

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников
по модели «Стандарт»

Федеральный центр научно-методического сопровождения педагогических работников

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ – ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Международный научно-образовательный форум

Часть 3

Екатеринбург 2022

УДК 371.12
ББК Ч420.42
С56

Под общей редакцией **С. А. Минюровой, Ю. И. Биктуганова**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Игошев Б. М., доктор педагогических наук, профессор (главный редактор)
Кругликова Г. А., кандидат исторических наук, доцент (заместитель главного редактора)
Бышева М. В., кандидат педагогических наук, доцент
Журавлева Н. В., первый заместитель министра образования и молодежной политики Свердловской области
Шавалиев А. Н., начальник отдела высшего образования и развития педагогических кадров министерства образования и молодежной политики Свердловской области
Колесова Е. М., кандидат педагогических наук, доцент
Романов П. В., полковник юстиции
Усольцев А. П., доктор педагогических наук, профессор
Янцер О. В., кандидат географических наук, доцент

С56 **Современный учитель – взгляд в будущее** : сборник научных статей. Часть 3 / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – 260 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-2036-8 (ч. 3)
ISBN 978-5-7186-2033-7

В сборник включены материалы, представленные на международный научно-образовательный форум, прошедший 17–18 ноября 2022 г. в Уральском государственном педагогическом университете. Публикации сборника посвящены перспективам, инновационным технологиям и проблемам развития современной системы образования; обсуждению подходов к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения в контексте трансформации современного общества; актуальным вопросам подготовки и профессиональной адаптации молодых педагогов.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов, учителей общеобразовательных организаций, работников системы дополнительного образования, всех, интересующихся вопросами образования. Материалы публикуются в авторской редакции.

A modern teacher – a look into the future: a collection of scientific articles. Part 3 / Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg, 2022. – 260 p. – Text : direct.

The collection includes materials submitted to the international scientific and educational forum, held on November 17–18, 2022 at the Ural State Pedagogical University. The publications of the collection are devoted to the prospects, innovative technologies and problems of the development of the modern education system; discussion of approaches to training, education and development of the younger generation in the context of the transformation of modern society; topical issues of training and professional adaptation of young teachers.

The publication is intended for researchers, university professors, teachers of educational organizations, employees of the system of additional education, and everyone interested in education.

Materials are published in the author's edition.

УДК 371.12
ББК Ч420.42

ISBN 978-5-7186-2036-8 (ч. 3)
ISBN 978-5-7186-2033-7

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 7. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аллахвердиева Э. Х., Казанцева Е. М. Социальные сети в контексте обучения иностранному языку.....	10
Андреева Е. Е. Влияние контента социальных сетей на правовую социализацию молодежи.....	13
Базаева А. А., Андреева Е. Е. Telegram-канал как образовательный ресурс.....	16
Бернатоните А. К. Специфика проведения дискуссии в рамках анализа фильма в средней школе.....	20
Волкова А. В. Применение информационно-коммуникативных технологий на современном этапе развития инклюзивного образования.....	23
Гуслякова А. В., Гуслякова Н. И. Современное глобальное медиадискурсивное пространство как инструмент воздействия, воспитания и обучения молодого поколения в эпоху цифровизации.....	26
Зырянкина А. А., Коротун А. В. Инклюзивная детская телестудия как фактор социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	30
Лавров А. С., Шалагина Е. В. Интернет-травля среди подростков: исследование и выявленные риски.....	33
Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Особенности проявления кибербуллинга у мужчин и женщин из системы образования в условиях глобальных вызовов современности.....	38
Мамбеталина А. А., Саммерс Д. Г. Интернет-зависимость как способ избегания тревоги у подростков.....	41
Мусаева М. С.-А. Медиаобразование на современном этапе развития общества.....	44
Нечаева М. А. Возможность использования школьных СМИ в популяризации инженерного образования (на примере опыта МАОУ СОШ № 215 «Созвездие» г. Екатеринбург).....	46
Николаева М. А. Готовность педагогов к реализации занятий по цифровой гигиене.....	48
Прохорова С. Ю. Линейка образовательных социальных проектов по медиабезопасности как форма социализирующей работы с детьми.....	53
Симбирцева Н. А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики»).....	58
Смелова М. В. Журнал социальной активности: создание социального паспорта гражданина.....	61
Шахова В. Е. Новые медиа как инструмент изучения региональной литературы.....	64
Ярмак К. В. Анализ тематики научных исследований в области цифровизации ведомственного образования на современном этапе развития общества.....	67

РАЗДЕЛ 8. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Абдурашитов Н. Ф. Психолого-педагогические основы индивидуальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учреждениях.....	73
Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Труфанова Г. К. Актуальные проблемы сформированности компетенций у педагогов в области инклюзивного образования.....	76
Беспалова Е. И. Инклюзивное образование: развитие и социализация.....	79
Дунганова Д. Э. Пути совершенствования подготовки современных педагогов к реализации инклюзивной практики.....	81
Захарова А. И., Кирчева К. А. Социально-воспитательная работа с детьми с ОВЗ средствами арт-техник.....	84
Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде.....	85
Козырева О. А. Готовность будущих педагогов к инклюзии: методика формирования...	89

Кокорева О. И. Приобщение детей с нарушением зрения к культурно-историческому наследию родного края: теоретические и технологические аспекты.....	91
Кузнецова Ю. А. Инклюзивное образование в начальной школе: условия формирования благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников.....	94
Лыскова Г. Т. Отношение родителей к инклюзивному образованию.....	96
Ракутина Т. В. Современные проблемы инклюзивного образования: мнение педагогического сообщества и родительской общественности.....	101
Силина О. В. Диалог культур как условие эффективности поликультурного образования.....	104
Слюсарская Т. В. Использование рукотворных тактильных изданий в процессе социализации детей с нарушением зрения: опыт практической деятельности.....	106
Соснина П. В. Сформированность социальных и коммуникативных умений детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра.....	109
Стянина А. В. Проблема овладения навыками письма обучающимися с нарушением речи в условиях инклюзивного образования.....	111
Филатова И. А. Технология коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией в условиях инклюзивного образования.....	113
Яковлева К. Н. Проблема формирования поликультурной личности в современном образовательном пространстве.....	116
Яковлева Л. И. Человеческие отношения как высшее достижение культуры межнационального общения.....	118

РАЗДЕЛ 9. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Александров Д. В. Гуманистический прагматизм как основа педагогики партнерства...	120
Антонова А. В. Профессиональные компетенции педагога-наставника.....	122
Бутенко А. В., Зубковская И. Б., Борисюк Л. А. Исследование готовности педагогов к изменениям как ресурс и условие научно-методического сопровождения педагогов Красноярского края.....	126
Бышева М. В., Дёмышева А. С. О формировании системы методического сопровождения педагогических работников в региональном сегменте дополнительного профессионального образования.....	130
Волкова М. А. Сопровождение студенческой практики будущих педагогов как средство активизации их ценностно-смыслового самоопределения.....	132
Вьюн Н. Д. Реализация социального компонента личностно-развивающей среды педагога посредством организации методической студии.....	134
Голунова О. О. Профессиональное объединение «Специалисты МБДОУ ПГО “Детский сад №43”» как ресурс повышения профессионализма молодых педагогов.....	137
Грудачева А. В., Филинкова Т. Н. Организация проектной деятельности обучающихся при изучении полимеразной цепной реакции.....	139
Гуськова А. Г. Роль и значение диагностики методических и предметных компетенций учителей обществознания.....	141
Дмитриева И. А. Тьюторское сопровождение профессионального развития молодого педагога как современная технология наставничества.....	143
Иванова И. П. К проблеме адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в современной школе.....	147
Идрисова О. И. Реверсивное наставничество в межличностном взаимодействии «учитель – учитель».....	150
Исмоилов Г. Н. Привлечение и закрепление молодых педагогов в вузах.....	152
Казанцева Е. М. Научно-методическое сопровождение педагогов образовательной организации как условие успешности работы с новым содержанием современного образования.....	154
Карташова Н. С. Формирование готовности магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» к организации проектной деятельности учащихся.....	157
Кошкина Н. В. Педагогические особенности обучения курсантов в военном вузе.....	160

Кругликова Г. А. Наставничество как фактор совершенствования воспитательного процесса.....	163
Крюкова Е. М. Роль директора школы в развитии современного педагога.....	166
Лукина А. К., Чернышкова М. В., Русович О. Д. Сопровождение адаптации молодых учителей в городской системе образования.....	168
Мусаева Р. А. Требования к компетенциям педагога в условиях введения профессионального стандарта.....	171
Николаева М. А., Авраменко В. С. Виртуальный методический кабинет как эффективная площадка для развития модели виртуального наставничества.....	173
Смык Ю. В. Метафорические ассоциативные карты как инструмент профессионального развития и обучения личности.....	176
Тихоновецкая И. П. Организационно-технологический аспект методического сопровождения педагогов при реализации модели учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде.....	179
Тушнолобова О. С. Профессиональное объединение педагогов, работающих с детьми раннего возраста как инструмент методической поддержки для решения актуальных образовательных задач.....	183
Ханова Т. Г. Оценка эффективности профессионального развития педагогов в контексте деятельности педагогических ассоциаций.....	187
Яковлева С. В. Наставничество как эффективный метод профессионального становления личности молодого педагога.....	190

РАЗДЕЛ 10. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Арзыбекова А. К. Педагогическая компетентность: общее представление.....	193
Баранова И. С. У истоков отечественного географического образования.....	195
Белюсова С. С. Сравнительный анализ подходов к патриотическому воспитанию детей в детских садах России и Китая.....	198
Бородин Е. М., Донгаузер Е. В. Правовой аспект трансформации системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации.....	201
Квашко Л. П. Возможности обучения китайских абитуриентов в российских вузах: сравнительный анализ математического содержания.....	204
Леонтьев Э. П. Гуманитарно-просветительский проект «Российский учитель за рубежом» в Монголии.....	206
Люй Цзялинь. Задачи оптимизации дистанционной формы обучения музыке: российский и китайский опыт.....	209
Михайлова Г. А. Исследования смешанного типа – одно из ведущих направлений в исследованиях в области образования в США.....	212
Наимов И. Н. Образование в области международных отношений в Республике Таджикистан: проблемы и перспективы.....	215
Наумова Е. Д., Галагузова Ю. Н. Генезис развития информационно-компьютерных технологий в образовании.....	219
Николаева М. А., Шрамко Н. В., Пеша А. В. Отношение педагогов Свердловской области к необходимости непрерывного профессионального развития: результаты исследования.....	222
Осекова А. К. Факторы, влияющие на педагогическую компетентность.....	225
Осекова Т. К. Педагогическая компетентность как фактор, влияющий на качество образования.....	228
Постникова А. А. Патриотизм «по-французски»: европейский проект и образовательная система.....	231
Приступа Е. Н. Профессиональные компетенции педагогических кадров в воспитательной деятельности.....	241
Рыбалко Е. А. Специфика обучения в средней музыкальной школе Сербии (на примере анализа учебного плана и программы).....	243
Се Сянкэ. Современные исследования вибрато в вокальном искусстве.....	246
Субанов Т. Т. Особенности организационно-управленческой деятельности в педагогических вузах Кыргызстана с 1936 по 1950 гг.	248
Чебурахина Е. И., Коротун А. В. Конституционное право граждан на образование в России и за рубежом: сравнительный анализ.....	251

Чжу Мэйжу. Потенциал пьесы Г. Г. Окунева «Маленькие лиги» в детском музыкальном образовании Китая.....	254
Чжу Хуэйпин. Взаимодействие между студентами в межнациональном образовательном сообществе.....	256

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА

Уважаемые коллеги!

Уральский государственный педагогический университет имеет богатую историю развития педагогического образования на Урале и в России. В настоящее время УрГПУ уверенно решает новые исследовательские задачи, разрабатывает и реализует современные программы подготовки и переподготовки педагогических кадров, открывает свои пространства для повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров системы общего и дополнительного образования, инициирует диссеминацию лучших практик коллективов педагогических вузов в единое образовательное пространство России.

Международный научно-образовательный форум «Современный учитель – взгляд в будущее» стал особым событием 2022 года, которое проводится при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и в партнерстве Министерства образования и молодежной политики Свердловской области и Уральского государственного педагогического университета. В программу форума включено обсуждение таких важных тематических направлений, как стратегические задачи подготовки педагогов; обновление программ воспитания и обучения подрастающего поколения в образовательных организациях и в социуме; особенности профессионального становления молодых педагогов; развитие сети профильных психолого-педагогических классов. Эти и другие темы вызывают активный интерес всех тех, кто ведет педагогические исследования и методические разработки, содействует их внедрению в практику современной системы образования.

Форум стал точкой входа инноваций и пространством осмысления исторических и современных тенденций развития непрерывного образования. Форум объединил более 1000 участников из 8 стран (Беларусь, Казахстан, Китай, Кыргызстан, Монголия, Россия, Таджикистан, Узбекистан). На форуме в различных форматах взаимодействия презентуются результаты исследований и лучшие практики педагогов из более чем 40 субъектов Российской Федерации, разработки профессорско-преподавательского состава 23 педагогических вузов нашей страны.

Необходимо подчеркнуть, что Международный научно-образовательный форум «Современный учитель – взгляд в будущее» стал логическим продолжением Второго регионального форума педагогических династий Свердловской области «Диалог поколений», который открыл новые возможности для предъявления практики династийного наставничества, рефлексии достижений педагогических традиций, повышения престижа педагогической профессии в современном обществе.

И сегодня в преддверии Года педагога и наставника важно, что взгляд в будущее современного учителя – это ценностное отношение к человеку, обществу, государству; это трансляция исторически выверенных основ воспитания, обучения и развития порастающего поколения; это научные исследования и лучшие педагогические практики для укрепления благополучия родной страны.

Ректор
Уральского государственного педагогического университета,
доктор психологических наук, профессор

С. А. Минюрова

Уважаемые коллеги, участники Форума!

Международный научно-образовательный форум «Современный учитель – взгляд в будущее» начинает свою работу в Технопарке универсальных педагогических компетенций УрГПУ.

Цель Форума органично сопрягается с Миссией Технопарка – создать интеллектуальную междисциплинарную образовательную среду для подготовки будущих учителей и профессионального развития уже работающих педагогов.

Таким образом, «взгляд в будущее» для участников Форума – это возможности для развития педагогического потенциала, которые уже сегодня открывает Технопарк.

Символично, что месяц назад на этой площадке работал Всероссийский форум «Психолого-педагогические классы: новые задачи и возможности». И это тоже «взгляд в будущее»: учитель будущего сегодня осваивает новые компетенции в профильных классах школы.

Через все направления Форума в той или иной степени проходит обсуждение универсальных педагогических компетенций, или, как сейчас принято говорить, ключевых гибких навыков в работе учителя. В число которых входят навыки коммуникации, эмоциональный интеллект, умение работать в условиях неопределенности.

2023 год объявлен Президентом Владимиром Путиным ГОДОМ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА. А ведь именно от того, насколько в педагогических коллективах реализуются процессы наставничества, методической поддержки, зависят и образовательные результаты школьников. И надо сказать, что эти вопросы были в числе приоритетных в обсуждении на Форуме.

Безусловным лидером предпочтений среди участников Форума стали вопросы воспитания. И это тоже «взгляд в будущее»!

О значимости системы образования и воспитания «на поворотном этапе развития и нашей страны, да и всего мира» сказал наш Президент В. Путин на недавней встрече с лауреатами конкурсов: «...нужно укреплять, выстраивать суверенную, национальную систему образования и воспитания подрастающего поколения, обеспечить связанность, единство образовательного пространства страны. И прежде всего нужно передать ребятам нравственный, культурный код нашего народа, исключить любые попытки навязать детям чуждые ценности, извращенное толкование истории».

Уважаемые коллеги! Устремляя взгляд в будущее, мы не забываем о своих профессиональных и исторических корнях, сохраняем и развиваем то лучшее, что создано поколениями учителей.

Верю в возможности наших педагогов и надеюсь, что их практика развития качества образования будет доминантой на следующих Форумах!

Предлагаю при подготовке материалов следующих научно-практических конференций указывать наставников педагогов.

Пусть ваше участие в Форуме будет своего рода «точкой бифуркации», определяющей векторы вашего личностного и профессионального развития!

Министр образования и молодежной политики
Свердловской области

Ю. И. Биктуганов

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках уникальное издание, результат совместной работы научных работников, педагогов и представителей правоохранительных органов, которые объединились, чтобы вместе поучаствовать в организации учебного и воспитательного процессов.

Сегодня, когда путем информационных атак предпринимаются попытки исказить историческую правду и переписать историю, подменить существующие ценности, перед педагогами стоит ответственная задача – воспитать новые поколения настоящих патриотов, которые будут помнить героические поступки своих предков, знать историю своей страны.

Воспитательная работа неразрывно связана с профилактикой правонарушений среди несовершеннолетних, и в наше время это становится крайне важно – именно на это должны быть сориентированы самые передовые достижения науки.

Следственное управление СК России по Свердловской области и другие органы власти не первый год участвуют в этой социально значимой совместной работе, ведь наилучшего результата можно добиться, только если будут объединены усилия правоохранительных органов, научного сообщества, иных государственных и общественных институтов.

Мы должны быть активны и открыты для общества, воспитывать и показывать пример подрастающему поколению, передавать лучшие традиции офицерства. Следственный комитет в наши дни активно работает с кадетами и юнармейцами, также на регулярной основе проводится поисковая, архивная работа.

Только совместные усилия помогут успешно преодолеть любые трудности и решить существующие проблемы в передаче важного жизненного и профессионального опыта.

Благодаря этому изданию педагоги смогут на конкретных примерах подвига правоохранительных органов проводить воспитательную работу в своих классах. В свою очередь, следственное управление СК России по Свердловской области продолжит конструктивное взаимодействие с Уральским государственным педагогическим университетом, с Министерством образования и молодежной политики Свердловской области как на практике, так и путем издания последующих сборников данной тематики.

Руководитель следственного управления
Следственного комитета Российской Федерации
по Свердловской области
генерал-лейтенант юстиции

М. В. Богинский

РАЗДЕЛ 7. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

УДК 378.916:811.1:004.738.5

DOI: 10/26170/ST2022t1-183

Аллахвердиева Эльвира Хафизовна,

студент, Иркутский государственный университет; 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1; elv@norder.me

Казанцева Елена Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет; 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1; elv@norder.me

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные сети, информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурс, блоги, методика преподавания иностранных языков, средства обучения.

АННОТАЦИЯ. В наши дни человек находится под постоянным воздействием мощного потока информации, не только на родном языке, но и на изучаемом. Большую часть информации современный человек получает через информационно-коммуникационные технологии, которые оказывают значительное отражение в его дальнейшей сфере деятельности. Автор уделяет особое внимание языку как настроенному механизму со своими правилами и устоявшейся исторической культурой, в рамках которого существует самостоятельная способность самосовершенствования, а также адаптироваться на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, помимо этого выстраивать культурные закономерности, перетекающие в устои и традиции.

Allkhverdieva Elvira Khafizovna,

Irkutsk State University, Russia, Irkutsk

Kazantseva Elena Mikhailovna,

Candidate of pedagogical sciences, docent, Irkutsk State University, Russia, Irkutsk

SOCIAL NETWORKS IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

KEYWORDS: social networks, information and communication technologies, Internet resource, training, blog.

ABSTRACT. Nowadays, a person is under the constant influence of a powerful flow of information, not only in his native language, but also in the language being studied. Most of the information a modern person receives through information and communication technologies, which have a significant reflection in his further field of activity. The author pays special attention to language as a tuned mechanism with its own rules and an established historical culture, within which there is an independent ability to self-improve as well as adapt at the lexical, grammatical and syntactic levels, in addition to building cultural patterns that flow into foundations and traditions.

В наши дни человек находится под постоянным воздействием мощного потока информации, не только на родном языке, но и на изучаемом. Большую часть информации современный человек получает через информационно-коммуникационные технологии, которые оказывают значительное отражение в его дальнейшей сфере деятельности. Умение ориентироваться в информационных потоках родного и изучаемого языка может привести к успешности и конкурентоспособности человека в будущем [Аксенова, 2015]. Исходя из этого, можно понять, что учебно-познавательная компетенция является целью иноязычного образования, данная компетенция предопределяет эффективное формирование языкового общения, а также его развития.

Социальные сети являются одним из средств развития иноязычной информационной компетенции и применяются в рамках технологий смешанного обучения, иными словами *blended learning*. Потенциал использования социальных сетей в контексте обучения иностранному языку максимально высок. Они могут модернизировать обучение в лучшую сторону, повышая интерес и мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. В связи с этим одной из актуальных задач является анализирование и осмысление образовательного потенциала интернет-ресурсов и создание инновационных образовательных технологий, направленных на эффективное использование в процессе обучения.

Социальной сетью принято называть Интернет-ресурс, который был создан для ведения общения или трудовых отношений между пользователями или компаниями в Интернете. Социальная сеть – мощный инструмент, создающий благоприятные условия для пользователей, что способствует свободному общению между друг с другом. В последнее десятилетие социальные сети получили широкое распространение и превратились для многих пользователей в нечто большее, нежели просто сайт.

В наши дни социальные сети занимают лидирующие позиции по посещаемости в сети Интернет. Для всех социальных сетей есть ряд обязательных характеристик. Они таковы: пользователи могут взаимодействовать с другими людьми; основной контент формируется за счет аудитории, которая наполняет онлайн-платформу и т.д.

Также у социальных сетей существует ряд функций, которые они должны выполнять. Среди них можно выделить: коммуникативную, социализирующую, идентификационную, развлекательную, обучающую и др.

В первую очередь, социальная сеть – инструмент для общения, передачи и обмена информацией. Рассмотрим основные преимущества социальных сетей:

неограниченные возможности и доступность;

быстрый обмен информацией;

возможность создания коллективной работы;

управление процессом обучения, поддержание связи между преподавателем и учеником. В группе социальных сетей можно выложить информацию о домашнем задании, переносе занятия и само занятие можно провести там же;

индивидуальный процесс обучения, можно изучать информацию на любом ресурсе, выполнять задания в любом месте.

Применение социальных сетей в процессе обучения способствует активации познавательной, мыслительной и самостоятельной деятельности учеников, что дает возможность модернизировать учебный процесс. Внедрение социальных сетей в учебный процесс способно изменить формы и методы образовательной программы, трансформировать и разнообразить парадигмы образовательного процесса. Также это стимулирует развитие интеллекта, воображения, внимания, наблюдательности, речемыслительных и творческих способностей.

Примечательно, что с интеграцией социальных сетей в образовательный процесс роль учителя меняется – он становится координатором. Залогом успешной работы учащихся по совершенствованию коммуникативных навыков в социальных сетях является предварительная работа преподавателя. Чтобы грамотно и эффективно организовать самостоятельную работу, он должен сначала обработать имеющуюся в его доступе информацию, то есть проанализировать соответствующие ресурсы, чтобы вычленил наиболее подходящее с точки зрения ситуации и стиля общения, интересов и уровня языковой подготовки обучающихся.

Возможности использования социальных сетей в обучении иностранному языку огромны. Здесь можно найти всю необходимую информацию: различные ресурсы, включающие в себя справочники, журналы, книги, видеофрагменты ТВ-программ, разнообразные новости со всего мира и т.д. В рамках соцсетей у любого юзера существует возможность коммуникации с людьми, находящимися за рубежом, принимать участие в тех или иных конференциях и форумах, конкурсах и олимпиадах. Данные возможности служат ключевыми моментами в расширении кругозора обучающихся. Получается погрузиться в реальные ситуации, а также происходит стимулирование мотивации при изучении иностранного языка, тем самым появляется возможность применения имеющихся знаний для решения коммуникативных задач, в рамках «живого» общения с носителем языка. Помимо этого, решается проблема «языкового барьера», формируется уверенность в себе и своих способностях, повышается самооценка.

Условия непосредственного общения с носителем языка в рамках обычного урока задача почти невозможная. В связи с этим стоит прибегнуть к альтернативному решению, которым служат Интернет-ресурсы, которые включают в себя социальные сети. Потенциал внедрения альтернативных технологий в процесс обучения, в частности обучения иностранным языкам, является крайне обширным и безграничным, так как обладают такими качествами как доступность, популярность и трендовость. Благодаря данным качествам появляется возможность непрерывной коммуникации между представителями разных стран, что в последующем приводит к возможности формирования группы участников, что позволяет расширить рамки общения в различных интересующих сферах.

Таким образом, с помощью социальных сетей мы можем достичь следующих результатов:

а) научиться правильно читать;

б) совершенствовать навыки произношения;

в) совершенствовать грамматические навыки;

г) пополнять свой словарный запас;

е) ознакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиции страны изучаемого языка.

В рамках современных реалий, любой Интернет-юзер является потенциальным потребителем контента практически на любую тему, созданную не только для собственных интересов или обсуждения актуальных новостей, но и для профессиональной деятельности. Блог является платформой, ресурсы которой возможно активно внедрять в образовательный процесс в рамках дидактических целей, так как информация там доступна в различных форматах, таких как тексты, фотографии, рисунки, видео, графики. При создании актуального дискуссионного вопроса или темы, подписчики участвуют в обсуждении, они могут

быть гражданами разных стран, что несет за собой поликультурное общение. Блоги помогают развивать навыки письменного общения и помогают устранить языковые барьеры при личном общении.

Использование профессиональных блогов – очень эффективный способ формирования коммуникативного общения на иностранном языке, поскольку позволяет решать сразу несколько задач, дидактического и практического характера.

В первую очередь существует возможность личного участия в дискуссиях на те или иные темы, данные дискуссии вызывают необходимость использования иностранного языка, а также на подсознательном уровне формируется стимул повышения текущего уровня языковой подготовки, его совершенствования.

Во-вторых, непосредственное общение с представителем той или иной языковой культуры способствует решению ряда практических задач, повышающих эффективность обучения иностранному языку, в частности:

знакомство с культурой, речевым этикетом, социальными нормами и с различными моделями поведения, которые приняты в данной обсуждаемой среде;

способствует усвоению и активному закреплению лексических единиц, наиболее значимых грамматических и синтаксических явлений; развивает умения читать и понимать специфическую литературу.

В-третьих, использование социальных сетей и блогов в обучении учеников является незаменимым средством организации самостоятельной работы по целому ряду причин. Например, вырабатывается умение самостоятельно искать и выбирать значимую информацию на иностранном языке. Учитывая значительную дифференциацию интересов студентов, интернет–технологии позволяют максимально индивидуализировать самостоятельную работу с зарубежными источниками [Гвоздева, 2004].

Таким образом, использование социальных сетей и блогов в образовательной деятельности формирует весьма эффективный способ правильной организации самостоятельной работы, обеспечивающей одновременное и параллельное развитие коммуникативной, социокультурной и информационной компетенций. Грамотное и продуманное использование социальных сетей и блогов, интегрированных в процесс обучения иностранному языку, позволяет преподавателю создать естественную поликультурную языковую и информационную образовательную среду. Более того, изучение иностранного языка служит в данном случае не самоцелью, а средством развития и самосовершенствования.

Использование социальных сетей в обучении иностранному языку приводит к снижению интереса к выполнению традиционных заданий, таких как чтение, перевод текстов и презентации его содержания. Привыкнув к работе в социальных сетях, где представленный материал может содержать звуки и другие визуальные эффекты, необходимо постоянно возвращаться к привычным методам и формам работы на уроках. Кроме того, недостатком использования социальных сетей является возможное отсутствие у учеников развития навыков использования ИКТ.

Список литературы

1. Аксенова И. Н. Самостоятельная работа в сети Интернет при изучении иностранного языка бакалаврами журналистами на курсе «Иностранный язык для специальных целей» // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сборник научных трудов. – Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2015. – Вып. 2. – С. 53–55.
2. Сазанов В. М. Социальные сети – публичная сфера: в 2-х т. – Москва: Лаборатория СВМ, 2012. – Т. 1. – 220 с.
3. Гвоздева А.С. Использование видео на уроках английского языка / Гвоздева А.С. – Самара.: Изд-во Самарский гос. пед. ун-т., 2004. – 49 с. – URL: <http://www.ref.by/refs/29/29117/1.html> (Дата обращения: 23.03.2021)
4. Верисокин Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам / Ю.И. Верисокин // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 31–35.
5. Allan M. Teaching English with Video.: учеб.-метод. пособие / Allan, M. – Longman: PERGAMON INSTITUTE OF ENGLISH, 2019. – 245 с.
6. S. Stempleski. Using Video in the Classroom.: учеб.-метод. пособие / S. Stempleski. — Teachers College, Columbia University, N–Y, 2016. – 24 с.
7. Дёмин Н. Как отправиться в кругосветное путешествие, сдав однушку в Москве? // The village – URL: www.thevillage.ru/village/people/experience/145435-lichnyy-opyt-krugosvetka
8. Гермашева Т. М. Блог как новый тип дискурса // Лингвистика в образовательном процессе. – Ростов-на-Дону, 2010.
9. Аллахвердиева Э.Х. Язык как средство коммуникации / Э.Х. Аллахвердиева, Е.В. Облецова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. ст. по материалам CLXII Международной научно–практической конференции «Молодой исследователь: вызовы и перспективы». – № 15 (162). – Москва: Интернаука, 2020.

Андреева Екатерина Евгеньевна,

Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; bulgackova@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ КОНТЕНТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРАВОВУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные нормы, этико-правовая оценка, правовая социализация, контент социальных сетей, кейс-метод, учебно-воспитательный процесс, интернет-технологии, социальные сети.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема возможности контента социальных сетей стать средством обучения и воспитания в процессе правовой социализации. Для решения проблемы поставлена цель: изучить образовательный потенциал контента социальных сетей в контексте его позитивного влияния на процесс правовой социализации. Для достижения поставленной цели был проведен анализ психолого-педагогической и социологической литературы по проблеме исследования, а также обобщены результаты ряда исследований. В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы. Во-первых, контент социальных сетей и его часто негативное влияние сопровождает молодежь постоянно, а уровень доверия к этому контенту достаточно высок. Во-вторых, безопасный, осознанный просмотр контента, готовность и способность дать объективную этико-правовую оценку этому контенту будет играть позитивную роль в процессе правовой социализации личности. В-третьих, образовательная организация как один из самых активных агентов правовой социализации личности, характеризующийся целенаправленностью своей деятельности, способна организовать процесс правового обучения и воспитания так, чтобы снижать уровень негативного воздействия контента социальных сетей на молодежь. В-четвертых, использование контента социальных сетей как кейсов на уроках по дисциплинам правоведческого характера позволяет с одной стороны, вызывать интерес и формировать устойчивую мотивацию у обучающихся к изучению права, а с другой стороны формировать ценностное отношение к праву и опыт правовой деятельности. В-пятых, значимым в процессе использования контента социальных сетей как кейсов является понимание возможности возникновения различных рисков, минимизация которых возможна посредством предварительного изучения темы медиабезопасности, строгого отбора, анализа, оценки и возможной коррекции контента, демонстрируемого учащимся. Результаты проведенного исследования могут служить основой для проверки опытным путем теоретических выводов и заключений, а также поиска иных эффективных способов минимизации негативного влияния на молодежь контента социальных сетей.

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA CONTENT ON THE LEGAL SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE

KEYWORDS: social norms, ethical and legal assessment, legal socialization, content of social networks, case method, educational process, Internet technologies, social networks.

ABSTRACT. The article raises the problem of the possibility of social media content to become a means of education and upbringing in the process of legal socialization. To solve the problem, the goal is set: to study the educational potential of social media content in the context of its positive impact on the process of legal socialization. To achieve this goal, the analysis of psychological, pedagogical and sociological literature on the research problem was carried out, as well as the results of a number of studies were summarized. As a result of the conducted research, the following conclusions were made. Firstly, the content of social networks and its often negative influence accompanies young people constantly, and the level of trust in this content is quite high. Secondly, safe, conscious viewing of content, willingness and ability to give an objective ethical and legal assessment of this content will play a positive role in the process of legal socialization of the individual. Thirdly, an educational organization, as one of the most active agents of legal socialization of an individual, characterized by the purposefulness of its activities, is able to organize the process of legal education and upbringing in such a way as to reduce the level of negative impact of social media content on young people. Fourth, the use of social media content as case studies in the lessons of legal disciplines allows, on the one hand, to arouse interest and form a stable motivation among students to study law, and on the other hand, to form a value attitude to law and experience of legal activity. Fifthly, it is important in the process of using social media content as cases to understand the possibility of various risks, the minimization of which is possible through a preliminary study of the topic of media security, strict selection, analysis, evaluation and possible correction of the content shown to students. The results of the conducted research can serve as a basis for the experimental verification of theoretical conclusions and conclusions, as well as the search for other effective ways to minimize the negative impact of social media content on young people.

Под влиянием множества факторов ценности, нормы и образцы поведения, принятые в определенном обществе, претерпевают изменения, что является нормальным явлением в развитии любого общества. Наиболее восприимчивой к таким изменениям социальной группой является молодежь, чьи ценностные ориентации и образцы поведения вызывают озабоченность власти и общества в целом, поскольку именно в руках молодежи находится будущее нашего государства и общества. При этом дальнейшее развитие нашего общества и государства, его правовой системы во многом зависят не просто от адаптации молодежи к существующим условиям и происходящим изменениям, а от способности молодежи реагировать

на эти изменения, своими действиями преобразовывая окружающую действительность, в том числе на основе развития права, справедливости, законности. Другими словами, особую значимость для развития общества имеет правовая социализация его членов.

Являясь активными пользователями сети Интернет, представители молодежи сталкиваются с огромным потоком информации, которую они не всегда могут объективно оценить с точки зрения этических и правовых норм. С развитием цифровых технологий и компьютеризацией, появлением новых социальных сетей, возрастающей популярностью блогеров и стримеров, находящихся в постоянной борьбе за внимание и влияние на аудиторию, других авторов и трансляторов контента в социальных сетях вовлеченность молодежи в социальные сети будет только усиливаться. Поэтому сегодня поиск способов минимизации негативного воздействия контента социальных сетей на правовую социализацию молодежи обладает как социальной актуальностью, так и научной.

Таким образом, проблема исследования заключается в следующем: может ли контент социальных сетей стать средством обучения и воспитания в процессе правовой социализации? Для решения поставленной проблемы необходимо изучить образовательный потенциал контента социальных сетей в контексте его позитивного влияния на процесс правовой социализации. Образовательный потенциал контента социальных сетей – достаточно новое направление в научных исследованиях, однако уже имеющее некоторую доказательную базу своей значимости и эффективности [6; 2; 7]. Исходя из значимости образовательной организации, как агента правовой социализации, логичным будет обращение именно к процессу обучения праву в рамках дисциплин правоведческого характера.

Сегодня под правовой социализацией понимается процесс усвоения индивидом правовых норм, ценности права и превращение их в нормы (модели) своего правового поведения. Выделяют 3 этапа первичной правовой социализации личности, которые можно представить следующим образом:

- 1) от 0 до 6 лет – начальная правовая социализация;
- 2) от 6 до 14 лет – подростковая правовая социализация;
- 3) от 14 до 18 лет – юношеская правовая социализация [1].

В дальнейшем мы будем придерживаться обозначенных возрастных границ и особое внимание уделим подростковой и юношеской правовой социализации.

В отличие от традиционных институтов социализации, содержательная направленность которых, как правило, соответствует целям и ценностям, принятым в современном обществе, и подконтрольна непосредственно обществу, направленность и характер влияния на личность контента социальных сетей могут быть неоднозначными по содержанию и последствиям. За последние несколько лет мы можем наблюдать только усиление влияния контента социальных сетей на детей и молодежь. Причем содержание этого контента способно приводить к негативным и даже трагическим последствиям от совершения детьми и молодежью вслед за своими кумирами аморальных поступков и до проявлений противоправного или суицидального поведения. Соответственно возрастают риски отклоняющейся правовой социализации, заключающейся в усвоении, реализации и убежденности в правомерности и этичности тех норм поведения, ценностей и установок, которые противоречат общепринятым, отклоняются от понимания нормальности.

Зачастую вовлечение детей и молодежь в социальных сетях в сообщества, содержащие противоправный и негативный контент, осуществляется целенаправленно. «Основной контент, размещаемый в таких сообществах, имеет псевдуюмористический характер и пробуждает интерес к антисоциальному поведению, способствует возникновению беспечного отношения к его возможным последствиям, служит своего рода оправданием для девиантного поведения, подтверждением его допустимости и правильности» [5, с. 27]. С другой стороны, детская аудитория самостоятельно и целенаправленно выбирает «кумиров» в социальных сетях, которыми обычно становятся личности, имеющие ярко выраженное мнение или дающие оценку, абсолютно противоречащие традиционным установкам или официальной информации. Чаще это блогеры и стримеры – именно они, по мнению Д.И. Гигаури, В.А. Гуторова и А.А. Ширинянца, играют роль лидеров общественного мнения молодежи [4]. Современное общество, справедливо замечает О.А. Чебунина, «оказалось неспособным к своевременному и адекватному реагированию на такие вызовы» [9, с. 4]. Именно поэтому возрастает необходимость поиска механизмов контроля воздействия контента социальных сетей на социализацию молодежи.

В рамках правоведческих дисциплин образовательная организация целенаправленно осуществляет влияние на правовую социализацию личности, а значит, может быть способна реализовывать механизмы контроля воздействия контента социальных сетей на правовую социализацию. Одним из путей реализации этого механизма видится включение контента социальных сетей в содержательное наполнение уроков по дисциплинам правоведческого характера в качестве реальных ситуаций, требующих объективной оценки с точки зрения правовых и этических норм, существующих в российском обществе. Так, одним из методов обучения, позволяющим непосредственно включить обучающихся в реальные и интересные для них ситуации, является кейс-метод.

В основе данного метода обучения лежат реальные ситуации, происходящие или потенциально возможные в реальных жизненных условиях. «Преимущество реальных ситуаций перед вымышленными состоит главным образом в накоплении опыта, ведь решая реальные ситуации, обучающиеся отрабатывают реальные алгоритмы по их разрешению и в реальной жизни» [3, с. 49]. «В структуре кейс-метода присутствуют и провокационные составляющие, которые призваны мотивировать деятельность учащихся, вызывать дискуссии и споры по содержанию кейса. Это тренирует у учащихся выработку и отстаивание своей позиции, аргументирование, формирование коммуникативных навыков и умений, поиск ответа на задачи путем нестандартного и творческого мышления» [3, с. 48]. Для учащихся кейс-метод может быть использован для приобретения навыков правильной квалификации правоотношений, анализа юридически значимых аспектов общественных отношений, их правовой оценки, толкования и применения юридических норм, составления юридических документов [8, с. 196].

Использование контента социальных сетей как кейсов на уроках по дисциплинам правоведческого характера позволяет с одной стороны, вызывать интерес и формировать устойчивую мотивацию у обучающихся к изучению права, а с другой стороны формировать ценностное отношение к праву и опыт правовой деятельности. Поскольку главная ценность кейс-метода заключается именно в том, что он является практико-ориентированным методом обучения, позволяющим применять полученные правовые знания и опыт деятельности в повседневной жизни.

Как показывает российский и зарубежный опыт, правовое регулирование действий в социальных сетях до сих пор является проблемой, не имеющей однозначного решения. Именно неоднозначность правовой и этической оценки этих действий дает возможность рассматривать контент социальных сетей в качестве актуальных для молодежи кейсов. Выделим тематику контента, наиболее актуальную для изучения на уроках по дисциплинам правоведческого характера, и содержащуюся в любой из вышеуказанных форм: совершение или имитация совершения правонарушений; пропаганда или призыв к совершению правонарушений; негативная оценка, оскорбление или глумление над традиционными духовно-нравственными ценностями, культурой, исторической памятью, событиями, имеющими особую значимость для общества; совершение, пропаганда или призыв к совершению аморальных действий и ведению аморального образа жизни; пропаганда или призыв к действиям, опасным для жизни и здоровья человека; нарушение авторских прав.

Достаточно значимым в процессе использования контента социальных сетей как кейсов является понимание возможности возникновения различных рисков. Следует выделить возможные риски и раскрыть способы их минимизации:

1. Риск наличия в контенте скрытой рекламы или запрещенных символов. Скрытая реклама или запрещенные символы должны быть выявлены педагогом на этапе подготовки контента к демонстрации. В зависимости от дидактических целей возможно применение средств фото-, видеомонтажа для исключения скрытой рекламы или запрещенных символов из демонстрируемого контента, либо напротив возможно рассмотрение скрытой рекламы или запрещенных символов как элемента кейса, требующего этико-правового анализа и оценки.

2. Пропаганда интернет-серфинга. Привлечение педагогом внимания учащихся к контенту социальных сетей может спровоцировать явление интернет-серфинга, заключающегося в продолжительном, часто бесцельном, просмотре множества Интернет-страниц. Однако предварительные занятия, посвященные медиабезопасности, позволят минимизировать данный риск. Важно подготовить учащихся к осознанному, безопасному нахождению и общению в Интернет-пространстве.

