др.

На Западе популярные и востребованные сейчас профессии в России возникли гораздо раньше. В век компьютеризации появились профессии программиста, системного администратора и системного инженера. А с развитием интернета – специалисты виртуальной реальности: web-дизайнеры и web-программисты. Естественно, подростков привлекают «модные» виды занятости, желание идти в ногу со временем.

Проведенный опрос девятиклассников (в марте 2021 года) в гимназии № 4 г. Новороссийска показал, что за несколько месяцев до окончания школы 60 % подростков все еще не определились с выбором будущей профессии, из остальных 40 % большинство планирует поступить в колледж и изучать технику и радиоэлектронику. Проходя различные тесты по профориентации, подростки зачастую не задумываются над ответами, отвечают наугад. Мечтая о карьере тиктокера или дегустатора компьютерных игр, они слабо мотивированы на получение рабочей, практически значимой профессии.

В «Едином тарифно-квалификационном справочнике» насчитывается 6 000 названий профессий, имеющих на сегодняшний день в России. Каждый год появляются новые профессии (аналитик, логистик, сюрвейер и др.) и исчезают старые (вышивальщица вручную, кружевница и др.).

Проведя анализ материалов периодической печати, удалось определить более 70 специальностей с учетом востребованности на современном рынке труда. Среди них такие профессии как декларант, дистрибьютор, интервьюер, мерчендайзер, менеджер и др.

В процессе профессиональной самоидентификации подростку необходимо найти ответы на ряд вопросов. Пользуется ли выбранная работа спросом у работодателя? Насколько выбранная профессия перспективна, будет ли она нужна через 10–15 лет? Велика ли конкуренция за рабочие места по выбранной профессии?

Школа помогает с самоопределением, так как подросток проводит в ней большую часть времени. И только офлайн-школа по-настоящему научит отличить правильную информацию, формирующую личностную автономию, служащую основой личностного знания и развивающую одаренную творческую индивидуальность от неправильной информации, запускающую деструктивные процессы в личности и индивидуальности. Именно педагоги, квалифицированные специалисты с опытом работы развивают в подростках навыки критического мышления в поиске и получении той или иной информации и способствуют ее превращению в релевантное знание. Однако подробное изучение российских образовательных стандартов показывает, что в них не предусматривается «комплекс условий для формирования субъектной идентичности школьников» [5, с. 35]. Для того чтобы самоидентификация подростка

не формировалась стихийно, необходимо разработать профориентационный курс для девятиклассников. Он позволит решить проблему личностного и профессионального самоопределения учащихся. Подросткам крайне важно оценить свои возможности, определиться с дальнейшим образованием и составить личный профессиональный план.

Подростковый период – один из самых сложных в жизни человека. Переход из детства во взрослость – трудный отрезок времени. Изменения в физиологическом и эмоциональном плане существенно влияют на обдуманность (или опрометчивость) в принятии решений. Для того чтобы подросток не столкнулся с проблемами в определении дальнейшего трудового пути, ему следует усвоить несколько простых истин. Наибольших успехов добивается тот, кто прошёл начальные ступени профессии, освоил её нижние этапы. Ориентация на «модную» специальность часто приводит к разочарованию и в избранном виде деятельности, и в самом себе. Профессия, которую выбрал один, может совсем не подходить другому человеку. Легко обмануться внешней легкостью одних и сложностью других профессий. Испытывая симпатию к какому-либо человеку, не стоит выбирать аналогичную специальность. До того как сделать выбор, подростку нужно узнать о большем количестве профессий. Обратим внимание на такой дискуссионный момент: что важнее – формирование профессиональной идентичности или личностной автономии? В идеале они должны были бы совпадать, но в реальной действительности между ними существует расхождение. В явной форме это расхождение проявляется у студентов, но данное противоречие закладывается в подростковом возрасте [4, с. 10]. Однако такой дискуссионный вопрос выражает перспективы дальнейшего развития темы.

Таким образом, для того чтобы процесс формирования самоидентификации подростков был успешным, работа педагога должна проводиться в разных направлениях: она должна учитывать благотворные факторы влияния социума, виртуального пространства, образовательной среды и семьи, а также развиваться в контексте формирования глобального сознания. Требуется соотносить потребности общества и потребности личности с учетом жизненных реалий. Надо соотносить идеальную, субъективную, виртуальную реальность и объективную реальность социума. Становление профессиональной самоидентификации подростков Юга России носит свой особенный характер в силу того, что Юг России – это курортная и одновременно пограничная территория. Поликультурная среда также оказывает влияние и на духовно-нравственное воспитание, и на профессиональное определение подростков.

Литература

1. Баранова, И. Б. Особенности формирования личной идентичности в творческой образовательной среде / И. Б. Баранова // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 363-366.
2. Гиниятова, Е. В. Самоидентификация подростков в контексте культурной адаптации / Е. В. Гиниятова, Е. А. Бурова, О. М. Ворожищева // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2017. – № 27. – С. 263-269.
3. Лукаш С. Н. Российская идентичность: созидательный потенциал культуры казачества: монография / С.Н. Лукаш, В.А. Зуев, К.В. Эпоева под общ. ред. д-ра пед. наук С. Н. Лукаша. – Армавир : РИО АГПУ, 2020 – 228 с.
4. Майкова Э. Ю. Становление профессиональной идентичности в парадигме личностной автономии / Э.Ю. Майкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – № 1 (21). – С. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnoy-identichnosti-v-paradigme-lichnostnoy-avtonomii> (дата обращения: 14.07.2021).
5. Проскурина, А. А. Какую идентичность формирует современная российская школа / А. А. Проскурина // Социальные явления. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 27-37.
6. Чернышёв Д. Вертикальный прогресс. Как сделать так, чтобы дети полюбили школу / Дмитрий Чернышёв. – М. : Альпина Дети, 2020. – 304 с.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
8. Bollnow O.F. Existenz philosophie und Paedagogik. Stuttgart: Kohhlhammert, 1960. 159 s.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК 377.6

*Тамара Сергеевна Аветисян,
Анаид Рафаиловна Петросян*

КРИТЕРИИ АДАПТИРОВАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье описаны подходы к выявлению уровня адаптированности обучающихся как достижения целевого результата четырехлетнего исследования, проведенного авторами в частном учреждении профессиональная образовательная организация «Армавирский колледж управления и социально-информационных технологий» по адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу. С опорой на содержание современного стандарта СПО определены потребностно-мотивационный, обще-профессиональный и личностный критерии адаптированности младшекурсников, дана характеристика критериев. Указаны диагностики выявления уровня адаптированности.

Ключевые понятия: адаптация, адаптированность обучающегося, системный подход, ФГОС СПО, критерии адаптированности обучающихся.

Проведение экспериментального исследования среди первокурсников колледжа с целью повышения их адаптированности к учебно-воспитательному процессу в среде СПО детерминировало исследование показателей адаптированности обучающихся посредством мониторинга адаптированности обучающихся. В ходе проведения этой работы обращалось пристальное внимание на содержание ФГОС СПО, содержащих как целевые установки – достижение компетентностного портрета (модели) выпускника организации СПО, так и требования к оцениванию, аттестации достигнутого результата. Как известно, отечественная СПО использует компетентностный подход в качестве ведущего при разработке стандартов подготовки специалистов среднего звена. Поэтому в основе отбора критериев адаптированности, на наш взгляд, лежит перечень общих и иных компетенций, содержащихся в тексте стандарта четвертого поколения.

Изучение научных исследований в области профессиональной педагогики за последние пятнадцать–двадцать лет активного применения компетентностного подхода в качестве методологии исследования показал, что авторы предлагают широкую линейку разнообразных критериев, влияющих на уровень адаптированности поступивших в организацию СПО. Безусловно, отбор критериев определяется характером поставленных задач исследования и способами его выполнения. В качестве показателей эффективности адаптационного процесса в научных исследованиях рассматривались: «уровень интеллектуальных умений, уровень владения приемами самостоятельной деятельности, уровень сформированности коммуникативных умений, уровень учебно-познавательной мотивации, уровень интеллектуальной саморегуляции» [1]. Соответственно, чем выше уровень сформированности обозначенных качеств, тем выше уровень адаптированности обучающегося.

Опираясь на результаты предшественников и придерживаясь компетентностного подхода как методологической доминанты, мы выделили следующие универсальные критерии адаптированности первокурсников:

1) потребностно-мотивационный, определяющий совокупность основных показателей уровней потребностей к обучению и мотивации к обучению в колледже;

2) общепрофессиональный, отражающий показатели уровней сформированности общих компетенций (компетентность мышления, универсальная инструментальная грамотность, предметная грамотность);

3) личностный, характеризующий показатели уровней сформированности социально-психологических компетенций обучающегося (компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой).

Общеизвестно, что существуют разные позиции ученых-педагогов, психологов, социологов относительно структуры классификации компетенций. В работах отечественных ученых (В.И. Байденко, Л.Н. Цой, М.А. Зимней [2], А.В. Хуторского [6] и др.) сделаны попытки классифицировать компетенции по тем или иным признакам. Мы использовали подход такого авторитетного автора, как И.А. Зимняя [2], в классификации которой все компетенции объединены в три группы, достаточно полно коррелирующие с перечнем компетенций ФГОС СПО.

Потребностно-мотивационный критерий адаптированности обучающегося характеризует его отношение к профессиональному выбору и учебной деятельности. Потребности учиться в конкретной образовательной организации, получить профессию специалиста среднего звена выступают исходным звеном адаптации первокурсника к условиям образовательной среды. Посредством наблюдения, бесед, опросов субъектов образовательных отношений – самих обучающихся, их родителей, педагогов, администрации мы установили, что потребности подавляющего большинства первокурсников носят просоциальный, здоровый характер приобретения профессии как условного социального лифта становления личности в трудовой фазе ее социализации. У этих младшекурсников наблюдается единство в личностной потребности получения конкретной профессии, запросов семьи и общества в целом. Лишь незначительное число младшекурсников имеет «антипотребности» к учебной деятельности по получению профессии. По сути, их обобщенная характеристика включает в себя инфантилизм, безразличие к своему будущему, отказ от собственной инициативы в получении профессии и др. Среди них есть и жертвы чрезмерной родительской опеки, выразившейся в принятии родителями необдуманных решений, где и как должны учиться их дети. Одной из причин, влияющих на успешность процесса профессиональной подготовки, является мотивация учебной деятельности. Под мотивацией понимается множество побуждающих факторов, мотивов, целей, намерений, определяющих содержание и направленность деятельности и поведения личности. «Мотив – это предмет, на который направлена деятельность, соответствующий некоторой человеческой потребности» [5]. Любая созидательная деятельность всегда должна иметь мотив. Чем полнее и точнее студент колледжа будет понимать и оценивать свои мотивы к обучению, тем сильнее будет его власть над собственными поступками.

Современная педагогическая психология утверждает, что на содержание и устойчивость мотивации к обучению влияют две группы факторов: объективные (представления о смысле существования, общепринятые социальные ценности, власть, образование, престижность предстоящей трудовой деятельности, высококвалифицированный труд, духовность, культура); субъективные (жизненные планы, желание самореализации, стремление получить одобрение и хорошие отметки, желание быть лучшим, получить престижное место в учебном коллективе и др.).

Мотив является источником процесса учебной деятельности (традиционно представляясь первым звеном в дидактической цепочке компонентов учебного процесса), а для адаптации личности в колледже выработанная внутренняя мотивация к учебе является основным критерием адаптированности личности.

Ведущим мотивом обучения первокурсников является поиск своего места в социуме, в том числе и подготовка к поступлению в университет, продолжение обучения, получение высшего образования. Следует указать, что сложившаяся за последние тридцать лет экономика сервисного типа (экономика услуг) значительно суживает трудовое пространство специалиста среднего звена: ему труднее найти, по сравнению с выпускником вуза, работу на рынке труда,

он обладает, по мнению работодателя более низкой квалификацией и т. д. Все это побуждает студента колледжа смотреть на свое обучение в нем как на промежуточную нишу профессионального роста. Задача выпускника колледжа, в связи с вышесказанным, – это получение знаний, достаточных для прохождения отборочных испытаний в университет.

Для достижения результативности процесса профессиональной подготовки необходимо учитывать уровень мотивации обучаемых. Известно, что мотивацию обучения можно и нужно регулировать, корректировать в зависимости от ее характера, поощрять и развивать положительные мотивы, предупреждать и осуществлять профилактику негативных мотивов. Нам видится в связи с этим особая роль педагога-мастера, педагога-наставника. Разумеется, «мотивацию нельзя обогатить одними лишь словесными методами убеждения, необходим комплекс мер, обеспечивающих согласованность образовательной и социально-экономической политики и через это – наглядность связи между уровнем учебной активности индивида и полной реализацией его жизненно важных интересов» [7]. Если мотивация выбора профессии низка, если, как следствие этого, отношение первокурсника к учебе, к жизни в коллективе колледжа безразлично-равнодушное, то можно в грамотно поставленной учебной и воспитательной работе педагогического коллектива компенсировать тревожные мотивы и обеспечить в конечном счете приобретение компетенций специалиста среднего звена.

Общепрофессиональный критерий отражает показатели уровней сформированности общих компетенций (компетентность мышления, универсальная инструментальная грамотность, предметная грамотность). К общим компетенциям, которые должны быть сформированы у первокурсников в начале обучения, и без которых невозможно качественное образование, можно отнести следующие:

- выбирать методы решения задач учебно-профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам;
- умение планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие;
- осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения учебных задач;
- умения использовать информационные технологии в учебной деятельности;
- умения пользоваться официальными документами, нормативной базой;
- умения сохранять окружающую среду, осуществлять ресурсосбережение материально-технической базы, умение эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях.

Анализ ОПОП, реализуемых в колледже, показал, что уже с первого семестра поступившие приступают к профессиональной подготовке. Чтобы этот процесс был успешным, на наш взгляд, необходимо четко следовать общедидактическим принципам и принципам профессионального образования. По мнению М.В. Кларина, «только целостное применение принципов обучения позволит успешно решить задачи современного образования» [4].

Особо следует выделить принцип активности в обучении. Современная парадигма профессиональной подготовки такова, что без активного участия самого обучающегося сформировать компетенции просто нельзя. По сути, компетенция выступает в качестве профессиональной задачи, к которой добавляется личностная составляющая. Вот поэтому в проведении занятий следует чаще применять такие технологии, как имитационные игры, решение кейсов, индивидуальные и групповые проекты, дискуссии, – все то, что в дидактике носит родовое определение интерактивные средства (методы) обучения.

Личностный критерий адаптированности характеризует уровень сформированности социально-психологических компетенций младшекурсника. Данный критерий выделен из третьей группы компетенций согласно классификации И.А. Зимней. Социально-психологическая компетентность, по мнению М.Д. Ильязовой, это «готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических

состояний, межличностных отношений и условий социальной среды» [3]. К социально-психологической компетентности можно отнести компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой. Примечательно, что наличие просоциальных потребностей и устойчивых положительных мотивов обучения в сочетании с низким уровнем социально-психологической компетентности младшекурсника способно свести на нет результаты профессиональной подготовки, потому что обучающийся, а затем и выпускник колледжа не сможет найти себя на рынке труда. Развитие у обучающихся социально-психологических компетенций благоприятно для восприятия ими реалий нового образовательного пространства.

Выявлению уровня адаптированности в соответствии с выделенными критериями способствует применение в ходе мониторинга ряда валидных диагностик, таких как методика Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения», методика «Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков» М. Ступницкой, методика «Исследование социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. Безусловно, перечень этих диагностик не носит исчерпывающего характера и может быть расширен по мере выделения иных критериев адаптированности обучающихся.