3. Негативный цифровой след. Данный риск тесно связан с риском интернет-серфинга и включает в себя все следы активности в Интернет-пространстве. В рамках предварительного изучения темы медиабезопасности важно уделить внимание тому, что полностью стереть цифровой след невозможно, и если позитивный след не несет в будущем практически никакой опасности, то негативные комментарии, публикации или лайки негативного контента в будущем могут повлиять на репутацию человека или привести к привлечению к разным видам ответственности.

Таким образом, способами минимизации рисков являются, во-первых, предварительное изучение темы медиабезопасности, в том числе с использованием междисциплинарных связей и внеурочной деятельности. Во-вторых, строгий отбор, анализ, оценка и возможная коррекция контента, демонстрируемого учащимся. В-третьих, при отборе контента должны соблюдаться требования Федерального закона от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Результаты проведенного исследования позволяют заложить основу и наметить пути для дальнейшего изучения поставленной проблемы. В частности, проверки опытным путем представленных теоретических выводов и заключений.

Список литературы

1. Андреева Е. Е. Правовая социализация личности: сущность, понятие, этапы / Е. Е. Андреева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 10. – С. 25-29.

2. Арчахова Н. В. Использование видео-хостинга YouTube как средство развития коммуникативных навыков студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку / Н. В. Арчахова, М. П. Слободчикова. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2019. – № 6 (79). – С. 303-305.
3. Ваганова О. И. Кейс-метод в преподавании правовых дисциплин / О. И. Ваганова, А. А. Жидков. – Текст : непосредственный // Хуманитарни Балкански изследвания. – 2020. – № 3 (9). – С. 47-50.
4. Гигаури Д. И. YouTube-блогеры как лидеры общественного мнения молодежи: новые технологии формирования идентичности в виртуальном пространстве / Д. И. Гигаури, В. А. Гуторов, А. А. Ширинянц. – Текст : непосредственный // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2019. – № 3 (60). – С. 51-58.
5. Гребеньков А. А. Пропаганда социально-негативного поведения среди несовершеннолетних как общественно опасное явление / А. А. Гребеньков, Л. А. Гребенькова. – Текст : непосредственный // ППД. – 2019. – № 3. – С. 24-28.
6. Образовательный потенциал блогосферы как фактор формирования правовой культуры человека / А. А. Керимов, О. Н. Томюк, М. А. Дьячкова, А. Ю. Дудчик. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3 (45). – С. 459-474.
7. Плеханова Ю. В. Использование социальных медиа для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся / Ю. В. Плеханова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnyh-media-dlya-razvitiya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya>. (дата обращения 13.10.2022)
8. Сосипатрова Н. Е. Case-метод как способ интерактивного обучения гражданскому праву / Н. Е. Сосипатрова – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3 (4). – С. 196-199.
9. Чебунина О. А. Социальные Интернет-сети в процессе социализации современной российской молодежи: специфика влияния и социализационные риски: специальность 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Чебунина Ольга Александровна; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2019. – 174 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.01:004.738.5

DOI: 10/26170/ST2022t1-185

Базаева Анна Александровна

студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; bazaeva18anna@mail.ru

Андреева Екатерина Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; bulgackova@yandex.ru

Telegram-КАНАЛ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Telegram, социальные сети, цифровизация образования, электронные образовательные ресурсы, цифровая образовательная среда, контент.

АННОТАЦИЯ. В эпоху цифровизации и активного развития медиаобразования одной из самых быстрорастущих площадок для коммуникации в сети Интернет является Telegram. В связи с этим, становится актуальной проблема использования Telegram-канала в качестве образовательного ресурса среди молодежи. Цель исследования заключается в демонстрации возможности использования Telegram-канала в процессе обучения и воспитания. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ и систематизация практического опыта педагогов, экспериментальный метод для создания Telegram-канала, в ходе реализации которого на примере создания собственного Telegram-канала по истории демонстрируются возможности использования данной платформы в образовательном процессе. Авторы приходят к выводу о том, что Telegram-канал имеет перспективы использования в качестве дополнительного ресурса обучения и воспитания.

Bazaeva Anna Alexandrovna

student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TELEGRAM-CHANNEL AS AN EDUCATIONAL RESOURCE

KEYWORDS: media education; Telegram; social networks; digitalization of education; content.

ABSTRACT. In the era of digitalization and active development of media education, Telegram is one of the fastest growing platforms for communication on the Internet. In this regard, the problem of using the Telegram channel as an educational resource among young people becomes urgent. The purpose of the study is to demonstrate the possibility of using the Telegram channel in the process of education and upbringing. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis of scientific literature on the research problem, analysis and systematization of teachers' practical experience, an experimental method for creating a Telegram channel, during the implementation of which, using the example of creating your own Telegram channel on history, the possibilities of using this platform in the educational process are demonstrated. The authors come to the conclusion that the Telegram channel has prospects for use as an additional resource for education and upbringing.

В эпоху активной цифровизации и развития медиаобразования социальные сети становятся мощнейшим ресурсом влияния на молодых людей [8]. В научной литературе нет однозначного определения понятия «медиаобразование», мы же в данной статье будем использовать его в значении «управляемого процесса развития, образования и формирования личности на базе использования средств массовой коммуникации» [6].

По статистике 94 % представителей молодежи в возрасте от 12 до 24 лет пользуются различными мессенджерами и 66 % из них заходят в социальные сети ежедневно, просматривая блоги, новости, обзоры различных услуг и товаров [9]. За последние годы влияние контента социальных сетей на детей и молодежь только усилилось. Результаты множества исследований (А.А. Азаров, А.Ф. Бортник, Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, А.С. Зайцева, А.Р. Каспаров, В.В. Максимова, Р.В. Пырма, В.В. Солодников, О.А. Стойко, и др.) показывают высокую значимость и доверие детей и молодежи информации, распространяющейся посредством социальных сетей. В дальнейшем это влияние будет только усиливаться, это связано с развитием цифровых технологий и компьютеризацией, появлением новых социальных сетей, все возрастающей популярностью блогеров и стримеров, находящихся в постоянной борьбе за внимание и влияние на аудиторию, других авторов и трансляторов контента в социальных сетях[1]. Под социальной сетью в научной литературе понимается платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы[2]. Узлы графа представлены социальными объектами, такими как пользовательские профили с различными атрибутами (например: имя, день рождения, родной город и т.д.), сообщества, медиа-контент и т.д., а ребра – социальными связями между ними» [4]. Одной из самых популярных платформ на данный момент является Telegram [3]. И, в связи с этим, становится актуальной проблема использования сервиса Telegram как образовательного ресурса среди молодежи. Таким образом, цель настоящего исследования заключается в обосновании возможности использования Telegram-канала как образовательного ресурса. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Изучить актуальные технические возможности Telegram-канала;
2. Проанализировать опыт использования сети Telegram как образовательного ресурса;
3. Рассмотреть возможные способы использования Telegram-канала педагогами на примере собственного Telegram-канала для изучения истории.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ и систематизация практического опыта педагогов, экспериментальный метод для создания Telegram-канала.

Telegram – это сервис, позволяющий обмениваться информацией, фото, аудио и видеофайлами, основанный в 2013 г. и к сегодняшнему дню стремительно набравший популярность среди пользователей со всего мира [5]. В Telegram можно как вести переписки с другими пользователями, так и подписываться на тематические каналы, из которых можно получать соответствующую информацию, а также создавать собственные каналы и делиться контентом с подписчиками. Преимущество Telegram перед другими мессенджерами объясняется широкими техническими возможностями его использования, далее перечислим и проанализируем каждую из этих особенностей.

Во-первых, это ряд функций, связанных непосредственно с общением. На сегодняшний день Telegram позволяет осуществлять звонки, создавать голосовые сообщения, отвечать на конкретное сообщение в чате, делая так называемый «форвард» – перепост сообщений из каналов и копирование ссылки на них, так что можно пересылать интересные сообщения своим друзьям и даже самому себе; а также возможность приглашать в Telegram друзей через SMS или любое другое приложение, поддерживающее отправку сообщений. В современных реалиях коммуникации в социальных сетях немаловажной функцией является индикатор информации о том, прочитано сообщение или нет. В Telegram это реализуется следующим образом: после отправки сообщения, в его правом нижнем углу появляется специальный значок, например: часы означают, что сообщение в процессе отправки, одна галочка говорит о том, что сообщение отправлено, но не прочитано, а две галочки уведомляют пользователя о том, что сообщение и доставлено, и прочитано. К достоинствам также можно отнести возможность отключать уведомления, как для отдельного чата, так и для общей группы и в том числе канала. Также разработчики создали так называемый «секретный чат» – на случай конфиденциальных переговоров. Помимо этого, можно установить таймер, с помощью которого,

через определенный промежуток времени после прочтения сообщения, они удалятся с обоих устройств без возможности восстановления. Если сделать скриншот – снимок экрана в так называемом секретном чате, то ваш собеседник узнает об этом. В общем, разработчики постарались сделать все, чтобы сохранить конфиденциальность общения между пользователями.

Огромное внимание разработчики уделили обеспечению приватности и безопасности использования мессенджера Telegram, в связи с чем в мессенджере поддерживается: двухфакторная аутентификация, установка отдельного пароля для приложения, возможность скрыть от пользователей время последнего визита и номер телефона для незнакомых пользователей.

Отдельно стоит отметить возможности работы с информацией – удобной в Telegram является работа с облачным хранилищем – так называется чат с самим собой в котором вы можете сохранить понравившиеся посты из разных каналов. Тут же стоит отметить навигацию в форме хештегов, по которым можно быстро найти необходимую информацию. Также мессенджер дает возможность сохранять неограниченное количество файлов и документов, что является важным пунктом как в деловой переписке, так и в учебном процессе.

И, кроме того, Telegram дает возможность создать личный аккаунт на свой вкус: изменить при желании имя, добавить фото профиля и даже написать краткую информацию о себе, что обычно делают владельцы бизнес-аккаунтов [10].

Все перечисленное свидетельствует о достаточно продуманном сервисе, который ориентирован, прежде всего, на комфорт и безопасность пользователей, чем и привлекает современную молодежь.

При изучении опыта использования сервиса Telegram в образовательном процессе мы обратились к научной литературе и обнаружили исследования, направленные на актуализацию использования социальных сетей как средств обучения и воспитания, а также выстраивания коммуникации между учениками, учителями и родителями [7]. Это действительно прогресс в развитии медиаобразования, так как относительно недавно педагогическое сообщество скептически относилось к возможности использования социальных сетей и мессенджеров как средства обучения, рассматривая их как площадку для проведения свободного времени и развлечений. Сегодня социальные сети – это действительно один из ресурсов обучения в силу определенных принципов их построения, таких как: присутствие на сайте, обмен, поиск, интеграция – все это достаточно удобно для создания учебной группы в социальной сети [2].

Если говорить о специальных ресурсах для образования и коммуникации педагогов и обучающихся таких, как сайты и платформы образовательных организаций, то они не являются эффективными. Причинами тому являются: малая посещаемость, редкая обновляемость информации, отсутствие прочного контакта между посетителями сайта. Именно поэтому мы считаем, что необходимо создавать и развивать образовательный контент на тех интернет-платформах, которые активно используются молодежью, и в настоящее время таким сервисом является Telegram. Стоит упомянуть, что существует ряд популярных Telegram-каналов педагогов и специалистов других областей, которые рассказывают о своем предмете простым и доступным языком, что подтверждает перспективность Telegram-канала как образовательного ресурса [5].

Для того, чтобы на практике продемонстрировать образовательный потенциал сети Telegram, мы создали собственный Telegram-канал по изучению истории под названием «Повесть временных лет». В качестве целевой аудитории нашего канала мы ориентировались на обучающихся в возрасте от 14 до 18 лет, поскольку вопрос использования социальных сетей в более младшем возрасте вызывает много дискуссий и в большинстве своем регистрация в социальных сетях разрешена только с 13 лет. Главной целью нашего канала явилось формирование интереса и мотивации к изучению исторической науки в доступном развлекательном формате. Мы ставили перед собой следующие задачи: закрепление базовых исторических знаний, развитие кругозора, формирование критического мышления. Для реализации поставленных задач мы создали несколько специальных рубрик, каждой из которых соответствует определенный хештег для удобства поиска информации. Для обозначения рубрик мы выбрали краткие и емкие названия, точно отражающие суть предлагаемого контента и быстро запоминающиеся обучающимися.

Первая рубрика, которую мы предлагаем, называется: «Мыслю», в ней публикуются интересные цитаты и афоризмы, касающиеся истории, исторических деятелей, исторических процессов и явлений. Данная рубрика направлена на развитие критического мышления обучающихся, ведь она как нельзя лучше показывает множество мнений и взглядов по одной и той же проблеме.

Следующая рубрика, которую мы включили в наш Telegram-канал – это «День в Истории». В ней мы рассказываем о событиях, произошедших в этот день в прошлом. Стоит отметить, что посты в этой теме посвящены не только официальным историческим датам, но и маленьким повседневным событиям, которые складываются в памяти обучающегося в своеобразный хронограф и дают понимание: как и чем жили люди раньше.

Кроме этого, мы добавили информационную рубрику «Участвую», которая оповещает обучающегося о конкурсах, олимпиадах и проектах, прививая интерес и мотивацию к учебно-исследовательской деятельности.

Следующая рубрика «Рекомендую» направлена на расширение кругозора и предлагает полезные материалы по истории, которые могут быть полезны обучающимся. Сюда входят полезные лекции, книги для дополнительного чтения, видеоматериалы, картинки и многое другое. При изучении истории нельзя ограничиваться лишь школьным учебником, а в таком формате учитель может делиться важными, по его мнению, материалами с обучающимися.

В заключительной рубрике «Посещаю» мы пишем об интересных музеях, выставках, лекциях и других культурных мероприятиях, которые может посетить обучающийся. Данная рубрика воспитывает интерес к искусству и науке, формируя тем самым определенную культурно-историческую базу.

Под каждым постом есть комментарии, где обучающиеся могут задавать вопросы и взаимодействовать друг с другом. При дальнейшем развитии канала рубрики могут изменяться, дополняться, закрываться, так как важно ориентироваться на запросы и интересы обучающихся и изменения в требованиях к освоению образовательных программ. Для эффективного ведения канала преподаватель может также использовать функцию опросов для выбора темы следующего поста.

Данный Telegram-канал может быть использован как средство трансляции интересной или дополнительной информации для обучающихся, а также для установления более прочной коммуникации между педагогом и обучающимися. Учитель может презентовать свой Telegram-канал перед учениками, объяснив, какую информацию они смогут оттуда почерпнуть, и обучающиеся по желанию будут осуществлять подписку на канал и просматривать контент в удобное для них время. Современная молодежь привыкла активно взаимодействовать в социальных сетях, поэтому данный способ связи станет доступным и актуальным для них.

Таким образом, на сегодняшний день мы можем сделать следующие выводы:

1. Telegram входит в число самых популярных сервисов для коммуникации в интернет пространстве, что обусловлено его техническими возможностями такими как: безопасность данных, многочисленные функции, направленные на поддержание разных способов коммуникации, особое внимание к сохранению конфиденциальности пользователей, возможность сохранять большое количество файлов и отсутствие встроенной рекламы.

2. Конкретных исследований, посвященных использованию сети Telegram как образовательного ресурса нет, но на практике существуют популярные Telegram-каналы педагогов, в которых размещен образовательный контент. Также в последние годы в научной литературе все поднимается проблема использовании социальных сетей как средства коммуникации, обучения и воспитания.

3. В исследовании мы продемонстрировали, в каком формате может быть выстроен контент в образовательном Telegram-канале для мотивации и формирования интереса обучающихся к исторической науке.

Стоит отметить, что в Telegram не может выступать самостоятельным ресурсом в обучении и воспитании, но данная платформа имеет все перспективы использования ее как вспомогательного ресурса в образовательной деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Андреева, Е. Е. Образовательный потенциал негативного контента социальных сетей на уроках права / Е. Е. Андреева // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет; научный редактор Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: УрГПУ, – 2022. – С. 8-13.

2. Букаева А. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе / А.А. Букаева, А. Т. Магзумова // Инновации в науке. – 2015. – №2 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnyh-setey-v-obrazovatelnom-protse> (дата обращения: 13.10.2022).

3. Вевюрко В. А. Анализ социальной сети telegram как средства массовой информации и коммуникации / В. А. Вевюрко, И. А. Телепченкова // Материалы Афанасьевских чтений. – 2020. – №2 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sotsialnoy-seti-telegram-kak-sredstva-massovoy-informatsii-i-kommunikatsii> (дата обращения: 13.10.2022).

4. Гапич А. Э. Теоретико-методологические подходы к изучению структуры молодежных интернет-сообществ / А. Э. Гапич, А. Г. Плисюк // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-struktury-molodezhnyh-internet-soobschestv> (дата обращения: 13.10.2022).

5. Гатулин Р.Р. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе / Р. Р. Гатулин, Д. А. Колупаева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №11-12 (15-16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-messendzhera-telegram-dlya-realizatsii-tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 13.10.2022).

6. Иванова Л. А. Медиа-образование как педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/media-obrazovanie-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 14.10.2022).

7. Пронина Н. А. Роль социальных сетей в системе воспитания школьников / Н. А. Пронина // Новые технологии. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnyh-setey-v-sisteme-voSPI-taniya-shkolnikov> (дата обращения: 13.10.2022).

8. Шабельник М. А. Особенности формирования медиаобразовательной среды в системе общего образования – М. А. Шабельник // Управление образованием: теория и практика – 2021. – № 5. – С. 220-226.

9. Mediascope: [сайт]. – 1997. – URL: <https://mediascope.net/> (дата обращения: 13.10.2022). – Текст: электронный.

10. Protelegram: [сайт]. – 2022. – URL: <https://protelegram.ru/> (дата обращения: 13.10.2022). – Текст: электронный.

УДК 37.036:791.43

DOI: 10/26170/ST2022t1-186

Бернатоните Ада Казимировна,

Кандидат искусствоведения, доцент, зав. лабораторией по кинопедагогике, Томский государственный педагогический университет; 634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, 60; ada_bernaton@inbox.ru

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ В РАМКАХ АНАЛИЗА ФИЛЬМА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: киноискусство, кинофильмы, художественные фильмы, школьники, точка зрения, собственное мнение, анализ фильмов.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматриваются какие задачи должен ставить перед собой педагог, организуя учеников на дискуссию по просмотренному фильму. Сформулированы приемы, которыми необходимо пользоваться для того, чтобы диалог между учителем и учениками состоялся. Выявлены определенные закономерности при ведении беседы и обозначены вопросы, которые следует задавать учителю для того, чтобы диспут получился более аргументированным и познавательным. Также проанализирована специфика киноклуба, который является наиболее удобной дискуссионной площадкой для зрителя любого возраста.

Bernatonite Ada Kazimirovna

Candidate of Art History, Associate Professor, Head of the Laboratory of Film Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

THE SPECIFICS OF THE DISCUSSION IN THE FRAMEWORK OF THE ANALYSIS A FILM IN HIGH SCHOOL

KEYWORDS: cinematography, movies, feature films, schoolchildren, point of view, personal opinion, film analysis

ABSTRACT: This article discusses what tasks a teacher should set for himself, organizing students for a discussion on a watched film. The techniques that need to be used in order for the dialogue between the teacher and the students to take place are formulated. Certain patterns have been identified when conducting a conversation and questions have been identified that should be asked to the teacher in order for the dispute to be more reasoned and informative. The specifics of the cinema club, which is the most convenient discussion platform for viewers of any age, are also analyzed.

В процессе обсуждения фильма обязательно должна возникнуть дискуссия. В ее процессе формируются точки зрения и мнения, они могут быть противоположны и не совпадать друг с другом. Задача педагога заключается в создании дискуссионного поля и направления школьников в нужном русле, которое подразумевает обязательное принятие всех точек зрения. Необходимо настроить ребенка на то, что он должен аргументировать свою точку зрения, педагог наводящими вопросами ему в этом помогает. Есть ряд вопросов, которые обязательно должны быть поставлены для того, чтобы создать дискуссионное информационное поле:

1. Почему тебе нравится/не нравится фильм?
2. Какие эпизоды тебе показались интересными / ненужными, глупыми?
3. Что в фильме нашло отклик в твоей душе/ вызвало негатив? (герой, сюжетная линия, структура эпизода)

Для того, чтобы дискуссия пошла по той линии, которую запланировал учитель, он должен заранее знать какие вопросы он задаст и в какой последовательности. Но нужно понимать, что любой план может быть нарушен высказыванием или категоричным мнением учащегося. Педагог будет поставлен перед фактом, что конструктивизм дискуссии может быть нарушен и в ней появляется элемент стихийности (что не всегда плохо) и враждебности (что плохо всегда).

Самая важная задача, стоящая перед учителем, это собственноручно не нарушить правильно заданный ритм дискуссии неаккуратным вопросом или репликой. Например, никогда учитель не организует обсуждение, если после просмотра фильма Ролана Быкова «Чучело» спросит школьников о том, кого из своих одноклассников и с какими героями фильма они могут сравнить (случай из реальной педагогической практики). Также нужно уметь выслушать любое частное мнение ученика и не высказывать категоричное несогласие (например, ты не прав, это вкусовщина, это бездоказательно). Ребенок либо замкнется и больше никогда не осмелится высказываться, либо нагрубит. Для того, чтобы владеть дискуссией учитель на любое мнение учащегося обязан реагировать адекватно. Самая правильная реакция – предложить ученику доказать свою точку зрения, аргументируя текстом фильма. В итоге, реплика педагога о том, что он принимает позицию школьника и отчасти согласен с ней, но остается при своем мнении, на которое тоже имеет право, чаще всего выводит дискуссию на новый уровень, где уже большее количество учащихся захочет высказаться. Именно в том случае, если в процесс дискуссии будет задействовано как можно большее количество учащихся, ее течение будет более основательным и коснется максимума важных проблем.

Задача учителя заключается в том, чтобы избежать поверхностного и незаинтересованного анализа. Может в процессе обсуждения возникнуть ситуация, при которой нужно будет уйти вглубь кинопроизведения и расширить дискуссию, именно для этого важно поставить перед учеником правильные задачи. Если учитель составляет заранее вопросы, то они должны касаться а) личного впечатления ученика от увиденного; б) специфики воздействия фильма на каждого из присутствующих; в) нравственные аспекты (какие сильные эмоции вы испытали – злость, раздражение, радость, удивление); г) эстетические аспекты, которые включают в себя категориальный аппарат эстетического представления (прекрасное-безобразное, возвышенное-низменное, трагическое-комическое, поэтическое-прозаическое, глубокое-поверхностное) д) необходимы вопросы, касающиеся формообразующих характеристик фильма (режиссерская концепция, актерская работа, цвет, свет, ракурс, перспектива, звук, музыкальный ряд).

«Во время групповой беседы обсуждаются впечатления от просмотренного фильма (чувства, мысли), анализируются герои, их поступки, то, что показалось символичным, обозначаются наиболее запомнившиеся эпизоды. Это помогает ведущему вычленив значимую для каждого проблематику и с ее учетом подбирать фильмы для следующих занятий» [1].

Как уже было сказано выше, учителю необходимо создать такую обстановку, чтобы в дискуссии участвовало большинство класса, а не выстраивался диалог только с теми, кто говорит всегда и везде. Психологами замечено, что те, кто молчит на творческих мероприятиях, не готовы раскрываться, но им есть что сказать.

Ситуация дискуссии создается таким образом, что педагог решает поставленные перед ним задачи диалектически. Он признает существование разных моделей влияния на зрителя, а, соответственно, и выводы, которые учащиеся делают, могут противоречить общепринятой точке зрения. В классе всегда найдется ученик, который оставит за собой право навязывать свою позицию и высмеивать другие. Учитель должен учесть этот факт, и выстраивать обсуждение, не игнорируя его мнение, а ненавязчиво приглашая к диалогу и более широкому пониманию. «В дискуссии речь идет об установлении истинности без априорного (т.е. независимого от опыта) принятия одного из мнений как истинного. Она всегда ограничена во времени и требует тщательной подготовки» [4, 124].

Помимо поставленных задач у дискуссии должна быть сформулирована тема, на раскрытие которой и будет направлен диспут. Если не существует темы, задач и подготовленных вопросов, то диспут носит случайный характер, следовательно, возможны воспитательные и аналитические «неточности», оговорки, отступления. То есть реализуется принцип «поговорили ни о чем».

Дискуссия имеет следующие этапы своего развития:

1. Учитель направляет учеников, определяя тематический и стилистический ход диспута. Провоцирует школьников на разговор точно сформулированными первыми вопросами. Дает при необходимости историческую справку о фильме.

2. Учитель ведет дискуссию, выравнивая ее ход, снимая конфликты, поддерживая интересные идеи и мысли, учитывая разницу во взглядах. Не дает беседе выйти из берегов.

3. Учитель подводит итоги, формулирует выводы.

По результатам дискуссии особо увлеченным детям можно дать домашнее задание, которое не будет оцениваться, но может спровоцировать углубление интереса учащихся к просмотру и обсуждению увиденного. Ученик может выступить и в качестве модератора следующего просмотра-диспута. Например, учащийся выбирает из нескольких, предложенных учителем фильмов, один и прописывает по нему сценарий дискуссии, самостоятельно формулируя тему и вопросы.

Сегодня особо остро в средней школе стоит вопрос об организации кинопросмотров. Для закрепления результатов подобных занятий и расширения знаний учащихся педагог может поставить перед собой задачу создание киноклуба. В рамках киноклубной деятельности педагог может подготовить и прочесть лекции, связанные с определенными этапами истории кино либо с каким-то конкретным фильмом,

режиссером, актером. Проведение киноуроков, которые могут иметь определенную периодичность, обусловлены воспитательными задачами и также способствуют расширению интересов учащихся. Учитель может предложить ученикам формы письменного анализа просмотренных фильмов: эссе, рецензии, аналитические статьи, творческие портреты, обзоры. Все зависит от целей, которые преследует учитель и ученик. В написанном тексте может доминировать условно объективный анализ с изложением фактов и выводов, реально субъективный анализ с ярко выраженной личной оценкой ученика, структурный анализ, следующий определенной композиционной логике. Обучение письменному анализу может осуществляться вне совместной деятельности, то есть вне уроков и обсуждений. Но именно письменный анализ способствует развитию навыков организации дискуссионного пространства.

Создание киноклуба - процесс не только творческий, но и актуальный в связи с тенденциями сегодняшнего времени. Кинотеатры уже давно перестали быть местом, объединяющим зрителей, который хочет включиться в процесс осознания исторических аспектов кинематографа. Скоро киноклубы могут стать единственной и ключевой формой кинопросмотров, вытеснив просмотры в кинотеатрах, по мнению К.Э. Разлогова. Для средней школы киноклуб был и остается самой важной формой кинопросмотров. Он очень удобен в образовательном процессе. Но самое важное не просто посмотреть фильм, это можно сделать и в рамках школьного времени, и в качестве домашнего задания; самое важное это подготовить детей к просмотру, а затем обсудить после просмотра. Подготавливая учеников к просмотру, учитель сообщает на занятии, которое предшествует просмотру, ряд фактов, касающихся фильма: в какой период он появился и почему, на какие вопросы и задачи времени он отвечает, с какими фильмами в один ряд его можно поставить, несколько слов о режиссере и о том, какая реакция была у зрителей и критиков на этот фильм.

Затем дети смотрят фильм либо в классе, но лучше дома. Второй вариант связан с самостоятельной организацией учебного процесса ребенком плюс, когда ученик приходит на урок подготовленным, то не нужно тратить время на просмотр. Если школьник не посмотрел фильм, то лучше сразу этот факт выяснить. Будет очень полезно именно ему, если он захочет посмотреть фильм после процесса обсуждения, следовательно, учитель добился своей цели. Самое важное в обсуждении это умение учителя выслушать каждого, принять его точку зрения, не навязывая свою. Именно с помощью кинопросмотра можно научить учащихся смело выражать свою позицию, принимая другую. Нельзя начинать обсуждения с вопроса – понравился ли вам фильм? Вопросы, которые могут способствовать раскрытию личностной позиции ученика, следующие:

1. Какие мысли у тебя появились после просмотра?
2. Какой эпизод ты переживал наиболее сильно и почему?
3. Какие интересные приемы построения кадра или актерской игры ты увидел в этом фильме?
4. Что изменилось лично в тебе после просмотра этого фильма?

На киноклубных занятиях можно раскрыть ребенка с самой неожиданной позиции, он может быть предельно искренним или наоборот закрытым. Самое важное – вызвать учащихся на диалог. Для этого учитель должен создать такое пространство просмотра, при котором у детей максимально поддерживался интерес к увиденному и желание поговорить об этом. Обсуждение фильма есть лучший вариант для создания взаимопонимания между учителем и учеником. При анализе фильма можно вести беседу в определенном темпе и по придуманному учителем алгоритму.

Встает важный вопрос о том, как подбирать для школьников фильмы к просмотру. «Следует тщательно отбирать произведения, имеющие художественную ценность, сочетающие интересное содержание с совершенством формы, с оригинальными и разнообразными выразительными средствами, способными по-настоящему увлечь зрителей и вызвать переживания. При выборе фильма стоит уделить внимание на культурно-историческую ценность произведения. Фильм выбирается не только на основе вкусовых предпочтений составителя программы или куратора проекта, но и на основе его места в истории кинематографа.» [3,14]

Киноклубы должны иметь определенную регулярность и целеполагание. Они могут быть связаны с определенными праздниками, обсуждения могут замещать классные часы, а также с любыми темами и аспектами, которые учитель может донести до учеников через просмотр. Кино имеет очень широкое воздействие на зрителя, особенно школьного возраста. Именно поэтому очень широкий круг проблем может поставить педагога на обсуждение: нравственные и ценностные ориентиры личности, патриотизм, нормативные модели поведения. Очень важно осознать факт регулярности, а не единичности показов. «В киноклубе реализуются компенсационная, гедонистическая и анимационная психотерапевтические функции искусства. Искусство восполняет эмоциональный дефицит и помогает преодолеть монотонность повседневной, небогатой яркими событиями жизни.» [2, 9] Отсюда следует, что объединив учащихся в процессе киноклубных просмотров, учитель делает личность каждого ученика более многогранной, а его повседневную школьную жизнь более глубокой и осознанной.

Список литературы

1. Быстрицкий О. Терапия киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов / О. Быстрицкий. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200700310>. – Текст: электронный.
2. Киноклуб как форма социокультурной реабилитации / составитель И.Н. Васильева. – Казань: Веда, 2013. – 59 с.
3. Организация работы киноклуба: методические материалы / составитель Е.А. Дацышена. – Красноярск: ООО «Знак», 2020. – 20 с.
4. Хачатурова Т.В. Дискуссия и правила ее проведения / Т. В. Хачатурова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №3. – С. 124-126.

УДК 376.1:37.01:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-187

Волкова Анастасия Владимировна,

студент 3 курса Педагогического факультета, Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева; 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Научный руководитель:

Муратова Ирада Ибрагим кзы,

Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева; 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86; mail@ku.edu.kz

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования, информационная образовательная среда, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, учителя.

АННОТАЦИЯ. В связи с активным развитием процесса информатизации современного общества ИКТ становятся одним из основных средств обучения. Данные технологии открывают новые перспективы лицам с особыми образовательными потребностями и предоставляют возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования. Преимущества использования ИКТ в инклюзивном образовательном процессе обусловлены тем, что новые технологии помогают наладить процесс коммуникации и взаимодействия, предоставить доступ к образовательным ресурсам в наиболее удобном формате, а также повысить мотивацию обучающихся. Использование ИКТ значительно расширяет возможности и детей с особыми образовательными потребностями, и педагогов в условиях инклюзии. Значимость информационно-коммуникативных технологий в аспекте инклюзивного образования высока, однако процесс их эффективного внедрения в учебный процесс требует организации дополнительных условий. ИКТ — один из важнейших инструментов в модернизации образования, который может в значительной степени изменить курс инклюзивного образования.

Volkova Anastasiya Vladimirovna,

3rd year student of the Pedagogical faculty, Kazakhstan, Petropavlovsk

Academic supervisor

Muratova Irada Ibragymkzy,

Kazakhstan, Petropavlovsk

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: information technology, ICT, inclusive education, children with OOP, teachers.

ABSTRACT. Due to the active development of the process of informatization of modern society, ICTs are becoming one of the main means of education. These technologies open up new prospects for people with special educational needs and provide an opportunity to receive a full-fledged, high-quality and competitive education. The advantages of using ICT in an inclusive educational process are due to the fact that new technologies help to establish the process of communication and interaction, provide access to educational resources in the most convenient format, and also increase the motivation of students. The use of ICT significantly expands the opportunities of both children with special educational needs and teachers in the conditions of inclusion. The importance of information and communication technologies in the aspect of inclusive education is high, but the process of their effective implementation in the educational process requires the organization of additional conditions. ICT is one of the most important tools in the modernization of education, which can significantly change the course of inclusive education.

Применение информационно-коммуникативных технологий в настоящее время играет важную роль в обучении детей с особыми образовательными потребностями, поскольку использование традиционных образовательных средств не всегда оказывается эффективным. Информационно-коммуникативные технологии обеспечивают детям с ООП необходимое доступное и качественное образование в условиях инклюзии. В процессе внедрения технологий в образование можно выделить как явные преимущества, так и

некоторые трудности, возникающие у педагогов, родителей и самих учащихся. Анализ данных проблем позволяет определить пути и способы их решения.

Инклюзивное образование — это процесс обучения детей с ООП в общеобразовательных школах. Оно базируется на идеологии, исключающей любого рода дискриминацию детей, пропагандирующей равное отношение ко всем людям и предлагающей создание особых благоприятных условий для детей с ООП. Образовательные возможности и потребности детей с какими-либо нарушениями в развитии разнообразны, и, как и все остальные люди, они должны получить все необходимые умения и навыки для полноценной жизнедеятельности в социуме. Тем не менее, на своём пути такие дети сталкиваются с многочисленными препятствиями, вызванными функциональными ограничениями, которые замедляют процесс получения знаний, и для устранения некоторых из трудностей в образовании внедряются информационно-коммуникативные технологии.

Информационно-коммуникативные технологии (далее ИКТ) — это педагогические технологии, которые посредством программных и технических средств обеспечивают программно-техническое сопровождение образовательного процесса.

Вопросам изучения методов использования информационно-коммуникативных технологий уделили внимание многие исследователи, выделяя несколько направлений: понятия и особенности информационных технологий в образовании, сущность процессов цифровой трансформации образования, специфика использования информационных технологий в инклюзивном образовании.

Современные исследования позволяют определить информационные образовательные технологии как технологии, обеспечивающие процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации в образовательном взаимодействии между педагогом и обучающимися, а также способы осуществления таких процессов и методов [4, с. 985]. В результате внедрения информационных технологий в систему образования происходит цифровая трансформация образования, которая понимается как внедрение в образовательный процесс механизмов автоматизации на всех его этапах [1, с. 12]. Цифровизация образования создает основу для подготовки будущих специалистов, свободно владеющих информационно-коммуникационными технологиями и ориентированных на непрерывное образование [5, с. 142].

Для ИКТ в инклюзивном образовании отведены три главные роли:

- 1) компенсаторная — техническая помощь для облегчения традиционных для образования видов деятельности: чтения и письма;
- 2) дидактическая — процесс использования ИКТ в целом и изменение в связи с этим подходов к обучению. Существует много возможностей использования ИКТ в качестве дидактического инструмента для создания подходящей учебной среды;
- 3) коммуникационная — для коммуникационных технологий — часто относящаяся к использованию систем поддерживающей альтернативной коммуникации.

Выделяют также три типа средств ИКТ, применяющихся для обучения лиц с ООП.

1. Стандартное оборудование, используемое для всех категорий лиц с ООП — персональные и планшетные компьютеры, интерактивные доски, оборудование для получения доступа к сети Интернет, средства мультимедиа;

2. Специализированные и ассистивные средства используются детьми с ООП в соответствии с характером нарушений. В данную группу входит периферическое оборудование и программное обеспечение, и к каждой категории детей с ООП относятся различные специфические средства:

- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата используются сенсорные экраны и клавиатуры, джойстики, манипуляторы трекболы, электронные позиционирующие приборы («головная мышь»), среди программного обеспечения выделяются виртуальные клавиатуры, программы для настройки печатного ввода (предотвращение случайных нажатий клавиш, программы для управления функциями операционной системы);
- для детей с нарушениями зрения применяются клавиатуры для ввода брайлевского шрифта, читающие машины, увеличивающие устройства, программы для преобразования текста в рельефный шрифт Брайля, программы, озвучивающие напечатанный текст;
- для детей с нарушениями слуха: звукоусиливающая аппаратура, программы для синхронного перевода устной речи в письменную, слуховые аппараты;
- для детей с нарушениями речи: коммуникативные озвучивающие устройства, игры и тренажёры для развития устной и письменной речи, графические планшеты для развития графо-моторного навыка, программы для облегчения исправления ошибок и проверки текста;
- для детей с нарушениями интеллекта: специальные альтернативные клавиатуры, программы для голосового управления компьютером, игры и тренажёры для развития познавательной активности.

3. Доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы — например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System — электронная доступная информационная система); а также «низкотехнологичные» форматы, такие как система Брайля.

Применение информационных технологий в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями не только позволяет организовать образовательный процесс таким образом, что он приобретет одинаковую эффективность в отношении всех категорий обучающихся, но и играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей, относящихся к категории учащихся с ООП [2, с. 104]. Применение информационных технологий в инклюзивном образовании позволяет сформировать познавательную активность детей в соответствии с деятельностным подходом к педагогическому процессу; индивидуализировать образовательный процесс при сохранении его целостности; создать возможность построения открытой системы образования; организовать эффективную систему управления информационно-методическим обеспечением инклюзивного образования [3, с. 340].

На фоне прошедшей пандемии возникла острая необходимость внедрения информационных технологий в процесс образования, а также проявились некоторые проблемы, связанные с некомпетентностью педагогов, отсутствием у них компьютерной грамотности, ограниченными возможностями многих семей в получении доступа к базовым компьютерным средствам. В равной степени были выявлены и преимущества применения ИКТ: доступность к огромным массивам информации и знаний, всевозможные способы обратной связи педагогов с родителями, расширенные возможности самообучения и саморазвития. В концепции инклюзивного образования ИКТ выступают незаменимым инструментом, способствующим, так как помимо обеспечения получения необходимой информации, способствуют реализации прав учащихся в области получения образования, дальнейшего трудоустройства, а также участия в социальной жизни и непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Учащимся, в силу характера нарушений развития не способным полностью контролировать свою деятельность, необходимо предоставить альтернативные виды деятельности с целью более эффективного получения знаний и демонстрации своих результатов. Для этого в первую очередь необходимо обучить педагогический состав школ основам компьютерной грамотности, сформировать у учителей положительное отношение к ИКТ. В качестве целевых методов требуется организация курсов, конференций, круглых столов, создание информативных сайтов и форумов.

Стоит также учитывать влияние компьютерных средств на физиологическое и психическое состояние детей. В процессе применения ИКТ на уроках следует соблюдать санитарные нормы работы с компьютером: время занятий с учащимися начальной школы не должно превышать 15 минут, с учащимися 5-7 классов — 20 минут, с учащимися 8-11 классов — 25 минут. Пренебрежение данными правилами ведёт к снижению зрения. После работы с компьютером следует провести с детьми разминку для глаз. Равным образом необходимо принимать к сведению особенности психических функций детей с ООП: недостаток уровня внимания, памяти, быстрая утомляемость. Не рекомендуется базировать весь урок на использовании ИКТ, нужно периодически сменять вид деятельности.

Ещё одной проблемой, связанной с внедрением ИКТ в образовательный процесс, является недостаток квалифицированных технических специалистов. Привлечение такого персонала положительно скажется на проведении уроков с применением информационных технологий.

В процессе применения ИКТ в рамках урока важно не только знать о функциональных возможностях компьютерного оборудования и программного обеспечения, но и уметь использовать различные методы и приёмы для эффективного предоставления материала учащимся. Например, на уроке, где используется интерактивная доска, учащиеся могут работать по следующим направлениям: изучение материала по учебному пособию, выполнение упражнений тренировочного и контролирующего характера. На таких учебных занятиях, как правило, используется компьютерная среда, позволяющая решать определенный тип задач. Например, на уроках математики это может быть тренажер для решения задач определенного типа или среда для осуществления моделирования геометрических задач.

Существует тип учебных занятий, интегрированных с информатикой. Такие занятия следует проводить в компьютерном классе, где у учащихся есть доступ к компьютерам. Задания могут включать в себя различного рода моделирование, произведение расчётов с помощью специального программного обеспечения. Зачастую подобные занятия проводят совместно учитель-предметник (в данном случае учитель математики) и учитель-информатик. Учитель-предметник ставит задачу, вместе с обучающимися анализирует промежуточные и итоговые результаты, делает выводы. Учитель информатики помогает обучающимся построить математическую модель процесса и выполнить все необходимые расчеты по этой модели.

На традиционных занятиях с использованием Интернет-ресурсов учащимся предлагается выполнить поиск информации по заданной теме на просторах сети Интернет. Здесь же можно внедрить технику работы с программой Microsoft Word и попросить детей оформить найденный материал с заданными параметрами.