Литература

1. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. Учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата современного образования. Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-44.
3. Ильязова, М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта // Вестник АГТУ. – 2009 – № 1. – С. 166-172.
4. Кларин, М. В. Технологии обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
5. Нежиховская, Е. М. К вопросу о формировании мотивов выбора вуза и факультета / Е. М. Нежиховская // Мотивация жизнедеятельности студента. – Каунас, 2001. – С. 145-159.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. -№ 2. – С. 58-64.
7. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. Т. 2 (М–П) / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

УДК 378.662.8

*Статья рекомендована к опубликованию
доктором педагогических наук, профессором
Тупичкиной Еленой Александровной
(в соответствии с рецензией)*

Лилия Николаевна Зайцева

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «лидерство». Проанализированы основные виды лидерства, выделяемые известными исследователями в области социальной психологии. Освещены основные способы развития лидерских качеств в студенческой среде. Изучены барьеры, мешающие гармоничному становлению лидера. Даны общие рекомендации по преодолению этих трудностей.

Ключевые слова: лидерство, деловой лидер, эмоциональный лидер, «зона комфорта».

Развитие лидерских качеств любого человека способствует формированию и развитию, так называемого, внутреннего стержня, который позволяет чувствовать себя более уверенно как в той или иной социальной группе, так и в обществе в целом. Сам термин «Лидерство» можно встретить в различных науках, занимающихся изучением человека как личности в условиях взаимодействия с социумом.

В настоящее время, лидерство понимается как определенное положение в социальной группе, позволяющее оказывать одному человеку влияние на ту или иную общность людей [1, с. 133].

Отметим, что проблема лидерства характерна для любой группы, в которую входит более 2 человек. Кто-то из членов данной группы начинает проявлять себя активнее, напористей, смелее, вследствие чего к нему начинают тянуться другие люди, ставя при этом его мнение выше мнения других представителей группы. Все участники коллектива, условно, делятся на два типа: ведущих и ведомых (вторых, как правило, больше), вследствие чего определяется узкий круг лидеров, задающих темп всей компании.

Так называемых, ведущих, то есть лидеров, американский психолог XX–XXI вв. Фред Фидлер разделял на два условных вида: деловых и эмоциональных. Кратко рассмотрим каждый из типов.

1. Деловой лидер. Данные личности, ввиду своих способностей и умений, которые позволяют им занимать ведущие позиции в тех или иных социальных группах имеют такие преимущества, как:

- целеустремленность и способность завершать начатое дело;
- умение быстро решать различные, поставленные перед коллективом, задачи.

Однако подчеркнем, что такой тип лидерства имеет и свои существенные недостатки, такие как:

- слабо развитая коммуникабельность, которая, в частности, должна присутствовать у человека, который «ведет» за собой людей;
- такой лидер может повысить уровень тревожности у некоторых членов коллектива, предъявляя к ним серьезные требования;
- деловой лидер спокойно может «принести в жертву» уверенность и спокойствие членов коллектива, в процессе достижения какой-то цели;
- практически неэффективен во многих стрессовых ситуациях, в которых необходимо проявлять хладнокровие и спокойствие;
- никогда не удовлетворяет других членов социальной группы во вторичном лидерстве, концентрируя все властные полномочия в своих руках.

2. Эмоциональный лидер, в свою очередь, имеет следующие ключевые преимущества:

- способен контролировать свои эмоции и общий эмоциональный фон в различных стрессовых ситуациях, что способствует их быстрому и успешному преодолению;
- гораздо лучше и продуктивнее способен работать с теми людьми, которые не уверены в своих способностях, что позволяет повысить общую эффективность коллектива;
- дает право своей команде выбрать те способы решения, которые, на их взгляд, являются более подходящими для выполнения той или иной задачи.

Можно заметить, что данный тип имеет больше преимуществ, нежели предыдущий, однако не будем забывать и о недостатках подобных лидеров, а они таковы:

- придается гораздо меньшее значение тому, насколько эффективно и успешно решена та или иная задача, хотя зачастую именно достижение максимального успеха и ставится как основная цель перед лидером;
- наблюдается меньшая эффективность в тех случаях, когда требуется оказывать большее влияние, ввиду более мягкого стиля оказания влияния на членов той или иной социальной группы.

Можно сказать, что оба типа лидерства не являются идеальными, ввиду того, что имеют как положительные, так и отрицательные характеристики. В частности, по мнению Ф. Фидлера, деловое лидерство характерно для спортивной деятельности, так как она, исключительно, направлена на результат. Эмоциональное же лидерство присуще в общественной деятельности, где результат не всегда является самоцелью [2, с. 198].

В свою очередь, российский философ и психолог Б.Д. Парыгин, занимающийся проблемой лидерства в отечественной психологии, понимал под термином «лидерство» процесс организации и управления той или иной малой группой людей, который способствуют достижению поставленной перед коллективом цели, в объективные сроки и с максимальной эффективностью.

По мнению отечественного специалиста, существует два основных фактора, которые влияют на становление лидера в той или иной социальной группе:

- объективный, то есть связанный с целями, задачами и интересами коллектива в ходе достижения определенной цели или в ходе решения той или иной задачи;
- субъективный, напрямую связанный с личностными характеристиками индивида, характеризующими его как талантливого организатора, вдохновителя или же руководителя [3, с. 907].

Говоря же о развитии лидерских качеств в учебной студенческой группе, стоит отметить, что эти способности особенно нужны в данный период жизни, ввиду того, что они позволяют наиболее активно участвовать как в учебной, так и в внеучебной деятельности студенческого коллектива. Однако подчеркнем, что не у всех студентов от рождения есть склонности к лидерству, вследствие чего возникает вопрос, можно ли развить в себе лидерские качества, если они слабо развиты или же не развиты вообще? Ответ довольно прост: конечно можно, ведь существует большое количество разнообразных методик и пособий, способствующих этому.

Рассмотрим несколько рекомендаций, которые помогут среднестатистическим студентам если не развить, то как минимум улучшить свои лидерские способности:

- Необходимо как можно яснее и четче ставить конечную цель, к которой по итогу следует стремиться. Правильная постановка цели является главным залогом успеха, что, в свою очередь, позволит прокачать лидерские способности, в ходе достижения намеченных задач.
- Не стоит упускать возможности, которые периодически возникает. Умение уловить и, самое главное, правильно использовать такие моменты является основной отличительной чертой хорошего лидера. Не стоит пассивно ждать чего-то, так как это не приведет к желаемому результату, а именно к развитию лидерских качеств.
- Не бояться рисковать в тех или иных ситуациях. Не будем забывать о таком понятии как «зона комфорта», в которой человек чувствует себя уютно, однако такие «тепличные» условия, как правило, мешают человеку развивать свои способности, так как из такого состояния довольно сложно выйти. Не стоит переживать и бояться покинуть ее, ведь без неожиданных поворотов и спонтанных событий невозможен ни личностный рост, ни развитие лидерства.
- Будьте всегда открыты для чего-то нового, в частности, и обучению. Не стоит полагать, что, получив диплом, вы достигли своего максимума, ведь, как известно, человек учится в течение всей жизни, поэтому не стоит думать, что от учебников и пособий в будущем не будет толку. Латинский афоризм гласит "scientia potentia est", что в переводе означает «знания – сила», из чего следует, что различные знания способны помочь в развитие лидерских качеств.
- Наблюдайте за другими и перенимайте у них положительный опыт. Это поможет развить в себе те качества, которые, по вашему же мнению, помогут в развитие лидерских качеств.

Однако на этом пути можно встретить несколько барьеров, которые затруднят данный процесс. Рассмотрим их:

- неумение четко и последовательно ставить цели и задачи как перед самим собой, так и перед студенческим коллективом – учебной группой;
- обычные повседневные дела, которые на первый взгляд кажутся незначительными, но в совокупности, отнимающие большое количество времени;

- неумение или же, что более значимо, нежелание брать на себя ответственность за принятие тех или иных решений, которые лидер принимает довольно часто;
- боязнь изменений в жизни, которые, как правило, приходят в том случае, если у человека начинают улучшаться лидерские качества, так как его мнение становится более весомым;
- нежелание покидать «зону комфорта», ведь любой лидер, принимая те или иные решения, как правило, натывается на критику со стороны некоторых членов его группы;
- переутомления, связанные с большой учебной нагрузкой, и неумением правильно распределять свое время, что порой может приводить и к нервным срывам;
- отсутствие какой-либо мотивации к развитию лидерских качеств [4, с. 42].