К нетрадиционным формам занятий с применением ИКТ относятся виртуальные экскурсии, виртуальные лаборатории, мультимедийные лекции (например, с использованием программы Microsoft PowerPoint).

В связи с активным развитием процесса информатизации современного общества ИКТ становятся одним из основных средств обучения. Данные технологии открывают новые перспективы лицам с особыми образовательными потребностями и предоставляют возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования. Преимущества использования ИКТ в инклюзивном образовательном процессе обусловлены тем, что новые технологии помогают наладить процесс коммуникации и взаимодействия, предоставить доступ к образовательным ресурсам в наиболее удобном формате, а также повысить мотивацию обучающихся. Использование ИКТ значительно расширяет возможности и детей с особыми образовательными потребностями, и педагогов в условиях инклюзии. Значимость информационно-коммуникативных технологий в аспекте инклюзивного образования высока, однако процесс их эффективного внедрения в учебный процесс требует организации дополнительных условий. ИКТ — один из важнейших инструментов в модернизации образования, который может в значительной степени изменить курс инклюзивного образования.

Список литературы

1. Александров Д. А. Специфика цифровизации в сфере образования // Будущее российских корпораций: стратегическое развитие и эффективное управление. — 2018. — С. 12–13.
2. Гончарова Н. А. Информационные и коммуникационные технологии в развитии инклюзивного образования в новых социально-экономических условиях / Н. А. Гончарова, М. А. Гончарова, Д. А. Фандеева // Научный альманах. — 2015. — № 11–2. — С. 104–107.
3. Загурский А. В. Методологические аспекты внедрения ИКТ в инклюзивном образовании // Цифровая трансформация образования. — 2018. — С. 339–343.
4. Казыханов А. А., Байрушин Ф. Т. К вопросу об информационных технологиях в образовании // Аллея науки. — 2017. — № 16. — С. 985–986.
5. Корякина Я. В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования / Я. В. Корякина, Т. Н. Ломтева, М. В. Каменский // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета. — 2019. — № 2. — С. 141–148.

УДК 37.016:81'42

DOI: 10/26170/ST2022t1-188

Гуслякова Алла Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, 119435, Россия, г. Москва, Малая Пироговская ул., 1/1; Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, av.guslyakova@mpgu.su

Гуслякова Нина Ивановна

доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогического университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, guslyakovani@cspu.ru

СОВРЕМЕННОЕ ГЛОБАЛЬНОЕ МЕДИАДИСКУРСИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: глобальное медиадискурсивное пространство, молодое поколение, медиадискурс, учебно-воспитательный процесс, инструменты воздействия

АННОТАЦИЯ. Цель данного исследования – проанализировать феномен «глобальное медиадискурсивное пространство» и оценить степень его влияния на молодое поколение, а также особую воспитательную и образовательную роль, которую глобальный медиадискурс способен оказывать при взаимодействии с молодой аудиторией в международном масштабе. Методология настоящего исследования построена на теоретической оценке понятия глобального медиадискурса, впервые сформулированного и предложенного в зарубежных исследованиях по медиа коммуникации и воздействующих эффектах медиа среды. В работе также представлены результаты собственного эмпирического эксперимента, ориентированного на лингвистическую характеристику глобального медиадискурса, устанавливающего степень его влияния на молодую аудиторию в зависимости от языка, доминирующего в его международном пространстве. В заключении работы сформулированы основные выводы о взаимосвязи и взаимодействии лингвистической, образовательной и воспитательной констант глобального медиадискурсивного пространства, оказывающего как положительный, так и отрицательный эффект воздействия на современного молодого человека. Представлена базовая рекомендация по взаимодействию с глобальным медиадискурсом, позволяющая избежать его деструктивного влияния на чувствительную психику молодого поколения.

Guslyakova Alla Victorovna

PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University; RUDN University, Russia, Moscow

Guslyakova Nina Ivanovna

Doctor of Sciences (Psychology), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Chelabinsk.

MODERN GLOBAL MEDIA DISCOURSE SPACE AS A TOOL OF INFLUENCE, EDUCATION AND TRAINING OF THE YOUNGER GENERATION IN THE AGE OF DIGITALIZATION

KEYWORDS: global media discourse space; younger generation; impact; education; upbringing

ABSTRACT. The purpose of this study is to analyze the phenomenon of «global mediadiscourse space» and assess the degree of its influence on the younger generation, as well as the special upbringing and educational role that global media discourse is able to play when interacting with a young audience on an international scale. The methodology of this study is based on a theoretical assessment of the concept of global media discourse, first formulated and proposed in foreign studies on media communication and the influencing effects of the media environment. The paper also presents the results of an empirical experiment, focused on the linguistic characteristics of the global media discourse, establishing the degree of its influence on the young audience, depending on the language that dominates in its international space. Finally, at the end of this work, the main conclusions are formulated about the relationship and interaction of the linguistic, educational and upbringing constants of the global mediadiscourse space, which has both a positive and a negative effect on a modern young person. The basic recommendation for interaction with the global media discourse is presented, which makes it possible to avoid its destructive influence on the sensitive psyche of the younger generation.

В первой четверти XXI столетия человечество достигло такого уровня развития, при котором разрозненность материков, государств, городов и людей, в них проживающих, превратилась во внешне объединенный глобальный социум, единство которого возможно благодаря новым информационным технологиям и виртуальному медиадискурсивному пространству.

Интернет, цифровизация и информатизация всех ступеней жизни общества не могла не сказаться на изменении отношения отдельного человека к системе взаимодействия с внешним миром, его постижению и ощущению силы влияния, которую этот цифровой мир способен оказать как на отдельную личность, так и на некоторую группу людей. Данный аргумент является особенно справедливым по отношению к молодому поколению, являющемуся крайне чувствительным по отношению к собственному взаимоотношению с медиа средой и процессу своего активного участия в глобальном медиадискурсивном пространстве.

Под *глобальным медиадискурсом* в данном случае понимается медиасреда (электронные СМИ, цифровое радио и телевидение, блогосфера, социальные медиа, цифровые образовательные платформы), сгенерированная на базе Интернет-коммуникаций, в которой принимают активное участие медиа акторы, проживающие в различных государствах и говорящие на разных языках. Данная авторская позиция основывается на положениях, выдвинутых зарубежными экспертами в области изучения глобальных средств массовой информации, социальных медиа и цифровых средств связи, активно интегрирующихся в жизни современного человека и общества (Cardoso, 2012; Chalaby, 2003; Volkmer, 2003; Heinrich, 2008) [3, С. 1284]. В частности, исследователи полагают, что глобальный медиадискурс, сформированный в начале третьего тысячелетия, послужил созданию новых диалектических связей между медиа миром и обществом. Появился новый, открытый тип онлайн-коммуникации, трансформировавший политическую и общественную идентичность, базирующуюся на глобальных коллективных интересах и ценностях, транснациональном обмене информацией и опытом, позволяющим миллиардному населению планеты принимать участие не столько в обмене информационным контентом, сколько учиться создавать новые культурные сообщества, формулировать коллективные цели (например, по будущему устойчивому развитию планеты) или выходить за лингвистические границы своего национального пространства, отождествляя себя с представителями других этносов и мировоззренческих концепций.

Подчеркнем, что вопреки множественным культурным и идеологическим различиям, прослеживающимся между людьми, находящимися на расстоянии тысяч километров друг от друга, глобальный медиадискурс позволил объединить их благодаря своей универсальной и конвергентной природе, способствующей сближению, взаимопроникновению, взаимодействию и согласованию [1, С. 116] национальных культур и сообществ.

Более того, у глобального медиадискурсивного пространства присутствуют несколько констант, определяющих его востребованность в обществе, популярность среди подрастающего поколения и незаменимость для поддержания основ государственности.

В первую очередь имеет место языковой фактор, который определяет силу влияния того или иного национального и культурного доминиона в глобальном медиадискурсе. В XXI столетии в своем большинстве первенство принадлежит англоязычному медиадискурсивному пространству как основному двигателю эволюционирования глобального общества благодаря статусу английского языка как языка

международного общения, а также ряду других политических и экономических причин, обеспечивающих лидирующие позиции современного англоязычного медиадискурса [2, с. 175-201].

Исследование, проведенное нами среди студентов российских вузов, а также иностранных студентов, проходящих обучение в Российской Федерации и за рубежом (общее количество испытуемых составило 321 человек в возрасте от 18 до 40 лет), подтверждает данный аргумент. На вопрос о том, согласны ли респонденты с утверждением, что современный англоязычный медиадискурс может быть рассмотрен в качестве ролевой модели в разнообразных общественных областях (экономика, политика, наука, образование, экология, культура, медицина и т.д.) для представителей иных культур, народов и государств, 45,6 % молодых людей – граждан РФ – дают утвердительный ответ, а у 40,6% опрошенных отношение нейтральное. Лишь 1 % российских студентов выразил категорическое несогласие с данным аргументом. В среде иностранных студентов прослеживаются следующие показатели: 94% дают утвердительный ответ на вопрос о силе влияния англоязычного медиадискурсивного пространства в качестве триггера в разнообразных областях общественно-политической жизни планеты. Аналогичная ситуация присутствует при анализе ответа на вопрос о самой роли англоязычных средств массовой информации в мире (см. Рисунок 1 и 2 ниже).

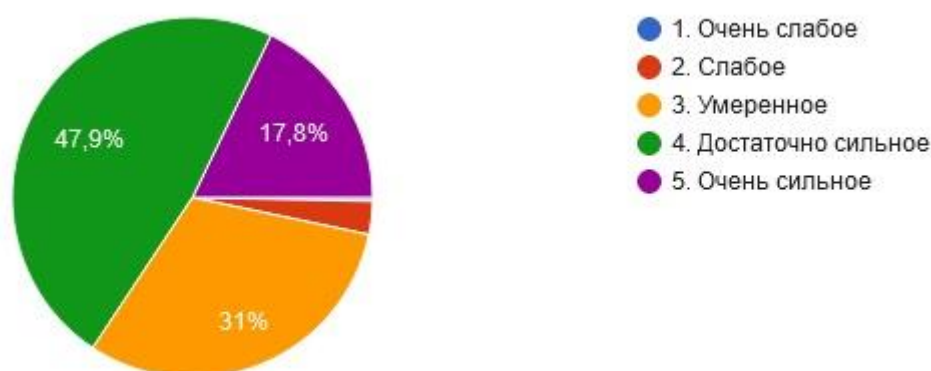


Рисунок 1. Оценка опроса степени влияния англоязычных СМИ в современном мире среди молодого поколения Российской Федерации

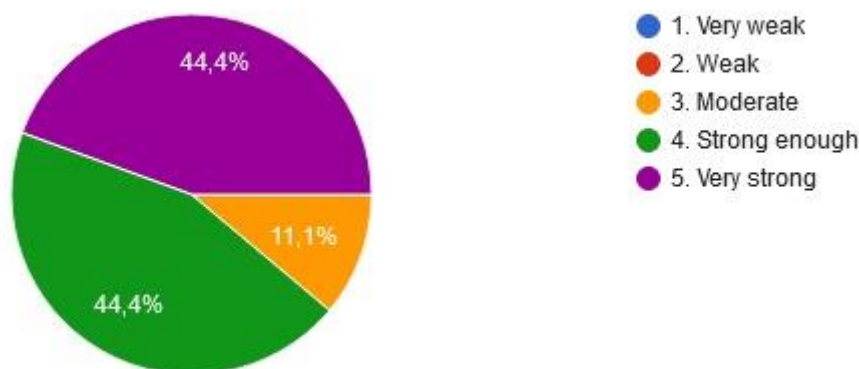


Рисунок 2. Оценка опроса степени влияния англоязычных СМИ в современном мире среди иностранной молодежи

Из вышеприведенных рисунков очевидно, что российская и зарубежная молодежь признаёт воздействующий эффект англоязычного медиадискурсивного пространства на современное глобальное сообщество. Таким образом, очевидно, что для сохранения определенного языкового баланса в международной медиадискурсивной среде представители иных языковых доминионов должны проявлять больше медиа активности для продвижения информационного контента на своих национальных языках (как например, популяризация российской медиа платформы RUTUBE), особенно в среде подрастающего поколения. Ведь образовательная и воспитательная функции медиадискурса являются следующими двумя константами, обеспечивающими жизнедеятельность любого общества современности.

Образование и воспитание посредством современного глобального медиадискурса превратилось в такую же необходимость для молодого человека, как дышать, принимать пищу или потреблять необходимое количество воды, чтобы сохранять адекватное состояние собственной физиологической системы организма. Обращение к глобальному медиадискурсу есть признак поддержания интеллектуального и

эмоционального состояния молодого поколения, выросшего в Интернет-среде и окруженного разнообразным количеством технических средств коммуникации (телефоны, смартфоны, планшеты, стационарные компьютеры или ноутбуки). Обратим внимание на существование большого количества тематических кластеров, посвященных различным общественным интересам, научным направлениям и областям знаний, к которым имеется открытый доступ в глобальном медиадискурсивном пространстве на разных национальных языках. Отдельную образовательную и воспитательную нишу в глобальном медиадискурсивном пространстве занимают социальные сети и мессенджеры (например, Telegram, VKontakte, Twitter), а также электронные образовательные платформы – массовые открытые онлайн-курсы (Coursera, edX, Udaity, Открытое образование (opened.ru)), обеспечивающие равным доступом к информационным и образовательным ресурсам всех участников медиадискурсивного пространства, что особенно актуально для молодых людей, находящихся на этапе их профессионального становления. Упомянув электронное обучение, обратим внимание на предоставленную цифровой средой возможность прохождения всевозможных тестовых и иных контрольных заданий, позволяющих оценивать уровень знаний обучающихся (см. Рисунок 3).

Рисунок 3 наглядно демонстрирует пример организации тестового пространства по научному направлению «Высшая математика». Приведенный слева список научных тем по математическому профилю, обязательно сопровождается размещенной гиперссылкой справа, ведущей на определенное тематическое тестирование по каждому из приведенных изучаемых разделов. Задания находятся в открытом доступе, что означает свободное использование медиа ресурсов данной цифровой образовательной платформы, а значит и оценке, и самооценке собственных математических знаний и способностей.

The screenshot shows a website interface for 'function-x.ru'. At the top, there is a navigation bar with the site name 'FUNCTION (X)', a search bar, and a Google logo. Below this, a main menu lists various mathematical topics under the heading 'ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА'. To the right of the menu, there is a section titled 'Тесты по высшей математике' (Tests for Higher Mathematics) which contains a list of links to online tests for each topic. At the bottom of the page, there are social media sharing icons and a 'Пуск' (Start) button.

ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА	
Определители	Тест по теме Определители
Матрицы	Тест по теме Матрицы
Системы уравнений и неравенств	Тест по теме Системы линейных уравнений
Начала аналитической геометрии	Тест по теме Векторы
Векторы	Тест по теме Прямая и плоскость
Прямая и плоскость	Тест по теме Эллипс, гипербола, парабола
Эллипс, гипербола, парабола	Тест по теме Комплексные числа
Комплексные числа	Тест по теме Предел
Предел	Тест по теме Производная, дифференциал и их применение
Производная и дифференциал	Тест по теме Интеграл
Исследование функций	Тест по теме Функции нескольких переменных
Интеграл	Тест по теме Кратные и криволинейные интегралы
Калькуляторы	
Проверка знаний - тесты онлайн	
Много - много	
Пуск	

Рисунок 3. Образец использования глобального медиадискурсивного пространства в качестве тестовой оценки знаний студентов по математическим дисциплинам.

Источник: https://function-x.ru/tests_higher_math.html

Продвижение *воспитательной идеологии* способно грамотно осуществляться посредством социальных медиа. Обращение к цифровому контент блогеров и медиаинфлюенсеров, пользующихся популярностью у молодого поколения, может оказывать достаточно сильное мировоззренческое воздействие на чувствительный ум молодой личности. На наш взгляд, современное медиадискурсивное пространство социальных сетей приобрело форму автономного воспитательного института, который довольно часто обладает более сильным воздействующим воспитательным эффектом нежели собственные родители молодого человека, а также официальные образовательные институты, то есть общеобразовательные и специализированные школы, гимназии и лицеи, в том числе высшие учебные заведения.

Таким образом, резюмируя все выше сказанное, отметим, что современное глобальное медиадискурсивное пространство может быть сопоставимо с «живым» медиа организмом, в котором присутствуют три взаимосвязанные и взаимодействующие между собой константы – язык, образование и воспитание–, обеспечивающие воздействующий, воспитательный и образовательный эффект на становление и развитие молодого поколения, активно с ним взаимодействующего в силу внешних факторов преобразования цифрового социума XXI столетия. Подчеркивая достоинства подобного взаимодействия молодежи и глобального медиадискурсивного пространства, обратим внимание на необходимость введения лингвистического, культурологического и идеологического контроля за процессом взаимодействия между информацией в глобальном медиадискурсе и ее оценкой и анализом со стороны молодого поколения с целью защиты

последних от негативного воздействия медиадискурса, содержащего деструктивный контент, который способен нанести психологический ущерб формирующейся психике молодого человека.

Список литературы

1. Галивец И.Н. К вопросам современного глобального медиадискурса и контента // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2022. – С. 114-117. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48954154> – Текст электронный.
2. Гусякова А.В. Психолингвистические особенности англоязычного медиадискурса в XXI веке: функционализм и прагматизм / А.В. Гусякова, Н.И. Гусякова // «Вопросы современной науки»: коллект. науч. монография; [под ред. Н.Р. Красовской]. – Москва: Интернаука, 2021. – Т. 68. – С.175 – 201.
3. Olausson U. Theorizing Global Media as Global Discourse. International Journal of Communication. – 2013. – №7. – 1281–1297. – URL: https://www.researchgate.net/publication/296782168_Theorizing_Global_Media_as_Global_Discourse – Текст : электронный.

УДК 364.26

DOI: 10/26170/ST2022t1-189

Зырянкина Анастасия Андреевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; Педагог по фотографии, АНО «Искорки добра», nastyu_aaz@mai.ru

Коротун Анна Валериановна,

кандидат педагогических наук, доцент, директор института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, korotun83@bk.ru

ИНКЛЮЗИВНАЯ ДЕТСКАЯ ТЕЛЕСТУДИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация детей, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзии, инклюзивные детские телестудии, медиапроекты, социальные инновации.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется процесс социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, целью которого является их включение в общественные процессы с последующей успешной самореализацией и самоопределением. Описывается опыт инклюзивного центра развития социальных инициатив «Искорка добра» (г. Березовский) по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в деятельность инклюзивной детской телестудии «Компас ТВ», где создаются медиапроекты и обеспечиваются равные условия для самореализации детей, в т.ч. с особыми образовательными потребностями.

Zyryankina Anastasiia Andreevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Korotun Anna Valerianovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

INCLUSIVE TV STUDIO AS A FACTOR OF DISABLED CHILDREN'S AND YOUTH'S SOCIALIZATION

KEYWORDS: socialization of children, children with disabilities, inclusions, inclusive children's television studios, media projects, social innovations.

ABSTRACT. The article actualizes the process of socialization of children and adolescents with disabilities, the purpose of which is their inclusion in social processes with subsequent successful self-realization and self-determination. The article describes the experience of the inclusive center for the development of social initiatives "Iskorka Dobra" (Berezovsky) on the inclusion of children with disabilities in the activities of the inclusive children's TV studio "Compass TV", where media projects are created and equal conditions are provided for the self-realization of children, including those with special educational needs.

По подсчетам численности детей-инвалидов в России на июль 2022 года насчитывается 742 233 ребенка [4] с ограниченными возможностями здоровья, и их число растет с каждым годом. В связи с ростом количества таких детей государство и общество в целом начинает задумываться не только о проблемах их медицинской реабилитации, но и о вопросах социальной интеграции, образования, профессиональной деятельности и других аспектах жизнедеятельности человека. Если раньше социальная политика в Российской Федерации, направленная на поддержку людей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), строилась на основе медицинской модели инвалидности, то сегодня, вследствие увеличения осведомленности о проблемах людей с ограниченными возможностями, государство стремится применять комплексные меры не только по медицинской, но и по социальной реабилитации данной категории населения.

Одним из важнейших социальных процессов, продолжающихся на протяжении всей жизни, является социализация. Содержание понятия «социализация» по-разному раскрывается исследователями. Например, один из наиболее известных исследователей этого феномена А.В. Мудрик пишет, что «сущность социализации – сочетание приспособления и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида социальным существом и развитие человеческой индивидуальности» [2, с. 226].

Еще одно определение дает исследователь Г.М. Андреева в своем учебнике «Социальная психология», где говорится, что социализация – «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 194]. Другими словами, ребенок должен не только подвергаться воздействию социума, но и сам воздействовать на него и на среду посредством воспроизведения полученного социального опыта. Таким образом, под социализацией понимается процесс вхождения человека в социальную среду и в то же время его обособления в обществе путем использования усвоенных знаний и умений.

Как известно, первичная социализация ребенка происходит в семье. На этом этапе ребенок приобретает первичные знания и представления о мире, перенимает социальный опыт своих родителей и ближайших родственников, подражает им. Эта ступень, безусловно, важна, однако приобретенных на этом этапе знаний и умений детям недостаточно для того, чтобы находиться и действовать в другом социальном окружении, что приводит к невозможности проведения элементарных контактов и даже к невозможности осуществления некоторых бытовых операций. Именно поэтому в детском и подростковом возрасте людям необходимо пройти стадию индивидуализации и интеграции [3, с. 25], в ходе которых происходит самоопределение и самореализация личности.

Для развития различных навыков и усвоения в том числе нового социального опыта дети и подростки посещают детские сады, школы, секции дополнительного образования. Там они встречаются с социальным опытом своих сверстников и преподавателей, усваивают новые модели поведения. Дети с ограниченными возможностями здоровья зачастую лишены такой возможности, так как многие из них находятся на домашнем обучении или получают образование с помощью дистанционных средств. Более того, при обучении в специализированных учреждениях ребята общаются со сверстниками, у которых также есть особые образовательные потребности, в то время как для полноценной социализации требуется нахождение в инклюзивном сообществе.

Инклюзивность – включение кого-то или чего-то в общественный процесс. В современном мире она может рассматриваться в различных перспективах, например, как гендерная или этническая. Однако в основном этот термин используется в дискурсе людей с ограниченными возможностями. Главный принцип инклюзивной культуры – формирование равных условий участия в каком-либо социальном процессе.

В связи со всем вышесказанным возникает вопрос: как включить ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную среду для его успешного самоопределения и самореализации?

Так как среда дошкольного и школьного образования пока слишком стандартизирована, и не все учебные заведения готовы принимать детей с ОВЗ, можно начать с модернизации системы дополнительного образования, ведь, во-первых, в таких учреждениях легче обеспечить равные условия для всех учащихся, во-вторых, учреждения дополнительного образования также могут оказать влияние на самореализацию и профориентацию детей и подростков с различными образовательными потребностями. Более того, наш личный опыт показывает успешность реализации подобного проекта.

Итак, в городе Березовский Свердловской области около пяти лет назад на базе АНО Инклюзивный центр развития социальных инициатив «Искорка добра» открылась инклюзивная детская телестудия «Компас ТВ». В первые годы работы в студии занималось около 20 детей, среди которых 5-7 детей были с ограниченными возможностями здоровья, причем ограничения были разные: нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра. Более того, студию посещали дети – бывшие воспитанники детских домов (ныне социально-реабилитационных центров).

Целями деятельности телестудии в первую очередь является приобретение детьми и подростками умений и навыков создания медиапродуктов разной направленности: телесюжеты, печатные тексты, фотографии, аудиоподкасты. Второй целью работы является создание инклюзивного сообщества, в котором дети с ограниченными возможностями и без них будут объединены общей целью и делом, что позволит интегрировать детей с ОВЗ в среду их сверстников. Третьей целью создания телестудии является освещение деятельности АНО «Искорки добра» и создание социальных медиапроектов в рамках волонтерской деятельности.

К настоящему времени в телестудии занимается около 30 детей, каждый год состав меняется из-за выпуска старших ребят и включения новых в учебный процесс. Около 25 процентов учеников каждый год составляют дети с ограниченными возможностями здоровья. Также в студии работает несколько педагогов,

чей состав также инклюзивен: тележурналистику преподает девушка с ДЦП. Также в студии работают педагог по фотографии, видеосъемке, режиссуре. За время работы телестудии педагоги и ребята организовали несколько фотовыставок социальной направленности, одна из которых проходила в стенах Ельцин-центра в Екатеринбурге, посетили несколько десятков фестивалей и конкурсов по всей России, организовали несколько волонтерских медиапроектов, сняли короткометражный фильм и множество других работ, победивших на всероссийских конкурсах, запустили несколько аудиоподкастов. Каким же образом данная телестудия помогает в социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Начнем с того, что тематическая направленность телестудии определяет разнообразие деятельности, в которой могут быть задействованы ученики. Внутри студии каждый может выбрать, чем он будет заниматься – снимать видео, монтировать его, работать в кадре, фотографировать, делать свой аудиоподкаст. Более того, из-за обилия ролей, действительно каждый ученик имеет возможность показать себя, например, незрячий ребенок может вести подкаст или работать в кадре, ребенок на инвалидной коляске может монтировать или работать в кадре и так далее. Ранее мы говорили, что процесс социализации в детском и подростковом возрасте включает в себя процесс самореализации. Благодаря вышеупомянутому структурному разделению деятельности дети могут проявлять себя в различных видах деятельности.

Так как студия является частью волонтерского проекта, дети часто создают работы на социальную тематику, что дает им понимание жизни различных людей в обществе. Некоторые работы освещают важность такого социального института как семья, например, в студии был организован проект по съемке сюжетов о быте многодетных семей «Родительская любовь». При создании этого проекта ученики студии посещали дома различных семей, воспитывающих троих и более детей, один из которых с ограниченными возможностями здоровья. Результатом стала серия телесюжетов о том, как родительская любовь помогает детям не только жить полноценной счастливой жизнью, но и добиваться выдающихся успехов в любимом деле.

Более того, в России сильно развита сеть школьных телестудий, поэтому организовывается множество фестивалей и конкурсов по всей России, куда съезжаются ребята опять же со всей страны. Это еще одна возможность поделиться своим опытом и показать созданные продукты, а также еще одна ступень самореализации, когда ребенок выигрывает конкурс, тем самым получая одобрение и похвалу за свою деятельность. Финалы конкурсов обычно проходят в формате фестиваля в разных городах России, так что участники телестудии «Компас ТВ» часто путешествуют по стране. В таких поездках детей сопровождают педагоги, так что в это время ученики приобретают опыт самостоятельной бытовой жизни, осознают ответственность за собственное здоровье и безопасность, то есть учатся жить обособленно от родителей, что безусловно, влияет на становление личности ребенка, которое входит в процесс его социализации.

Помимо приобретения различного социального опыта, целью работы студии, как мы уже говорили, является приобретение учениками умений и навыков по созданию медиапродуктов. В студии, помимо прочего, проходит профориентационная деятельность, то есть ребята могут понять, хотят ли и могут ли они в будущем стать журналистами. Некоторые выпускники студии поступают в профильные вузы, например, девушка с ДЦП Алсу Тагирова учится на журналиста в Гуманитарном университете, еще один выпускник Роман Козлов учится на фотографа в колледже «Стиль» и иногда, уже как педагог, проводит мастер-классы по монтажу в студии, где раньше учился. Также выпускница студии Мария Холуева поступила в Уральский федеральный университет на специальность, связанную с рекламной и пиар деятельностью. Именно благодаря обучению в телестудии они открыли в себе интерес и способности к созданию медиапродуктов.

Уже во время обучения в телестудии дети приобретают опыт создания серьезных проектов, которые по задумке и социальной значимости не отстают от работ профессиональных журналистов. В студии поощряются индивидуальные и групповые инициативы по созданию целых проектов, а не только небольших работ. В этом году подростки с помощью педагогов организовали социальный проект «Диджитал.Дети», в ходе которого 4 участника проекта боролись с гаджетозависимостью. На протяжении нескольких месяцев с ребятами-участниками и их семьями работал психолог. Целью проекта было избавление от привычки постоянно находиться в интернете, однако результат превзошел ожидания: помимо избавления от гаджетозависимости у участников проекта стали улучшаться отношения в семье. Об этих процессах снят документальный фильм, который уже занимает призовые места на конкурсах, а влияние его на участников проекта и его создателей неоценимо.

Третьей целью работы телестудии является создание инклюзивного сообщества, в котором каждый ребенок будет чувствовать себя комфортно. Как мы говорили выше, дети вне зависимости от своих ограничений могут найти себе роль в студии и занятие по душе. Более того, попадая в инклюзивное сообщество, ребята без особенностей чувствуют повышенную ответственность и в то же время осведомленность. Они начинают гордиться тем, что каким-то образом помогают людям с ОВЗ. Вместе с тем, общая цель и общие интересы заставляют ребят тесно общаться, тем самым они начинают дружить и вне студии, гулять вместе, играть в настольные или компьютерные игры. Таким образом, благодаря общей деятельности дети с

ограниченными возможностями здоровья больше не воспринимаются сверстниками как «ограниченные» люди, что позволяет всем беспрепятственно находиться в одном социальном круге.

Таким образом, потенциал телестудии в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и не только достаточно большой. Создание детского коллектива, объединенного общими интересами, позволяет ввести детей в по-настоящему инклюзивное сообщество, где все равны. Разнообразие задач медиасферы, которые дети и подростки могут выполнять вне зависимости от своих особенностей, позволяет каждому найти дело по душе. Наличие большого количества конкурсов и поездок развивает в ребенке стремление становиться лучше, а также позволяет делиться полученным опытом со сверстниками со всей страны. Тем временем, при социальной направленности работы студии дети и подростки получают возможность познакомиться с разными аспектами жизни и переработать полученные знания и опыт в медиапродукт. Более того, в детской телестудии ребята получают навыки настоящей журналистской работы, что помогает им в профориентации.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 229 с.
2. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность / А.В. Мудрик, Е.А. Никитская // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – №2. – С. 224 – 230.
3. Коледа И.В. Социализация личности: особенности процесса // Высшее техническое образование. – 2018. – Том 2, № 1. – С. 24–28
4. Численность детей-инвалидов – URL : <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (дата обращения 10.10.2022).

УДК 37.013.42

DOI: 10/26170/ST2022t1-190

Лавров Алексей Сергеевич,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, aleshalavrov@mail.ru

Шалагина Елена Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, elshal96@gmail.com

ИНТЕРНЕТ-ТРАВЛЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ И ВЫЯВЛЕННЫЕ РИСКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-травля, кибербуллинг, школьный буллинг, жертвы буллинга, подростки, подростковая жестокость, эмпирические исследования.

АННОТАЦИЯ. В своей статье авторы, ориентируясь на многочисленные статистические данные последних лет, продолжают подчеркивать актуальность и остросоциальный характер феномена интернет-травли (кибербуллинга). Уже хорошо изученный социальный феномен, прежде всего в западном научном сообществе, сегодня приобретает новые черты и особую специфику проявления в российской подростковой среде. Молодежь как социальная группа больше других подвержена влиянию деструктивного контента, расположенного в глобальной сети. По этой причине важно вновь поднять вопрос о возможностях изучения буллинга с точки зрения оптимальных и доступных исследовательских методов. Целью данной работы является изучение проблемы кибербуллинга среди подростков возрастом от 12 до 14 лет. В статье реализован метод заочного анкетирования учащихся сельских малокомплектных школ Свердловской области. Опрос проводился в сентябре 2021 года. Общее число респондентов, принявших участие, составило 68 человек. Большинство опрошенных – девушки (67,2%). Возраст учащихся 12 (11,9%), 13 (64,2%) и 14 (23,9%) лет. Из них большинство респондентов начали обучаться вместе с первого класса. В результате проведенного исследования рассмотрены отличительные признаки и виды интернет-травли. Вследствие сравнительного анализа кибербуллинга с формами буллинга, используемыми агрессорами в реальной жизни, выявлены: активные участники школьных издевательств; занимаемые ими ролевые модели в ситуации травли, а также позиция учителей в данном вопросе. Основываясь на мнении учащихся, определены распространенные виды и причины кибербуллинга. Практическая и теоретическая значимость работы состоит в первую очередь в фиксации состояния дел относительно интернет-травли среди подростков. Также результаты исследования могут быть использованы педагогическим сообществом при разработке воспитательных мероприятий по профилактике школьной травли. В заключении авторы приходят к выводам, что проведенное исследование продемонстрировало наличие проблемы интернет-травли в среде подростков не только в рамках образовательного процесса, но и в повседневной жизни. Вместе с тем учащиеся сталкиваются с нападениями в реальной жизни чаще, чем с притеснениями в сети. В связи с этим требуется проведение дополнительных исследований, направленных на выявление связей между различными видами буллинга.

Lavrov Alexey Sergeevich,

fifth-year student, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Shalagina Elena Vladimirovna,

Ph. D. in social sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

CYBERBULLYING AMONG TEENAGERS: RESEARCH AND IDENTIFIED RISKS

KEYWORDS: online bullying; cyberbullying; school bullying; bullying on the internet; general education institutions; teenagers; empirical research.

ABSTRACT. In their article, the authors, focusing on numerous statistical data of recent years, continue to emphasize the relevance and purely social nature of the phenomenon of cyberbullying. The studied social phenomenon today acquires new features and a special specificity of manifestation in the Russian adolescent environment. Teenagers suffer more than others from destructive content posted on the global network. For this reason, it is important to re-raise the question of the possibilities of studying bullying from the point of view of optimal and accessible research methods. The purpose of this work is to study the problem of cyberbullying among adolescents aged 12 to 14 years. The article implements the method of correspondence survey of students of rural small schools of the Sverdlovsk region of the Russian Federation. The survey was conducted in September 2021. The total number of respondents who took part was 68 people. The majority of respondents are girls (67.2%). Age of students 12 (11.9%), 13 (64.2%) and 14 (23.9%) years. Most of the respondents started studying together from the first grade. The distinctive features and types of cyberbullying are considered. The active participants of school bullying are identified; role models that they take in a bullying situation, as well as the position of teachers in cyberbullying. The causes of cyberbullying in the understanding of adolescents have been identified. The practical and theoretical significance lies in fixing the state of cyberbullying among adolescents. The results of the study can be used by teachers in the development of educational programs. In conclusion, the authors come to the conclusion that students face bullying in real life more often than cyberbullying. In this regard, additional research is required to identify links between different types of bullying.

Введение. Сегодня возможности глобальной сети и постепенная цифровизация образования предопределили перенос процесса социализации подростков из реального мира в виртуальный. Вместе с тем стремительно распространяется новая форма девиантного поведения - кибербуллинг.

Важность исследований в этой области подтверждены статистическими показателями. По результатам опроса Детского фонда ООН, в 2019 г. более 70% молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет подвергались интернет-травле, а каждый пятый подросток по этой причине пропускал школьные занятия [8]. В России по данным мониторинга центра «Безопасность 2.0» буллинг детей в соцсетях усиливается: в третьем квартале 2021 г. резонансных случаев интернет-травли несовершеннолетних было на 43% больше, чем за весь 2020 г. [6]. На данный момент проблема снова стоит на повестке дня. В октябре 2022 г. депутаты Госдумы от разных фракций подготовили законопроект по профилактике буллинга. Как заявляют авторы, предупреждение школьных издевательств должно стать обязательной частью воспитательного процесса [5]. Ввиду этого проведение дополнительных исследований в обозначенном направлении оправдано.

Изучение кибербуллинга как социального феномена вызывает трудности в связи с неопределенным понятийно-категориальным аппаратом проблематики, но специалисты в основном согласны с несколькими ключевыми признаками. Травля в сети, как и традиционные издевательства, носит затяжной характер и направлена против индивида, не способного оказать сопротивление.

Несмотря на это кибербуллинг имеет ряд отличительных признаков: во-первых, в ситуации травли обидчик, как правило, сохраняет анонимность, что влечёт складывание феномена расторможенности – вседозволенности в поведенческих практиках агрессоров [3]. При этом очевидцами насилия становится более широкая аудитория. Во-вторых, технологии отправки и получения электронных сообщений выступают средством реализации буллинга, и, следовательно, динамика проявления феномена предопределена степенью развития сетевых сервисов [1, с. 46].

На основании сказанного в данной статье под «интернет-травлей» понимается форма традиционной травли, осуществляемая через современные средства коммуникации и обеспеченная вневременным и внепространственным анонимным доступом агрессора к потенциальной жертве.

Видов интернет-травли множество. По классификации Н. Виллард принято выделять [9, р. 406]: «флейминг» - обмен сообщениями в местах многопользовательского сетевого общения; «троллинг» – размещение провокационных сообщений с целью подведения человека к негативной реакции; клевета – распространение заведомо ложной информации, порочащих репутацию человека; «киберсталкинг» – преследование или домогательство с помощью интернета; «секстинг» – пересылка или распространение материалов интимного характера; «гриферство» – нанесение ущерба в видеоиграх; «самозванство»; «кетфишинг» – воссоздание профиля жертвы с последующим размещением с его страницы неблагоприятного контента; «диссинг» – передача или публикация порочащей информации о жертве в режиме онлайн; «фрейпинг» – получение обидчиком контроля над чужой учетной записью и рассылка с профиля нежелательного контента от имени пострадавшего.

Типовая структура в ситуации интернет-травли включает четыре ролевые модели. «Преследователи» – инициаторы издевательств. В зависимости от мотивации к травле могут включиться в ситуацию по инерции, перейти из числа очевидцев [2, с. 185]. «Жертвы» – пострадавшие от нападков участники интернет-коммуникации. «Свидетели» – большинство вовлеченных в ситуацию буллинга индивидов, занимающих нейтральное положение [4, с. 160-161]. Во многом от количества вовлеченных в процесс наблюдателей

зависит его продолжительность. Иногда со стороны очевидцев возникают «защитники», отстаивающие интересы «жертвы».

Вопрос о причинах кибербуллинг остаётся не решённым, но специалисты сходятся во мнении, что истоки издевательств заложены в социально-культурной среде населённого пункта, в котором происходит социализация подростков. Ведь дети в ходе реального взаимодействия получают ценностные ориентиры, которые в дальнейшем продуцируют в интернет-взаимодействии. По данным агентства «Михайлов и партнёры. Аналитика», в 2019 г. на Урале наибольшее число инцидентов запугиваний зафиксировано в сельской местности [7]. По этой причине проведение дополнительных исследований в среде сельских подростков целесообразно.

Результаты исследования. Опрос показал, что 16,4% респондентов хотя бы раз сталкивались с ситуациями буллинга. Столько же – «скорее да, чем нет». Отрицательный ответ предоставили 50,7% респондентов, 10,4% – ответили «скорее нет, чем да». В большинстве случаев (55,9%) прецеденты издевательств возникают в школе, в связи с чем справедливо считать эпицентром проблемы образовательное пространство. При этом осведомлены о ситуациях травли в собственной школе 37,3% учеников, 41,7% респондентов – отмечали позицию «не вдавались в подробности», 20,9% – затрудняются ответить.

Ролевая структура и участники буллинга. По мнению лиц, обладающих опытом включения в процесс травли, в 50% случаев респонденты выступали в роли «жертвы». «Преследователями» являлись 25% опрошенных, «защитниками» – 37,5%. Среди участников издевательств респонденты называют в первую очередь одноклассников – 59,5% и обучающихся старшего звена – 26,2%. Травлю учеников со стороны учителей подтвердили 7,1% респондентов.

Отвечая на вопрос о вмешательстве учителя в ситуацию буллинга с целью остановить обидчиков, 64,2% опрошенных ответили утвердительно, 7,5% респондентов – отрицательно. 14,9% респондентов скорее согласны с превентивным вмешательством учителя. Напротив, скорее не согласны, чем согласны – 3% школьников. 10,4% опрошенных воздержались от ответа. Тем самым значительное большинство опрошенных демонстрируют готовность к принятию такого рода помощи.

Однако преобладающей стратегией поведения педагога явилось стремление сделать вид, что ничего не произошло – 45,5% опрошенных указали на это. 32,8% респондентов отметили желание педагога провести собеседование с участниками происшествия. При этом коэффициент фактического вмешательства учителей оказался достаточно высок. 50,7% опрошенных подтвердили эти действия, 32,9% школьников отрицают этот факт. 16,4% опрошенных затруднились ответить. Тем не менее, эффективность предпринятых педагогом мер положительно оценили 38,8% опрошенных. 40,3% участников затрудняются ответить.

Позиция «свидетелей». По мнению респондентов, преобладающими формами буллинга стали: вербальные (словесные) запугивания – 38,3% опрошенных указали на них, интернет-травля – 24,5% респондентов отметили это, и социальное давление подтвердили 20,9% школьников. Наличие опыта наблюдения за ситуациями физического буллинга подтвердили лишь 16,3% опрошенных.

По мнению респондентов, формы травли различаются периодичностью проявления. Результаты представлены на рисунке 1.

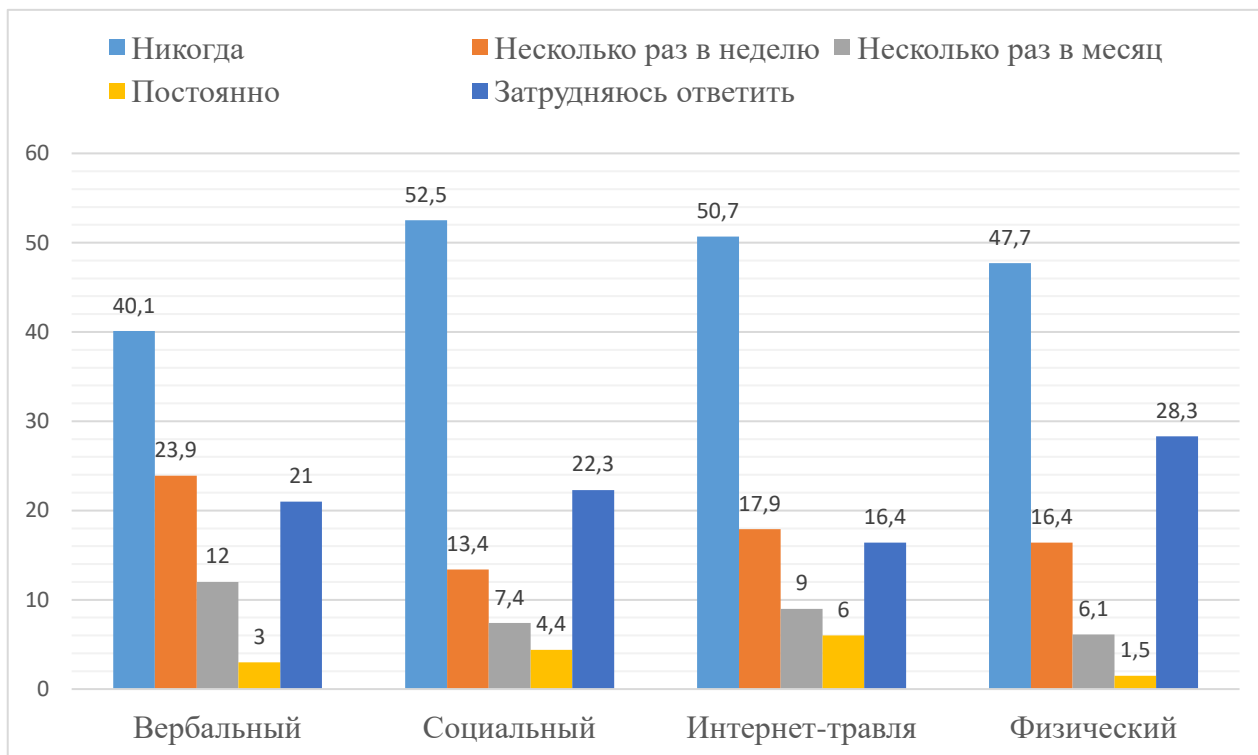


Рисунок 1. – Результаты исследования частоты проявления травли (буллинга) с позиции «свидетелей» (%)

Выявлено, что никогда не становился очевидцем вербальной травли 40,1% обучающихся, социальной – 52,5%, интернет-травли – 50,7%, физической – 47,7%. Напротив, постоянно наблюдают вербальный буллинг – 3% школьников, социальный – 4,4%, интернет-травлю – 6%, физическое давление – 1,5%.

Преобладающими видами интернет-травли, по мнению очевидцев, выступают: «троллинг» – в 31,8% случаев, «диссинг» – 20,5%, и «фрейпинг» – 9%. Прецеденты «киберсталкинга», «кетфишинга», «самозванства»; и раскрытия секретов не зафиксированы в ходе опроса. Важно отметить, что в 9% случаев дети указывали на публикацию в сети записей реальных сцен насилия с участием подростков. Результаты представлены на рисунке 2.

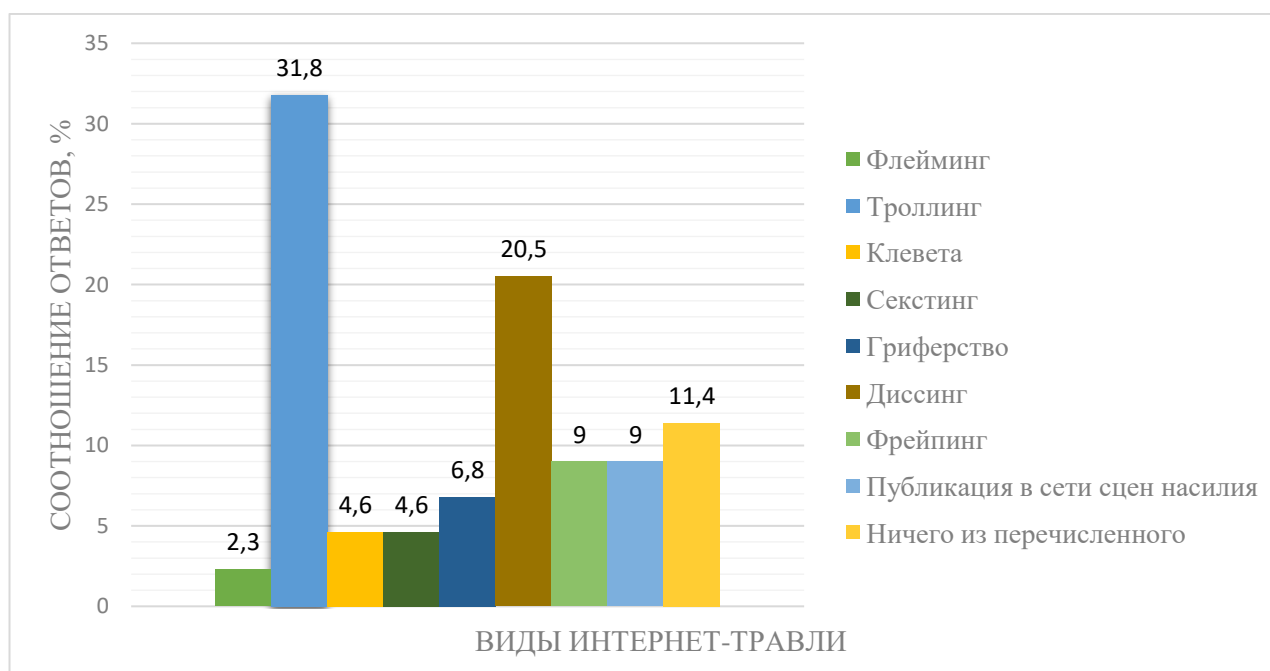


Рисунок 2. – Результаты исследования видов интернет-травли (кибербуллинга) с позиции «свидетелей» (%)

Позиция «жертвы». Респонденты считают, за 2020-2021 учебный год непосредственно сталкивались с ситуацией буллинга 16,4% опрошенных. При этом 58,2% обучающихся категорически отрицают наличие соответствующего опыта, 18% ребят сомневаются и отвечают «скорее да, чем нет» - скорее нет, чем да». 7,5% школьников затрудняются ответить.

Выяснено, что 76,7% «жертв» подвергались словесным нападкам. 23,3% школьников пострадали от физической травли. 20,9% опрошенных сталкивались с интернет-травлей, а 16,3% детей испытали на себе социальное давление.

В ответе на открытый вопрос, предполагающий краткое описание ситуации интернет-травли, пострадавшие предлагали следующий сюжет развития событий: меня беспричинно обзывали в школе и социальных сетях, это продолжалось около года, травля закончилась («сошла на нет») сама. Исходя из представленной информации предполагаем, что профилактическая работа по профилактике буллинга в рассматриваемом образовательном пространстве ведется не в полной мере.

Респондентам предлагалось написать советы тем, кто был или еще может стать «жертвой» кибербуллинга. Примечательно, что ученики затруднились предоставить развернутые рекомендации, ограничиваясь пожеланиями: быть спокойными, не обращать внимание, не общаться с плохими людьми, не играть в сетевые видеоигры, ограничить доступ к своей странице в социальных сетях (добавить в «черный список»). Исключением выступает оригинальный совет рассказать о ситуации травли родителям, а затем несколько дней пропустить занятия в школе, пока ситуация не решится сама собой.

Причины интернет-травли в представлениях учеников. Большинство респондентов (88,1%) затруднились назвать причины кибербуллинга. Полученные ответы (11,9%) были разделены на три тематических модуля: внешний вид потенциальной «жертвы», особенности темперамента и поведения, и позиция личности в учебном коллективе. Из особенностей внешнего вида респонденты указывали на возраст «жертвы» и провокационные фото профиля странички в социальных сетях. В отношении распространенных особенностей поведения и темперамента ученики указали: вспыльчивость (37,5%), необоснованную агрессию (25%), злопамятность (18,7%), эгоизм (6,25%), ненависть (6,25%), зависть (6,25%). По оценке участников опроса, лица, отрешенные от школьного коллектива во время очных занятий, в наибольшей степени способны пострадать от обвинений в Интернете.

Заключение. По результатам проведенного исследования выяснено, что в коллективе подростков имеет место фактический перенос школьной травли в Интернет. Анонимность глобальной сети дает ощущение вседозволенности преследователям и незащитности жертвам.

Несмотря на это, результаты показали, что учащиеся сталкиваются с нападениями в реальной жизни чаще, чем с притеснениями в сети. Видимо, это связано с тем, что у агрессоров больше мотивации публично демонстрировать свое превосходство над незащитными, а у рядовых участников больше резонанса соглашаться на предложение подстрекателей. В то же время растущее значение дистанционных форм обучения делает необходимым рассматривать проблему интернет-травли как одну из критически актуальных. В связи с этим требуются дополнительные исследования для выявления связей между различными видами издевательств в контексте трансформации образовательного пространства.

Стоит отметить, что наше исследование проводилось в основном среди сельских школьников, что не дает полной картины обозначенной проблемы. Для всестороннего изучения вопроса в ближайшем будущем целесообразно обратиться к опросу городских подростков с дальнейшим сравнительным анализом полученных эмпирических данных.

Список литературы

1. Антюфеев А. Д. Об историческом и этимологическом аспектах кибербуллинга (интернет-травли) как социально-правового явления / А.Д. Антюфеев // Безопасность: Информация, Техника, Управление: Сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 декабря 2019 года. – Санкт-Петербург : НАЦРАЗВИТИЕ, 2020. – С. 43-48.
2. Бочавер А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – № 3. – С.177-191.
3. Волкова Е. Н. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга / Е.Н. Волкова, И. В. Волкова. – Текст : электронный.// Вестник Мининского университета. – 2017. – №3 (20). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/643/620> (дата обращения 07.11.2022).
4. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159-165.
5. Замахина Т. В Госдуме подготовлен законопроект о борьбе с травлей детей в школах. – Текст : электронный // Российская газета. – 2022. – 12 октября. – URL: <https://rg.ru/2022/10/12/v-gosdume-podgotovlen-zakonoproekt-o-borbe-s-travlej-detej-v-shkolah.html> (дата обращения 07.11.2022).
6. Костенко Я. «Нужно подумать об ужесточении ответственности за кибербуллинг». – Текст : электронный // Газета.ru. – 2021. – 11 ноября. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2021/11/11/14192821.shtml> (дата обращения 07.11.2022)

7. Проект «Мы считаем»: «Российские школьники: политические, сексуальные и карьерные предпочтения». – Текст : электронный // Михайлов и партнеры. Аналитика. – URL: <https://m-p-a.ru/myi-schitaem-2.html> (дата обращения 07.11.2022).

8. ЮНИСЕФ: более трети подростков становятся жертвами издевательств в интернете. – Текст : электронный // Новости ООН. – 2019. – 4 сентября. – URL: <https://news.un.org/ru/story/2019/09/1362342> (дата обращения 07.11.2022).

9. Shalagina E. V. Cyber Bullying in the Modern Media Environment: Sociological Analysis of the Ideas of Adolescents and Teachers (Based on the Materials of Applied Sociological Research) / E.V. Shalagina // Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity. – Ekaterinburg: Ural University Press, 2020. – pp. 403-414.

УДК 37.013.42

DOI: 10/26170/ST2022t1-191

Мазурчук Нина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, NinaMazurchuk@yandex.ru

Мазурчук Екатерина Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, MazurchukE@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: глобальные вызовы, нетипичные риски, виртуальное пространство, информационные технологии. кибербуллинг, система образования.

АННОТАЦИЯ. Global challenges, the transition to digital technologies and atypical risks contribute to the development of cyberbullying as a mass social phenomenon in social networks among representatives of the education system. Cyberbullying as harassment in the digital technology space is considered by the authors of the article in the context of serious social risks. The aim of the study is to fix the frequency of cyberbullying in the virtual space, to identify the features of its manifestation by men and women from the education system. The results of the study can be used in the practical activities of specialists involved in the organization of psychological and pedagogical support of cyberbullying participants.

Mazurchuk Nina Ivanovna,

candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative, Ural State Pedagogic University; Russia, Ekaterinburg,

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

candidate of psychology, chief lecturer of the Department of educational psychology, Ural State Pedagogic University; Russia, Ekaterinburg,

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF CYBERBULLYING AMONG MEN AND WOMEN FROM THE EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHALLENGES OF OUR TIME

KEYWORDS: global challenges, atypical risks, virtual space, information technologies. cyberbullying, education system.

ABSTRACT. Global challenges, the transition to digital technologies and atypical risks contribute to the development of deviant behavior as a mass social phenomenon in social networks. In these conditions, the authors attribute cyberbullying to negative forms of virtual communication. Cyberbullying as harassment in the space of digital technologies is considered by the authors of the article in the context of serious social risks of the population of the country. The aim of the study is to fix the frequency of cyberbullying in the virtual space, to identify the features of its manifestation by men and women. The results of the study can be used in the practical activities of specialists involved in the organization of psychological and pedagogical support of cyberbullying participants.

Мир сегодня оказался в условиях стремительного распространения глобальных вызовов. Они кардинально изменили образ жизни всех слоев населения, особенно работников системы образования в России, за счет возникновения целого ряда нетипичных рисков:

- снижения финансового благополучия;
- инфицирования;
- потери социальных контактов и личностной свободы;
- от последствий возросшей тревоги и негативизма.

Обозначенные риски, по мнению экспертов (Е. А. Дорохов, Ю. Е. Конюховская, О. В. Митина, Е. И. Первичко, О. Б. Степанов), выступают основной причиной дезадаптации человека. Любому обществу свойственны определенные формы актуального для кризисной ситуации поведения, которые вытекают из конкретно-исторических условий его существования. Сегодня наибольшую распространенность приобретает кибербуллинг – намеренное, неоднократное и враждебное поведение лица или группы, направленное на оскорбление других людей, демонстрируемое в электронной почте, блогах, онлайн-играх и на веб-сайтах [1, 3, 5]. Он конкретизируется в активности, осуществляемой с помощью электронных средств коммуникации против жертвы, представленной в виде морального и психологического насилия, доминирования и принуждения, социальной изоляции и запугивания (А. А. Бочавер, Е. А. Макарова, Е. А. Махрина). Целью кибербуллинга является ухудшение психологического состояния жертвы и/или разрушение ее социальных отношений [2, 4, 5].

Отечественные и зарубежные авторы выделяют основные группы угроз безопасности человека в Интернете (Н. Виллард, Р. Ковальски, Д. Палфей, И. А. Федоренко).

Во-первых, это нежелательные контакты людей с виртуальными партнерами и возникновение приоритета «искусственного» общения.

Во-вторых, доступ к «опасным» материалам, которые могут негативно влиять на сознание и психику людей (сцены виртуального насилия, жестокие видеоигры, ролики, демонстрирующие сцены насилия, фэйковые новости).

В-третьих, гонение и травля, осуществляемая несуществующими людьми (виртуальными собеседниками) [6, 8, 9, 11, 13].

С учетом сформулированных выше угроз можно обозначить и специфические особенности кибербуллинга. К их числу относятся анонимность, непрерывность, систематичность, увеличение числа свидетелей травли, отсутствие обратной связи от жертвы, дисбаланс сил насильника и жертвы, так как последняя не способна осуществлять контроль отношений, оказывать влияние на ситуацию и специфичность проявления буллинга в зависимости от пола [1, 2, 7, 10].

Базой исследования было выбрано публичное сообщество (Интернет-сообщество), выбор которого был обусловлен рядом требований, которые позволяют контролировать независимые переменные, оказывающие влияние на частоту встречаемости кибербуллинга и его содержательные характеристики.

Деятельность рассматриваемого нами сообщества направлена на освещение значимых событий в г. Екатеринбурге, презентацию интересных мест и т.д. Сообщество имеет более чем 890 тысяч подписчиков разного пола, возраста, социального статуса и уровня образования. В нем опубликовано более 300 статей, размещено свыше 13 тысяч фотографий и 2000 видео. Данное сообщество пользуется популярностью среди жителей городов России и разных ее областей. Его участники активно обсуждают посты, размещаемые в нем.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов эмпирического исследования: методы сбора эмпирических данных (комментариев-обсуждений под постами, опубликованных в сообществе); обработки и интерпретации результатов: методы описательной статистики, графические методы представления полученных данных.

В рамках нашего исследования мы проанализировали содержание и эмоциональный контекст 12000 комментариев-обсуждений под постами, опубликованными в сообществе. Выборка авторов комментариев-обсуждений формировалась методом случайного выбора респондентов из числа подписчиков. В нее попали участники в возрасте от 21 до 55 лет мужского и женского пола (в равных долях), осуществляющие свою профессиональную деятельность в системе образования. Все данные были собраны путем анализа аккаунтов респондентов. Логика исследования не предполагала непосредственного контакта с ними, так как основная работа заключалась в анализе комментариев-обсуждений под постами, опубликованными в сообществе.

Проведенное констатирующее исследование включало два этапа. Оно преследовало цель выявить частоту встречаемости кибербуллинга в виртуальном пространстве среди участников сообщества, определить их поведенческие особенности, обуславливающие позицию жертвы или инициатора в нем. Данное исследование не предполагало поиск и описание методов решения выявленных сложностей. Оно направлено на описание актуального состояния проблемы.

На первом этапе проводился сбор текстовых массивов, осуществлялся их количественный анализ с целью определения частоты встречаемости кибербуллинга. Нам удалось зафиксировать, что в 85% комментариев-обсуждений под постами наблюдаются признаки кибербуллинга (автор комментария выступает жертвой или инициатором). Следует заметить, что мы проводили подобное исследование ранее и можем зафиксировать рост частоты встречаемости кибербуллинга на 10 %.

Критерии отнесения сообщения к кибербуллингу были взяты в исследованиях, подвергшихся теоретическому анализу выше (А. А. Бочавер, Е. А. Макарова, Е. А. Махрина). К их числу мы, солидизируясь с указанными авторами, относим наличие в тексте комментариев-обсуждений признаков:

- морального и психологического насилия;
- доминирования одного участника над другим;
- принуждения жертвы кибербуллинга к совершению каких-либо действий его инициатором;
- социальной изоляции и запугивания жертвы кибербуллинга его инициатором.

На втором этапе был проведен количественный анализ текстовых массивов, полученных из комментариев-обсуждений под постами, с целью определения пола лиц, выступающих жертвами или инициаторами кибербуллинга.

Проведенный количественный анализ дает основание полагать, что лица женского пола чаще используют негативный эмоциональный посыл в комментариях-обсуждениях под постами, чем лица мужского пола (Рис. 1).

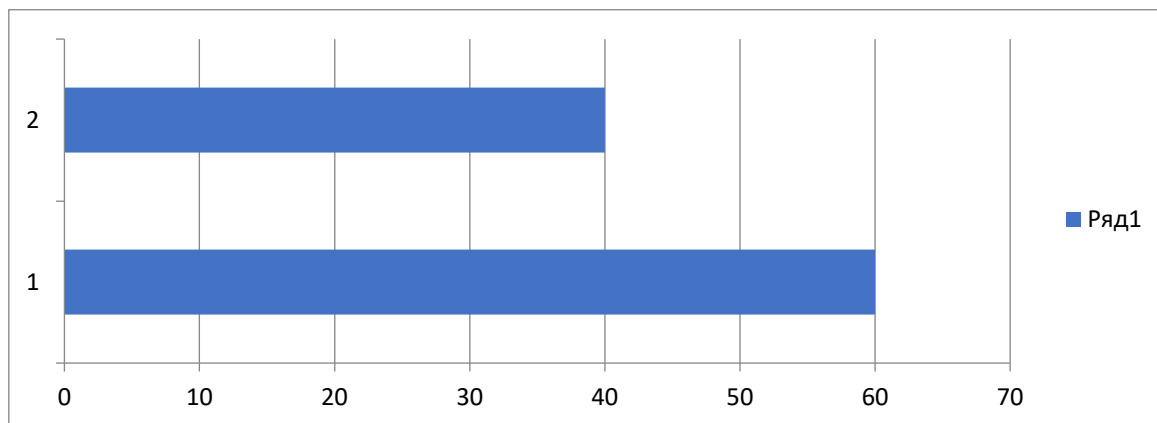


Рис. 1. Доля лиц женского и мужского пола из системы образования, использующих негативный эмоциональный посыл в комментариях-обсуждениях под постами

Следует заметить, что люди как женского, так и мужского пола склонны использовать выражения и словосочетания, которые направлены на унижение чести и достоинства собеседника, т.е. инициировать кибербуллинг. Часто они вступают в обсуждения, имеющие эмоционально негативный контекст. Переходят на обсуждение конкретной личности, а не события или места, которое освещается в посте (Рис. 2).

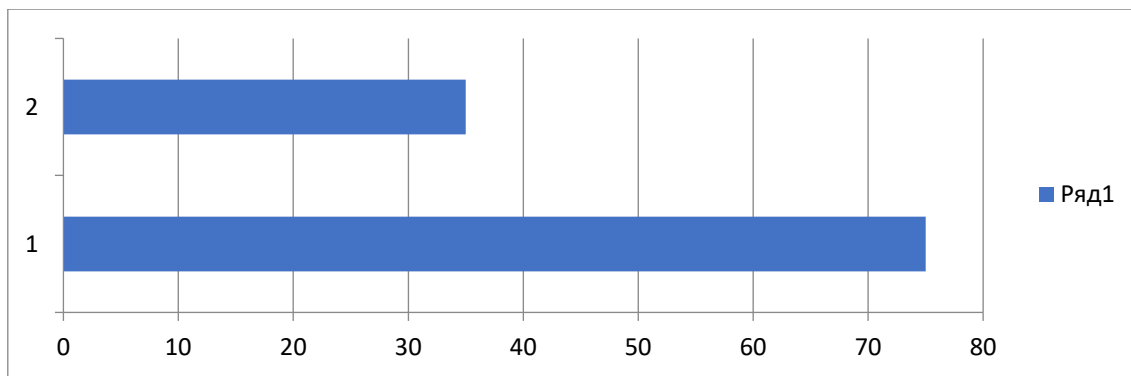


Рис. 2. Доля лиц женского и мужского пола из системы образования, инициирующих кибербуллинг

Жертвами кибербуллинга, как показывают результаты количественного анализа текста комментариев-обсуждений под постами, чаще становятся лица женского пола, чем мужского (Рис.3).

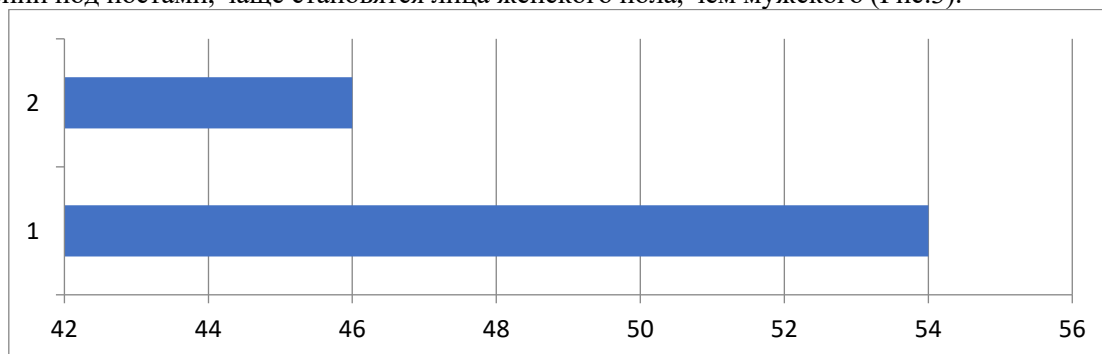


Рис. 3. Доля лиц женского и мужского пола из системы образования, ставших жертвами кибербуллинга

Количественный анализ позволил утверждать, что женщины чаще используют негативный эмоциональный контекст в комментариях-обсуждениях под постами (60%), становятся как инициаторами кибербуллинга (75%), так и его жертвами (54%). Мужчины, в свою очередь, имеют качественно противоположные проявления: негативный эмоциональный контекст – 40%; жертвы – 46%; инициаторы – 35%.

Таким образом, исходя из анализа научных исследований отечественных и зарубежных авторов, можно констатировать, что глобальные вызовы современности привели к росту пользовательской активности в сети Интернет и к широкому распространению кибербуллинга (А.А. Баранова, А. А. Бочавер, Н. Виллард, Р. Ковальски, Д. Палфей, И. А. Федоренко). Эмпирическим путем доказано, что женщины из системы образования чаще вовлечены в кибербуллинг, могут выступать и его инициатором, и жертвой. Мужчины из системы образования на фоне большей эмоциональной нейтральности своих высказываний реже включены в кибербуллинг в любой позиции: инициатора или жертвы.

Список литературы

1. Баранов А.А. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка / А.А. Баранов, С.В. Рожина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 62-66.
2. Бочавер А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – №3. – С. 177-191.
3. Воронцова Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – Ижевск, 2016 – Т. 26. – Вып. 2. – С. 109-116.
4. Ефимова Е. С. Кибербуллинг как проблема психопедагогики виртуальных сред // Успехи в химии и химической технологии. – 2014. – Т. XXVIII. – №7.
5. Макарова Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е. А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина // Российский психологический журнал. – 2016. – Т.13 – № 3.
6. Погорелова Е.И. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга / Е.И. Погорелова, И.В. Арькова, А.С. Голубовская // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2016. – №14/2. – С. 47-53.
7. Сафуанов Ф. С. Особенности личности жертв противоправных посягательств в Интернете / Ф. С. Сафуанов, Н. В. Докучаева // Психология и право. – 2015. – №4. – С.80-93.
8. Синельникова Л.Н. Дискурс троллинга – коммуникация без табу // Дискурс-Пи. – Екатеринбург, 2016. – № 24/25. – С. 270–278.
9. Страховская О.М. Троллинг, аутинг, лайкинг и другие проблемы эпохи соцсетей. Онлайн как источник бесконечного стресса. – URL: <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/216055-from-trolling-to-selfieing>.
10. Фартушняк Л.Л. Девиантное поведение молодежи в современном обществе // Известия УГГУ. – 2003. – № 17. – С. 526-528.
11. Фетисова Т.А. Агрессивное поведение в Интернет-коммуникации // Вестник культурологии. – 2018. – № 4 (87). – С.185-197.
12. Mazurchuk N.I., Mazurchuk Ye.O. Prevention of Adolescent Cyber-Bullying in the Context of Digitalization / N.I. Mazurchuk, Ye.O. Mazurchuk, Yu.V. Bratchikova // Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research Proceedings of the International Scientific Conference Digitalization of Education: History, Trends and Prospects (DETP 2020). – С. 455-458.

УДК 159.922.736.4:37.013.42

DOI: 10/26170/ST2022t1-192

Мамбеталина Айгерим Алимбаевна

магистр социальных наук, Байшев университет, 030000, Казахстан, г. Актобе, ул.Бр.Жубановых, 302-А

Саммерс Данна Гадылшаевна

PhD, доцент, Байшев университет, 030000, Казахстан, г. Актобе, ул.Бр.Жубановых, 302-А, aygerusha@mail.ru

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК СПОСОБ ИЗБЕГАНИЯ ТРЕВОГИ У ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-зависимость, компьютерные игры, виртуальный мир, информационные технологии, подростки, тревожные состояния.

АННОТАЦИЯ. Компьютер стал частью нашей жизни настолько, что мы даже забыли, какую опасность он несет при его использовании. Но если при работе с компьютером учащиеся соблюдают правила техники безопасности, то он может стать нашим умным, милым, отзывчивым другом. Компьютер-это излучатель, который рассеивает несколько различных опасных для здоровья лучей. В результате многочисленных исследований электромагнитных излучений ученые доказали, что вред для здоровья велик.

Mambetalina Aigerim Alimbayeva

Master of Social Sciences, Baishev University, Kazakhstan, Aktobe

Summers Danna Gadylshayevna

PhD, Associate Professor, Baishev University, Kazakhstan, Aktobe

INTERNET ADDICTION AS A WAY TO AVOID ANXIETY IN ADOLESCENTS

KEYWORDS: Internet addiction, computer games, virtual world, information technology, teenagers, anxiety states.

ANNOTATION. The computer has become a part of our life so much that we have even forgotten what danger it carries when using it. But if students follow safety rules when working with a computer, then it can become our smart, sweet, responsive friend. A computer is an emitter that scatters several different health-threatening rays. As a result of numerous studies of electromagnetic radiation, scientists have proved that the harm to health is great.

Сейчас трудно представить ребенка вне компьютера и мобильных телефонов, хотим мы того или нет. Даже задания некоторых предметов, проводимых в стенах школы, не могут быть выполнены без компьютера. Потому что "можно собрать немного дополнительной информации из интернета и успешно выполнить домашнее задание», – говорят специалисты. Как вы уже заметили, наше первое слово по компьютеру, интернету началось с того, что мы говорили о его пользе.

Она настолько проникла в нашу жизнь, что ребенок, играя не с игрушкой, а с компьютером, формирует свою жизнь в сети Интернет. В настоящее время многие родители не могут круглосуточно контролировать жизнедеятельность своих детей, так как они сидят перед видеомонитором.

В последнее время дети подвергаются так называемому тендиниту. Психологи выяснили, что в компьютерной игре у человека снижены мышление, эмоции, работают только зрение и рефлекс. Многие из тех, кто привязан к воображаемому миру нитью, в повседневной жизни поддаются ошибкам в расчете траектории действия и расстояния. Потому что пространство 3D-видео совершенно не похоже на реальную жизнь.

Много говорят о вреде таких игр, как перестрелки, драки на компьютере. Когда мы играем в Футбол, у человека сначала начинают болеть глаза, нервничать, рушиться душа. Это изменение не видно невооруженным глазом, даже не чувствуется [1, с. 48].

Из-за этого к физической деятельности попадают только человеческие пальцы, тендинит — заболевание, возникающее в результате чрезмерной нагрузки на сухожилия пальцев рук. Каждый второй человек, работающий с компьютером в мире, кажется, страдает от этого заболевания.

По словам медиков, особенно юные малыши благодаря виртуальному миру остаются вне времени и их интерес к реальной жизни вокруг снижается. Он тратит время на прием пищи, нарушая порядок сна и уделяя меньше времени внешнему виду и личной гигиене. Так, его пальцы, как будто нажимая на клавиатуру, озноб, головная боль участились, глаза открылись, а цвет, который он видит во время сна, меняется, и спина начинает краснеть. Люди, которые много играют в компьютерные игры, в большинстве случаев подвержены заболеваниям шейного остеохондроза, геморроя и простатита.

Международная организация здравоохранения доказала, что всемирная паутина особенно вредна для подростков, как физически, так и психологически. Прежде всего, у ребенка снижается зрение, так как у подростка, у которого не напрягаются мышцы, устают глаза. Кроме того, чрезмерное сидение за компьютером повреждает позвоночник молодого ребенка. Сидя неподвижно, работая только руками, а затем набирая вес, ребенок может нарушить нервную деятельность и повлиять на накопление соли и холода на шее (остеохондроз). При этом постоянная неподвижность тазовой кости приводит к воспалению (простатит) и расширению сосудов в толстой кишке (геморрой) [2].

Интернет необходим для подростков, чтобы скачать реферат, музыку и фильмы, картинки, игры, переписываться друг с другом. Они также ищут ответы в интернете на интересующий их вопрос. Однако интернет не менее опасен. Например, по данным российских ученых, во всемирной паутине действует более сорока сайтов, имеющих экстремистский и террористический характер. Как известно, он направляет мышление и мировоззрение нашей молодежи на негативный путь и соблазняет их на преступление. Те, кто изучал использование интернета подростками на летних каникулах, говорят:» в этом году 4 процента подростков видели мировые сети, демонстрирующие секс, 14,5 процента согласились встретиться с незнакомыми людьми, 19 процентов вступили в парносайты, 38 процентов смотрели информацию о насилии, 16 процентов посещали сайты расистского содержания". Вот и сейчас, кажется, здесь лежит секрет самоубийства многих подростков [3, с.158].

Для того, чтобы предостеречь молодежь от вреда интернета, любой родитель должен разъяснить ребенку условия его использования, предупредить, что информация, содержащаяся в нем, не всегда соответствует действительности, к ней нужно относиться критически, она должна сопоставлять и принимать информацию в официальных газетах и журналах в книгах, энциклопедиях. Кроме того, страхование от программ, воспитывающих насилие, преступность, сексуальное расстройство в интернете,

информации о религиозности, расизме-одна из основных задач родителей и учителей. При этом следует помнить, что дети в возрасте до десяти лет должны посещать только те сайты, на которые их родители дают разрешение. Это требование специалистов информационных технологий, врачей. Главное, чтобы родители имели возможность войти в электронную почту несовершеннолетних детей. Это необходимо в первую очередь, для безопасности этого ребенка, для счастливого будущего. Особенно, когда дети становятся самостоятельными и изолированными по достижении четырнадцати лет, родители обязаны не допускать их знакомства через интернет с незнакомыми людьми. Прислушиваясь к советам специалистов, чтобы интернет был безопасен для детей, нужно постоянно оснащать его новыми программами, устанавливать спам-фильтры, узнавать информацию о безопасности. Мы проверяем зависимость нашего ребенка от компьютерных игр в интернете и принимаем по этому поводу соответствующие меры – наш родительский долг [4].

Теперь обратимся к поведению и привычкам людей, которые в основном остаются зависимыми от компьютерных игр. Как правило, из компьютерных игр не могут выбраться швартовные телята, неуверенные в себе, неуклюжие, неуклюжие, одиноко ходящие дети. Поскольку он чувствует себя одиноким, незащищенным, ненужным, не находя друзей у окружающих его людей, он изолирован от общества и открывает свой собственный мир – виртуальный мир. Хотя виртуальный мир на самом деле не существует, это иллюзорный мир, он «живет» в этой удивительной вселенной. Также в зависимости от компьютерных игр быстро появляются люди с низкой степенью увлеченности, подражательности, произвольности поведения. Эта каша быстро прилипает, особенно в период вынашивания детей. Потому что это время, когда он, не соглашаясь с некоторыми ограничениями своих родителей, стремится действовать по-своему, желая признать, что он достиг совершеннолетия. Так, он не хочет выходить из дома, в то время как его родители не трогают. Игрок, который способен разрушать все в компьютерных играх, уничтожать все на корню, обладая невероятной силой, которую могут себе позволить все, проникнув в образ храброго героя, чувствует себя мстителем, правителем, авторитетом, свободным человеком, который знает, что бы он ни делал. Каждый раз, когда игрок побеждает как «главный герой» в компьютерной игре, разрушая, сжигая и побеждая, он сталкивается с болезнью, которая заставляет его чувствовать себя плохо, если он не поднимается. Так что теперь он будет ежедневно искать в этой игре азарт и желание, чтобы адреналин оставался неизменным. Иногда молодые люди, которые не отрываются от компьютерной игры неделями и месяцами, оказываются в ситуации, когда жизнь в реальном мире и жизнь в компьютерном воображаемом мире не могут различить между собой, и в их любимых играх главный герой-убийца, захватчики, другие планетарии, демоны, дьяволы, они хотят создать жестокость в игре. Это еще один психологический фактор, побудивший молодых людей убивать, грабить и сжигать [5, с.448].

Наступивший век-время информационных технологий. Мы не можем оторвать наших детей от компьютера. Ученые говорят, что у ребенка, работающего за компьютером, развиваются способности, быстро принимать решения и решать сложные задачи, когда на экране появляются ненужные вещи, компьютер выключается, не напрягаясь и не отвлекаясь, легко выходит из беды.

Здоровье ребенка может быть защищено от компьютерных повреждений, и если за ним следят, не стоит повторять ошибки, которые совершают взрослые.

Результаты наших исследований показывают: в последнее время мы всегда слышим о вредном воздействии компьютера на организм человека.

Последние исследования показывают: только компьютер оказывает вредное воздействие на организм, неправильное положение человека, несоблюдение правил отдыха и работы. Возможностей компьютера гораздо больше.

Познакомились с основными средствами компьютерной программы, различными видами деятельности.

Преимущества:

- высокое качество при работе с графическими представлениями;
- удобство и комфорт при работе;
- верхние функциональные возможности при работе с представлениями помогут вам выполнить задуманную операцию; [6, с.6-22]

Как уже упоминалось, с помощью различных действий можно создавать любые документы. Я пришел к выводу, что работа с компьютером очень помогает в нашей работе по поиску информации. Но она требует соблюдения строгих правил и должна соблюдать санитарно-гигиенические правила. Не воздействовать на организм ребенка-это важно в данный момент. В нашей школе во всех компьютерных комнатах есть информация о безопасности компьютера.

Список литературы

1. Романов А.А. Направленная игровая терапия агрессивного поведения у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. Пособие / А.А. Романов. – Москва:Плэйт, 2004. – с.48

2. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы патологического влечения к азартным играм / С.Н. Ениколопов, Д.А. Умняшкина // Вопросы психологии. – 2007.

3. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – с.158

4. Пережогин Л.О. «Интернет-аддикция в подростковой среде» – URL: <http://www.rusmedserv.com/psychsex>

5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – Москва: Академия, 2003. – с.448

6. Шебанова В.И. Профилактика и коррекция агрессивного поведения дошкольников и младших школьников / В.И. Шебанова// Псих.соц. работа. – 2002. – №1. – с.6-22.

УДК 37.018.2:070

DOI: 10/26170/ST2022t1-193

Мусаева Малика Саид-Ахметовна,

педагог-исследователь, Кушмурунская общеобразовательная школа №2; 110406, Казахстан, Костанайская область, Аулиекольский район, п.Кушмурун, Ленина, 55, malika.musaeva.1973@mail.ru

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационное пространство, школьные средства массовой информации, юные журналисты, коммуникативные компетенции, медиаобразование, журналистика.

АННОТАЦИЯ. Сегодня, в эпоху становления информационного общества, медиаобразование становится актуальным направлением в современном образовании. Автор уделяет особое внимание возможностям школьной газеты. Издание печатного органа внутри школы создаёт уникальную творческую среду, посредством которой у учащихся повышается мотивация, активизируется познавательная деятельность, развиваются коммуникативные способности, способствующие избавлению от многочисленных подростковых комплексов и снижению уровня тревожности и агрессивности подростков. Работа в школьной газете наделяет учащихся целым спектром умений и навыков: выстраивание тематического диалога, развитие монологической речи с использованием четкой аргументации (публичное выступление), подготовка разных видов интервью с учетом стиля и языка жанра. Отдельного внимания заслуживает и техническая сторона вопроса издания печатного органа: верстка и компьютерное моделирование макета газеты, критерии отбора фотографий для публикации и их художественное оформление, усвоение цифрового этикета – правил деловой переписки. Наряду с этим, юные журналисты отрабатывают навык поиска, отбора и анализа информации в разных поисковых системах, её извлечения и копирования, также учатся оценивать степень достоверности информации.

Musayeva Malika Said-Akhmetovna,

Teacher-Researcher, Kushmurun Secondary School No. 2; Kazakhstan, Kostanay region, Kushmurun village

MEDIA EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF SOCIETY

KEYWORDS: modern education; information space; school media; young journalists; communicative competencies.

ABSTRACT. Today, in the era of the formation of the information society, media education is becoming an actual direction in modern education. The author pays special attention to the possibilities of the school newspaper. The publication of a printed organ inside the school creates a unique creative environment through which students increase motivation, activate cognitive activity, develop communicative abilities that help get rid of numerous adolescent complexes and reduce the level of anxiety and aggressiveness of adolescents. Work in the school newspaper endows students with a whole range of skills: building a thematic dialogue, developing monological speech using clear argumentation (public speaking), preparing different types of interviews taking into account the style and language of the genre.

На современном этапе развития общества медиаобразование является одним из актуальных направлений в образовании, которое отображает траекторию развития личности при непосредственном влиянии различных средств массовой коммуникации.

XXI век называют не просто «эпохой информации», а «веком глобального информационного общества». Следовательно, в основу становления и благополучного развития личности положены знания, информация и коммуникация. В этой связи нельзя не признать значимую, растущую год от года роль медиа в образовательном процессе. Цели внедрения медиаобразования в учебную программу соответствуют общей концепции школ, направленных на личностное развитие школьника: формирование у учащихся общей культуры общения в огромном информационном потоке, развитие их коммуникативных способностей и критического мышления, умения анализировать и творчески интерпретировать различный материал. Результатом такого процесса становится обретение медиаграмотности, развитие медиакомпетентности, которую следует понимать «как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан», умеющих выразить личные суждения, опираясь на имеющуюся информацию. Иначе говоря, это позволяет рассматривать и исследовать самые различные тексты, фиксировать представленные в них политические, экономические и культурные интересы, что ведет к повышению интерактивности и общественного

содействия. Как составляющее звено системы обучения медиаобразование следует совершенствовать постоянно, на протяжении всего периода жизни человека, поскольку необходимость понимания значений аудио-визуальных образов, сведущее и беспрепятственное обращение с информационными ресурсами будет постоянно возрастать.