Справедливости ради, отметим, что все эти барьеры не являются приговором для студента, потому что есть ряд упражнений, которые позволят их преодолеть, рассмотрим их:

• Необходимо вспомнить не менее трех человек из своего окружения (семья, друзья, учебная группа), которые, по вашему мнению, обладают выдающимися лидерскими качествами. После этого требуется записать также не менее трех качеств, которые позволяют им быть лидерами. По итогам проделанной работы следует определить и проанализировать именно ту особенность человека, которая, по вашему мнению, является преобладающей. В конце задайте себе вопрос, обладаете ли вы данной характеристикой, сможете ли вы развить ее, что для этого нужно сделать? Отвечая на эти вопросы, вы поймете, что вам следует делать.

• Активно принимайте участие в различных тренингах или мероприятиях, способствующих вашему саморазвитию. Это могут быть различные мастер-классы по улучшению ораторских способностей, тех или иных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, тренинги по правилам ведения переговоров и т. д.

• Проведите мини-исследование в рамках своей социальной группы, а именно студенческого коллектива, чтобы выяснить, какие лидерские качества ценятся именно в вашем учебном сообществе. По итогам своего опроса проанализируйте, какой запрос предъявляет «общество» для своего лидера, и сравните со своими установками.

• Изучите несколько книг по психологии, в которых раскрывается проблема лидерства. После прочтения полезной и актуальной литературы по интересующей вас тематике составьте несколько практических советов для самого себя, которые помогут вам правильно ставить цели и реализовывать их, что, несомненно, позволит развить лидерские качества и навыки.

• Развитие лидерских качеств напрямую предполагает наличие собственного плана саморазвития, который поможет систематизированно, а не спонтанно доходить своей цели. Для создания такого плана следует ответить на ряд, заданных самому себе, вопросов:

- Какие цели необходимо реализовать в процессе осуществления своей учебной деятельности?

- Для чего эти цели могут пригодиться в обычной повседневной жизни?

- В каком направлении следует действовать в ходе учебной деятельности, чтобы реализовать те цели, которые вы поставили перед собой?

- Что конкретно нужно сделать для достижения поставленных целей? Отметим, что в данном вопросе следует дать развернутый ответ, относительно каждой задачи, способствующей реализации начальной цели, с выделением этапов развития.

Заведите дневник, в котором будете отмечать все свои успехи и достижения, которых вы смогли добиться в тот или иной день. Подчеркнем, что не стоит переживать, если успехов будет немного, а достижения будут незначительными, это все равно на один шаг приблизит вас к конечной цели – развитию лидерских качеств. По прошествии определенного срока в своем дневнике необходимо сравнивать себя «до» и «после» какого-либо промежутка времени. Если же по итогу сравнения выяснится, что та или иная цель не достигнута, следует выяснить, в чем причина неудачи и убрать выявившееся препятствие [5].

Подводя итог, стоит отметить, что лидерские качества не даются всем людям, и даже те, кто имеет к ним склонность, должны работать над собой, чтобы развить эти способности. Так или иначе, лидерами не рождаются, ими становятся, поэтому любой человек способен развить свой потенциал до такой степени, что сможет повести за собой общество. Однако воспитывать в себе лидера следует еще со школьной скамьи, и особенно, в студенческую пору, поэтому именно студенчеству наши рекомендации пойдут на пользу и помогут подготовиться к успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
2. Кунакбаева А. М. Развитие лидерских качеств у старших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 196-200.
3. Шелкова А.В., Агеева Л.Г. Особенности развития лидерских качеств старшеклассников сельской и городской школ: сравнительный анализ // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 905-908.
4. Сердюк И. И., Кривцова М. А. Проблемы формирования лидерских способностей // Концепт. 2014. Спецвыпуск № 30. С. 41-45.
5. Андриенко Е. В. Социальная психология. М.: «Академия», 2000. 264 с.

УДК 377.6

*Сергей Александрович Новиков,
Константин Викторович Шкуроний*

ВЛИЯНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ НА ПОВЕДЕНИЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. Цель данного исследования заключается в том, чтобы изучить влияние локуса контроля на поведение студентов организаций среднего профессионального образования (далее – СПО) в стрессовых ситуациях. В общей сложности 220 студентов первого года обучения и 210 студентов четвертого года обучения заполнили личностный опросник УСК, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Изучение результатов показало, что внешний локус контроля предполагает бурную эмоциональную реакцию на стрессовые ситуации, в то же время у обучающихся с внутренним локусом контроля выражена стратегия поведения, направленная на рациональное решение задач, не отвлекаясь на эмоции. Следовательно, необходимо обращать более пристальное внимание на формирование интернального локуса контроля у студентов, так как это напрямую связано с их будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, экстернальность, стресс, психическое здоровье, копинг-поведение, компетенции, адаптация студентов.

В наши дни профессиональная деятельность требует от человека высокой личной ответственности и компетентности. Эти качества будущие специалисты будут приобретать во время профессионального обучения. Уже давно известно, что студенты очень часто испытывают различные стрессы в ходе обучения и в бытовых ситуациях. Понимая тот факт, что нынешние студенты в будущем пополняют массив профессионалов, необходимо научить их

управлять стрессами, чтобы в трудовую жизнь они вступили здоровыми и разносторонне развитыми личностями. Этим обуславливается актуальность данного исследования.

Такая компетенция, как ответственность за свою деятельность, включая и профессиональную, носит в своей основе характеристику личности, называемую локусом контроля и нередко связанную с повышенным стрессом. Локус контроля определяет, в какой степени человек полагает, что он контролирует события, происходящие в его жизни. И это очень важная личностная характеристика для периода его профессиональной подготовки [1, с. 152–161]. Локус контроля может быть внешним (экстернальным) и внутренним (интернальным). Внешний локус контроля обуславливает склонность человека полагать, что все события и их результаты зависят от внешних факторов, что человек самостоятельно не может воздействовать на них или контролировать их. Люди с внутренним локусом контроля предрасположены ощущать свою ответственность за события в их жизни, они связывают все, что происходит, с их собственными решениями.

Стресс – это составная часть нашей жизни, он способен выражаться в виде физической либо умственной реакции организма на предъявляемые к нему требования. Термин «стресс» был внедрен венгерско-канадским медиком-эндокринологом Хансом Селье [2, с. 491–608] с целью обозначения конкретных состояний человека. Биологический энциклопедический словарь может дать следующее значение термину «стресс»: «это общая неспецифическая нейрогормональная реакция организма на любое предъявленное ему требование» [3]. Таким образом, к примеру, Х. Селье полагал, что каждое существенное явление в жизни человека порождает стресс. Данные события могут являться равно как положительными, так и отрицательными.

В наше время все без исключения развивается очень стремительными темпами. Это относится не только лишь к экономическим процессам, но также к культуре, образованию, непосредственно по этой причине нынешнее поколение учащихся значительно больше подвергается стрессам [4, с. 29–43] по сравнению с предшествующими поколениями. Стресс, становясь по сути неизбежной составляющей студенческой жизни, влияет на физическое состояние здоровья молодых людей, их эмоциональное благополучие и успеваемость.

Локус контроля определяет не только внутреннюю или внешнюю направленность личности, но и уровень мотивации человека, личной ответственности за определенные события и результаты в собственной жизни, и удовлетворенность от успеха. Человек с внутренним локусом контроля будет чувствовать личную ответственность за все события и результаты этих событий, следовательно, будет прилагать больше усилий, чтобы добиться успеха и наслаждаться им, чем люди с внешним локусом контроля, которые не верят, что могут повлиять на какие-либо события в своей жизни. Внешний локус контроля также связывают с улучшением психического здоровья, ориентацией на успех и академические достижения [5], лучшей адаптацией в различных ситуациях [6, с. 79–85]. Многие исследователи отмечают, что люди с внутренним локусом контроля меньше подвержены тревожности и депрессии, у них лучше развиты навыки преодоления и решения проблем, а также отмечается более высокая общая удовлетворенность жизнью [7, с. 69–70]. С другой стороны, экстернально-ориентированные люди оказываются более подавленными, неуверенными, тревожными, имеют более низкую самооценку. Это делает внешний локус контроля фактором риска при адаптации в учебном заведении.