В современных реалиях поток информации и её объём растёт скорыми темпами. Порой отследить истоки и этапы видоизменения информативного и смыслового контекста не представляется возможным. Именно поэтому приоритетной задачей современной школы является обучение воспитанников алгоритму работы с информацией, развитие творческого подхода к осмыслению и обработке материала. От сегодняшнего ученика требуется не только и не столько овладение академическими знаниями, но и проявление инициативности, способности нестандартно мыслить и принимать решения в сложных жизненных ситуациях. Следовательно, назрела необходимость менять подходы в организации самого процесса обучения, делая акценты на заказы времени. В поиске инновационных форм и приёмов, способствующих социализации и личностному становлению, следует обратить внимание на возможности школьных средств массовой информации. В данной плоскости находится и развитие ИКТ-компетентности учащихся и формирование их мировоззренческих взглядов. Таким образом, медиаобразование исследуется в качестве системы «использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [2, с. 55].

Одной из главных характеристик информационного пространства дня сегодняшнего является хаотичность и неуправляемость процессом зарождения и путями распространения текстовых материалов, их содержательной частью. Отсутствие контроля и абсолютная доступность информации, порой несущей в себе разрушительную силу, обязывает к выработке в сознании молодых своеобразного «фильтра», призванного анализировать и упорядочивать мысли. Только вооружив четкой системой навыков общения с информацией, мы сможем обезопасить подростков в очень важный период их личностного становления и формирования мировосприятия.

Критическое мышление в этом контексте базируется на сформированности умения понимать и интерпретировать любую предложенную информацию, самостоятельно рассуждать и аргументированно представлять собственное видение вопроса. Необходимо помнить, что огромный новостной поток, с которым сталкивается школьник, влияет не только на становление понятийной, образовательной парадигмы, но и на эмоциональное состояние детей. Значит, необходимо расширять рамки школьных программ, открывая возможности для развития исследовательских навыков учащихся. Использование внешкольной информации в процессе обучения постепенно позволяет юному искателю правды расширить горизонты видения проблемы, научиться пропускать информацию через призму собственного восприятия, основываясь на личном опыте. Только таким образом, обозначая зону ближайшего развития, можно говорить о ступенях становления информационной культуры школьника, его безопасности и защищённости в информационном поле современного мира. Практический спектр медиаобразования необычайно широк. Одним из вариантов является организация выпуска школьной газеты.

Издание печатного органа внутри школы создаёт уникальную творческую среду, посредством которой у учащихся повышается мотивация, активизируется познавательная деятельность, развиваются коммуникативные способности, способствующие избавлению от многочисленных подростковых комплексов и снижению уровня тревожности и агрессивности подростков.

Социализация школьников – это их интеграция в социальную среду, выработка личностных качеств, удовлетворяющих требованиям комфортного пребывания в социуме. В данном контексте рассматривается и профессиональное определение, развитие самостоятельности как необходимой составляющей для успешной адаптации при дальнейшем образовании и на производстве, обучение самоорганизации и самопрезентации.

Работа в школьной газете наделяет учащихся целым спектром умений и навыков: выстраивание тематического диалога, развитие монологической речи с использованием четкой аргументации (публичное выступление), подготовка разных видов интервью с учетом стиля и языка жанра. Отдельного внимания заслуживает и техническая сторона вопроса издания печатного органа: верстка и компьютерное моделирование макета газеты, критерии отбора фотографий для публикации и их художественное оформление, усвоение цифрового этикета – правил деловой переписки. Наряду с этим, юные журналисты отрабатывают навык поиска, отбора и анализа информации в разных поисковых системах, её извлечения и копирования, также учатся оценивать степень достоверности информации.

Роль учителя внутри творческого взаимодействия принципиально меняется: его позиция «носитель знаний» в диалогической паре приобретает новый статус – учитель-режиссер, учитель-менеджер. Его задача – организовать процесс таким образом, чтобы у каждого ученика обозначилась своя траектория

развития, позволяющая говорить о степени сформированности медиакомпетентности. Такая развивающая среда, безусловно, обеспечивает школьникам развитие коммуникативных навыков, необходимых не только для успешной профессиональной деятельности, но и благополучия в целом. Это умение слушать и слышать собеседника, проявлять терпимость к иному мнению, аргументированно и четко представлять и отстаивать собственную точку зрения, корректно и бесконфликтно завершать ситуацию общения.

Работа в школьной газете позволяет подросткам понять, что слово - мощнейший инструмент воздействия на человека, на его мировосприятие и эмоциональную стабильность. Такой подход и глубокое осознание силы слова гарантированно приведут юных журналистов к постижению истины выражения «кто владеет информацией, тот владеет миром».

Список литературы

1. Иванова Л.А. Проблема формирования медиакомпетентности будущего учителя назрела и требует обсуждения // «MagisterDixit» : научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011. – № 1. – С.1–22.
2. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Кучма, 2006. – 160 с.
3. Пронина Е. Школьная газета: пробуждение «я» // Вестник образования. – 2004. – №2. – С.233-240.
4. Чельшева И. В. Формы, методы и приемы организации медиаобразовательного процесса в школе и вузе // Медиаобразование. – 2011. – № 1. – С. 39–52.
5. Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе // Инновации в образовании. – 2008. – №3. – С.58

УДК 372.864:070

DOI: 10/26170/ST2022t1-194

Нечаева Мария Алексеевна,

учитель истории и обществознания, средняя общеобразовательная школа №215 «Созвездие»; 620103, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Чемпионов, д. 11, marial.nechaeva@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ СМИ В ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА МАОУ СОШ № 215 «СОЗВЕЗДИЕ» Г. ЕКАТЕРИНБУРГА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инженерное образование, дополнительное образование, школьные средства массовой информации, школьные газеты, медиаактивность, медиаобразовательные технологии.

АННОТАЦИЯ. В статье автор исследует проблему дефицита специалистов инженерной области. На основе полученных эмпирических данных, автор делает вывод, что решением проблемы может стать использование технологий медиаобразования.

Nechaeva Maria Alekseevna,

teacher of history and social studies, Secondary School No. 215 "Constellation"; Russia, Yekaterinburg

POSSIBILITY OF USING SCHOOL MEDIA IN PROMOTING ENGINEERING EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE EXPERIENCE OF MAOU SOSH NO. 215 "CONSTELLATION" OF YEKATERINBURG)

KEYWORDS: engineering education, additional education, school media, media activity, media education technologies.

ANNOTATION. In the article, the author explores the problem of the shortage of engineering specialists. Based on the empirical data obtained, the author concludes that the solution to the problem can be the use of media education technologies.

Одним из ключевых последствий распада СССР явилось закрытие множества предприятий и исследовательских институтов, в результате чего произошел упадок инженерного направления профессиональной деятельности. На сегодняшний день российское общество продолжает испытывать на себе негативное влияние данного явления, ощущая нехватку специалистов инженерной области.

Подтверждением наличия данной проблемы являются статистические данные. По сведениям, представленным популярным сервисом интернет-рекрутмента “HeadHunter” (более известном, как “НН.RU”), в среднем на одну открытую вакансию инженера в 2019-2020 годах приходилось менее двух соискателей, что свидетельствует об остром дефиците в области. При этом уровень заработной платы, предлагаемый работодателями варьируется от 50 до 175 тысяч рублей, что достигает и превышает уровень среднемесячной заработной платы по стране 51 083 рубля [4].

Почему при достаточном уровне предлагаемой заработной платы, инженерные профессии продолжают быть непопулярными среди соискателей? В статье информационного портала “Newsland” “Почему “технари” в дефиците?” на основе проведения социологического опроса были выделены такие причины,

как: *представления о низком уровне престижа инженерных специальностей, недостаточный уровень владения точными науками, отсутствие профориентационной работы* [5].

По мнению Гладышевой Е.В. снижение уровня заинтересованности связано с недостаточным финансированием инженерной деятельности в масштабах государства, нарушением сформировавшейся в советское время научно-исследовательской инфраструктуры, общемировую тенденцию снижения общественных интересов к инженерной профессии [2].

К поиску решения обозначенных проблем обращались многие исследователи. Так, Осипов П. Н., Журавлева М. В., Емельянова О. П., анализируя причины и возможные пути преодоления проблемы упадка инженерной области приходят к выводу о необходимости совершенствования системы профессиональной ориентации обучающихся посредством развития дополнительного образования. По их мнению, интенсификация и стимулирование профориентации при помощи опережающего образования, а также непосредственное вовлечение обучающихся в рабочий процесс в рамках дополнительных курсов позволит сформировать познавательный интерес к инженерным областям [3].

К выводу о потребности общества в развитии системы дополнительного образования приходят и такие исследователи, как Апталаев М. Н., Жалко М. Е., Хаматнурова Е. Н., Калинина К.А., обратившие внимание на недостаточный перечень программ дополнительного образования, необходимость учета перспектив развития рынка труда в Российской Федерации, динамично протекающих процессов модернизации образования и требований законодательства [1].

Оказать содействие в решении обозначенных проблем, а также способствовать популяризации инженерных специальностей среди обучающихся общеобразовательных школ способны *технологии медиаобразования*, представленные школьными СМИ через такие направления как: *дополнительное образование* (школьное радио, школьная газета, школьное телевидение) и *школьные аккаунты в социальных сетях*.

Садыкова Т.А. считает, что поиск, сбор и систематизация сведений об окружающем мире с давних времен помогали человеку реализовывать свой творческий потенциал в различных сферах. Отсюда следует, что *привлекая учащихся к журналистской деятельности*, мы можем развить дополнительный познавательный интерес к инженерной области [6].

В МАОУ СОШ № 215 “Созвездие” возможности использования медиаобразовательных технологий через дополнительное образование в целях популяризации инженерного направления были применены на практике. Так, в рамках курса внеурочной деятельности “Школьное радио” обучающиеся под руководством Ильиных М.В. готовили специальные репортажи и радиопередачи об устройстве вещей. В результате наблюдений удалось выявить, что ученики, готовившие передачи “Технологическая программа” и “Что? Откуда? Почему”, стали проявлять больший интерес к инженерным направлениям деятельности.

Развитие познавательного интереса в области инженерного дела проявлялось и у обучающихся, посещавших занятия программы дополнительного образования Нечаевой М.А. “Школьная онлайн-газета”. Ученики, самостоятельно исследовавшие и готовившие статьи для таких рубрик, как “Инженерика” и “Лайфхаки”, обсуждали темы выпусков, признавая увлекательность инженерной области.

Эффективность используемых механизмов для достижения цели ключевой цели диагностировалась посредством мониторинга формирования профильной ориентированности школьников, их успеваемости по дисциплинам естественно-научного и технического профилей, а также вовлеченности в курсы дополнительного образования инженерной направленности.

Помимо курсов дополнительной подготовки популяризации инженерного образования способствуют школьные аккаунты в социальных сетях. Регулярная публикация информации о достижениях участников конкурсов, а также сведений о грядущих мероприятиях, изложенных в доступной и интерактивной форме, мотивирует учеников на участие творческих и научных первенствах инженерной области.

Таким образом, мы установили, что решение проблемы дефицита специалистов инженерной области может начинаться с воспитания познавательного интереса к данному направлению у обучающихся общеобразовательной школы, а интеграция учеников в такую доступную и интерактивную среду, как школьные СМИ, позволит достичь желаемого результата.

Список литературы

1. Дополнительное образование как способ популяризации инженерной отрасли среди школьников / М. Н. Апталаев, М. Е. Жалко, Е. Н. Хаматнурова, К.А. Калинина. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-sposob-populyarizatsii-inzhenernoy-otrasli-sredi-shkolnikov>
2. Гладышева Е. В. Причины падения престижа инженерного образования в России и пути их преодоления // Ценности и смыслы. – 2014. – №3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-padeniya-prestizha-inzhenernogo-obrazovaniya-v-rossii-i-puti-ih-preodoleniya>. – Текст : электронный.
3. Осипов П. Н. Дополнительное образование как средство ориентации школьников на инженерные профессии / П. Н. Осипов, М. В. Журавлева, О. П. Емельянова. – Текст : электронный // Ярославский

педагогический вестник. – 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-sredstvo-orientatsii-shkolnikov-na-inzhenernye-professii>

4. Популярная механика. Рынку труда снова понадобились инженеры. – URL: <https://rg.ru/2021/03/29/rynku-truda-snova-ponadobilis-inzhenery.html>. – Текст : электронный.

5. Почему "технари" в дефиците? – URL: <https://newsland.com/user/4296752714/content/pochemu-tehnari-v-defitsite/4232998>. – Текст : электронный.

6. Садкова Т.А. Феномен школьных СМИ в современной культуре. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-shkolnyh-smi-v-sovremennoy-kulture>. – Текст : электронный.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-195

Николаева Марина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, nikolaeva250381@list.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЦИФРОВОЙ ГИГИЕНЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровая гигиена, цифровая безопасность, кибербезопасность, цифровые компетенции, цифровые технологии, педагоги, цифровая культура.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с готовностью педагогов к реализации курса по цифровой безопасности в школе. Представлены результаты опроса, который проходил в рамках реализации курсов по кибербезопасности для школьников и учителей CYBER-CARE.RU от компании «Киберпротект». В опросе приняли участие 1 976 педагогов.

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

READINESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT DIGITAL HYGIENE CLASSES

KEYWORDS: digital hygiene, digital security, cybersecurity, teacher's digital competencies, teacher's digital culture.

ANNOTATION. This article discusses issues related to the readiness of teachers to implement a course on digital security at school. The results of the survey, which took place as part of the implementation of cybersecurity courses for schoolchildren and teachers CYBER-CARE.RU from the Cyber protect company, are presented. 1,976 teachers took part in the survey.

Обоснование актуальности. Сегодня цифровые технологии стали одной из важных составляющих нашей жизни, в том числе и в образовании. Здесь необходимо отметить два ключевых документа – это указ Президента РФ «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» [1] и Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (2018 г.) [2]. Это говорит о высокой включенности в цифровое пространство. Следовательно, возникает необходимость в акцентировании внимания на правильном использовании этого пространства и присутствия в нем, как у педагогов, так и обучающихся. Сегодня стали появляться ресурсы, которые посвящены безопасному поведению в информационном пространстве, например, масштабный проект Альянса по защите детей в цифровой среде, который был создан в 2021 году. В него вошли девять крупных компаний – это «Яндекс», Mail.ru Group, «Лаборатория Касперского», Национальная медиа группа, «Газпром-медиа холдинг», «Ростелеком», «МегаФон», МТС и «ВымпелКом». Цель Альянса заключается в «создании безопасной цифровой среды, благодаря которой дети получают возможность «для творческого и профессионального саморазвития, социализации и безопасного общения в виртуальном пространстве» [3]. Необходимо отметить и Всероссийский образовательный проект в сфере информационных технологий «Урок цифры» [4]. Данный ресурс содержит видеолекции, тренажеры и методические рекомендации. Подготовка детей и подростков к безопасному поведению в цифровой среде сегодня актуальна как никогда. Еще в 2017 года на Совете Федерации Л. Бокова отметила, что «кибербезопасность детей – это вопрос государственной политики» [5]. В 2022 году Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ запустили Всероссийскую программу кибергигиены, которая является частью федерального проекта «Информационная безопасность» национального проекта «Цифровая экономика» [6]. Программа включает проведение всероссийского мониторинга уровня грамотности по вопросам информационной безопасности.

Особый интерес представляют результаты исследования «Технологии защиты детей в интернете», которое проводилось в период с октября 2021 года по март 2022 года компанией «Ростелеком» – одним из учредителей Альянса по защите детей в интернете. Специалисты изучили возможные киберриски для детей и подростков, технологические меры по противодействию киберрискам, а также определили риски, с которыми несовершеннолетние могут столкнуться в будущем. Ценным результатом этого исследования являются предложенные рекомендации для стейкхолдеров, в том числе и для педагогов [7].

Проблемное поле исследования. «Цифровая безопасность», «цифровая гигиена», «кибергигиена», «кибербезопасность» и «информационная безопасность» должны стать объектом фундаментальных исследований, носящих обобщающий систематизирующий характер, о чем свидетельствуют работы, опубликованные за последние 20 – 30 лет (см. табл. 1) [8, 9, 10, 11 и др.]. Как отмечает М.В. Вахорина проблемы с безопасностью в сети, которые возникают в современном цифровом мире сейчас, наверно «через 5-10 лет будут казаться простыми и понятными» [12, С. 363].

Таблица 1

Публикации в РИНЦ

Запрос / ключевые слова	Количество публикаций в РИНЦ	с 2010 по 2018 гг.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	октябрь, 2022 г.
«цифровая гигиена»	84	4	9	17	31	23
«кибергигиена»	27	7	0	6	10	4
«цифровая безопасность»	735	120	130	158	201	126
«кибербезопасность»	4 038	1 137	629	792	915	565
«информационная безопасность»	14 449	10 832	979	971	1 023	644

В рамках данной статьи мы будем использовать термин «цифровая гигиена», который сегодня широко применяется в сфере информационной безопасности. В словарной литературе гигиена определяется как «наука, изучающая условия, влияющая на здоровье человека и разрабатывающая средства к устранению вредных для здоровья факторов» [13, с.153]. Гигиена включает в себя несколько разделов, в том числе и личную гигиену, которая представляет собой «совокупность гигиенических правил, выполнение которых способствует сохранению и укреплению здоровья»¹. Корпорация Kaspersky определяет цифровую гигиену, или кибергигиену как «формирование полезных привычек в отношении кибербезопасности, позволяющих не стать жертвой киберугроз и избегать проблем сетевой безопасности»; «разработка набора действий для защиты личной и финансовой информации во время использования компьютера или мобильного устройства» [14]. В цифровом пространстве сегодня необходимы правила гигиены. В.А. Гусев под цифровой гигиеной понимает «адекватное имеющимся киберугрозам и рискам поведение пользователя» находящегося в цифровом пространстве [15, с. 105]. Большинство исследователей и специалистов практиков [10, 11, 16, 17] считают, что сегодня необходимо не только знать, но и применять правила безопасного поведения в цифровой среде. Данные правила необходимы для соблюдения индивидуальной цифровой гигиены.

Соответствующие законодательные акты, мероприятия, посвященные вопросам кибербезопасности, а также Профессиональный стандарт педагога обязывают современного учителя уделять внимание цифровой гигиене обучающихся. Следовательно, возникает проблема, связанная с готовностью педагогов к реализации уроков по цифровой безопасности.

Материалы и методы. Компания «Киберпротект»² – российский разработчик ПО для защиты данных, резервного копирования и восстановления виртуальных, физических и облачных сред, выступила с инициативой о необходимости обучения детей и взрослых принципам безопасного поведения в сети Интернет. В 2021 году «Киберпротект» запускает Всероссийский проект по цифровой гигиене и кибербезопасности для общеобразовательных учреждений – **CYBER-CARE.RU** (<https://cyber-care.ru/>). Уникальность проекта заключается в том, что в него входят два бесплатных курса для детей и педагогов (табл. 2).



Таблица 2

Содержание Проекта «Курсы по кибербезопасности для школьников и учителей - CYBER-CARE.RU»

	Курс для детей	Курс для педагогов
Название	«Уроки кибербезопасности»	«Цифровая гигиена и информационная безопасность»
Преимущества	Дополнит школьные дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», «Информатика», внеурочные и факультативные занятия.	Доступен в качестве курса повышения квалификации. Создан при участии школьных методистов и преподавателей вузов.
Аудитория	Дети 13 – 15 лет.	Учителя школ, педагоги дополнительного образования
Форма	Интерактивный курс в формате смешанного обучения (модель «ротация станций»).	Массовый открытый онлайн-курс.

¹Словарная статья «гигиена» // URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/17334>

²Киберпротект. О компании // <https://cyberprotect.ru/about/>

Нормативные требования	Разработан в соответствии с ФГОС ООО.	Включает теоретический, практический и контрольный блоки.
Методические материалы	Технологическая карта урока, рабочие листы, интерактивный урок.	Методический модуль включает особенности проведения уроков в смешанном формате и этапы подготовки к уроку по модели «ротация станций». Теоретический модуль знакомит педагогов с основами кибербезопасности.
Количество часов	3 ч.	16 ч.
Адрес	https://cyber-care.ru/lessons cyber security 	https://cyber-care.ru/freetraining 

В рамках реализации данного проекта изучалась готовность педагогов к реализации курса «Цифровая гигиена и информационная безопасность» в смешанном формате. В опросе приняли участие 1 976 педагогов из разных регионов Российской Федерации и менее 2% из Беларуси и Кыргызстана. Сбор материалов проводился с помощью GoogleForm.

79% респондентов – это учителя школ (из них 57% преподают информатику; 34% – основы безопасности жизнедеятельности; 9% – другие предметы) 9% – завучи, 3% – педагоги-организаторы, 3% – преподаватели СПО, 2% – директора школ, 1% - педагоги дошкольного образования, 1% – тьюторы и педагоги-психологи, 1% - библиотекари, 1% - специалисты сферы информационной безопасности.

Результаты. Педагогам предлагалось оценить свою готовность к реализации курсов по кибербезопасности по шкале от 1 до 5, где 1 – не готов, 5 – полностью готов (рис.1). 30% респондентов утверждают, что полностью готовы к реализации, как правило, это учителя информатики. 38% опрошенных отмечают частичную готовность. 2% педагогов отмечают, что абсолютно не готовы.

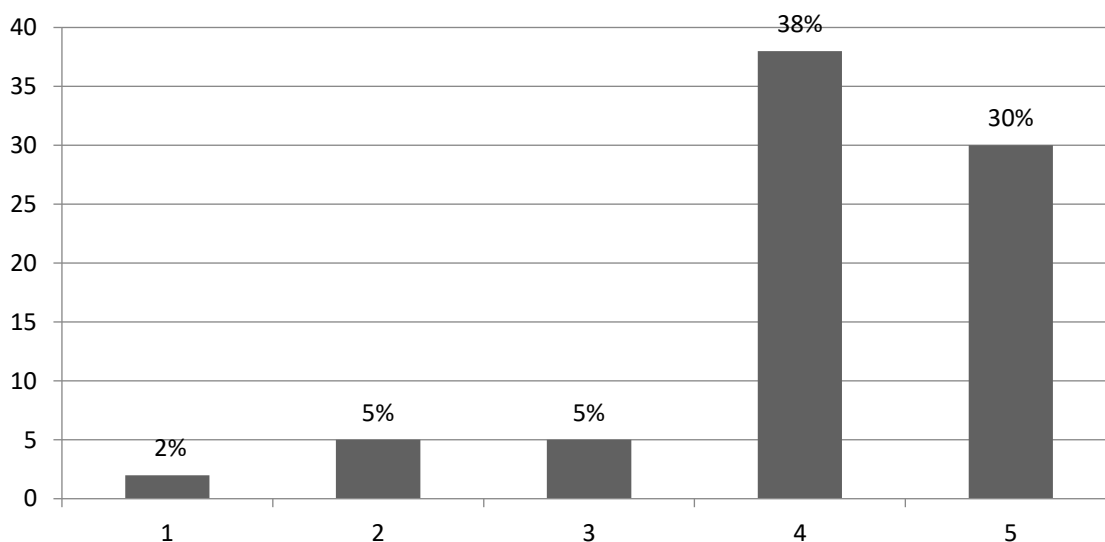


Рис.1. Теоретическая готовность учителей к реализации уроков по кибербезопасности, где 1 – не готов, 5 – полностью готов

Курс CYBER-CARE.RU для детей предполагает реализацию в смешанном формате, что способствует повышению индивидуализации в образовательном процессе за счет создания избыточной, вариативной и адаптивной среды. В частности проведение уроков построено по модели «ротация станций». Учителю необходимо организовать три вида деятельности – это командная работа, фронтальная работа с учителем и онлайн-работа на платформе согеарр. В связи с этим необходимо получить представление о готовности педагогов к проведению уроков в смешанном формате (рис.2). 23% опрошенных педагогов полностью готовы, 37% – частично готовы, 30% – необходима дополнительная подготовка, 3% – не готовы совсем.

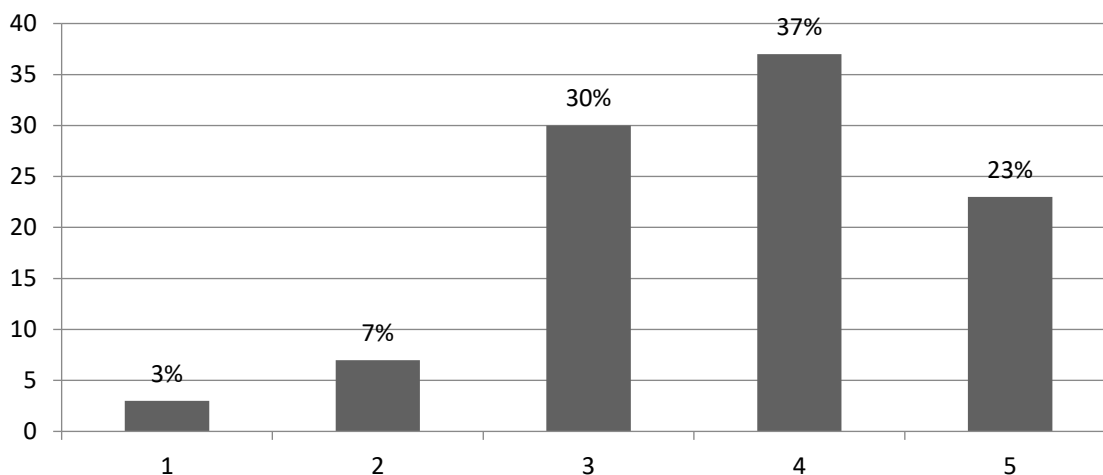


Рис. 2. Методическая готовность учителей к реализации уроков в смешанном формате, где 1 – не готов, 5 – полностью готов

86% опрошенных учителей оценивают необходимость внедрения уроков по кибербезопасности для школьников. 12% колеблются в выборе курсов и менее 2% не видят в этом необходимости. Учителя отмечают, что разработанные уроки помогут разнообразить учебный процесс, углубить представление подростков в области безопасного общения в сети, кибербуллинга, цифрового следа, передачи и хранения информации, вредоносных программ, особенностей беспроводного соединения, генерации паролей и т.д. В своих ответах педагоги отмечают, что курсы для учителей и школьников по цифровой гигиене и кибербезопасности «связаны с пониманием вклада информационных технологий в формирование научных представлений о мире, раскрытием роли информационных процессов в живой природе, технике, обществе, развитием информационной компетентности учащихся и подготовка их к практическому применению полученных знаний в реальной практике» (учитель информатики, х. Демино, Ставропольский край); «Школьники иногда не подозревают об опасностях, которые могут их подстергать в сети: распространяют личную информацию бездумно, доверяют ложной информации, пишут посты и комментарии, которые их могут скомпрометировать, подвержены влиянию и т.д.» (учитель русского языка, г. Владивосток); «Социализация подростков во многом происходит в соц. сетях, а в киберпространстве стрессогенных факторов, к которым не готовят родители и воспитатели, намного больше» (педагог-психолог, г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край); «К использованию интернета и потреблению информации стоит относиться так же, как к потреблению в физическом мире. Кстати, поколение Z воспринимает эту идею достаточно легко, поскольку границы между реальным и виртуальным миром для него несколько размыты» (учитель начальных классов, г. Барнаул); «В цифровом пространстве есть свои правила гигиены. К использованию интернета и потреблению информации стоит относиться так же, как к потреблению в физическом мире. Кстати, поколение Z воспринимает эту идею достаточно легко, поскольку границы между реальным и виртуальным миром для него несколько размыты» (завуч, учитель информатики, Краснодарский край).

Основные выводы. На сегодняшний день проблемам информационной безопасности уделяется большее внимание. Разработаны эффективные программы, курсы, материалы просветительского характера и т. п., которые направлены на развитие индивидуальной цифровой гигиены современного пользователя. Однако сегодня задачей каждой образовательной организации является привить современному школьнику навыки цифровой гигиены.

Как показывают результаты исследования, современный учитель готов развиваться сам в области цифровой безопасности и готов передавать свои знания обучающимся. Учителя, классные руководители, педагоги-психологи могут стать модераторами, обладающими необходимым уровнем цифровой культуры и цифровых компетенций. Сегодня также начинает уделяться внимание и подготовке будущих педагогов к обучению школьников основам кибербезопасности, о чем свидетельствует ряд исследований [18, 19].

В разработке материалов и подготовке педагогов к реализации занятий со школьниками по кибербезопасности должны принимать эксперты из этой области. Здесь важно говорить на одном языке с учителем, так как не все имеют профессиональную подготовку в области информационных технологий.

Постепенно образовательные модули по кибербезопасности включаются в учебные программы в основном в старших классах [3, 4, 6]. Однако необходимо отметить, что цифровая гигиена должна формироваться постепенно на всех ступенях образования, начиная с дошкольного. Важно привлекать к этой работе родителей/ законных представителей, так как решение проблем, связанных с кибербезопасностью, это ответственность не только школы.

Список литературы

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203.
2. Цифровая образовательная среда : Федеральный проект (2018 г.) – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 16.10.2022).
3. Альянс по защите детей в цифровой среде «Защитим детей в цифре». – URL: <https://internetforkids.ru/> (дата обращения: 16.10.2022).
4. «Урок цифры» : Всероссийский образовательный проект в сфере информационных технологий. – URL: <https://xn--h1adlhdnlo2c.xn--p1ai/>(дата обращения: 16.10.2022).
5. Л. Бокова – Кибербезопасность детей – это вопрос государственной политики : Совет Федерации Федерального собрания РФ от 21 марта 2017года. – URL: http://council.gov.ru/events/main_themes/78309/(дата обращения: 16.10.2022).
6. Минцифры повышает киберграмотность россиян от 1 августа 2022 года. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/events/41771/> (дата обращения: 16.10.2022).
7. Технологии защиты детей в интернете. – ПАО «Ростелеком». – 2022. – URL: <https://www.company.rt.ru/social/kids-safety/> (дата обращения: 16.10.2022).
8. Башарина О. В. Формирование основ цифровой безопасности как компонента цифровой компетентности / О. В. Башарина, Е. В. Яковлев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2(26). – С. 31-36.
9. Тенденции развития интернета: от цифровых возможностей к цифровой реальности: Аналитический доклад / Г. И. Абдрахманова, С. А. Васильковский, К. О. Вишневский [и др.]. – Москва : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2022. – 228 с. – DOI 10.17323/978-5-7598-2602-6.
10. Яушева А. З. Цифровая гигиена. Безопасность жизнедеятельности детей в Интернете / А. З. Яушева, Ф. Т. Байрушин // Этнополитический и религиозный экстремизм в России: социально-культурные истоки, угрозы распространения в информационной среде, методы противодействия : Сборник материалов Всероссийской молодежной научной школы-конференции, Уфа, 04–05 декабря 2020 года. – Уфа : Диалог, 2020. – С. 229-235.
11. Жукова Н. В. "Цифровая грамотность", "цифровая безопасность" и возможности цифровой среды как факторы современного культурного развития / Н. В. Жукова, Б. Б. Айсмонтас, М. К. Макеев // III Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации : доклады и материалы Общероссийской (национальной) научной конференции, Москва, 11–12 марта 2020 года. – Москва: Московский гуманитарный университет, 2020. – С. 167-175.
12. Вахорина М. В. Цифровая безопасность педагога как элемент цифровой культуры / М. В. Вахорина // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. – 2021. – № 1. – С. 363-365.
13. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – Москва: Эксмо, 2006. – 672 с.
14. Соблюдение кибергигиены позволит обеспечить безопасность в сети. – URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/preemptive-safety/cyber-hygiene-habits> (дата обращения: 16.10.2022).
15. Гусев В. А. Цифровая гигиена vs. киберпреступность / В. А. Гусев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – Т. 27. – № 1(88). – С. 102-108. – DOI 10.24412/1999-6241-2022-188-102-108.
16. Смирнов К. Цифровая гигиена: правила информационной безопасности, которым стоит научить своих детей // ForbesWoman. 25.03.2020. – URL: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/395719-cifrovaya-gigiena-pravila-informacionnoy-bezopasnosti-kotorym-stoit-nauchit> (дата обращения: 16.10.2022).
17. Смирнов В. М. Право ребенка на кибербезопасность / В. М. Смирнов, Е. М. Чернякова // StudNet. – 2022. – Т. 5. – № 3.
18. Троицкая О. Н. Конкурс «кибербезопасность в образовании» в системе средств подготовки будущих учителей к обучению школьников основам кибербезопасности / О. Н. Троицкая, Е. Д. Вохтомина // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе : Материалы VI международной научной интернет-конференции, Москва, 11–12 декабря 2020 года / Под общей редакцией Л.И. Боженковой, М.В. Егуповой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 349-356.
19. Николаева М. А. Формирование цифровых навыков у будущих педагогов с целью профилактики кибербуллинга / М. А. Николаева, А. Е. Авдюкова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 3(88). – С. 93-109. – DOI 10.21510/1817-3992-2020-88-3-93-109.

Прохорова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель МОУ Салмановская СШ, 432045 Россия, г. Ульяновск, ул. Ефремова, д. 47, svetl26@mail.ru

ЛИНЕЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПО МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие личности, проектная деятельность, социально-образовательные проекты, линейка образовательных проектов, формы работы, работа с детьми

АННОТАЦИЯ. В статье описывается система организации работы над социальными образовательными проектами, направления создания развивающих ситуаций в рамках социально-образовательных проектов, линейка образовательных социальных проектов.

Prokhorova Svetlana Yurievna,

Ph.D., Associate Professor, scientific adviser of MOU Salmanovskaya secondary school, Russia, Ulyanovsk

LINE OF EDUCATIONAL SOCIAL MEDIA SECURITY PROJECTS AS A FORM OF SOCIALIZING WORK WITH CHILDREN

KEYWORDS: personality development, social educational project, line of educational projects

ANNOTATION. The article describes the system for organizing work on social educational projects, the directions for creating developing situations within the framework of social educational projects, and a line of educational social projects.

М.Р. Битянова отметила, что развитие тех или иных способностей, качеств, умений ребенка про исходит в том случае, если на фоне органической и функциональной сохранности психики, эти новообразования вос- требованы средой, в которой живет и действует ребенок, строит свои отношения с миром и другими людьми. Иначе говоря, если взрослыми спроектирована и реализована определенная социальная и психологическая ситуация развития ребенка. Проектирование и реализация таких развивающих ситуаций составляют суще- ственную часть профессиональной компетентности педагогов школы.

Автор придерживается следующего вида развития с точки зрения причин, его обуславливающих: раз- витие по сущности социума, или «формирование», как процесс изменения деятельности, способов и средств развития, имеющихся в распоряжении человека. Это движение от имеющегося социокультурного образца к его внутреннему присвоению.

На школьную жизнь ребенка приходится два этапа развития, по Эриксону. (см. табл. 1).

Теория Эриксона задает ориентиры для постановки развивающих задач и определяет критерии эф- фективности работы, диктует содержание диагностики: к чему нужно приглядываться, какие поведенче- ские проявления говорят о неблагополучном течении процессов развития.

Важно педагогу так построить отношения с ребенком, чтобы эти отношения были на уровне делового, позиционно-ролевого общения. А этому способствует совместная деятельность при реализации соци- ально-образовательных проектов.

Под социально-образовательным проектом мы понимаем особый тип социальных проектов, направ- ленных на решение какой-либо конкретной проблемы посредством использования образовательных тех- нологий [1, с. 16].

Процесс создание и реализация социально-образовательного проекта является образовательной тех- нологией, которая, с одной стороны, учит детей находить достойное место своим инициативам в сложно организованном, динамично изменяющемся социуме, а, с другой стороны, устойчиво обеспечивает дости- жение в социальном творчестве школьников воспитательных результатов третьего уровня (получение детьми опыта самостоятельного общественного действия).

Работа со школьником в образовательной среде

<p>Деятельность: учебная, социально значимая, лично значимая</p> <p>Способность и готовность преодолевать трудности. Навыки целеполагания, самоконтроля и самооценки, навыки самоорганизации деятельности. Самостоятельность, ответственность. Критическое мышление. Умение выражать свои мысли. Навыки проектирования деятельности (от замысла до результата). Способность действовать в нестандартной ситуации. Творческий подход к решению проблемной ситуации (задачи). Умение вычленять из проблемы задачу и решать ее</p>	<p>Жизненные ценности, мировоззрение</p> <p>Сформированное мировоззрение, стремление к его дальнейшему развитию. Критичность, избирательность в поведении и поступках. Готовность и способность определять свою позицию и линию поведения на основе личных или социальных ценностей. Широка взглядов на мир, готовность принять и рассмотреть другую точку зрения</p>	<p>Другие люди, мир человеческих взаимоотношений</p> <p>Навыки общения, построения деловых и личных отношений. Умение слушать и понимать других людей. Способность к проявлению сопереживания и сострадания. Умение прогнозировать поступки и слова других людей (социальный интеллект). Уважительное отношение к другим людям. Организаторские навыки. Умение работать в команде. Терпимость, принятие «иных». Умение дружить и доверять другим людям</p>
<p>Способности, интересы</p>	<p>Целостная личность человека</p>	<p>Внутренний мир</p>
<p>Знание и понимание себя, своих возможностей и способностей. Знание путей развития своих способностей. Навыки самовыражения, самопрезентации. Активность, инициативность. Отношение к творчеству и развитию как личной ценности. Широкий кругозор. Любознательность, интерес к новому, процессу познания. Интеллектуальная свобода и смелость</p>		<p>Физические (соматические) возможности</p> <p>Ценностное отношение к своему здоровью. Привычка к здоровому образу жизни. Знание своих физических возможностей и особенностей и умение их учитывать и использовать в процессе жизнедеятельности</p>

Важно педагогам построить взаимодействие при реализации социально-образовательного проекта так, чтобы:

- создать ситуации, в которых школьник занимал бы различную ролевую позицию в отношении взрослого: ведомого, ведущего, контролирующего и т.д.;
- моделировать ситуацию таким образом, чтобы ребенок был в позиции взрослого и выполнял в этой позиции определенные действия;
- создать ситуацию, требующую принятия помощи взрослого и оказания помощи взрослому;
- создать ситуацию, предполагающую сотрудничество взрослого и ребенка, общую ответственность и переживание общих чувств.

Задачи социально-образовательных проектов могут ставиться по-разному, в зависимости от возраста школьников и содержания задач их развития. Так, развивающие ситуации в рамках социально-образовательных проектов могут быть ориентированы на:

- приобретение нового личного опыта (переживаний, коммуникации, выбора и принятия решений, деятельности и т.д.);
- приобретение новых знаний и способов его порождения;
- приобретение новых умений и навыков.

Рекомендуем при реализации социально-образовательного проекта проводить рефлексию по окончании каждого его этапа. В зависимости от возраста участников и их психологической зрелости развивающая ситуация может ограничиваться только при обретении чего-то нового (знания, опыта, навыков). Она может выводить участников на рефлексию своих приобретений («Что мы приобрели в процессе реализации социально-образовательного проекта, чему научились?»). А может выходить на уровень рефлексии процесса и его смысла («Что здесь происходило и почему это способствовало...»), «Как мы это делали и зачем?» и, соответственно, создавать условия для постановки подростками и юношами задач саморазвития.

Е. С. Малиновский, С. Г. Молчанов, Л. Н. Кербель [3, с.21] представили следующую структуру проекта.

Структура социализационно-образовательного проекта

№ п/п	Компонент структуры (в виде вопроса, на который автор проекта должен ответить)	Указание на то, что должен содержать ответ на поставленный вопрос для ориентировки на «мишени» проекта
1	На базе чего? (Ради чего?)	Сущность и теоретические предпосылки проекта
2	Для чего? (Почему?)	Предполагаемые результаты
3	Для кого?	Социальные пространства и группы лиц
4	От имени кого?	Инициаторы проекта
5	Кто? (Какими силами?)	Персонал проекта и партнеры
6	Чем? (Какими средствами?)	Материальные и моральные ресурсы

Для понимания специфики подобных социально-образовательных проектов на базе школы необходимо различить **формы социализирующей работы с детьми**, реализуемые в настоящий момент в школах.

Во-первых, социальная работа. Здесь дети выступают исключительно в позиции объекта воздействия. Эта воздействие осуществляется социальными педагогами и социальными работниками на базе образовательных организаций.

Во-вторых, социальный проект. Это практика разного рода волонтерских и иных проектов, где цели ставит педагог (речь идет не о педагогических целях, а о целях конкретного социального действия) и включает детей в некоторую активность. Педагогическое сопровождение реализуется, в лучшем случае, на уровне обеспечения понимания и «сопереживания» происходящему.

В-третьих, образовательный проект. Он преследует цел освоения предметного материала, является способом углубления понимания, восстановления смыслового контекста по отношению к предметным знаниям. Способ включения детей – через систему учебных заданий, имеющих практический компонент.

Наконец, в-четвертых, социально-образовательный проект. Это наиболее сложная форма, предполагающая включение детей в реальный социальный контекст, его анализ и педагогически обеспеченный переход ребёнка к осуществлению самостоятельного общественного действия

Социально-образовательный проект разворачивается в следующей последовательности:

- обсуждение с детьми социальной ситуации. Исходная смысловая и эмоционально окрашенная фиксация проблем, личностная отнесенность к заявленной теме (актуализация несистематизированного опыта);

- проведение пробных исследований по выбранной тематике, исходя из интересов учреждений образования, групп детей, педагогического ресурса и программ, реализуемых в школе (то есть проведение социологических опросов сверстников, жителей, экологических исследований, журналистских исследований, информационных кампаний и т. д.);

- обсуждение с детьми того, в чем состоит ситуация и что мы можем (хотим) в ней изменить, как повлиять на развитие нашей территории. Эта фаза позволяет детям сформировать индивидуальные замыслы, несет в себе сильный мотивирующий заряд;

- учебное занятие по анализу ситуации, поиск литературы по существующим способам решения данной проблемы, подготовка предварительных планов работы, проектирование деятельности;

- оценка имеющихся ресурсов, в том числе партнеров, структур, заинтересованных в решении проблемы. Распределение ролей (позиций) в проекте. Организация встреч и взаимодействия с потенциальными партнерами, поиск консультантов и заинтересованных компаньонов;

- осуществление практических действий, предусмотренных проектом, предъявление результатов партнерам;

- анализ (рефлексия) результатов и эффективности способов деятельности, соотношения предпринятых действий с исходным замыслом.

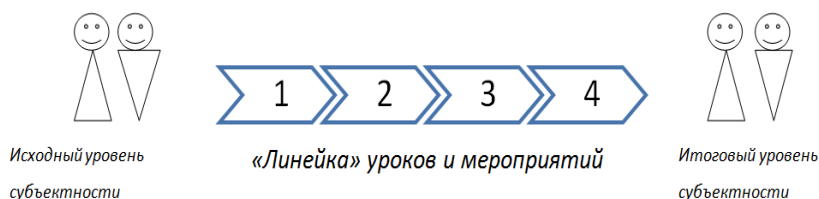
При соблюдении всех необходимых процедур проект будет иметь образовательный результат независимо от его социальной эффективности.

Можно выделить следующие составляющие социально-образовательного проекта.



Социальные образовательные проекты педагогический коллектив выстраивает в "образовательную линейку", способствующую длительному (в течение учебного года) коллективному воздействию педагогов, школьников и общественности.

«Линейка» – цикл (программа) взаимосвязанных мероприятий, проектов и уроков, ориентированных на решение задач развития субъектной позиции конкретной группы учащихся (класса). То есть все образовательные формы, включенные в цикл, работают на достижение единой педагогической цели (М.Р. Битянова).



На протяжении предшествующих социальному проектированию учебных лет педагогический коллектив МОУ Салмановской СШ работал над темой формирования информационной компетентности школьников, формированию медиабезопасной среды в образовательной организации. Можно отметить, что о важности владения информацией сказано достаточно, и, если брать во внимание известный постулат, никто не сомневается, что «победит тот, кто владеет информацией». Другое дело – обсуждение новых возможностей и перспектив распространения событийной информации и специальных научных сведений в рамках новой медиареальности для решения задач образования и социального просвещения. Способы и средства передачи информации развиваются и меняются вместе с развитием человеческого общества: от наскальных рисунков на заре человеческой цивилизации к компьютерной графемике нынешнего века информационных технологий. Широко распространенное выражение «информационное общество» так часто звучит в телеэфире, со страниц газет и журналов, что все мы реально ощущаем себя частью этого нового информационного пространства, особой новой медиареальности. В то же время нельзя забывать, что «знаниевая информация» сама по себе инертна, она не может существовать без надежных и грамотно разработанных «информационных передатчиков», механизмов и субъектов, той движущей силы, которая обеспечивает и доступ к ресурсам, и качество информационного обслуживания. Вот почему в рамках новой медиареальности возникает социально значимая проблема изучения, с одной стороны, инструментов медиаресурсов, а, с другой, методик их освоения – медиаобразования. И. С. Власенко [2, с.7]

Рекомендуем педагогам использовать вертикальную временную шкалу линейки социальных проектов по медиабезопасности.



Список литературы

1. Амбарцумян Р. М. Социально-образовательный проект как социальное действие // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – №2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnyy-proekt-kak-sotsialnoe-deystvie> (дата обращения: 29.03.2022).
2. Власенко И. С. Социальные и образовательные проекты в современной медиареальности // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-obrazovatelnye-proekty-v-sovremennoy-mediarealnosti> (дата обращения: 29.03.2022).
3. Малиновский Е. С. Социально-образовательные проекты: формирование и оценивание / Е.С. Малиновский, С.Г. Молчанов, Л.Н. Кербель // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №4 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnye-proekty-formirovanie-i-otsenivanie> (дата обращения: 29.03.2022).

Симбирцева Наталья Алексеевна,

доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, Simbirtseva.nat@yandex.ru

**МЕДИАПРАКТИКИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ:
ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ
(на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики»)³**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиапрактики, патриотическое воспитание, система ценностей, ценностные основания, методические решения, религиозная культура, светская этика.

АННОТАЦИЯ. Обращение к медиа в современном отечественном образовании имеет уже устоявшуюся традицию. Включенность в процесс медиаобразования стала необходимым условием для решения профессиональных задач. Формирование медиаграмотности напрямую связано с воспитанием и образованием подрастающего поколения и теми практиками, которые предлагаются педагогом обучающимся в освоении предметных областей.

Предметом исследования выступают медиаактивности в преподавании «Основ религиозных культур и светской этики» в начальной школе, которые, с одной стороны, позволяют вовлекать обучающихся в процесс диалога, а с другой – развивать их коммуникативный и творческий потенциал. Культурологический подход в освоении материала ориентирует на осмысление значимости и ценности разных культур, принятие другого, позитивное взаимодействие с представителями других конфессий, национальностей, социальных групп, верований.

Использование медиа в качестве источника и средства познания отечественной культуры, приобщение к общечеловеческому опыту позволяет достигать определенных задач и в патриотическом воспитании.

Simbirtseva Natalia Alekseevna,

Doctor in Cultural Studies, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**MEDIA PRACTICES IN PATRIOTIC EDUCATION:
VALUE BASES AND METHODOLOGICAL SOLUTIONS
(by the example of subject area «Fundamentals of religious cultures and secular ethics»)**

KEYWORDS: media, media practices, patriotic education, values, value bases, methodological solutions, "Fundamentals of religious cultures and secular ethics".

ABSTRACT. The appeal to the media in modern national education has an established tradition. Involvement in the process of media education has become a prerequisite for solving professional tasks. The formation of media literacy is directly related to the upbringing and education of the younger generation and the practices that are offered by the teacher to students in the development of subject areas.

The subject of the research is media activity in teaching "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" in primary school, which, on the one hand, allow students to engage in the process of dialogue, and on the other – to develop their communicative and creative potential. The culturological approach in the development of the material focuses on understanding the significance and value of different cultures, acceptance of the «other», positive interaction with representatives of other faiths, nationalities, social groups, beliefs.

The use of media as a source and means of cognition of the national culture, familiarization with the universal experience allows us to achieve certain tasks in patriotic education.

В условиях современности медиа находятся в постоянной динамике и в качестве технического средства, и на содержательном уровне. Они все настойчивее «заставляют» человека менять профессиональные стратегии и предлагают обновленные траектории личностного развития. Особенно ярко это проявляется внутри сферы образования. Насколько позитивны такие трансформации для решения практических задач в системе «Учитель – Ученик – Родитель», зависит от ряда факторов:

- степень осмысленной активности человека по выстраиванию коммуникативных отношений внутри медиасреды (умение оперативно получать, систематизировать, воспринимать, оценивать информацию из разных медийных каналов и определять ее функциональные особенности в медиасреде);

- способность человека гармонично сочетать технические возможности и содержание с учетом аудиально-визуальной составляющей, определяющих процесс восприятия, понимания и интерпретации информации;

- умение человека выделять значимый контент, обладающий ценностно-смысловым потенциалом для решения, как минимум, просветительских и, как максимум, воспитательных и образовательных задач;

- понимание сущностных характеристик медиапрактик, обладающих внутренней логикой, единством и целостностью. Медиапрактика являет собой опыт, для которого характерно наличие временных

³ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44091\21 «Теологическое образование в условиях цифровой культуры».

границ, целеполагание и репрезентация содержательного контента медиа и/или технических ресурсов медиа.

Перечисленные факторы определяют необходимость развития такого качества, как медиаграмотность и умений выстраивать траектории коллективного/индивидуально-личностного медиаобразования. Под первым мы понимаем *«комплекс знаний, умений, навыков и компетенций, обеспечивающих успешную самореализацию в профессии, творчестве, жизни. Включает умение пользоваться поисковыми системами и находить необходимую информацию; способность обращать внимание на источники информации, верифицировать информацию и критически ее оценивать; умение защитить свои персональные данные в сети Интернет и способность не допускать утечки информации, касающейся личной жизни, которая может представлять интерес для злоумышленников; знание о системах «родительского контроля», умение пользоваться ими, а также способность про-вести для детей курс личной безопасности по их действиям в социальных сетях и сети Интернет; способность сопоставлять информацию из различных источников, проверять любую полученную информацию»* [3, с. 9].

Медиаобразование – это *«совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, связанных с функционированием человека в медиакультуре»* [3, с. 8].

Медиаграмотность и медиаобразование по своей сути предполагают проявление активности, осмысление которой ведется в разных направлениях [1, 2, 4, 7 и др.]. Но именно сегодня на всех уровнях образования медиаграмотность и медиаобразование связаны с формированием универсальных коммуникативных учебных действий, прописанных в ФГОС: *«учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером»* [6, с. 6]. Задачи обучения и воспитания, в целом, направлены на формирование *«опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач»* [6, с. 7].

В качестве ценностных оснований для реализации воспитательной деятельности посредством медиа, в обобщенном виде, мы рассматриваем следующие: восприятие культуры в ее целостности, проявление творческого начала личности, гуманизм и конструктивное социальное взаимодействие. Патриотическое воспитание, в этом смысле, ориентирует педагога осуществлять свою деятельность с учетом

- *информационно-просветительских* медиаактивностей (разнообразные мероприятия, направленные на активизацию познавательной деятельности школьников и студентов);
- *творческих* медиаактивностях (участие детей, педагогов, детско-родительских сообществ в разнообразных конкурсах и фестивалях);
- *сетевых* медиаактивностях, связанных с решением задачи создания коммуникативных сообществ.

В каждом из выделенных типов медиаактивностей может присутствовать содержание патриотической направленности, обеспечивая не только условия для получения знаний об истории, культуре, традициях своего народа, но и способствуя социализации молодежи, саморазвитию каждого *«как личности, как субъекта патриотического поведения и деятельности»* [3, с. 32].

Введение медиа в образовательный и воспитательный процесс – уже устоявшаяся традиция: принцип интеграции, лежащий в основе воспитательной системы, позволяет педагогу акцентировать внимание подрастающего поколения на значимых вопросах социума и культуры в условиях современности, развивать творческие способности и креативное мышление личности, а также вовлекать детей и подростков в активное взаимодействие с окружающей средой, в том числе и через опыт медиапрактик. Как отмечает И.Я. Мурзина, *«воспитание – это не количество проведенных мероприятий, а направленная деятельность, охватывающая широкий спектр взаимодействий педагогов школы, учеников, родителей и возможных социальных партнеров, который объединяет урочную, внеурочную и внешкольную работу»* [5, с. 71].

Особенно важным видится введение элементов медиа в начальной школе, когда закладываются основы грамотности и целеполагания: обучающиеся приобретают навыки системного восприятия реальности, взаимодействия в группах, самостоятельности в решении исследовательских задач.

Проблемной зоной для педагога начальной школы является преподавание *«Основ религиозных культур и светской этики»* в силу того, что есть чувство страха за реализацию содержания этой предметной области, опасения за реакции родителей, неуверенность в своей компетентности.

Культурологический подход в преподавании ОРКСЭ позволяет решать задачи, связанные с социализацией обучающихся и пониманием ими, что *«каждая духовная культура имеет собственный контекст и свою логику, ни одна культура не может быть лучше другой, поскольку обладает значимым для развития человечества ценностным содержанием»* [8, с. 101]. На уроках ОРКСЭ беседы о ценностях культуры,

практиках репрезентации образов культуры в искусстве, быту, повседневности способствуют расширению кругозора, позволяют понимать мир в его разнообразии и диалогичности.

Методические решения относительно медиаактивностей в реализации предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» имеют широкий спектр: от индивидуальной работы с обучающимся до практик коллективного взаимодействия. Многое зависит от конкретно решаемых задач. Выбор пути осуществляется в зависимости от интересов обучающихся, предметной области и опыта.

Началом для проявления медиаактивностей может служить совместное знакомство с анимацией, фото, фильмами и т.д., обсуждение, создание собственного контента. С обучающимися целесообразно обсуждать мультфильмы, созданные на основе сказок разных народов, короткометражные фильмы... Сюжеты, герои, образы культуры приближают к пониманию того, что Россия – страна с богатой историей, на ее территории проживают различные этносы и народы, чьи знания и опыт закреплены в культурной картине мира. Кросс-культурная коммуникация – это не только про отношения между отдельными культурами, но и про социальное взаимодействие внутри отдельных групп населения, сообществ, семей и поколений. Репортаж, фотоколлаж, анимационная зарисовка и многое другое открывают перспективы для диалога и общения между детьми и взрослыми в урочной и внеурочной деятельности. Знакомство с основами информационной безопасности и способами проявления активностей в сфере медиа ориентированы на формирование навыков медиаграмотности у подрастающего поколения.

Для педагога есть возможность использовать ресурсы и опыт коллег через обращение

- к платформе «Детский онлайн-кинотеатр «Ноль Плюс»» (<https://zeroplus.tv/>), где представлены подборки фильмов с методическими разработками и комментариями в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, предложены мероприятия, в которых можно принимать участие, актуальная информация о киноклубах;

- к содержанию деятельности Крымского киномедиацентра (<http://www.киномедиацентр.рф/>), который реализуется на протяжении уже многих лет в различных направлениях (творческая деятельность, просветительская, культурно-досуговая, образовательная и др.);

- к материалам «Сообщество учителей «Клевер Лаборатория»» (<https://clever-lab.pro/>), где подобран контент для организации мероприятий в области воспитания и приобщения к духовным ценностям отечественной культуры.

В учебно-методическом пособии «Медиапрактики в патриотическом воспитании (приобщение к ценностям региональной истории и культуры)» [3] авторами обобщены и систематизированы основные направления работы с медиа и отмечены продуктивные практики, в основе которых лежит совместная деятельность профессионального педагогического сообщества и обучающихся, начиная от работы с различными информационными источниками до способов ее репрезентации в условиях современности [3, с. 59 – 114].

Медиапрактики и опыт в сфере медиа – актуальный ресурс для решения сложных задач, связанных с воспитанием и образованием подрастающего поколения, формированием устойчивой системы нравственных ориентиров и ценностей, интереса к истории и культуре Отечества, малой родины, чувства сопричастности к судьбам других людей. И чем раньше приходит осознание необходимости говорить с детьми на актуальном языке культуры, в том числе и применением современных технологий и средств, тем интереснее складывается взаимодействие, тем больше возможности для решения задач, определенных на федеральном уровне. На наш взгляд, включение медиа как средства к приобщению ценностного потенциала культуры на уроках ОРКСЭ – продуктивный и целесообразный опыт.

Список литературы

1. Марчуков А. Н. Медиаактивность "Deutsche Welle" в российских социальных сетях: шаг навстречу "новой публичной дипломатии" или приверженность традициям? / А. Н. Марчуков // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 116-141.
2. Мезенцева С. В. Медиа- и интерактивность как фактор профессионального становления педагога в современной компьютерной образовательной среде / С. В. Мезенцева, И. О. Товпич // ИКОНИ. – 2022. – № 1. – С. 92-99. – DOI 10.33779/2658-4824.2022.1.092-099.
3. МЕДИАактивность российских вузов // Аккредитация в образовании. – 2015. – № 6(82). – С. 17-19.
4. Мурзина И. Я. Медиапрактики в патриотическом воспитании (приобщение к ценностям региональной истории и культуры): учебно-методическое пособие / И. Я. Мурзина, Н. А. Симбирцева. – Екатеринбург: Институт образовательных стратегий, 2021. – 200 с.
5. Мурзина Е. В. Проблемы медиапотребления в условиях динамических изменений в современном обществе / Е. В. Мурзина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(71). – С. 205-214. – DOI 10.26105/SSPU.2021.71.2.020.

6. Мурзина И.Я. Медиапрактики в образовании: реализация воспитательных задач / И.Я. Мурзина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. - №3(93). – С.66-81. С. 71

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Утвержден приказом Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 12.10.2022).

8. Чельшева И. В. Культура межнационального взаимодействия студенческой молодежи как условие конструктивного межкультурного диалога в медиапространстве / И. В. Чельшева // Теория и практика организации работы с молодёжью : Сборник материалов региональной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 06 декабря 2019 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2020. – С. 109-113.

9. Шапошникова Т. Д. Культурологический контекст преподавания школьного предмета «Основы мировых религиозных культур и светской этики» / Т. Д. Шапошникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 1(22). – С. 100-111.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-198

Смелова Маргарита Владиславовна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, преподаватель, Социально-технологический колледж, ЧУ ПО; 300026, г. Тула, ул. Рязанская, 1; margarita.vladislavovna.smelova@gmail.com

ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ: СОЗДАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАСПОРТА ГРАЖДАНИНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, поддержка талантов, портфолио-резюме, консультирование студентов.

АННОТАЦИЯ. В статье описывается эффективность инструмента для мотивирования студентов колледжей и вузов к участию в общественной, волонтерской, досуговой деятельности и оценки работодателями компетенций лидеров при их трудоустройстве. Данным задачам отвечает проект «Паспорт социальной активности 71: электронное портфолио»- участник и победитель конкурсов для молодёжи. Проведённая работа направлена как на пропаганду социальной активности, так и на формирование культуры оформления достижений учебной и внеучебной деятельности, создание условий для учета портфолио работодателями, поощрение талантов.

Smelova Margarita Vladislavovna,

deputy director for educational work, teacher, Socio-Technological College, Tula, Russia

JOURNAL OF SOCIAL ACTIVITY: CREATING A SOCIAL PASSPORT OF A CITIZEN

KEYWORDS: definition of profession, talent support, portfolio resume, student counseling.

ABSTRACT. The article describes the effectiveness of the tool for motivating college and university students to participate in social, volunteer, leisure activities and for employers to evaluate the competencies of leaders in their employment. These tasks are met by the project "Passport of social activity 71: electronic portfolio" - a participant and winner of competitions for young people. The work carried out is aimed both at promoting social activity, and at forming a culture of registration of achievements in educational and extracurricular activities, creating conditions for employers to take into account portfolios, and encouraging talents.

С сентября 2020 г. на базе ЧУ ПО «Социально-технологический колледж» и АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА» по 2022 г. реализуется проект создания студенческого маршрута – «Социальный паспорт гражданина 71 (Электронное портфолио)», выпущен и доказывает свою эффективность разработанный «Журнал Социальной Активности», с сентября 2021 г. внедрён в тестовом режиме разработанный сайт «Электронное портфолио студента». Основная проблема, на решение которой направлен проект – отсутствие позитивной практики учёта работодателями компетенций студента и выпускника через портфолио и низкий уровень трудоустройства по портфолио, как следствие низкий процент заполнения портфолио студентами и непонимания ими мотивации участия во внеучебной досуговой деятельности.

Актуальность решения проблемы обусловлена в следующих нормативно-правовых документах:

1. Приказ от 8 февраля 2019 г. N 40 «Об утверждении плана деятельности Федерального агентства по делам молодёжи на период 2019 – 2024 годов, в части повышения уровня информированности молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет о потенциальных возможностях самореализации и саморазвития и увеличения участников Всероссийской форумной компании».

2. Постановление Правительства Тульской области от 28 декабря 2017 г. N 634 «Об утверждении государственной программы Тульской области «Развитие молодёжной политики в ТО до 2024 г.» в части увеличения численности молодёжи, принимающих участие в мероприятиях, форумах и пр.

3. Указ Президента РФ от 6 апреля 2006 г. N 325 "О мерах государственной поддержки талантливой молодежи" (с изменениями и дополнениями) (с изм. и доп. от 29 февраля 2008 г., 9 ноября 2010 г., 25 июня 2012 г., 25 июля 2014 г.).

4. Национальные проекты России: Цифровая экономика; Наука и университеты; Культура; Образование Национальные проекты России (xn--80aаратрепсчфмо7а3с9ehj.xn--p1ai).

5. Федеральная программа «Кадры для цифровой экономики» Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ.

Для содействия развитию каждым россиянином своих цифровых компетенций будет подготовлен формат персонального профиля компетенций и формат персональной траектории развития. Персональный профиль компетенций — это своеобразный «паспорт» знаний, умений, навыков, компетенций, накопленного опыта и различных достижений человека, который позволит анализировать свою личную конкурентоспособность на рынке труда, определять недостающие компетенции, а также планировать меры по их приобретению или развитию. Аттестация компетенций будет производиться не только через формальные процедуры (экзамен, тест и пр.), но и с помощью независимых форматов аттестации (участие в акселераторе или хакатоне), которая будет производиться независимыми операторами и результаты которой будут включаться в профиль компетенций человека. Персональная траектория развития заключительный критически значимый элемент общей системы построения человеческого капитала в цифровой экономике и представляет собой непрерывный оцифрованный «путь» развития человека в образовательной и трудовой деятельности. В рамках профессиональной ориентации, планирования образовательного пути, персональная траектория развития будет фиксировать все точки на пути к достижению запланированной цели, персонально под потребности каждого человека.

6. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018).

7. Указ Президента РФ «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» от 21.07.2020 г. N 474. Национальные цели: возможности для самореализации и развития талантов; достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство; цифровая трансформация).

8. Стратегия инновационного развития России до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 г. N 2227-р (ред. от 18.10.2018) (Развитие кадрового потенциала).

9. Постановление Правительства Тульской области от 15.05.2012 № 204 «Об утверждении Положения о предоставлении финансовой поддержки на реализацию программ и проектов молодежных и детских общественных объединений Тульской области».

В регионе проживает и обучается в вузах и ссузах порядка 70 тысяч студентов в возрасте от 17 до 25 лет (источник: территориальный орган Федеральной службы гос. статистики по ТО). Исходя из этой статистики, можно сделать вывод, что школьники и студенты – это основная целевая аудитория для участия в мероприятиях и конкурсах от Министерства молодёжной политики, для развития программ трудоустройства Центра занятости населения. Именно молодые неопытные учащиеся не обладают навыками систематизации достижений, составления резюме и презентации своих сильных сторон.

Командой проекта было проведено исследование по проблеме: в опросе приняли участие 40 студентов 1 курса и 40 студентов 2 курса «Социально-технологического колледжа» в возрасте от 16 до 19 лет. Из них только 10 студентов оценили идею сбора портфолио как востребованную работодателями, остальные считают уровень нужности портфолио для получения прибыли и карьерного роста как «низкий» и «очень низкий». Только 25 % опрошенных нами студентов считают, что оформление портфолио поможет им в построении карьеры и будет учитываться при дальнейшем обучении.

Между тем, идея сбора портфолио и участие в работе Студенческого Совета способна объединить студентов в единую команду. Сама идея портфолио (социального паспорта) несёт в себе ряд значимых функций и на индивидуально-личностном, и на групповом уровне: 1. Регулятивную (регулирует межличностное и межгрупповое общение на основе общепризнанных ценностей, традиций и определённых правил работы в команде Студ. Совета); 2. Информационную (формирование единой символической среды); 3. Защитную (способствование удовлетворению потребностей молодёжи в психологической устойчивости и защите и гарантии последующего признания заслуг); 4. Мобилизационную (в определённых ситуациях цель сбора портфолио способна стать эффективным инструментом для достижения целей Студенческого Совета; в условиях решения проблемных ситуаций или конфликта в студенческой группе именно самоуправление Студенческого совета начинает определять социальные ожидания и требования группы, то есть, становится инструментом мобилизации сил команды); 5. Мотивационную (Объединение студентов в Студенческий Совет на основе общей цели).

Существует ряд схожих проектов и мероприятий по созданию системы учёта (в т.ч., электронного) портфолио, но они не реализованы в Тульском регионе или недостаточно охватывают всю целевую аудиторию – студенческую молодёжь (например, работа осуществляется только в одном районе или муниципалитете), не установлены договорённости с работодателями по вопросам трудоустройства на основе

зафиксированных в индивидуальных портфолио образовательных достижений – Студ. портфолио онлайн HSE university; Унив. ИТМО «Сертификат профессионального опыта студентов». Цифровые портфолио могут включать результаты прохождения различных курсов, участие в научных исследованиях, прохождение практик, достижения в спортивных, культурных мероприятиях. Все эти достижения обучающегося отражают разнообразные компетенции, которые он получил, а, следовательно, формируют его компетентностный профиль. Анализируя данные профили, работодатели смогут выбирать наиболее подходящих сотрудников. При реализации нашего проекта используется опыт проектов создания в РФ порталов онлайн-образования, таких как «Национальная платформа открытого образования», «Универсариум», «Лекториум», «Российская электронная школа», и др.

Ключевые заинтересованные участники проекта: Министерство образования и науки РФ, Министерство связи и массовых коммуникаций РФ, Федеральные органы исполнительной власти, имеющие подведомственные образовательные организации средне профессионального и высшего образования, Органы исполнительной власти субъектов РФ, Бизнес-инкубаторы, АНО «Институт развития Интернета», Ассоциация «Национальная платформа открытого образования».

Данный проект «Социальный паспорт гражданина 71» способен решить обозначенные проблемы путём проведения комплекса мероприятий: 1. **Информационные выходы в образовательные учреждения**, направленные на необходимость создания электронного портфолио и обучения школьников и студентов навыкам учёта достижений (подписаны договоры со школами г. Тулы, городов Тульской области о сотрудничестве и совместной работе); 2. **Конкурс макетов электронного портфолио** среди студентов для поиска и отбора лучших идей с целью последующей трансформации дизайна для сайта (разработаны макеты для печати в типографии «Журнала социальной активности»). 3. **Создание сайта «Электронного портфолио студента»**, направленного на популяризацию соц. активности, мотивацию студентов, их награждение и поощрение за победы, привлечение к учёту достижений работодателей. Это решает проблему интеграции учебного заведения и базы прохождения практики для последующего построения карьеры. 4. **Участие с проектом в форумной кампании Росмолодёжи и города, конкурсах и тренингах** для популяризации индивидуальных достижений и развития навыков у студентов оформления своего портфолио. 5. **Информационное онлайн - освещение проекта**, включающее серию постов в соц. сетях (ВК, Инстаграм, Телеграмм-канал) и на сайте учебных заведений для формирования положительного образа сбора портфолио, для слома утверждения «портфолио собирать сложно и бесполезно, оно не даст никаких бонусов при трудоустройстве и последующем поступлении». Именно социальные сети являются самым эффективным каналом для информирования студентов. 6. **Индивидуальное сопровождение и консультирование студентов по созданию и заполнению ими бумажного и электронного портфолио достижений.** Такой комплексный подход создаёт уникальность проекта, направленного на обязательное внедрение портфолио в учебное заведение, обучение студентов навыкам его заполнения и получение ими на выходе места для трудоустройства, рекомендательного письма, а в процессе учёбы – бесплатные посещения культурных мест. Это улучшает воспитательную культуру, увеличивает уровень информированности молодёжи о возможностях общественной деятельности, повышает уровень их знаний в сфере молодёжной политики.

Отличительная особенность данного проекта состоит в фиксации достижений студентов не только в учебной деятельности, А ВО ВНЕУЧЕБНОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ (*soft skills* - «гибкие, мягкие навыки») – по всем направлениям через новый электронный сервис и печатный вариант «Журнала Социальной Активности». Сотрудники и преподаватели колледжа / вуза / школы могут получить более полную информацию о своих обучающихся. На текущий момент завершён первый годовой этап проекта, в результате которого спроектирован макет журнала, заказан и выпущен в типографии и заполняется студентами и кураторами на протяжении 2020-2022 уч. года, добавлена возможность вести учёт на платформе – через регистрацию в личном кабинете: учебная деятельность, научная, дополнительное образование и прохождение курсов, волонтерство, общественная активность, участие в конкурсах и олимпиадах, форумах, создание проектов, оформление грантовых заявок и патентов, посещение мероприятий, организация мероприятий, выступления, публикации в журналах и сети Интернет, стажировки, часы за мероприятия, хакатоны и проекты любого уровня.

ИТОГ: составление резюме для трудоустройства, используя всё содержание собственного портфолио. За годы учёбы – самоуправление через Студенческий Совет, продвижение собственных идей, получение поощрений в формате бесплатных билетов в театр / цирк / концертный зал / кино / музейно-выставочный центр для посещения пяти мероприятий, одну оплаченную экскурсию в пределах своего региона и одну междугороднюю поездку, которые организуются только для обозначенной категории студентов Студенческого Совета. Доступ работодателя и преподавателя через личный кабинет будет только к той части портфолио, на которую студент дал согласие на публикацию (согласно Закону о защите персональных данных). Все часы должны быть подтверждены куратором, который сопровождал обучающихся на мероприятии или сертификатами/ дипломами/ грамотами в формате pdf (сканами).

Проект вошёл в шорт-лист Тульского государственного университета в июне 2021 г. по программе «Студенческое предпринимательство: технологическое, социальное, исследовательское. Проектирование и продуктивное действие» по программе дополнительного образования (данный проект был защищён командой Студенческого Совета перед Учёным Советом и приглашёнными специалистами). Разосланы письма по школам и организациям дополнительного образования региона, что расширяет количество заинтересованных лиц – стейкхолдеров – и участников. АНО ВО «МПА ВПА» полностью оплачивает посещение мероприятий (театр/кино/музей/экскурсии) для активистов ЧУ ПО «СТК». Готовы оказать поддержку проекту следующие партнёры: МБУ ММЦ «Родина», ГУ ТО «ТОЦМ», МБУ МЦ «Спектр», МДОО «Юный друг закона» - предоставление поддержки в форме помещений, посетителей молодёжных центров, информационных ресурсов – приглашений в соц. сетях, официальных писем.

Список литературы

1. В России изменят дипломы о высшем образовании / Рамблер. URL: <https://news.rambler.ru/community/46460171-v-rossii-izmenyat-diplomy-o-vysshem-obrazovanii/?ysclid=1909jyehpv647375759>. Текст: электронный.
2. Жизнь в матрице / Новости России и мира — Новостной портал Московский комсомолец. URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/28/zhizn-v-matrice-vypuskniki-vuzov-smogut-poluchat-elektronnye-diplomy.html>. Текст: электронный.
3. Ссылка на файлы разработанного «МПА ВПА» и «СТК» Журнала Социальной Активности студента <https://cloud.mail.ru/stock/e9brWHC8tjoMPLrFkU49HexM> (файлы хранятся на облаке до 26.09. 2022).
4. Сайт портфолио ЧУ ПО «СТК» и АНО ВО «МПА ВПА» <http://youth-roite.tilda.ws>.

УДК 37.016:82:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-199

Шахова Вероника Евгеньевна,

магистрант, Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова; 164000, Россия, г. Архангельск, ул. Наб. Северной Двины, 17, shahova2@gmail.com

Научный руководитель

Швецова Татьяна Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова; 164000, Россия, г. Архангельск, ул. Наб. Северной Двины, 17, shahova2@gmail.com

НОВЫЕ МЕДИА КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мультимедийные учебники, электронные средства обучения, региональная литература, методика преподавания литературы, арктическая робинзоада, информационно-коммуникационные технологии, цифровые медиа.

АННОТАЦИЯ. Новые цифровые медиа – это электронные средства предоставления информации, отличающиеся открытым доступом, активностью, объемной визуальной составляющей. Цель данной статьи состоит в том, чтобы показать особенности создания мультимедийного учебника и возможности его применения в образовательной среде. Онлайн-учебник, описанный в данной работе, относится к новым медиа. Разработанный нами продукт может применяться как в школах и вузах для массового изучения и проверки знаний, так и при самостоятельном изучении темы. Результат работы: описание технологического процесса разработки онлайн-макета учебника, составление инструкции по работе с макетом, а также методических рекомендаций использования продукта в обучении.

*Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда, конкурс 2021 года «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований малыми отдельными научными группами» (региональный конкурс) (Грант № 22-28-20412 «Проектирование мультимедийного корпуса текстов о мезенских робинзоадах»)

Shakhova Veronika Evgenievna,

master's degree student, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia
Scientific adviser

Shvetsova Tatiana Vasilievna,

PhD of philology, associate professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

NEW MEDIA AS A LEARNING TOOL REGIONAL LITERATURE

KEYWORDS: multimedia textbook; media education; new media; arctic castaways; regional literature.

ABSTRACT. New digital media are electronic means of providing information, characterized by open access, activity, volume visual component. The purpose of this article is to show the features of creating a multimedia textbook and the possibilities of its application in the educational environment. The online tutorial described in this paper refers to new media. The product developed by us can be used both in schools and universities for mass study and verification of knowledge, as well as for independent study of the topic. The result of the work: a description of the technological process of developing an online

layout of the textbook, drawing up instructions for working with the layout, as well as methodical recommendations for the use of the product in training.

Введение. В 2019 году «Родная литература» и «Родной русский язык» стали обязательной частью школьной программы. Этот курс именуют «призрачным» [1] или «загадочным» [3] предметом школьной программы. Данная дисциплина обеспечена примерной программой [2]. Порой учитель в каждом классе подбирает произведения для чтения и изучения региональных авторов на свое усмотрение. Ведущие издательства разрабатывают две линейки учебников, которые пока не включены в федеральный перечень учебников.

В сложившейся ситуации мы предприняли попытку спроектировать мультимедийный учебник, объединяющий произведения с одним сюжетом – плавание мезенцев на Шпицберген в 1743–1749 гг. Эти произведения обладают рядом особенностей, привлекательных для читателей-школьников: региональный компонент, занимательность и динамичность изложения, описание людей отважной профессии, экзистенциальный опыт.

Обязательным условием создания электронного учебника с мультимедийным наполнением является его интерактивность и доступность для обучающегося, включение гипертекстовой информации, ссылок, видео-, аудио- и различных фотоматериалов, средств моментальной обратной связи.

Технология создания мультимедийного учебника. Разработка мультимедийного учебника по программе «Родная литература» обеспечивается за счет решения следующих задач: 1) подготовка образовательного материала; 2) создание авторских видеороликов (сценарий, запись, монтаж, мультимедийное наполнение); 3) разработка заданий и упражнений; 4) оформление макета главы мультимедийного пособия с помощью конструктора сайтов.

Начальный этап разработки мультимедийного учебника подразумевал первичный отбор научного литературоведческого материала и соответственно подготовку текста для наполнения учебника (теории, методики работы с художественным текстом), а также поиск изображений, подходящих по теме изучения. Одной из важных задач в построении учебника было составление упражнений. Затем мы разработали игровой практикум по типу онлайн-марафона. Далее записали видеолекцию.

На этапе записи видеоматериалов использовался видеоредактор Perfect Video (приложение для смартфонов). Для записи видеороликов применено базовое непрофессиональное оборудование (смартфон, петличный микрофон, пользовательский штатив). На этапе обработки отснятого видеоматериала задействован видеоредактор Perfect Video (версия 8.4.0). Данное программное обеспечение является мощным и многофункциональным мини-приложением для устройств семейства Apple, при этом обладает достаточно простым и понятным интерфейсом. Видеоролики, которые нуждаются в редактировании, добавляются в проект PV напрямую через мобильное устройство. Приложение Perfect Video позволяет изготавливать видеоматериалы с разрешением 4K, т. е. высокого качества, что соответствует требованиям к мультимедийному пособию. После монтажа видеоролика с помощью этого же мини-приложения мы наложили анимированные субтитры: добавили заголовки, сделали соответствующие кадровые переходы, вставили текстовые фрагменты и изображения.

Следующий этап – создание макета мультимедийного пособия. В качестве доступного сервиса для проектирования главы электронного учебника использована платформа Tilda Publishing. Начать разработку сайта можно с чистого листа, используя зего-блоки, или уже с готовых шаблонов и блоков. Для наших целей подошли зего-блоки и соответствующие варианты их функционального наполнения. Среди предложенных блоков представлены, например, такие дизайн-элементы: меню, текстовые блоки, изображения, видео, формы и кнопки, этапы, команда, отзывы, карты Гугл и Яндекс и др. Готовые блоки после добавления и публикации страницы (в нашем случае – учебника) автоматически подстраиваются под разные устройства – компьютер, смартфон, планшет, что не ограничивает возможности использования учебного пособия лишь компьютерным классом или учебной аудиторией, а расширяет диапазон его применения при переходе на дистанционный формат обучения при необходимости.

Инструкция по работе с мультимедийным учебником. Начало работы с учебником отмечено переходом по ссылке <http://arcticway.tilda.ws/>.

На главной странице отображено меню разделов учебника, т.е. главы учебника. Первая глава построена на материале изучения повести К.С. Бадигина «Путь на Грумант» (1953).

Меню учебника – это сгруппированный набор ссылок с названиями разделов, облегчающий переход на другие страницы самого учебника либо других необходимых источников, например, через кнопку «Читаем...» осуществляется переход на сайт онлайн-библиотеки, что позволяет ознакомиться с полным текстом изучаемой повести. Фиксированное меню всегда остается сверху экрана персонального компьютера при просмотре страниц учебника, это облегчает работу с учебником и позволяет в любой момент перейти к нужному разделу, не возвращаясь к главной странице. Таким образом, работать с учебником можно как в режиме страничного просмотра, так и в режиме переключения с раздела на раздел.

Методические рекомендации по применению мультимедийного учебника в учебном процессе. Мультимедийный интерактивный учебник по изучению сюжета о мезенских «робинзонах» в онлайн-формате можно применять на таких этапах обучения:

1) Работа в классе:

– этап изучения нового материала и формирования умений и навыков работы с художественным текстом;

– контроль и коррекция знаний, умений и навыков учащихся.

2) Самостоятельная домашняя работа при подготовке к уроку.

3) Внеурочная деятельность:

– проведение литературного марафон «Лаборатория Арктики»;

– самостоятельное создание макета одного из разделов учебника в качестве реализации проектной деятельности учащихся.

Мультимедийный учебник можно применять как при традиционной классно-урочной организации учебного процесса, так и при дистанционной и смешанной.

Для работы с мультимедийным учебником следует использовать следующие технические средства (с обязательным подключением к сети Интернет): интерактивная доска; проектор; оборудование в компьютерных классах; персональные компьютеры учащихся; смартфоны.

В образовательном процессе мультимедийный учебник может применяться на уроках разного типа. Рассмотрим некоторые варианты.

Вариант 1. Фронтальный опрос

Учитель предлагает ребятам организовать совместную работу по анализу фрагмента художественного текста. Один из обучающихся выразительно читает текст. Другой приглашается к интерактивной доске. Открыв раздел учебника «Работа с художественным текстом», ученик начинает работать по заданному алгоритму. Во время выполнения заданий остальные учащиеся, прочитывая задания на доске, предлагают свои варианты ответов. Выполнив одно-два задания, ученик возвращается на свое место, а у интерактивной доски его сменяет следующий желающий.

Результаты такой работы могут быть оценены учителем либо непосредственно на уроке, либо после, т. к. ответы учащихся автоматически направляются на электронную почту учителя.

Вариант 2. Игра

Задание предлагается в качестве закрепления полученных знаний. Обязательное условие – проведение урока в компьютерном классе. Обучающиеся разделяются на малые группы, придумывают креативное название для своей команды и слоган в соответствии с темой урока: «Арктическая робинзонада». Работа группы ограничивается по времени 10-20 минутами, или по 5-7 минут на каждое задание соответственно. Учитель выступает в роли организатора и консультанта, объясняет причины ошибок и напоминает теоретические вопросы в случае необходимости. Здесь продуктивно может быть использован раздел учебника «Игровой практикум». По результатам игры определяется команда-победитель, участники получают отметки «отлично».

Вариант 3. Тест

Обучающимся предлагается самостоятельно решить задания в разделе учебника «Тест». Подразумевается предварительный просмотр видеоролика из учебника. Время на решение теста лимитировано. Объявляются критерии выставления отметок в соответствии с процентом правильных ответов. Учитель наблюдает за самостоятельностью выполнения заданий обучающимися, выставляет оценки по окончании времени работы.

По окончании теста учитель анализирует причины частотных ошибок.

Вариант 4. Домашнее задание

В качестве домашнего задания предлагается посмотреть видеоролик из учебника для закрепления знаний по пройденной теме. Выполнение домашнего задания контролируется посредством обратной связи. После просмотра видеоролика учащиеся переходят к тесту в соответствующем разделе, ответы направляются учителю на электронную почту автоматически.