С момента появления идеи Роттера об общем локусе контроля был предложен конкретный локус контроля. Одним из них является академический локус контроля Триса [8, с. 32–45]. Таким образом, в некоторых исследованиях используется общий локус контроля, в то время как другие фокусируются на конкретном локусе контроля при изучении академических достижений.

Установлено, что локус контроля является важным фактором в прогнозировании академической успеваемости [9, с. 64–74]. Таким образом, ожидается, что при большей вере в свою способность влиять на успех (высокая самоэффективность и наличие внутреннего локуса контроля) будут приложены большие усилия, которые приведут к академическому успеху. Эта гипотеза подтверждается исследованиями Н.Д. Борман [10].

Из-за повышенного риска проблем с адаптацией у студентов, которые могут оказать негативное влияние на их академическую деятельность, важно определить факторы, которые могут увеличить риск проблем с психическим здоровьем или защитить от такого риска. Учитывая возросший спрос на саморегуляцию и самостоятельность обучающихся организации СПО, ожидается, что общее чувство контроля над событиями и результатами окажет значительное влияние на адаптацию.

Учитывая тот факт, что студенческая жизнь ставит перед молодыми людьми множество новых задач, локус контроля, по-видимому, является важным фактором, определяющим, как они собираются адаптироваться к жизни в организации СПО.

Однако механизм, посредством которого локус контроля может влиять на адаптацию, не был в центре внимания многих исследований. Мы предполагаем, что такими механизмами могут быть самооценка и умение справляться с трудностями.

Цель этого исследования состояла в том, чтобы изучить взаимосвязь между локусом контроля, учебной деятельностью и академическими достижениями студентов. Мы решили определить степень влияния локуса контроля на психологические качества у студентов, а также изучить, связаны ли локус контроля и стратегия поведения в стрессовой ситуации.

Для определения локуса контроля применялась методика измерения уровня субъективного контроля (далее УСК) [1, с. 152–161].

В нашем исследовании принимали участие студенты Тихорецкого техникума железнодорожного транспорта – филиал РГУПС всех направлений подготовки. Односторонний дисперсионный анализ не показал значительных различий между студентами разных направлений по соответствующим показателям (самооценка, самоконтроль, локус контроля и психологические качества), что предполагает проведение анализа по всей выборке.

Учащиеся проходили тестирование два раза. Первый раз студенты проходили тестирование в 2017 г., во время обучения на первом курсе, второй раз – в 2021 г., когда были студентами 4 года обучения. В совокупности участие в тестировании приняли в 2017 г. – 220 обучающихся, в 2021 г. – 210 учащихся.

Личностный опросник УСК предназначен для диагностики интернальности–экстернальности. Этот опросник разработан на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера (Locus of control scale). Это шкала вынужденного выбора из 29 пунктов, измеряющая общее чувство контроля человека над широким спектром ситуаций, независимо от того, чувствует ли человек, что события и результаты в его или ее жизни зависят от внутренних или внешних факторов. Существует два крайних вида локуса контроля: интернальный (внутренний) и экстернальный (внешний). С помощью данного опросника можно измерить локус контроля личности в разных сферах жизни человека по следующим шкалам:

- общей интернальности – экстернальности (ИЭО);
- в области достижений (ИЭД);
- в области неудач (ИЭН);
- в области семейных отношений (ИЭС);
- в области производственных отношений (ИЭП);
- в области межличностных отношений (ИЭМ);
- в отношении здоровья и болезни (ИЭЗ).

Также для измерения способности справляться со стрессовыми ситуациями использовался опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Норман Эндлер, Джеймс Паркер, 1994). Это показатель самоотчета из 48 пунктов о различных способах преодоления стресса. Он состоит из трех подшкал (по 16 пунктов в каждой): проблемно-ориентированное преодоление (например, «Я сосредотачиваюсь на проблеме, чтобы найти решение»), эмоционально-ориентированное преодоление (например, «Я виню себя за то, что слишком эмоционален») и избегающее преодоление (например, «Я иду навесить друга»).

Данные, полученные во время исследования локуса контроля, представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Результаты исследования локуса контроля студентов

Показатели	Курс	Среднее	t-статистика	T-критическое двухстороннее
ИЭО	1 курс	5,79	2,13*	1,97
	4 курс	6,16		
ИЭД	1 курс	6,51	0,89	1,97
	4 курс	6,66		
ИЭН	1 курс	4,96	0,58	1,97
	4 курс	4,82		
ИЭС	1 курс	5,76	1,84	1,97
	4 курс	6,1		
ИЭП	1 курс	3,59	1,14	1,97
	4 курс	3,73		
ИЭМ	1 курс	7,07	0,12	1,97
	4 курс	7,09		
ИЭЗ	1 курс	6,23	0,64	1,97
	4 курс	6,35		

*Различия достоверны

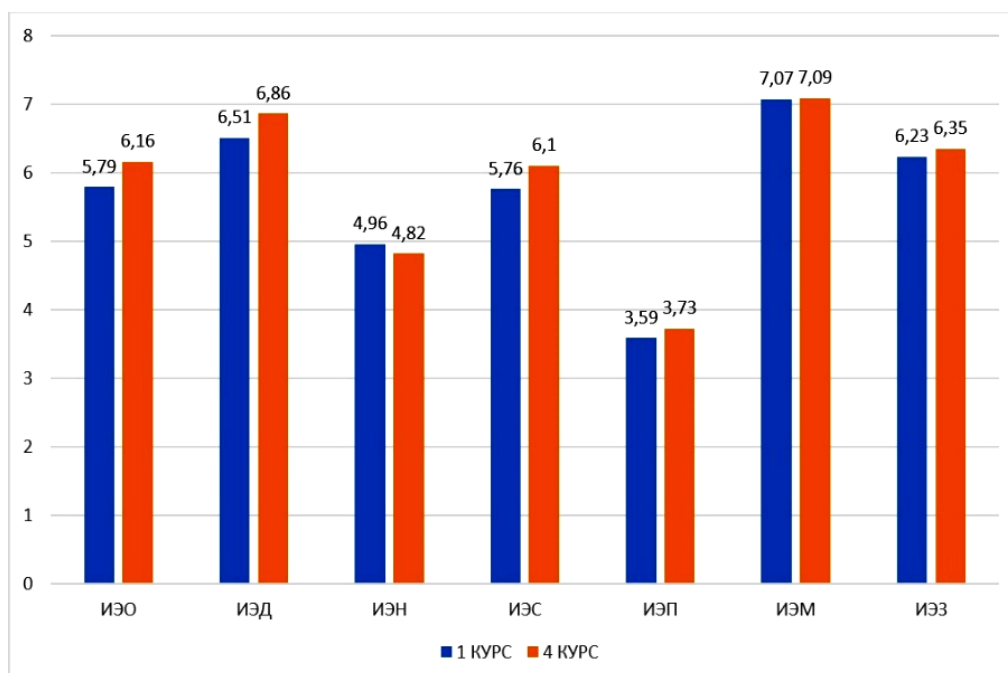


Рис. 1 – Средние значения показателей локуса контроля студентов на первом и четвертом курсах

Чтобы выявить статистические различия между признаками локуса контроля обучающихся первого и четвертого года обучения, использовался t-критерий Стьюдента. Из-за того что результаты теста показаны в стандартизированной шкале, нет необходимости в предварительной апробации на нормальность распределения.