В целом структура, интерфейс и организация обратной связи в учебнике располагает для дистанционного обучения.

Вариант 5. Проектная деятельность учащихся

Учитель в качестве творческого задания (проекта) предлагает высокомотивированным обучающимся тему для создания макета теоретического раздела учебника по изучению литературного сюжета «арктической робинзонады»: «Освоение Арктики поморами XII-XV вв.», «История морского китобойного промысла», «Сюжет о мезенских «робинзонах» в интернет-пространстве», «История выживания мезенцев в Арктике в 1743–1749 гг.», «Первоисточник сюжета о мезенских «робинзонах», «Хронотоп Арктики в сюжете о мезенских «робинзонах» и мн. др.

Работа над проектами проходит по следующей схеме:

- 1) Выбор из предложенных тем;
- 2) Консультации с учителем;
- 3) Поиск и отбор материала (текстового, фото, аудио и видео), в соответствии с темой проекта;
- 4) Изучение возможностей онлайн-конструктора по созданию сайтов;
- 5) Проектирование предварительного макета теоретического раздела учебника;
- 6) Проверка учителем теоретического контента;
- 7) Анализ учителем корректности информации и функционала макета;
- 8) Доработка макета;
- 9) Использование макета учителем на уроках;
- 10) Получение обратной связи от учащихся и учителей.

Заключение. Представленный (экспериментальный) учебник снабжен текстовым и мультимедийным контентом (видео, аудио). Учебник находится в свободном доступе в сети Интернет и распространяется с помощью гиперссылки, следовательно, школьники, педагоги могут обратиться к нему в удобное время. Новые медиа (Ютуб канал, сообщество ВК, QR-код) обеспечивают учебнику интерактивное свойство.

Теоретический материал в учебнике систематизирован таким образом, чтобы обучающиеся могли постепенно погрузиться в изучение всего курса. Комплекс заданий, представленный в мультимедийном учебнике, обеспечивает поступательное и планомерное знакомство с материалом и делает процесс обучения увлекательным и интересным. Несомненно, применение электронного учебника способствует пробуждению интереса школьников к литературе о Русском Севере.

Список литературы

1. Гарипова Л. Призрачный предмет школьной программы // Профсоюз «Учитель». 2020. – URL: <https://pedagog-prof.org/stati/prizrachnyj-predmet-shkolnoj-programmy/> (дата обращения: 11.10.2022).
2. Примерная программа по учебному предмету «Родная литература (русская)» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования // Реестр примерных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/oor/46> (дата обращения: 11.10.2022).
3. Учебников нет: «загадочный предмет» вместо родного языка в школах Татарии // Regnum. – URL: <https://regnum.ru/news/2407866.html> (дата обращения: 11.10.2022).

УДК 378.147:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-200

Ярмак Кирилл Владимирович,

кандидат юридических наук, доцент, начальник управления учебно-методической работы, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя; 117997, Россия, г. Москва, ул. Ак. Волгина, 12, k-rill.77@mail.ru

АНАЛИЗ ТЕМАТИКИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования, информационная образовательная среда, ведомственное образование, дистанционные образовательные технологии, антропологические риски

АННОТАЦИЯ. На современном этапе развития общества вопросы цифровизации образования, организации медиаобразования выходят на передний план в единой системе образовательных и педагогических технологий. Существенное значение приобретает использование социальных сетей как инструмента педагогических технологий, в том числе с целью влияния на подрастающее поколение. Однако по мере внедрения медиаобразования и цифровых технологий становятся очевидными антропологические и иные риски и проблемы. Актуальность рассматриваемой тематики подтверждается опытом автора по организации образовательного процесса в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции. Именно использование возможности цифрового сопровождения учебного процесса позволило в указанных условиях сохранить качество образования на должном уровне. В статье рассмотрен анализ тематики научных исследований на указанную тематику. Методологическую основу анализа составляет принцип межпредметных и междисциплинарных связей при анализе фундаментальных трудов в области педагогики, а также научной литературы по психологии, философии, логике и др.

Yarmak Kirill Vladimirovich,

PhD in Law, Associate Professor, head of department of educational and methodical work, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot; Russia, Moscow

ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF DIGITALIZATION OF DEPARTMENTAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT

KEYWORDS: digitalization; departmental education; distance educational technologies; anthropological risks

ANNOTATION. The issues of digitalization of education, the organization of mediaeducation come to the fore in a unified system of educational and pedagogical technologies at the present stage of development of society. The using of social networks as a tool of pedagogical technologies is gaining significant importance. However, as media education and digital technologies are introduced, anthropological and other risks and problems become apparent. The author's experience in organization of the educational process in the context of Covid-19pandemic is confirms the relevance of the topic under consideration. The use of the possibility of digital support of the educational process made it possible, under these conditions, to maintain the quality of education at the proper level. The article considers the analysis of the topics of scientific research on this topic. The methodological basis of this study is the principle of interdisciplinary and interdisciplinary connections in the analysis of fundamental works in the field of pedagogy, as well as scientific literature on psychology, philosophy, logic, etc.

Цифровизация является новым современным трендом, основанным на цифровом представлении информации, пришедшим на смену информатизации, автоматизации и компьютеризации. Цифровизация неразрывно связана с развитием современного общества и проникает во все сферы человеческой жизнедеятельности. Цифровую трансформацию принято рассматривать как четвёртую технологическую революцию.

В национальном проекте «Образование», утверждённом Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, подчёркивается, что на современном этапе цифровизации российского образования значительную роль играет решение актуальных задач развития цифровых технологий сфере образования, поддерживаемых на государственном уровне и широкой общественностью, сопровождающих приоритетные направления развития образования.[1]

Указом президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в рамках национальной цели «Цифровая трансформация» обозначена задача достижения «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, среди которых помимо здравоохранения и государственного управления, указана сфера образования.[2]

Цифровые ресурсы прочно входят в практику управленческой и учебно-воспитательной деятельности системы образования. Очевидно, что цифровая трансформация не только расширит информационные ресурсы, но и сделает доступной и возможной работу в различных культурных средах и пространство для каждого обучающегося и педагога.

Значительное число научных исследований в рассматриваемой области связано с изучением инновационного развития высшего образования, в том числе развития дистанционных образовательных технологий, а также проектированием электронных образовательных информационных ресурсов, использования новых информационных и телекоммуникационных технологий и организации интернет-образования. Подобные направления представлены в работах А.А. Ахаяна, В.А. Бордовского, Т.В. Волова, В.В. Гуры, П.П. Дьячук, В.В. Ильина, К.Г. Кречетникова, В.А. Куклева, М.В. Лапенков, Я.М. Нейматова, Э.А. Нехвядовича, И.Н. Розина, И.В. Сергиенко, И.В. Симоновой, А.В. Чистякова и других.

Уже с начала XXI века появляются научные исследования, рассматривающие управление инновационными процессами развития образования на современном этапе развития системы высшего педагогического образования, которое обуславливает появление новых функций, связанных с построением организационно-методического обеспечения инновационных процессов. В свою очередь организационно-методическое обеспечение развития педагогического образования, представляя собой компонент управления инновационными процессами, протекающими в образовательной организации, позволяет обеспечить целостность инновационных преобразований и в целом возможно при условии создания общественно-государственных структур управления высшим образованием [3].

Ещё задолго до обрушившейся на мир пандемии коронавирусной инфекции начинают развиваться основные концепции организации дистанционного образования. Предложено повысить качество дистанционного образования в вузе при построении целостной, многоуровневой модели управления качеством дистанционного образования с учетом реализации системно-кластерного подхода на основе совершенствования структурных и содержательно-процессуальных компонентов [4]. Авторы рассматривают содержание дистанционной научно-образовательной деятельности вуза, реализуемой посредством Интернет-технологий, определяя его совокупностью образовательной, научно-исследовательской и культурно-воспитательной функций вуза в системе непрерывного образования и потенциальных направлений его деятельности в системе дистанционного образования [5]. Разработана акмеологическая концепция продуктивного дистанционного образования кадров госслужбы, объединяющую теоретико-методологическую базу, категориальный аппарат, прикладные основы в виде целостной архитектоники, включающей модель, алгоритм, технологию и другие ее компоненты.[6]

В 2005-2006 годах выходят на защиту ряд концептуальных исследований, посвященных вопросам использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании. Авторы предлагают концепции эффективного использования новых информационных и телекоммуникационных технологий профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственных служащих, включая дидактические принципы их применения, теоретическое и организационно-методическое обоснование

включения проблемно-модульных технологий обучения [7]; концепции проектирования креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе [8]; проектирования информационного образовательного ресурса современного вуза [9]. Сформулированы характеристики педагогической коммуникации в информационно-коммуникационной среде в структуре современного научного знания в качестве компонента теории и практики коммуникации, компьютерно-опосредованной коммуникации, как ее прикладной области с учетом динамики изменений средств коммуникации в развитии общества [10]. Социологи определяют возможности и границы образования в виртуальной среде, заявляя о рождении в Интернете нового вида социализации, который может иметь двоякий результат: обеспечивать развитие как позитивной жизненной ориентации (привитой в результате первичной и вторичной социализации в реальном социуме), так и негативной (вести к десоциализации в реальном социуме). [11]

Позднее исследователи обращают своё внимание на актуальные вопросы разработки электронных образовательных ресурсов. Утверждается, что они должны проектироваться с учетом возможности удовлетворения разноуровневых личностных культурно-образовательных потребностей и личностного развития субъектов образования, а учебная деятельность в медиаобразовательной среде – соответствовать требованиям учебного процесса в вузе. [12] Разрабатываются методические рекомендации по использованию сервисов системы дистанционного обучения для представления контента электронных образовательных ресурсов, осуществления педагогической коммуникации и автоматизации управления учебным процессом. [13]

К неоспоримым достоинствам цифрового образования можно отнести доступность, непрерывность, мобильность и индивидуальность образования, использование мультимедийных технологий и интерактивности, повышение медиаграмотности и формирование способности к самоорганизации, саморазвитию и самообучению.

Авторы погружаются в исследование проблем инновационных образовательных процессов, формулируя теоретико-методологическое обоснование их реализации в современных условиях, и теоретические основы функционирования инновационных образовательных учреждений [14]

Технологии организации образовательного процесса в системе ведомственного образования рассмотрены в работах В.А. Акиндинова, О.Ю. Ананьина, И.Ю. Белоусова, А.В. Бобылева, А.И. Бурдилова, И.В. Гайдамашко, Е.А. Гаджиевой, В.Н. Гуляева, И.М. Ильиной, А.М. Киселёва, М.А. Колесникова, В.И. Марченкова, В.А. Митраховича, Д.Н. Пронина, С.Н. Процука, Т.С. Сливина, И.Р. Сташкевич, В.А. Фадеева, Л.А. Холодковой, Л.Г. Якимовой и других. В них определены различные направления совершенствования системы подготовки специалистов, процесса дидактического обеспечения учебной работы в высшей военной школе, повышения эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, Министерства по чрезвычайным ситуациям Российской Федерации, уголовно-исполнительной системы Минюста России и других ведомственных организаций, аспекты профессионального развития курсантов и слушателей, иные аспекты обучения в высшей военной школе.

Так появляются исследования по вопросам применения сетевых коммуникационных технологий для выработки практических навыков и умений специалистов силовых ведомств; [15] организации автоматизированных рабочих мест обучающихся с использованием виртуальных технологий, в том числе виртуального учебно-методического комплекса, основанного на использовании интерактивных компьютерных моделей; разработки методического наполнения естественно-научных и технических курсов в составе интерактивных виртуальных лабораторий, включая подготовку лабораторных практикумов, основанных на использовании интерактивной модели и Интернет-ресурсов [16, 17].

Зачастую организация образовательного процесса в военном вузе строится на основании проектно-технологического принципа профессионального обучения, что обеспечивает развитие мышления обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности. Исследователи предлагают считать, что средством организации такой деятельности курсантов выступают дидактические компьютерные среды различной направленности [18]. В конечном итоге определяется такая форма цифровизации учебного процесса, как разработка компьютерного сопровождения занятий. [19]

По результатам проведённых исследований формулируются выводы об особенностях создания и функционирования электронных средств, в том числе рассматривая с точки зрения эргономического потенциала, к которым можно относить обучающие программы, электронные тренажёры, информационно-поисковые и справочные средства, демонстрационные, лабораторные программы, расчетные, тестовые комплексы и др. [20].

Отдельно необходимо остановиться на особенностях организации образовательного процесса в образовательных организациях МВД России, которые обуславливаются спецификой деятельности органов внутренних дел и спектром формируемых компетенций будущих сотрудников правоохранительных органов. Цифровизация образовательного процесса в образовательных организациях МВД России имеет свою определённую специфику, основанную на ограничениях использования цифровых технологий при реализации образовательных программ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну.

В исследованиях И.Х. Абашевой, А.А. Базулиной, Н.Н. Башлуевой, А.И. Ботова, М.А. Варенцова, С.С. Жевлаковича, А.Т. Иваницкого, Д.В. Карабаша, В.Я. Кикотя, А.А. Кобозева, Л.В. Кузнецовой, С.П. Ломтева, Ю.Н. Руссковой, О.В. Свиначёва, Б.Н. Селина, Д.В. Семенова, И.С. Скляренко, И.Л. Сурнина, Н.И. Татаркиной, С.Н. Тихомирова, Т.М. Фроловой и других раскрыты различные актуальные вопросы подготовки профессиональных кадров для органов внутренних дел России, в том числе посвященные вопросам реализации образовательной политики МВД России, проблемам повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, основам формирования духовно-нравственной культуры личности и профессионально-нравственной устойчивости у курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России.

Появляются исследования в области организации управления педагогическим процессом в образовательной организации высшего образования системы МВД России, которое осуществляется в форме самоорганизующейся педагогической системы. Проектирование такой системы предлагается осуществлять с учетом принципов непрерывности, целостности, личной ориентированности, основанной на целях и задачах профессиональной подготовки специалистов [21].

Авторами предложены концептуальные модели построения дистанционного обучения в вузах МВД России, разработаны критерии оценки такого обучения в учебном процессе ведомственных образовательных организаций. [22]

В последнее время исследования посвящены особенностям модульного обучения с применением ИКТ, обеспечивающего эффективную предметную подготовку курсантов вузов МВД России, а также создание компьютерной учебной среды.[23] Авторы строят модель учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе МВД России в форме интегрированной автоматизированной системы учебно-методического обеспечения, использующей современные информационные технологии, определяющего структурные элементы. [24] Также исследователи обосновывают дидактические модели формирования профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивных технологий.

Вместе с тем, как показывает проведенный анализ, до настоящего времени научные исследования в области цифровизации образовательного процесса в ведомственных образовательных организациях направлены, как правило, на уточнение имеющихся или разработку отдельных новых положений, касающихся использования отдельных цифровых технологий в организации образовательного процесса.

Список литературы

1. Паспорт Национального проекта «Образование» : утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16) – Текст: электронный // Консультант Плюс: сайт. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/(дата обращения: 14.10.2022).

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. – Текст: электронный // Российская газета: сайт. – URL: <https://rg.ru/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 14.10.2022).

3. Бордовский В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бордовский Владимир Алексеевич. – Санкт-Петербург, 1999. – 365 с.

4. Волов В. Т. Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Волов Вячеслав Теодорович. – Казань, 2000. – 379 с.

5. Ахayan А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ахayan Андрей Андреевич. – Санкт-Петербург, 2001. – 439 с.

6. Нейматов Я. М. Акмеологические основы дистанционного образования государственных служащих: специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Нейматов Ягут Мамед оглы. – Москва, 2001. – 403 с.

7. Нехвядович Э. А. Организационно-педагогическая система эффективного использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной переподготовке и повышении квалификации государственных служащих: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Нехвядович Эдуард Антонович. – Санкт-Петербург, 2006. – 486 с.

8. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кречетников Константин Геннадьевич. – Владивосток, 2003. – 407 с.

9. Ильин В. В. Теоретические основы проектирования информационного ресурса в современной высшей школе: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ильин Владимир Владимирович. – Калининград, 2005. – 392 с.
10. Розина И. Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Розина Ирина Николаевна. – Москва, 2005. – 422 с.
11. Чистяков А. В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций (социокультурный анализ): специальность 22.00.06 "Социология культуры": диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Чистяков Анатолий Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2006. – 278 с.
12. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гура Валерий Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2007. – 363 с.
13. Лапенко М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лапенко Марина Вадимовна. – Москва, 2014. – 43 с.
14. Куриленко Л. В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования", 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Куриленко Людмила Васильевна. – Самара, 2001. – 436 с.
15. Ильина И. М. Повышение эффективности дистанционных консультаций в учебном процессе вузов МЧС России: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильина Ирина Михайловна. – Санкт-Петербург, 2009. – 174 с.
16. Гаджиева Е. А. Исследование виртуальных технологий самоконтроля в повышении эффективности дистанционного обучения слушателей вузов МЧС России: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаджиева Елена Арсеновна. – Санкт-Петербург, 2009. – 177 с.
17. Якимова Л. Г. Применение интерактивной модели виртуальной лаборатории в учебном процессе вузов МЧС России: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Якимова Любовь Геннадьевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 23 с.
18. Сташкевич И. Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сташкевич Ирина Ризовна. – Челябинск, 2004. – 353 с.
19. Фадеев В. А. Правовое обучение курсантов младших курсов военного вуза в процессе факультативных занятий с использованием компьютерного сопровождения: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фадеев Владимир Александрович. – Пенза, 2007. – 191 с.
20. Пронин Д. Н. Концептуализация процесса дидактического проектирования электронных образовательных ресурсов в высшей военной школе / Д. Н. Пронин // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 6. – С. 58.
21. Кузнецова Л. В. Моделирование управления педагогическим процессом в вузе МВД России (современный социокультурный контекст): специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кузнецова Людмила Владимировна. – Барнаул, 2006. – 389 с.
22. Сурнин И. П. Методика дистанционного обучения в вузах МВД России: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сурнин Игорь Петрович. – Москва, 2004. – 284 с.
23. Семенов Д. В. Совершенствование предметной подготовки курсантов вузов МВД России на основе модульного обучения с применением ИКТ: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Семенов Дмитрий Викторович. – Чебоксары, 2011. – 190 с.

24. Фролова Т. М. Оптимизация учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе МВД России на основе современных информационных технологий: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фролова Татьяна Михайловна. – Санкт-Петербург, 2014. – 170 с.

РАЗДЕЛ 8. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-201

Абдурашитов Наимжон Фозилович,

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни; 734003, Республики Таджикистан, г. Душанбе, проспект Рудаки 121, a_naimjon_f@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, индивидуализация, дифференциация, индивидуальная поддержка, социальная ситуация развития.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы индивидуальной социальной и образовательной поддержки детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учреждений. Проанализированы социальные ситуации и представлена модель работы по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Раскрываются мысли о том, что инклюзивное образование – это непрерывный творческий процесс, который в этом процессе формируется личности учащихся как субъекта образовательного процесса.

Abdurashitov Naimzhon Fozilovich,

candidate of Psychological Sciences, head of the department of general and pedagogical psychology, faculty of psychology, Avicenna Tajik state pedagogical university named after Sadriddin Aini; 734003, Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki avenue 121, a_naimjon_f@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF INDIVIDUAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

KEYWORDS: inclusive education, individualization, differentiation, individual support, social situation of development.

ANNOTATION. The article deals with the issues of individual social and educational support for children with special educational needs in general educational institutions. The social situation is analyzed and a model of work on working with children with special educational needs is presented. It reveals the idea that inclusive education is a continuous creative process, which in this process forms the personality of students as a subject of the educational process.

Проблема дифференциации и индивидуализации процесса психолого-педагогического сопровождения в последние десятилетия стали приоритетными в социализации детей с особыми образовательными потребностями.

В последние годы в Таджикистане активизировалась работа в направлении поиска оптимальных вариантов и эффективных форм работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Для реализации инклюзивной политики в стране актуально рассматривается вопрос о разработке индивидуальной модели работы и организации индивидуального образовательного сопровождения.

Законодательная база инклюзивного образования в Таджикистане является: Конституция Республики Таджикистан, Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (от 2013 г.), Закон Республики Таджикистан «О правах ребенка», Закон Республики Таджикистан «О социальной защите инвалидов», Национальная концепция инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями в Республике Таджикистан на 2011-2015 годы [9]; Национальная стратегия развития образования до 2030 года, а также «Цели развития тысячелетия» и другие нормативные акты. Одной из задач, вытекающих из целей развития тысячелетия и соответствующих программе реформ, проводимых Правительством Республики Таджикистан, является поэтапное внедрение принципов инклюзивного образования.

Важно отметить, что в Республике Таджикистан день за днем наблюдается динамика количество учреждений, в частности развивающих центров и соответственно количество детей с особыми образовательными потребностями, получающих доступ к разным ступеням образования растет [10].

Развитие инклюзивного образования в Республике Таджикистан, как отмечает профессор И.Х. Каримова – это «веление времени и обязанность социального государства, взявшего на себя как член ООН ряд обязательств по отношению к детям-инвалидам». Автором отмечается, что успешность реализации этих обязательств зависит «не только от государства, но и от позиции общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями вообще и к образованию этих детей-инвалидов (*А.Н. – детей с особыми образовательными потребностями*), в частности» [8, с. 3].

Анализ ситуации в Таджикистане показывает то, что несмотря на выполненный объем работы существует проблемы как недостаточной проработанности законодательства в организации индивидуальной

образовательной поддержки для формирования личностных социализирующих ресурсов, так и интеграции ресурсов общества для формирования готовности к продуктивной социальной включенности детей с особыми образовательными потребностями.

Модель индивидуальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учреждениях, разработанной нами отражает соединительно-восстановительную, консультативно-поддерживающую процедуру в ходе социального включения подростков и носит концептуальный характер (см. рисунок).



Рис. Модель индивидуальной поддержки детей с ООП в условиях СОУ

Она предполагает систему работы, включающую пять взаимосвязанных этапов выполнения, которые логически взаимосвязаны и подчинены общей цели (см. рисунок).

Инклюзивное образование / Универсальный дизайн обучения. УДО – это подход к разработке индивидуальной учебной программы, который может помочь учителям настроить учебную программу для всех учащихся, независимо от их способности, неспособности, возраста, пола или культурного и языкового опыта. УДО представляет собой план разработки стратегий, материалов, оценок и инструментов для охвата и обучения школьников с различными потребностями. Структура УДО основана на трех принципах [7]:

- *Множество способов представления информации* - использование различных методов для представления информации, предоставление ряда средств для поддержки информации
- *Множество способов действий и выражения* - предоставление учащимся альтернативных способов действовать и демонстрировать то, что они знают
- *Множество способов включенности* - использование интересов учащихся, предлагая выбор контингента и инструментов; мотивирование учащихся, предлагая регулируемые уровни сложности [7].

Таким образом, «универсальный дизайн обучения» относится к движению в архитектуре и разработке творческого продукта, цель которых сделать условия (места и вещи) более доступными для людей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учреждениях.

Социальная ситуация развития и общественный запрос – в учении о структуре и динамике психологического возраста Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития» [6] как важной характеристики возраста, раскрывающей отношение ребенка к его социальному окружению, соответственно которого возрождается общественный запрос к разработке и реализации соответствующих механизмов социализации ребенка к открытому обществу. Именно «социальная ситуация развития» и «общественный запрос» является основой для создания инклюзивной предпосылки образовательного процесса, на базе которого можно построить универсальную модель /дизайн обучения.

Законодательная база в сфере образования и социальной защиты создают соответствующих законодательных условий продвижение инклюзивного подхода в образовательном процессе.

Оценка ресурсы и выявление личностных барьеров у особыми образовательными потребностями. Цель проведения оценки – максимально точное определение потребностей ребенка с учетом особенностей его роста и развития (оценка коммуникативных навыков, самооценка и эмоции, когнитивные, регулятивные, сенсорные, адаптивные навыки и общение, оценка учебной среды и социальная компетентность); выявление сильных и слабых сторон семьи и ресурсов семейного окружения; определение ключевой проблемы, причин возникновения трудностей и возможностей по оказанию помощи со стороны образовательного учреждения. На этом этапы с одной стороны определяются личностные ресурсы ребенка, ресурсы институтов и посредников социализации и с другой стороны личностных и социальных барьеров, затрудняющих социализирующего процесса. На основы данного этапа происходит *дифференциации и индивидуализации личностных ресурсов/барьеров у детей с особыми образовательными потребностями*, на основы которого определяется группы и уровень специальных образовательных потребностей детей и разрабатывается для каждого ребенка индивидуальный план поддержки (ИПП), который отражают комплексную социальную поддержку и поддержку в обучении по разным учебным предметам.

Методы/инструменты для оценки могут быть следующие: изучение документов; наблюдение; беседа/интервью; анкеты/анкетирование; анализ продуктов деятельности; тесты и другие.

Таким образом, *оценка ресурсов и выявление личностных барьеров у особыми образовательными потребностями* определяется «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». *Зона актуального развития* отражает уровень развития ребёнка, т.е., какую задачу он может решить самостоятельно, а *зона ближайшего развития* отражает уровень потенциального развития, которого ребёнок способен достигнуть с поддержки (под руководством педагога, в сотрудничестве с родителями, со сверстниками и с другими видами поддержки).

Формирование ресурсов социализации и снятие личностных барьеров реализуется в рамках ИПП. Для внедрения инклюзивного образования и реализации ИПП в условиях общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан предполагается создание школьного комитета (туда могут войти директор учреждения, зам. директоров, психолог, председателей метод. объединение, председателей родительских комитетов) и активное участие семьи (родителей, опекунов ребенка) и других общественных социализирующих институтов.

Одной из важных моментов в организации индивидуальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями является *модификации социальных ресурсов и устранение социальных барьеров* путём интеграции существующих научно-технических и социальных ресурсов образовательного учреждения. Этот процесс сопровождает всех этапов инклюзивного процесса в образовании детей и регулярно должен обновляться современными технологиями работы.

Таким образом, цель организации индивидуальной поддержки для детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных учреждениях является *формирование у этих детей готовности к продуктивной социальной включенности*. Модель индивидуальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями имеет свою специфику.

- Она определяется: а) особенностями детей с особыми образовательными потребностями; б) психо-социальными ресурсами и личностных барьеров; в) деформацией их личностного развития; г) дисгармоничными внутри личностными и межличностными отношениями.

- Модель, которая по отношению ребёнка требует индивидуального подхода, исключая разобщенность между специалистами предполагает командного подхода в работе детей с особыми образовательными потребностями в условиях учреждения.

- При всех обстоятельствах сохраняются особые требования к организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения.

- Процесс снятия личностных и социальных барьеров и формирование готовности к продуктивной социальной включенности детей с особыми образовательными потребностями, реализуемый в рамках общеобразовательной программы, осуществляется за счет последовательного действия следующих механизмов: смыслообразования, рефлексии, идентификации и эмоционального принятия [4, с. 84].

Таким образом, подводя итоги сказанного в контексте постановки изученных вопросов, можно отметить следующее:

- 1) инклюзивное образование - это непрерывный творческий процесс, который в этом процессе формируется личности учащихся как субъекта образовательного процесса;

- 2) формирование личности происходит и обеспечивается в процессе социализации, которая происходит на основе индивидуального социального включения каждого человека и обеспечивает его дальнейшее развитие;

- 3) равноправное и справедливое включение каждого ребенка в общеобразовательном процессе требует соответствующих инклюзивных условий;

- 4) инклюзивное условие может быть создано путем организации индивидуальной поддержки детей с особыми образовательными потребностями в средних учебных заведениях;

5) обучение детей с особыми образовательными потребностями в формате инклюзивного образования следует воспринимать как новое направление в истории современного образования, которая отражает гуманистические ценности, как базисные универсальные цели и идеалы, как человеческой деятельности и поведения в целом;

6) успехи в инклюзивном образовании немислимы без учета его специфических особенностей, создания нормативно-правовых, социально-психологических и педагогических условий обучения, преодоления существующих барьеров, преград и противоречий в образовательной практике в условиях полноценного охвата детей с ограниченными возможностями;

7) необходима разработка и совершенствование нормативно-правовой базы в полноценном функционировании и развитии инклюзивного образования, подготовка пакета необходимых документов, регламентирующих процесс отбора, устройства и индивидуальная поддержка детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения.

Список литературы

1. Закон Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей». Душанбе, от 2-го августа 2011 года. № 762.
2. Закон Республики Таджикистан «Об образовании». Душанбе, от 22-го июля 2013 года. № 1004.
3. Закон Республики Таджикистан «О защите прав ребёнка». Душанбе, от 18-го марта 2015 года. № 1196.
4. Абдурашитов Н.Ф. Психологические параметры гармонизации детско-родительских отношений у подростков-правонарушителей в условиях их пребывания в специальной школе: монография / Отв. ред. Р. Атаханов. Душанбе: Ирфон, 2017. 228 с.
5. Байзоев А. Инклюзивное образование: передовой опыт и проблемы его внедрения в условиях Таджикистана. Душанбе, 2016. 110 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
7. Информационный бюллетень Центра TEAL № 2: Универсальный Дизайн для Обучения 2010 (<http://www.udlcenter.org>)
8. Каримова И.Х. Инклюзивное образование: сделать каждого ребенка счастливым // Материалы IV Международной конференции «Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения» / Составители: Каримова И., Негматов С., Байзоев А. Душанбе, 250 с.
9. Национальная концепция инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями. Душанбе. от 30 апреля 2011 года.
10. Статистический сборник сферы образования Республики Таджикистан на 2018-2019 гг.

УДК 371.14:376.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-202

Бездетко Сергей Николаевич,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, sergei.bezdetko@mail.ru

Зак Галина Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, galina.zak@mail.ru

Каракулова Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, elena.evik@ya.ru

Труфанова Галина Константиновна,

старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ya.trufanova-galina@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование. дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья. дети-инвалиды, курсы повышения квалификации, педагоги, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. Предметом исследования стали процессы инклюзивного образования, в связи с чем, тема статьи «Актуальные проблемы сформированности компетенций у педагогов в области инклюзивного образования». Цель работы – выявление сформированности профессиональных компетенций у педагогов в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Метод проведения исследования – анкетирование, количественный и качественный анализ эмпирических материалов. Результатами работы стало определение перечня дефицитов, с которыми сталкиваются педагоги инклюзивной практики. На основе анализа результатов сформулированы рекомендации

о необходимости повышения квалификации педагогами инклюзивной практики. Предложен вариант курса повышения квалификации «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивной среды в современной образовательной организации». Целью изучения данной дисциплины является знакомство педагогов с методологией, методами, приемами и технологиями работы с детьми с ОВЗ. Итог изучения курса – повышение уровня профессиональных компетенций педагогов инклюзивной практики.

Bezdetko Sergei Nikolaevich,

assistant, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Zak Galina Georgievna,

candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Karakulova Elena Viktorovna,

candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Trufanova Galina Konstantinovna,

senior lecturer, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ACTUAL PROBLEMS OF COMPETENCE FORMATION AMONG TEACHERS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: competencies; inclusive education; children with special educational needs; students with disabilities; children with disabilities, advanced training courses.

ABSTRACT. The subject of the study was the processes of inclusive education, in connection with which, the topic of the article is «Actual problems of the formation of competencies among teachers in the field of inclusive education». The purpose of the work is to identify the formation of professional competencies among teachers in working with students with disabilities. The research method is a questionnaire, quantitative and qualitative analysis of empirical materials. The results of the work were the definition of the list of deficits faced by teachers of inclusive practice. Based on the analysis of the results, recommendations are formulated on the need for professional development by teachers of inclusive practice. A variant of the advanced training course «Psychological and pedagogical support of an inclusive environment in a modern educational organization» is proposed. The purpose of studying this discipline is to familiarize teachers with the methodology, methods, techniques and technologies of working with children with disabilities. The result of studying the course is to increase the level of professional competencies of teachers of inclusive practice.

Постановка проблемы исследования и ее актуальность. Изменение парадигмы современного образования в России, обусловленное процессами интеграции, способствовало активному включению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) в систему общего образования. Статья 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепила право всех обучающихся на получение образования, как в отдельных организациях, так и совместно с другими обучающимися [11]. Помимо этого, в современных условиях модернизации образования особое внимание уделяется созданию специальных условий получения образования обучающимся с ОВЗ вне зависимости от типа образовательной организации [10], [1], включая наличие соответствующего кадрового потенциала [3].

Согласно заявлению вице-премьера России Татьяны Голиковой, озвученному на заседании совета по вопросам попечительства в социальной сфере при правительстве РФ (5.07.2022г.), было отмечено, что из 17 млн. школьников, обучающихся на уровне основного общего образования, порядка 840 тыс. детей имеют ОВЗ и инвалидность. Более 56% из них получают образование совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Татьяна Алексеевна уточнила, что в рамках нацпроекта «Образование» ведется большая работа, направленная на повышение эффективности организации инклюзивной образовательной среды. Кроме того, она отметила, что существует ряд актуальных проблем, среди которых первоочередной является проблема дефицита подготовленных педагогических кадров для работы в инклюзивной практике [2]. Актуальность проблемы очевидна, т.к. на протяжении последнего десятилетия она рассматривалась в научных исследованиях (Н.М. Назарова и др.) [6], являлась предметом обсуждения на съездах дефектологов [4], [7], [8], [9].

Методика проведения исследования. Преподавателями Института специального образования Уральского государственного педагогического университета проведено исследование, направленное на выявление сформированности компетенций у педагогов в области инклюзивного образования детей с ОВЗ.

В исследовании приняли участие 132 педагога общеобразовательных организаций г. Екатеринбург и Свердловской области. Исследование предполагало анкетирование педагогов с целью выявления проблем, с которыми сталкиваются педагоги инклюзивной практики. Содержание анкетирования было ориентировано на следующие ключевые направления: сформированность представлений об инклюзивном образовании, сформированность представлений об особенностях развития обучающихся с ОВЗ (разных нозологических групп), самооценка сформированности навыков взаимодействия, применения специальных методов и приемов работы с обучающимися с ОВЗ.

Результаты анкетирования педагогов

Качественно-количественный анализ материалов анкетирования показал, что 65,2% респондентов владеют знаниями нормативной документации, справедливо отмечают, что образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Вместе с тем, 31,8% опрошенных педагогов указали, что образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано только в отдельных классах, группах или в отдельных организациях; 3% отметили, что дети с ОВЗ могут обучаться только с обучающимися, имеющими нормативное развитие.

Результаты анкетирования позволили отметить, что в условиях инклюзивного образования значительно увеличилось число обучающихся с ОВЗ. Расширение контингента произошло за счет включения в общеобразовательные организации обучающихся с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с расстройствами аутистического спектра. В меньшем количестве в инклюзивной практике обучаются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями слуха и зрения. Кроме того, контингент обучающихся в инклюзивной практике расширяется за счет детей, которые не имеют подтверждения ПМПК на ограниченные возможности здоровья, в месте с тем, испытывают особые образовательные потребности.

Из 132 опрошенных 81,1% респондентов знают особенности физического и психического развития детей с ОВЗ, 16,7% респондентов имеют ограниченные представления о развитии таких обучающихся, 2% педагогов отметили, что не имеют представлений об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ.

По мнению 61% ответивших у них сформирована профессиональная установка на готовность к работе с детьми с ОВЗ, у 35,6% установка сформирована частично, 3% отметили, что они не готовы к работе с детьми с ОВЗ. К причинам неготовности педагоги чаще всего относят: не знание специфики организации учебного взаимодействия детей в классе, способов адаптации содержания программы обучения, способов адаптации учебного материала, не владеют навыками работы со всеми участниками образовательного процесса, навыками оказания поддержки, предотвращения конфликтов, навыками организации рабочего места обучающегося с ОВЗ в классе.

Из общего числа опрошенных, 34,8% владеют всеми приемами и методами работы с детьми с ОВЗ, 56,8% лишь частично владеют методами и технологиями обучения детей с ОВЗ, 8,3% высказались о том, что никакими специализированными технологиями работы с различными категориями обучающихся с ОВЗ они не владеют. Многие педагоги отметили, что им не хватает знаний о специфике реализации методов, приемов и технологий работы по взаимодействию с родителями обучающихся и педагогами образовательной организации, 71,2% отметили, что нуждаются в методической помощи при работе с детьми с ОВЗ, 50% испытывают потребность в консультативной помощи, 32,6% – в диагностической.

Предварительные выводы. Проведенное исследование дало возможность констатировать следующие предварительные выводы.

1. Мониторинг региональных систем общего образования показал, что реализация инклюзивных процессов привела к увеличению количества детей с ОВЗ различных нозологических групп в общеобразовательных учреждениях.

2. Большая часть педагогов общеобразовательных организаций испытывают затруднения, в выборе эффективных условий при организации работы с обучающимися с ОВЗ в инклюзивной практике.

3. Педагоги продолжают работать в рамках традиционных способов и методов обучения, у них имеются частичные представления о технологиях, инновационных методах и способах проведения и организации занятий в инклюзивной образовательной среде, что сказывается на качестве образования обучающихся с ОВЗ [5].

Методические рекомендации по материалам исследования.

Существующий спектр проблематики указывает на необходимость в подготовке квалифицированных педагогов, способных эффективно реализовывать технологии инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. Это свидетельствует об актуальности вопросов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в области инклюзивного образования [5].

Данное обстоятельство побудило авторов представить собственное видение возможных практических решений в части совершенствования содержания образования при подготовке педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В этой связи в Уральском государственном педагогическом университете (ИСО УрГПУ) для педагогов разработан курс повышения квалификации «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивной среды в современной образовательной организации». Целью изучения данной дисциплины является знакомство педагогов с методологией, методами, приемами и технологиями работы с детьми с ОВЗ. Программа курса разработана с учетом анализа результатов проведенного анкетирования педагогов, в ходе которого определены компетенции, формирование которых особо значимо в современных условиях инклюзивного образования.

Кроме того, в программу включены темы, сформулированные на основе запросов педагогов по результатам их самооценки собственных знаний, представлений и навыков.

Таким образом, развитие инклюзии является одним из основных направлений модернизации российской системы образования. Исследователями разрабатываются и апробируются определенные технологии, программы, модели, формы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В тоже время встает необходимость аккумулировать все имеющиеся знания и опыт для повышения уровня профессиональных компетенции у педагогов, реализующих инклюзивную практику. В качестве таких площадок могут служить Федеральные и региональные центры научно-методического сопровождения педагогических работников, на базе которых организуются и реализуются программы дополнительного образования для педагогов, в том числе в области инклюзии.

Список литературы

1. Бездетко С. Н. Изучение речевого и физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования / С. Н. Бездетко // Современные проблемы образования в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности : Материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 09–10 марта 2021 года. – Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 291-294.
2. Голикова Т. А. Больше половины детей с инвалидностью в России учатся в общеобразовательных школах / Т.А. Голикова. – Текст : электронный // ТАСС : [сайт] – URL: <https://tass.ru/obschestvo/11826223/> (дата обращения 09.11. 2022).
3. Зак Г. Г. Профессиональная подготовка и переподготовка педагогов для работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г.Г. Зак // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 115-120.
4. Итоговый Сборник II Всероссийского съезда дефектологов : материалы ii всероссийского съезда дефектологов, Москва, 02–03 ноября 2017 года. – Москва: Министерство образования и науки РФ, 2017. – 420 с.
5. Каракулова Е.В. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Каракулова, И.А. Филатова // Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 4 декабря 2018 г. Саранск (Россия) : [материалы] / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, – 2018. – С. 586-591.
6. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 6-12.
7. Особые дети в обществе. Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов 26–28 октября 2015 г.– Москва : СУВАГ, 2015. – 280 с. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/11/02/cf20f9d6e008e83f4ff64e0126ee3ba8/sbornik-sezd-defektologov.pdf> (дата обращения 09. 11 . 2022). – Текст : электронный.
8. Резолюции III Всероссийского съезда дефектологов (14 –15 ноября 2019 г.) – URL: <https://ikrgao.ru/iii-vserossijskij-sezd-defektologov/> (дата обращения 09.11. 2022). – Текст : электронный.
9. Резолюции IV Всероссийского съезда дефектологов (11– 12 ноября 2021). – URL: <https://ikrgao.ru/iv-vserossijskij-sezd-defektologov/> (дата обращения 09.11. 2022). – Текст : электронный.
10. Труфанова Г.К. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова, Е. В. Хлыстова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 63-68.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. 06.02.2020). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 – Текст : электронный.

УДК 376.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-203

Беспалова Екатерина Игоревна,

учитель-дефектолог, ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска», 220141, ул. Шугаева 19/1, г. Минск, Республика Беларусь, katrina2818490@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзии, социальная инклюзия, инновационная педагогика, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, особенности психофизического развития, социализация детей.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт работы по формированию социальной инклюзии для создания активного участия в обучении каждого ребенка, в том числе и с особенностями психофизического развития. Описаны проблемы инклюзивного образования и их способы решения.