В таблице 1 можно увидеть, что достоверные различия характеристик локуса контроля можно заметить только по одной из шкал – ИЭО. Несмотря на это, по всем шкалам можно увидеть прогресс средних величин в сторону внутреннего (интернального) типа локуса контроля на четвертом году обучения. Из-за того, что показатель ИЭО высчитывается, исходя из результатов, которые были получены по остальным шкалам, обнаружился кумулятивный эффект – по каждой шкале произошел небольшой прогресс, из-за чего показатель ИЭО статистически достоверно изменился.

На первом году обучения значение шкалы ИЭО находится в интервале экстерналичного типа локуса контроля. На четвертом году обучения среднее значение увеличивается и отвечает уже высокому уровню внутреннего (интернального) контроля над большей частью важных для них событий и ситуаций.

Анализ данных, полученных при помощи методики копинг-поведения в стрессовых ситуациях, отраженных на рисунке 2, показывает, что в наибольшей степени у студентов первого года обучения выражена копинг-стратегия «Эмоция», а в наименьшей степени – «Решение задачи». Как видим, для этой группы студентов наиболее предпочитаемой оказывается стратегия эмоционального реагирования на сложные для них ситуации, что может отражать низкую рациональность в этот период обучения. В то же время, у студентов четвертого курса наиболее выражена стратегия «Решение задачи» и наименее выражена стратегия «Избегание», что говорит о том, что студенты четвертого курса дают осознанную оценку ситуации и решают конкретную задачу без особых эмоций и помощи извне, не избегая сложившихся трудностей.

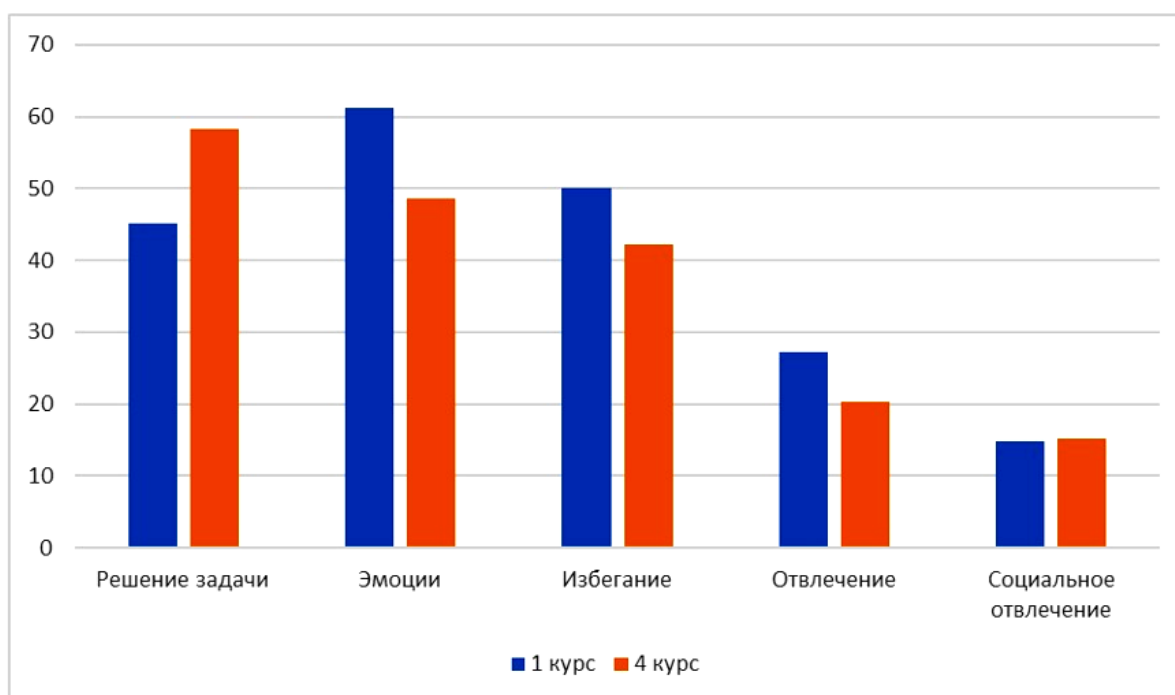


Рис. 2 – Средние значения показателей копинг-поведения

Подводя итог, можно сказать, что в период обучения в техникуме происходит формирование интернального (внутреннего) локуса контроля. В области профессиональных отношений студенты являются ярко выраженными экстерналами, к концу обучения происходит лишь небольшой сдвиг в сторону интернальности.

Основываясь на данных, можно сделать вывод, что студенты, имеющие внешний локус контроля, склонны реагировать на стрессовые ситуации эмоциональнее, не решая текущую задачу рационально. В то же время студенты с интернальным локусом контроля более рационально относятся к задачам, ориентированы на их решение и не отвлекаются на эмоции.

Семинары и другие мероприятия, направленные на повышение у студентов чувства контроля и самостоятельности, могли бы способствовать переходу к большей интернальности и побудить их более активно участвовать в удовлетворении потребностей повседневной студенческой жизни, особенно если они будут направлены на повышение самооценки и обучение навыкам преодоления трудностей

По результатам исследования мы разработали рекомендации для студентов, которые апробировали в образовательной среде техникума.

Литература

1. Бажин Е.Ф., Голькина Е.Л., Эткинд А.М. Диагностика уровня субъективного контроля // Психологический журнал – 1984.- Т. 5. – № 3 – С. 152-161.
2. The stress concept in 1955 // Journal of Clinical Epidemiology. – 1955. – Vol. 2, Is. 5. – P. 491–608.
3. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/biology/стресс>.
4. Павлова Т. С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29–43.
5. Шагалина М.Н. Взаимосвязь уровня притязания и локуса контроля у студентов [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19101>.
6. Кора Н.А. Локус контроля как фактор, обуславливающий конфликтное поведение личности // Вестник АмГУ. – 2020. – № 90. – с. 79-85.
7. Пантелеева Е.В. Закономерность влияния локуса контроля на профессиональную ориентацию старшеклассников и студентов. // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2011. – № 6. – с. 69-70.
8. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Локус контроля учащихся среднего профессионального образования. // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. -№ 2 (13). – С. 32-45.
9. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 64-74.
10. Борман Н. Д. Влияние самоэффективности на обучение студентов. // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN220.pdf>.

УДК 376.1-058

Софья Геннадьевна Спевакова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-СИРОТ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В данной статье рассматриваются общие подходы к коррекционно-педагогической и психологической работе по адаптации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Представлены материалы изучения психологических особенностей сирот юношеского возраста – состояния их психологической адаптированности к условиям обучения в вузе. Предполагалось, что уровень адаптированности у студентов-сирот значительно меньше, чем у остальных

студентов, в силу их особых жизненных обстоятельств. Результаты исследования позволяют говорить о том, что студенты-сироты нуждаются в специальной психологической и педагогической помощи в процессе обучения в вузе для личностного, профессионального и жизненного становления.

Ключевые слова: адаптация, сирота, студенческий возраст, психолого-педагогическое сопровождение, мотивация к обучению, тревожность.

Качество университетского образования определяет необходимость его актуализации в изменившихся современных условиях: экономических, социокультурных, демографических. Знания должны стать средствами успешной интеллектуальной деятельности в постиндустриальном обществе, широкое цифровое пространство также требует более углубленной подготовки специалистов, тем более в области педагогической деятельности. Требования к высшему образованию, отраженные в федеральных государственных образовательных стандартах, отражают динамику общественного развития, обусловившую компетентный подход. При всем многообразии условий успешного получения высшего образования, принятия новых стандартов обучения, освоения новых форм организации учебной деятельности обучающимися, одним из наиболее актуальных является вопрос о благополучном и быстром прохождении процесса адаптации студентов, становлении их субъектной позиции.

Адаптацию в общем плане можно трактовать как процесс и результат внутренних изменений, а также внешнего активного приспособления и самоизменения индивидов к новым условиям существования. В разнородной человеческой деятельности можно выделить сложные и наиболее разнообразные аспекты явления адаптации: психофизиологические, поведенческие, когнитивные и субъектно-личностные компоненты адаптационного процесса [1, с. 16].

Адаптацию студентов-первокурсников в высшем учебном заведении можно определить как один из видов социальной адаптации молодых людей – полиструктурный процесс, включающий в себя как собственно учебные, так и неспецифические поведенческие и бытовые компоненты [2, с. 6].

Феномен адаптации в психологии личности вызывал интерес у ученых-исследователей, психологов. С позиции многоаспектного подхода к изучению адаптации подходили У. Джеймс, Дж. Дьюи, Дж. Мид, Э. Фромм, Ч. Кули, которые рассматривали процесс приспособления организма к изменениям как процесс оптимального взаимодействия организма и среды, достижение гомеостаза, приспособления к изменениям среды.

С точки зрения комплексного подхода к изучению психических и функциональных состояний человека в трудовой деятельности подходил Б.Ф. Ломов, рассматривая структуру и динамику адаптации как процесс уравнивания в открытой системе, сопровождаемый приобретением новых системных качеств. Также адаптацию к различным видам деятельности исследовали В.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, И.Н. Браим, Р.А. Литвак, Б.Ф. Ломов, Л.Я. Петровская, Л.Д. Столяренко, С.Л. Рубинштейн и другие.

Анализ теоретических и экспериментальных работ в области личностных факторов социальной адаптации позволяет обнаружить связи с различными личностными качествами (интеллектуальными, коммуникативными, эмоционально-волевыми и другими). В структуре релевантных адаптации свойств личности прослеживаются определенные закономерности, которые можно разделить на два класса: комплекс качеств, обеспечивающих приемлемость самовосприятия адаптанта, его внутреннюю комфортность (эмоциональное самочувствие, удовлетворенность собой, уверенность в своих силах и т. д.); группа качеств личности, проявляющихся в различных аспектах взаимодействия адаптанта с социальным и предметным окружением (коммуникативная компетентность, практический интеллект, направленность на творческое достижение конструктивных целей и т. д.) [1, с. 82]. Определенные личностные качества оказывают влияние на специфику протекания процесса адаптации, определяя непосредственно внутреннюю, собственную активность субъекта, в том числе и через мотивацию учебной деятельности.

Значительным ресурсом повышения качества высшего образования является быстрое и эффективное становление субъектной позиции студента, но вуз сталкивается с недостаточной подготовленностью выпускников общеобразовательных учреждений к принятию новых форм организации учебной деятельности, которое у студентов-сирот осложняется особой личностной ситуацией развития, несформированностью и неразвитостью познавательных процессов, неустойчивостью внимания, низким уровнем самоорганизации. Существенное количество выпускников, пользующихся при поступлении в вуз особыми квотами, прежде всего интересуется возможностью получения компенсационных выплат, социальных и иных гарантий полного государственного обеспечения. В качестве тревожного симптома выделяется отсутствие перспектив, определяющих смысл жизни, что приводит к пассивному отношению к получению знаний и профессиональному образованию и профессиональной подготовке к профессии [2].

Согласно «Закону об образовании» «право на прием на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты имеют дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», поэтому количество баллов, необходимых для поступления в вуз для них ниже общего количества баллов [3]. Это не может не сказываться на дальнейшей успеваемости обучающихся и в дальнейшем приводит к отставанию в учебной деятельности и неудовлетворенности результатами, что в свою очередь оказывает влияние на процесс адаптации к обучению.

Анализ исследований показывает, что у большей части студентов, относящихся к категории лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наблюдается отсутствие жизненных целей, целостной направленности личности. Также к нарушениям в развитии личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, относят эмоциональную напряженность, повышенную чувствительность к появляющимся на жизненном пути препятствиям и неготовность к преодолению данных препятствий.

Анализ также показал, что в литературе выделено значительное число факторов, замедляющих процесс адаптации первокурсников. К ним, в первую очередь, относятся: высокая интенсивность учебного процесса; неготовность студентов к самостоятельной работе с большим объемом учебной информации; неумение ориентироваться в информационной среде вуза; низкий социальный статус и некомпетентность во взаимоотношениях студентов в учебной группе; психологический и бытовой дискомфорт в студенческих общежитиях; конфликтные отношения с преподавателями и сокурсниками; слабые навыки организации самостоятельной работы; недостаточное овладение приемами учебной деятельности; неопределенность мотивации выбора профессии; слабые навыки саморегуляции; специфические особенности студенческой группы первого года обучения, которая еще не является коллективом с выработанными групповыми ценностями, закрепившимися правилами и нормами поведения; физическое утомление [4, с. 11].

Отсутствие полноценного формирования эмоциональной стороны жизнедеятельности, наблюдаемое в приемных семьях и специальных учреждениях, вызывает эмоциональные расстройства и нарушение социальной адаптации, которая выражается в появлении апатии, понижении активности, в проявлении большего интереса к вещам, чем к людям [4]. Возникающие обстоятельства и факторы приводят к необходимости психолого-педагогического сопровождения в период адаптации к обучению в вузе студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как целостную систему действий, в процессе осуществления которой создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося [5]. На первом курсе обучения студенты особенно нуждаются в поддержке со стороны взрослых в получении нового опыта, но в семье не могут реализовать эту потребность.

Целью психолого-педагогического сопровождения является обеспечение диагностического, превентивного и коррекционного сопровождения обучающихся в вузе.

Процесс психолого-педагогического сопровождения мы подразделяем на следующие этапы:

- подготовительный;
- организационный;
- диагностический;
- этап коррекционно-педагогической и психологической поддержки;
- контрольный;
- аналитический.

Первым этапом подготовки к психолого-педагогическому сопровождению является подготовительный этап. Он включает процесс планирования, анализ документации, приказов о зачислении, ознакомление с личными делами, статистический анализ контингента 1 курса по различным критериям (пол, возраст, место жительства, образование, социальная ситуация, состояние здоровья, личные достижения и другое).

На втором этапе проводится ряд организационных мероприятий, подготавливается документация для проведения диагностической адаптационной работы, бланки ответов.

На третьем этапе на основе анализа различных исследований мы выделяем основные направления диагностической оценки: изучение особенностей Я-концепции; мотивации достижений; мотивации обучения в вузе; уровня тревожности; диагностика субъективного благополучия, внутригрупповых отношений. Для диагностики процесса адаптации применяется разнообразный психолого-педагогический и социологический инструментарий (наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, опросы, социометрия, элементы социально-психологического тренинга, фокус-группы и др.). Также на этом этапе составляются рекомендации для кураторов, студентов, руководителей факультетов и институтов, отделов воспитательной, спортивной, культурно-массовой работы.

Четвертый этап предусматривает общую работу с первокурсниками по профилактике дезадаптации, а также коррекционно-педагогическую и психологическую работу с теми студентами, которые имеют личные и общие проблемы. Со студентами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проводится индивидуальная и групповая работа (ознакомительные мероприятия в рамках недели первокурсника, адаптационный тренинг, сбор личной информации, контроль и сопровождение в течение семестра процесса обучения, посещаемости, успеваемости, социально-бытовая помощь, просветительская деятельность и информационная работа и другое).

На контрольном этапе проводится повторная диагностика с целью изучения динамики изменений тех проблем, которые были выявлены в ходе диагностического этапа и которые были проработаны в ходе коррекционной работы.

Аналитический этап включает оформление итогов проведенной работы, составление диаграмм, таблиц, обобщение результатов, сравнительный анализ, изучение динамики изменений, составление статистики, выработка дальнейших психолого-педагогических рекомендаций, проводится анализ успеваемости студентов.

Таким образом, адаптация студентов первого года обучения является продолжительным и неравномерным процессом, имеющим спады на таких этапах, как периоды сессии, выполнения самостоятельной работы студентов, отношения студентов к себе, другим студентам и преподавателям. Исследование показало, что основным периодом адаптации студентов-сирот необходимо считать весь первый год обучения в вузе, но при успешном построении работы по психолого-педагогическому сопровождению таких студентов, удастся оптимизировать, выровнять и ускорить процесс адаптации.

Литература

1. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006 – 479 [1] с.
2. Япарова О.Г., Платонова М.С. Психологические особенности студентов, оставшихся без попечения родителей//Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 11 (165) // <https://cyberleninka.ru/>
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // <http://www.consultant.ru/>
4. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в университете / Т. А. Бабакова, Е. А. Раевская, А. С. Сухоруков, Ю. Ю. Терюшкова ; под ред. профессора Т. А. Бабаковой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозавод. гос. ун-т. – Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2015. – 104 с.
5. Сидорова А. А. Психология адаптации человека: учеб. пособие / А.А. Сидорова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. – 112 с.

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ

№	Название научного мероприятия	Сроки выполнения	Исполнители
1.	Студенческо-ученическая конференция «Твое экологическое пространство»	Февраль 2022	Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Герлах И.В., Плужникова Е.А.
2.	Дискуссионный клуб «Цифровизация как тренд современности»	Март 2022	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова М.В., Шкуропий К.В.
3.	Всероссийская конференция «Патриотическое и нравственное воспитание в школе и семье: проблемы, формы и точки соприкосновения»	Март 2022	Плужникова Е.А., Терсакова М.В., Шкуропий К.В., Живогляд М.В., Лукаш С.Н.
4.	Всероссийская конференция «Педагогическая наука и образовательная практика: традиции и современность»	Апрель 2022	Ветров Ю.П., Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А.
5.	Кубанское казачество в Великой Отечественной войне: к 77-летию Великой Победы	Апрель 2022	Лукаш С.Н., Эпоева К.В.
6.	Проведение конкурсов: Всероссийский конкурс научных статей, проектов, методических разработок, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»	Март–апрель Ноябрь 2022	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова М.В., Шкуропий К.В., Живогляд М.В.

ИНФОРМАЦИЯ **для авторов журнала «Образование в России:** **история, опыт, проблемы, перспективы»**

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что с 2016 года выпускается научный журнал «**Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы**». Редакция журнала принимает к рассмотрению ранее не опубликованные авторские материалы в форме статей по следующим областям педагогического знания: методология педагогической науки, теория и история общей педагогики, теория и методика профессионального образования, теория и методика социального воспитания, педагогическая компаративистика. Журнал выходит 1 раз в год. **Статьи принимаются до 20 июля текущего года.**

Рубрики журнала:

- Методологические проблемы образования
- История педагогической мысли и школьного строительства
- Тенденции и перспективы общего образования
- Внеурочная деятельность обучающегося и проблемы дополнительного образования (или Дополнительное образование детей и взрослых)
- Среднее профессиональное образование и высшая школа
- Рецензирование и обзор научной литературы
- Хроника памятных дат
- Наши юбилеи
- Конференции и научные форумы

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ, НАПРАВЛЯЕМЫХ В ЖУРНАЛ

Объем от 6 страниц (шрифт Times New Roman, 12 кегль, через 1,5 интервала). Ширина всех полей – 20 мм. Выравнивание текста – по ширине. Расстановка переносов автоматическая. **Файл обязательно предоставляется с расширением *.doc.**

Статьи предварительно необходимо проверить в системе Антиплагиат (<http://www.antiplagiat.ru>), уникальность текста должна быть не меньше 60–70 %.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА

УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.naukapro.ru/metod.htm>.

Имя, отчество и фамилии авторов на русском языке в именительном падеже.

Заглавными буквами название работы на русском языке.

На русском языке полное наименование организации, в которой выполнена работа (место работы авторов) с указанием организационно-правовой формы.

Название кафедры (подразделения), на которой выполнена работа.

Аннотация на русском языке объемом 3–6 предложений.

Ключевые слова объемом не более 7 слов.

Текст статьи (не менее 6 страниц).

В конце статьи приводится список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, с. 25].

Оформление статьи в приложении 1.

Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением 2.

Рецензия на статью (соискатели, аспиранты обязаны получить рекомендацию к публикации научного руководителя или другого ученого, имеющего степень доктора или кандидата наук). Рецензия принимается в свободной форме.

Названия файла со статьёй содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: margo2000@list.ru; konsshk@rambler.ru.

Контактные телефоны: +7(938)5386177 – Плужникова Елена Артёмовна, +7(900)2385693 – Шкуропий Константин Викторович.

Приложение 1

Статья рекомендована к опубликованию доктором педагогических наук, профессором Штернбергом Вильгельмом Карловичем (в соответствии с рецензией)

УДК 008+658.3364

Кирилл Алексеевич Разумов

ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗЕМСКИХ ШКОЛ В РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины возникновения и дальнейшего роста земской школы – основного типа народной начальной школы России конца 19 – начала 20 вв.

Ключевые слова: земская школа, народная школа, русский учитель, общественно-педагогическое движение.

Историко-педагогическая наука многократно обращалась к причинам возникновения и количественного роста земских училищ массового типа русской начальной школы пореформенного периода [1; 2]. Большинство представленных в обороте научного знания исследований носят т. н. областнический характер. В меньшей степени изучены «качественные процессы», определявшие жизнеспособность этого образовательного учреждения эпохи расцвета общественно-педагогического движения: задачи и содержание начального образования, технологии его реализации, роль учителя как творца педагогического процесса и пути профессионального роста педагога.

Автор ряда работ по земской педагогике К.В. Шкуропий отмечает: «В становящемся гражданском обществе появляются идеи создать тип учебного заведения, в котором основная масса населения могла бы получать такое образование, которого было бы достаточно для выражения себя в качестве гражданина, в своей завершённой полноте обладавшего социальной, правовой, политической, экономической и моральной дееспособностью» [3, с. 159].

Литература

1. Съезды по народному образованию : сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования / составитель В. И. Чарнолуский. – Пг., 1915. – 346 с. – Текст : непосредственный.
2. Eklof B. World in conflict: Patriarchal authority, discipline and the Russian schools 1861–1918 // School and society in tsarist and soviet Russia. – N.Y., 1993. – P. 5–11.
3. Шкуропий, К. В. Земская школа как институт гражданственности : дис. ... канд. пед. наук / К. В. Шкуропий. – Армавир, 2001. – 217 с. – Текст : непосредственный.

Приложение 2

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

(необходимы для своевременной рассылки выпущенного номера журнала)

Кирилл Алексеевич Разумов – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир). 352900, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, д. 159, кв. 100. E-mail: margo2000@list.ru.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аветисян Тамара Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Андриенко Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Андриенко Юлия Евгеньевна – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Герлах Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Грищенко Владислав Евгеньевич – магистрант 2 курса кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Зайцева Лилия Николаевна – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Кобелева Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь Московского государственного областного университета, г. Москва.

Корж Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского психолого-социального университета, г. Москва.

Костенко Анна Арсеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Кочарян Марина Александровна – педагог-психолог высшей квалификационной категории МАОУ СОШ № 24, г. Армавир.

Кочурина Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Новиков Сергей Александрович – преподаватель специальных модулей высшей квалификационной категории, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Петросян Анаид Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Плужникова Елена Артемовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Плужникова Маргарита Гавриловна – студент 4 курса факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Семенака Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Спевакова Софья Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Спирина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Терсакова Анжела Арсеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Третьяков Андрей Леонидович – доцент кафедры дошкольного образования Московского государственного областного университета, старший преподаватель кафедры социальной психологии Московского психолого-социального университета, г. Москва.

Тупичкина Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Шахбанова Разият Абдулмасировна – магистрант 2 курса факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Шидов Альберт Залимович – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Шкуроний Константин Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Яковлева Елена Владимировна – заместитель директора по научно-методической работе МБОУ гимназия № 4 г. Новороссийска, аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (15), 2021 г.

*Журнал зарегистрирован в системе РИИЦ,
свидетельство № 1 к договору № 630-10/2014 от 14.10.2014*

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.О. Белоусова

Компьютерная вёрстка: Л.В. Зданевич

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 30.12.2021. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 11,86. Уч.-изд. л. 8,01. Тираж 500 экз.

Заказ № 108/21.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35

☎ 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: www.agpu.net