Bespalova Ekaterina Igorevna,

teacher-defectologist, GUO «Secondary school No. 177 of Minsk», 220141, Shugaeva str. 19/1, Minsk, Republic of Belarus

INCLUSIVE EDUCATION: DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION

KEYWORDS: inclusions, social inclusion, innovative pedagogy, inclusive education, inclusive educational environment, features of psychophysical development, socialization of children.

ANNOTATION. The article presents the experience of working on the formation of social inclusion to create an active participation in the education of each child, including those with special needs of psychophysical development. The problems of inclusive education and their solutions are described.

Справедливый, равноправный, терпимый, открытый и социально инклюзивный мир, в котором удовлетворяются потребности наиболее уязвимых – то, к чему мы все стремимся.

Чтобы воплотить это видение в реальность, нам необходимо повысить осведомленность общественности о глобальных вызовах и предложить новые концептуальные подходы, которые помогли бы нам разрушить глубоко укоренившиеся стереотипы и предубеждения и стать более терпимым сообществом, принимающим индивидуальные различия и готовым принять культурный плюрализм.

Как отмечает Аль Джубех (2015, с. 13), "Нарушение само по себе не привело бы к инвалидности, если бы существовала полностью инклюзивная и всесторонне доступная среда", которая включает устранение барьеров отношения, таких как стереотипы, предрассудки и другие формы.

Инклюзивное развитие для детей с особенностями психофизического развития направлено на обеспечение всестороннего участия людей с ограниченными возможностями в качестве уполномоченных самозащитников в процессах развития и реагирования на чрезвычайные ситуации и работает над устранением барьеров, которые препятствуют их доступу и участию.

Инклюзивное образование - это когда все учащиеся, независимо от любых проблем, с которыми они могут столкнуться, помещаются в соответствующие возрасту классы общего образования, которые находятся в их собственных школах, чтобы получать высококачественное обучение.

Школа работает исходя из предпосылки, что учащиеся с ограниченными возможностями так же фундаментально компетентны, как и учащиеся без инвалидности. Таким образом, все учащиеся могут быть полноправными участниками в своих классах и в местном школьном сообществе. Это означает, что они находятся со своими сверстниками в максимально возможной степени, а общее образование является местом для всех учащихся.

Успешное инклюзивное образование достигается прежде всего за счет принятия, понимания и внимания к различиям и многообразию учащихся, которые могут включать физические, когнитивные, академические, социальные и эмоциональные особенности. Это не означает, что учащимся никогда не нужно проводить время вне обычных учебных занятий, потому что иногда они делают это с совершенно определенной целью — например, у логопеда или трудотерапии. Но цель в том, чтобы это было исключением. [5, с. 34]

Основной принцип заключается в том, чтобы все учащиеся чувствовали себя желанными гостями, получали надлежащую поддержку. Также критически важно, чтобы взрослые тоже получали поддержку.

В качестве инновационных механизмов международного развития в образовании называются: культивирование интереса в научно-педагогическом сообществе к новшествам; создание социокультурных и экономических условий для разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных новшеств и их всесторонней поддержки; интеграция наиболее перспективных нововведений и проектов в реально действующие образовательные системы.

Одним из приоритетов государственной политики является создание достойных условий для полноценного воспитания и образования детей с особенностями психофизического развития. Признается исключительная роль образования как социального института в становлении личности, ее социализации. Особую значимость для формирования инклюзивного общества в современном социокультурном аспекте приобретает инклюзивное образование, в котором особенности каждого ребенка рассматриваются как потенциал его для развития.

Содержание обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития как в учреждениях образования, так и домах-интернатах, строится с учетом двух позиций – жизненная значимость и практическая необходимость. У детей необходимо сформировать те компетенции, которые позволят им осуществлять свою жизнедеятельность самостоятельно либо с незначительной помощью взрослого. [3, с. 56]

Современный процесс социализации людей с особенностями психофизического развития ориентирован на идею максимальной самостоятельности и независимости их жизни. В этой связи основная цель специального образования – обеспечить ребенку самореализацию через социокультурное включение и достижение независимого образа жизни.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При инклюзии учитывается разнообразие учеников, учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой. При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени [1, с. 23].

Очень важно установление партнерского взаимодействия с семьей: усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку семьи. Медицинские, социальные и образовательные организации должны обеспечивать родителей и иных законных представителей полной информацией о различных путях медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Родителей и иных законных представителей необходимо включать в абилитационный процесс, привлекать их к составлению индивидуальной программы развития ребенка, предоставлять возможность присутствовать на специальных занятиях у специалистов и на общеобразовательных занятиях. [4, с. 116]

Список литературы

1. Гайдукевич С.Е. Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич. – Текст : непосредственный // Специальная адукацыя. – 2009. – №1. – С. 23-28.
2. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8-18.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. – Текст : непосредственный.
5. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: Сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова; под ред. М.Л. Семенович. – Москва: ЦППРиК «Тверской», 2010. – 88 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.14:376.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-204

Дунганова Джамиля Эрнстовна,

магистр образования, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции, Кыргызский государственный университет; 720025, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул.Саманчина 10А, dunganova@mail.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивные практики, инклюзивное образование, повышение квалификации, личностно-мотивационная готовность, эмпатии, педагоги, инклюзивное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты сравнительного анализа контента программ повышения квалификации педагогов по инклюзивному образованию в контексте России и Кыргызстана; выделен личностно-мотивационный компонент для сравнительного анализа программ повышения квалификации; представлены обновленные аспекты программы повышения квалификации «Педагог в инклюзивном образовании», разработанной для Республиканского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров при Министерстве образования и науки Кыргызской Республики.

Dunganova Dzhamilia Ernstovna

Senior lector of the department of Special Pedagogy and psychocorrection, Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Kyrgyz Republic, Bishkek

WAYS TO PERFECT PREPARATION OF MODERN TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICE

KEYWORDS: inclusive practice, advanced training, personal motivational readiness, empathy, tolerance, inclusive interaction.

ABSTRACT: The article presents the results of a comparative analysis of the content of professional development programs for teachers in inclusive education in the context of Russia and Kyrgyzstan; a personal-motivational component was identified for a comparative analysis of advanced training programs; presents updated aspects of the advanced training program "Teacher in Inclusive Education", developed for the Republican Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers under the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic.

В настоящее время в мире происходят серьезные изменения в отношении людей с инвалидностью. Кыргызстан также взял на себя обязательства создавать равные условия для улучшения качества жизни людей с особенностями в развитии. В соответствии с Конвенцией ООН о правах людей с инвалидностью государство и обязуется общество создавать условия для развития и образования детей с инвалидностью и специальными образовательными потребностями. Именно образование является путём к самостоятельной и независимой жизни для каждого ребёнка.

Реализация инклюзивной практики в образовании детей с инвалидностью и/или специальными образовательными потребностями является одним из основных направлений модернизации современной системы образования. Изменение приоритетов в образовательной политике опередили развитие теоретических подходов в этом направлении в современной педагогической науке, в частности в системе повышения квалификации. Несмотря на многочисленные исследования в данной области, проблема профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, остается малоизученной.

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов являлись предметом исследования ученых ближнего (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Р.Х. Гильмеева, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, Г.В. Суходольский, Н.В. Чекалёва, В.Д. Шадриков и др.), и дальнего зарубежья (J. Atkinson, M. Ainscow, F. Armstrong, C. Barnes, B.S. Bloom, H. Daniels, D.L. Ferguson, M. Knowles, C. Maslach, G. Meyer, M. Oliver, M.M. Palombaro, C.L. Salisbury, T.M. Shea и др.).[3]

В настоящее время понятие «подготовка педагогов в среде инклюзивного образования» рассматривается как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и формирование педагогических ценностей, в результате которого у педагогов вырабатывается способность решать профессиональные задачи в сфере инклюзивного образования. В процессе такой подготовки происходят качественные изменения профессионально-личностных характеристик педагогов, трансформация их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, являющихся показателями профессионально-личностного развития педагогов.

На сегодняшний день ключевой проблемой системы образования является профессиональная и мотивационно-личностная неготовность педагогов массовых школ к включению детей с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в обычный класс. В связи с этим был проведен сравнительный анализ контента программ повышения квалификации в России и Кыргызстане, направленного на формирование личностно-мотивационного компонента готовности педагогов по инклюзивному образованию для дальнейшего его совершенствования.

Анализ организационных, программных и методических материалов, предлагаемых различными вузами России, показывает, что профессиональные учебные планы и программы педагогов инклюзивного образования, оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, недостаточно разработаны формы и сроки подготовки педагогов для реализации инклюзивной практики. Более того, контент программ повышения квалификации, имеющих в открытом доступе, состоит из стандартного перечня разделов и тематики, касающейся нормативно правовой базы для реализации и управления инклюзивным образованием, категорий детей с нарушениями в развитии и поведении,

При этом необходимо отметить, что ряд российских исследователей рекомендуют усиленное внимание обращать субъектно-личностному аспекту развития профессиональной активности и реализации инициативы педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, И.П. Цвелюх и др.).[7]

Проведенная нами ревизия программ повышения квалификации по инклюзивному образованию, представленных Республиканским институтом повышения квалификации и переподготовки педагогических работников при Министерстве образования Кыргызской Республики и Кыргызским государственным университетом им. И. Арабаева, показала, что в настоящее время обучение студентов осуществляется по Программе интегрированного курса «Инклюзивное образование», составленной преподавателями кафедр дошкольного образования, общей педагогики, специальной педагогики и психокоррекции, разработанного

в 2010 г. Рабочие программы преподаватели кафедры специальной педагогики и психокоррекции составляют в соответствии с тематикой учебно-методического пособия "Инклюзивное образование в высшей школе: интегрированное учебно-методическое пособие", которое подготовлено в рамках проекта Повышение доступности к качественному основному образованию для детей с особыми потребностями" при финансовой поддержке Японского фонда по сокращению бедности Азиатского банка развития (АБР, 2010 г).

Анализ контента данного курса показал, несомненно, содержательную тематику и подбор ресурсов, но контент требует доработки в части обновления профессиональной терминологии в соответствии с нормативными документами и международными стандартами, принятыми в последние 10 лет в области инклюзивного образования, а также внесения дополнений тематикой по формированию личностно-мотивационной готовности педагогов, включая взаимодействие с детьми со специальными образовательными потребностями и инвалидностью, толерантного и эмпатийного отношения, принятия разнообразия образовательных потребностей и ценности личности обучающихся.

Таким образом, в существующих программах был выявлен личностно-мотивационный аспект, требующий усовершенствования. В рамках реализации проекта «Развитие инклюзивного образования через совершенствование содержания и методики программ по Инклюзивному Образованию в системе повышения квалификации», была разработана программа повышения квалификации «Педагог в инклюзивном образовании», в которую включен Блок «Роль педагога в инклюзивном образовании» и внесены следующие темы [6]:

1. Личностные и профессиональные компетенции педагога в инклюзивном образовании.
2. Социальная и педагогическая толерантность. Понятие, компоненты. Эмпатия, характеристика. Роль эмпатии в педагогической деятельности.
3. Коммуникация, понятие, виды, значимость коммуникативных навыков в профессиональной деятельности педагога.
4. Условия и правила инклюзивного взаимодействия.

Таким образом, были усилены следующие аспекты программы:

- ✓ терминология в области специального и инклюзивного образования для формирования инклюзивной культуры в образовательном сообществе;
- ✓ формирование личностных установок к инклюзии;
- ✓ осознанное понимание социальной значимости организации инклюзивного образования;
- ✓ формирование навыков взаимодействия с детьми, имеющими инвалидность и/ или специальные образовательные потребности;

Изменения в образовательной политике государств постсоветского пространства повлекли за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению предметно-профессиональных и особенно личностных характеристик. В государственных стандартах высшего профессионального образования по направлению «Педагогика» указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их способностей, особенностей развития, гендерных, этнических и других различий.

Совершенствование программ повышения квалификации усиливает важность формирования не только когнитивной компетентности (готовности), включающей научные профессионально-педагогические знания об инновационных интеграционных процессах в области специального образования, но формирования личностных установок к инклюзии, осознанного понимания и принятия социальной значимости организации инклюзивного образования.

Список литературы

1. Кантор В.З. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: компетенции педагога в оценках учителей / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46 – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/inclusive-education-of-children-with-disabilities-the-teacher-competence-through-the-prism-of-teachers-assessments> (дата обращения: 02.04.2022).
2. Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14591>. (дата обращения: 22.03.2022)
3. Кузьмина О.С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований / О.С. Кузьмина. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №4-3 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obzor-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 09.11.2022).
4. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общей редакцией Н.В. Чекалевой. – Омск: ИздательПолиграфист, 2014. – 242 с. – Текст : непосредственный

5. Развитие самоэффективности педагога инклюзивного образования / Г.О. Рощина, Н.И. Плахотнюк, Г.С. Журкабаева, Д.Э. Дунганова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2021. – Том 11. №5А. – с. 108-116.

6. Программа повышения квалификации РИПК и ППР «Педагог в инклюзивном образовании» / составители Дунганова Д.Э., Абдылдабеков Б.Э., Мамбетова С.С. // проект Фонда Сорос. – Кыргызстан, Бишкек 2021. – Текст : непосредственный

7. Шеманов А.Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А. Ю. Шеманов, А. С. Екушевская. – Текст : электронный // Современная зарубежная психология. – 2018. – № 1. – 29—37. – URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070103> (дата обращения: 09.11.2022).

УДК 376.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-205

Захарова Анна Игоревна,

студент, Мелитопольский Государственный Университет имени А. С. Макаренко, 72312 Россия, г. Мелитополь, Проспект Богдана Хмельницкого, 18, zaharova.anyta@icloud.com

Кирчева Карина Александровна

студент, Мелитопольский Государственный Университет имени А. С. Макаренко, 72312 Россия, г. Мелитополь, Проспект Богдана Хмельницкого, 18, kircevakarina@gmail.com

Научный руководитель

Ерёмина Лилия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Мелитопольский Государственный Университет имени А. С. Макаренко, 72312 Россия, г. Мелитополь, Проспект Богдана Хмельницкого, 18, lilyapost83@gmail.com

**СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОВЗ
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНИК**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, арт-техники, социально-воспитательная работа, формы работы.

АННОТАЦИЯ. В материалах статьи рассматривается проблема использования арт-техник с детьми ОВЗ. Авторы публикации указывают типологию детей с ОВЗ, а также приводят примеры работы в технике граттаж и песочной терапии

Zakharova Hanna

Social work student, Melitopol State University named after A. S. Makarenko, Russia, Melitopol

Kircheva Karina

Social work student, Melitopol State University named after A. S. Makarenko, Russia, Melitopol

Yeromina Liliia

Candidate of Educational Sciences, docent, Melitopol State University named after A. S. Makarenko, Russia, Melitopol

**SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES
BY ART TECHNICIAN**

KEY WORDS: children with special health needs, art techniques, social and educational work

ANNOTATION. The article deals with the problem of using art techniques with children with disabilities. The authors of the publication indicate the typology of children with disabilities, as well as give examples of work in the technique of scratching and sand therapy

Модернизация образовательной системы России прибывает в активном поиске качественных, эффективных форм и методов социально-воспитательной работы. Особое внимание требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ) – это дети, имеющие недостатки в психическом или физическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Различают следующие категории детей с ОВЗ:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, ранооглохшие и позднооглохшие);
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. Дети с нарушением речи;
4. Дети с нарушением интеллекта (дети с умственной отсталостью разной степени);
5. Дети с задержкой психического развития (далее по тексту ЗПР);
6. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич (далее по тексту ДЦП);
7. Дети с нарушением эмоционально-волевой сферы, расстройство аутистического спектра (далее по тексту РАС);

8. Дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х и более нарушений: дети с умственной отсталостью и ДЦП).

Согласно словарю русского языка «социальный» – относящейся к обществу, связанный с жизнью и отношением людей в обществе [2, с. 214]. А понятие «воспитание» – навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющейся в общественной и личной жизни [3, с. 215]. В контексте темы нашей публикации будем рассматривать понятия «социально-воспитательная работа» как целенаправленный процесс взаимодействия воспитателя (родители, родственниками, педагоги) и воспитуемого (дети с ограниченными возможностями здоровья) с целью привития норм и правил поведения того общества, в котором проживает ребёнок.

Чаще всего у ребенка с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации проходит намного сложнее, чем у обычных детей. Исходя из личного опыта прохождения практик считаем, что арт-техники в коррекционной работе позволяют получить более позитивные результаты:

- обеспечение эффективного эмоционального реагирования,
- облегчение процесса коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей с ограниченными возможностями,
- активизирует невербальный контакт (опосредованного продуктом арт-терапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит,
- создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции,
- оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний,
- создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций,
- существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком с ОВЗ [1].

Приведем пример работы в арт-техники граттаж. Это техника процарапывания на тонированном листе бумаги. Можно построить такой план работы с ребёнком: во время первой встречи – рисуем желаемую картинку и разукрашиваем её, во время второй – необходимо картинку натереть парафином и затонировать черной краской с мылом, уже в период третьей – приступить к процарапыванию картинку. Таким образом для детей с ДЦП это очень удобная техника, так как у ребенка будет время отдохнуть, развить моторику рук и будет заинтересованность в посещении занятия. Также можно использовать технику песочной терапии. Кроме возможности эмоционального освобождения, данная арт-техника развивает мелкую моторику рук, зрительно-двигательную координацию, улучшается качество и связность речи, развивается тактильная чувствительность, наглядно-образное мышление, также улучшается память.

Таким образом, использование арт-техник в социальной реабилитации, а именно в работе с детьми ОВЗ, способствует эффективности процесса социализации данной категории детей. В дальнейшем нами запланировано теоретическое исследование зарубежного опыта проблемы использования арт-техник.

Список литературы

1. Николаева, Г. Г. Применение изотерапии в коррекционной работе с детьми с ДЦП / Г. Г. Николаева, О. В. Шуило // Молодой ученый. – 2021. – № 12(354). – С. 247-250.
2. Словарь русского языка: В 4-х т./ РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык : Полиграфресурсы, 1999 – Т.4. С– Я. – 800 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т./ РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык : Полиграфресурсы, 1999 – Т.1. А – Й. – 702с.

УДК 376.37:373.31

DOI: 10/26170/ST2022t1-206

Каракулова Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, logo@uspu.ru

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дисграфия, младшие школьники, нарушения языкового анализа, нарушения языкового синтеза, инклюзивное образование, коррекция дисграфии.

АННОТАЦИЯ. Проблема выявления и коррекции дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы продолжает оставаться актуальной и требует внимания как учителей-логопедов, так и учителей начальных классов.

В статье представлен анализ письменных работ учеников 3 классов на основе скрининг-диагностики, которая проводилась педагогами общеобразовательной школы. У 12,5% обучающихся была выявлена дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, которая проявлялась в стойких специфических ошибках: пропусках и

перестановках букв и слогов, неправильном обозначении границы предложения, смешении и неверном написании приставок и предлогов, пропусках слов в предложении и др.

В условиях инклюзивного обучения детей с дисграфией важно организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса. В статье представлены направления работы с младшими школьниками по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, даны рекомендации учителям начальных классов по устранению у обучающихся типичных для данной формы дисграфии ошибок на письме.

Karakulova Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis of the Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

CORRECTION OF DYSGRAPHY ON THE BASIS OF VIOLATIONS OF LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

KEYWORDS: dysgraphia based on violations of language analysis and synthesis, primary school students, inclusive education.

ABSTRACT. The problem of identifying and correcting dysgraphia in secondary school students continues to be relevant and requires the attention of both speech therapists and primary school teachers.

The article presents an analysis of written works of 3rd grade students based on screening diagnostics, which was conducted by teachers of a secondary school. 12.5% of the students had dysgraphia associated with a violation of language analysis and synthesis, which manifested itself in persistent specific errors: omissions and permutations of letters and syllables, incorrect designation of the sentence boundary, confusion and incorrect spelling of prefixes and prepositions, omissions of words in a sentence, etc.

In the context of inclusive education of children with dysgraphia, it is important to organize the interaction of all participants in the educational process. The article presents the directions of work with younger schoolchildren on the correction of dysgraphia on the basis of violations of language analysis and synthesis, recommendations are given to primary school teachers to eliminate errors in writing typical for this form of dysgraphia.

В начальной школе с каждым годом увеличивается количество обучающихся с нарушениями письма и чтения, что связано как с возросшими программными требованиями к ученикам, так и с низким уровнем лингвистической, интеллектуальной, психологической готовности дошкольников к обучению в школе (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева [2], О. В. Величенкова, М. Н. Русецкая [3], А. Н. Корнев [5], Р. И. Лалаева [6], Ю.Е. Розова, Т. В. Коробченко [10] и др.).

Овладение письмом является важнейшим этапом обучения. Для того чтобы ребенок написал слышимое слово без ошибок, он должен научиться аналитическим, синтетическим, пооперационным, серийно-последовательным способам деятельности, опосредующим умения представлять звуковую (фонемную) структуру слова в целом, выделять фонемы в слове на основе их четкой дифференциации, устанавливать последовательность фонем, фиксировать место каждой и сохранять их количество в слове.

При записи слышимого предложения от ученика требуется запомнить его, правильно определить количество, последовательность слов в данном предложении.

У многих обучающихся общеобразовательной школы даже в 3 – 4 классах эти операции вызывают трудности, так как связаны «...с мысленным разложением сложного языкового целого на составляющие его элементы (фонема, слог, слово, предложение) и объединением их в единое языковое целое» [13, с. 11].

А. Р. Лурия также указывал на то, что усвоение структурных единиц языка – фонем, морфем, слов, предложений, их смысловое объединение находятся в тесной связи с развитием мыслительных процессов, в том числе и сукцессивных операций [7, с.60].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, по мнению А. Н. Корнева [5], Л. Г. Парамоновой [9], Ю. Е. Розовой, Т. В. Коробченко [10] и других авторов, является наиболее распространенной среди обучающихся младших классов.

А.Н. Корнев относит дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, к мета-языковым. Он подчеркивает, что у детей с данной формой дисграфии нарушены операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и выделением этих единиц в устных высказываниях. В письменных работах детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения – на слова. Дети допускают слитные написания слов, отдельное написание частей слова. Механизм, лежащий в основе появления данной формы дисграфии, связан с несформированностью навыка анализа и синтеза, освоение которого зависит от уровня языковой зрелости и интеллектуальных способностей ребенка [5].

Наши исследования, проведенные в мае 2022 года на базе общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга, подтвердили данный факт. Учителями начальных классов было обследовано 160 обучающихся 3 класса с использованием экспресс-диагностики по выявлению детей с дисграфией по методике И. Н. Садовниковой [11]. После проверки диктанта было выявлено 20 учеников (12,5 % от общего числа

обследованных детей), допустивших 3 и более ошибок, связанных с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Типы ошибок представлены в Таблице.

Таблица

Типы ошибок на почве недоразвития языкового анализа и синтеза

Типы ошибок	Количество обучающихся, допустивших ошибки (из 160)	% от общего количества обучающихся, допустивших ошибки (из 160)
Ошибки на уровне буквы, слога и слова:		
Пропуски, вставки гласных и согласных	7	4%
Пропуски, вставки, перестановки слогов	2	1%
Слитное, раздельное написание частей слов	3	2%
Ошибки на уровне предложения:		
Обозначение границ предложений	13	8%
Пропуски и вставки слов	7	4%
Слитное написание предлогов и союзов, раздельное написание приставок	3	2%

Наиболее типичными ошибками на уровне буквы, слога и слова были пропуски или вставки гласных и согласных букв, слогов: например, «побежа» (побежал), «побрл» (побрёл), «втки» (ветки), «девья» (дерева).

На уровне предложений наиболее часто встречались ошибки, связанные с обозначением границы предложений с помощью большой буквы в начале и точки в конце. Достаточно часто встречались пропуски слов в предложении, наблюдались случаи перестановки слов, например, «вылезла лисица из» (Из норы вылезла лисица). В письменных работах учеников 3 класса встречались варианты слитного написания предлогов и союзов со словом: например, «селовой», «иумчались».

Таким образом, ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза являются наиболее распространенными и требуют своевременной коррекции с привлечением всех педагогов образовательной организации. Особое внимание должно уделяться правильно организованному взаимодействию учителя-логопеда и учителей начальных классов.

Важно включить в работу по коррекции дисграфии у обучающихся всех педагогов и родителей, она должна осуществляться системно и комплексно на уроках, коррекционных занятиях, закрепляться родителями дома. В то же время вопросы, связанные с обеспечением специальных условий для осуществления коррекционной работы с обучающимися с дисграфией в общеобразовательных организациях, остаются до конца не решенными [12]. Необходимо проводить курсы повышения квалификации для педагогов, раскрывая основные подходы, технологии преодоления дисграфии в условиях инклюзивного обучения детей данной категории.

Работа по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, по мнению И. Н. Ефименковой [4], А. Н. Корнева [5], Р. И. Лалаевой [6], Е.В. Мазановой [8], Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко [10], И.Н. Садовниковой [11], А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой [14] и других авторов, должна осуществляться по следующим направлениям:

- 1) формирование представлений о языковых и речевых единицах, умения выделять их в речи и обозначать на письме;
- 2) формирование успешных функций (операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, словесных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявляемых в определенной последовательности) и успешных процессов (операции анализа и синтеза последовательных сигналов и стимулов) на неречевом материале;
- 3) развитие слуховой памяти;
- 4) совершенствование произвольного внимания;
- 5) формирование предварающего, текущего и итогового контроля;
- 6) развитие фонематического слуха как основы для формирования звуко-слогового анализа и синтеза;
- 7) устранение нарушений звуко-слогового анализа и синтеза;
- 8) коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Коррекционная работа по устранению дисграфии у обучающихся должна осуществляться всеми педагогами.

В ходе анализа письменных работ учеников было выявлено, что неправильное обозначение младшими школьниками границ предложения, пропуски или вставки лишних слов и смешение предлогов-приставок были самыми распространенными ошибками, связанными с несформированностью языкового анализа и синтеза у детей. Работа по устранению данного типа ошибок у младших школьников должна начинаться с

уточнения представлений об единицах речи (предложение, слово, звук, слог). Учителя-логопеды и учителя начальных классов на своих занятиях и уроках помогают осуществить сложное для учеников умственное действие по анализу через зрительные опоры. С помощью графических схем и символов необходимо научить детей анализировать и синтезировать предложения, определять количество и последовательность слов в предложении. Отдельно проводится работа по дифференциации предлогов и приставок, уточняются правила их написания. Важным этапом работы над предложением является закрепление у обучающихся представлений о его правильном обозначении на письме.

Ошибки на уровне слога и слова, связанные с несформированностью звуко-слогового анализа и синтеза, устраняются с помощью заданий по фонетическому анализу слов, преобразованию слов с помощью добавления, перестановки, исключения буквы, слога, разгадыванию ребусов и кроссвордов. Следует отметить, что при стойких дисграфиях у обучающихся устный фонематический анализ может быть сформирован, а на письме всё равно допускаются ошибки. Это связано с тем, что трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность графем осуществляется при сложной координации сенсомоторных процессов и требует от обучающихся оптимальной концентрации и распределения внимания [1]. Поэтому при коррекции дисграфии важно работать не только над вербальными, но и над невербальными процессами: вниманием, зрительным, акустическим, пространственным восприятием, памятью, включая упражнения по их развитию в систему обучения детей.

Список литературы

1. Айнетдинова И. Г. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова // Специальное образование. – 2008 – № 12 – С. 9-17.
2. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с.
3. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 390 с.
4. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 335 с.
5. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 330 с.
6. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова; под редакцией В.И. Липакова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 224 с.
7. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 352 с.
8. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е. В Мазанова. – Москва : ГНОМ и Д., 2006. – 128 с.
9. Парамонова Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Л. Г. Парамонова. – Москва : МСГИ, 2004. – 374 с.
10. Розова Ю. Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников : учебно-методическое пособие / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. – Москва : Редкая птица, 2017. – 304 с.
11. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Москва : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.
12. Филатова И.А. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Филатова Е. В. Каракулова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 593-598.
13. Чемоданова Н. В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии / Н. В. Чемоданова // Весці БГПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2012. – № 3. – С. 8–13.
14. Ястребова А. В. Обучаем писать и читать без ошибок : Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИКИ, 2007. – 360 с.

Козырева Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 400005, Россия, Волгоград, проспект имени В.И. Ленина, 27, kozyrevaoa@mail.ru

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ:
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная готовность, инклюзивное образование, студенты-педагоги, подготовка будущих педагогов, особые образовательные условия, инклюзии.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен авторский взгляд на формирование готовности будущих педагогов не дефектологических направлений подготовки к инклюзии. Исследуемая проблема имеет большой научный вес, что подтверждено многочисленными отечественными и зарубежными исследователями. Представленная методика формирования готовности будущих педагогов к инклюзии позволяет обеспечить этапность ее формирования, эффективность психолого-педагогического сопровождения студентов и накопление опыта будущей профессиональной деятельности в инклюзивном формате.

Kozyreva Olga Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University; Russia, Volgograd

READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSION: METHODS OF FORMATION

KEYWORDS: professional readiness, inclusive education, student teachers, training of future teachers, special educational conditions, inclusions.

ANNOTATION. The article presents the author's view on the formation of the readiness of future teachers of non-defectological areas of preparation for inclusion. The problem under study has great scientific weight, which is confirmed by numerous domestic and foreign researchers. The presented method of forming the readiness of future teachers for inclusion allows to ensure the stages of its formation, the effectiveness of psychological and pedagogical support of students and the accumulation of experience of future professional activity in an inclusive format.

Анализ научной и психолого-педагогической литературы показывает, что состояние готовности педагога к профессиональной деятельности не статично, имеет сложную стремящуюся к устойчивой динамике структуру, является выражением совокупности профессионально важных качеств, установок и компетенций [6, с. 113].

Предназначение разработанной методики состоит в представлении возможности исследователю своевременно иметь аналог объекта, которые частично или полностью отражает его структуру, основные функции и способен трансформироваться, позволяя получать новую недостающую информацию об объекте исследования [7]. Методика формирования готовности будущих педагогов не дефектологических направлений подготовки к инклюзии является рабочим инструментом, эффективным средством оценки внутренней структуры, новых функций или свойств исследуемого объекта или процесса.

Целевой компонент содержит цель, реализующие ее задачи, позволяющие обеспечить максимально эффективное продвижение будущих педагогов к сформированной готовности к инклюзии.

Диагностико-адаптивный компонент включает личностную ценность профессиональной деятельности в инклюзивном формате, сформированность мотивации и ценностных ориентации. Структурно этот компонент представлен осознанием значимости профессиональной деятельности учителя в инклюзивном формате; убежденностью в необходимости овладения инклюзивными компетенциями и педагогической рефлексией.

Технологический компонент предполагает владение базовыми специальными знаниями о сущности инклюзии; специальных условиях обучения школьников с ОВЗ. В нем аккумулируются инклюзивные компетенции и опыт будущей профессиональной деятельности.

С целью реализации мониторинга процесса формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, который носит оперативный характер, реализуется результативно-оценочный компонент.

Перечисленные компоненты носят сквозной характер и нанизаны на этапы представленной методики. Итерации последних могут осуществляться необходимое количество раз для обеспечения эффективного психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов и достижения исследовательских целей.

Для определения уровня сформированности готовности будущих педагогов к инклюзии используются следующие критерии: мотивационно-рефлексивный, содержательный и деятельностно-технологический, индикаторы которых также разработаны и являются диагностичными. В организационно-педагогической плоскости вузовской профессиональной подготовки указанные критерии и индикаторы обеспечат возможность проверки эффективности разрабатываемой методики. Что станет предметом дальнейшего исследования.

На рисунке 1 графически представлена методика формирования готовности будущих педагогов не дефектологического профиля к инклюзии.

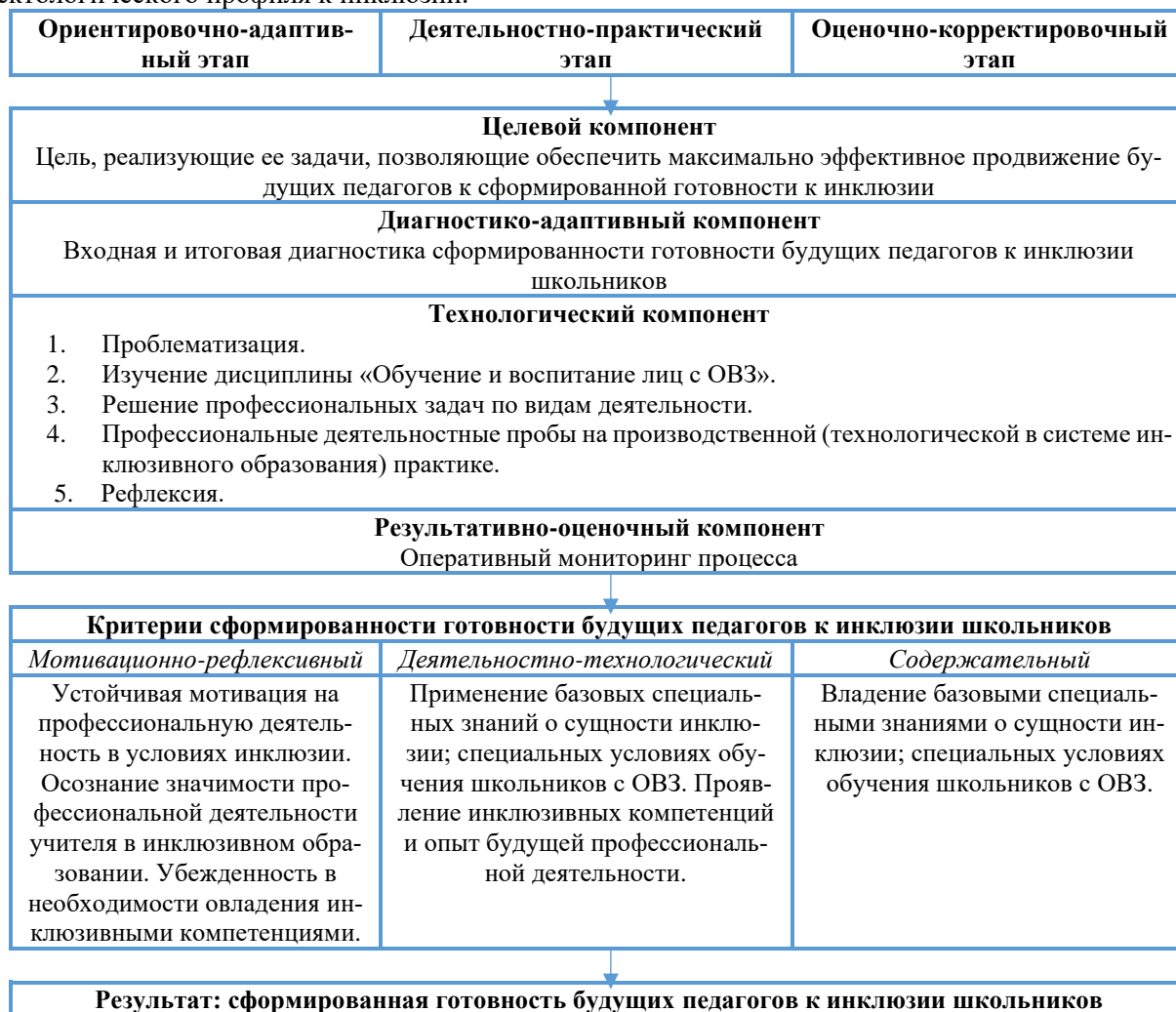


Рис. 1. Методика формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников

Методика формирования готовности будущих педагогов не дефектологического профиля к инклюзии реализуется поэтапно и последовательно: ориентировочно-адаптивный, деятельностно-практический, оценочно-корректировочный этапы. Порядок этапов определен как неизменный и зафиксирован на рисунке 1. Необходимо специально отметить необходимость организации психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, направленного на формирование готовности к инклюзии. Особенно актуален указанный вид сопровождения для разработки и реализации образовательных маршрутов движения будущих педагогов по разработанной методике, поскольку скорость формирования готовности к инклюзии индивидуальна.

Список литературы

1. Бородаева Л. Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России / Л. Г. Бородаева. – Текст : электронный // Грани познания. – 2012. – № 3(17). – С. 24-28. – EDN : <https://www.elibrary.ru/mdyolz> (дата обращения 26.10.2022)
2. Руднева, И. А. Развитие социальной зрелости личности в период студенчества / И. А. Руднева. – Текст : непосредственный // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград, 14–16 сентября 2011 года. – Волгоград: Перемена, 2011. – С. 66-67.
3. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова. – Текст : электронный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 7-20. – DOI 10.15293/2226-3365.1701.01. – EDN <https://www.elibrary.ru/hxvnd> (дата обращения 26.10.2022).
4. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева. – Текст : электронный // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 70-78. – DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-70-78. – EDN: <https://www.elibrary.ru/ymzwix> (дата обращения 26.10.2022).

5. Фиофанова, К. А. Edutainment - новая образовательная индустрия развития человеческого потенциала / К. А. Фиофанова. – Текст : электронный // Ценности и смыслы. – 2020. – № 3(67). – С. 154-163. – DOI 10.24411/2071-6427-2020-10030. – EDN : <https://www.elibrary.ru/nwftkh> (дата обращения 26.10.12022).

6. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели / В. В. Хитрюк. – Текст : электронный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 5. – С. 112-120. – EDN : <https://www.elibrary.ru/ujfsox> (дата обращения 26.10.12022).

7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1996. – 320 с. – Текст : непосредственный

УДК 908:376.352-053"465.00/.07"

DOI: 10/26170/ST2022t1-208

Кокорева Оксана Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; Россия, г. Тула, пр. Ленина, 125, oxiko@list.ru

ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с нарушениями зрения, дошкольная тифлопедагогика, дошкольники, родной край, тактильные книги; культура родного края, культурно-историческое наследие.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретико-методические аспекты приобщения дошкольников с нарушением зрения к культурно-историческому наследию родного края. Обоснованы возможности использования с этой целью тактильных книг. Охарактеризована роль ознакомления с традициями региона в процессе социализации ребенка. Рассматриваются методические аспекты использования тактильных книг как специального средства приобщения детей к национально-историческому наследию малой родины. Представлена характеристика экспериментальной коррекционно-развивающей работы с тактильными изданиями как инновационная технология социализации детей с нарушением зрения на основе приобщения к культурно-историческому наследию Тульского края. Раскрыты требования к построению коррекционно-развивающей работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с нарушением зрения с родным краем, направленной на приобщение ребенка к его культурным и историческим традициям.

Kokoreva Oksana Ivanovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University, Russia, Tula

INTRODUCING VISUALLY IMPAIRED CHILDREN TO THE CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE OF THEIR NATIVE LAND: THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

KEYWORDS: children with visual impairment; preschool age; socialization; tactile books; culture of the native land.

ABSTRACT. The theoretical and methodological aspects of introducing preschool children with visual impairment to the cultural and historical heritage of their native land are revealed in the article. Justified the possibility of using tactile books for this purpose. The role of acquaintance with the traditions of the region in the process of socialization of the child is characterized. The methodological aspects of the use of tactile books as a special means of familiarizing children with the national and historical heritage of their small motherland are considered. The characteristics of the experimental correctional and developmental work with tactile publications as an innovative technology of socialization of children with visual impairment on the basis of familiarization with the cultural and historical heritage of the Tula region are presented. The requirements for the construction of correctional and developmental work on acquaintance of preschool children with visual impairment with the native land, aimed at familiarizing the child with its cultural and historical traditions, are revealed.

События, происходящие в последнее время в нашей стране, показали необходимость духовной консолидации общества, формирования у подрастающих поколений национального самосознания, уважения и интереса к народной культуре с самого раннего возраста. Среди педагогов заметно усилился интерес к изучению роли национально-региональных факторов и практической реализации регионального компонента в воспитании детей дошкольного возраста, поскольку приобщение к культурному наследию России начинается с освоения культуры и традиций малой Родины.

Важность дошкольного детства в формировании личности ребенка, его социализации обусловлена определяющим влиянием переживаемых маленьким человеком событий и получаемых им впечатлений и опыта на всю его дальнейшую жизнь. В опыте общения с социальным миром особое место занимает приобщение дошкольника к истории и культурным традициям родного края.

Социализация человека, его воспитание как культурного существа происходит в конкретной социально-культурной среде. Поэтому социализация ребенка, приобщение его к общечеловеческим ценностям начинается с познания культуры, прежде всего, своей малой родины, которое должно реализовываться в следующих направлениях: формирование социально-нравственных представлений, обуславливающих

соответствие поведения человека социальным нормам, формирование у ребенка на основе социально-нравственных представлений первоначальных ценностных ориентаций, накопление личного опыта социально-нравственной деятельности.

Воспитание дошкольника на основе культуры своего народа дает возможность транслировать образцы нравственных, этических и эстетических норм, социально одобряемого поведения. Процесс социализации личности ребенка с нарушением зрения должен обеспечить, начиная с дошкольного возраста, процессуальную сторону приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям с использованием специальных педагогических средств, воздействующих на эмоциональную сферу детей.

Анализ исследований, посвященных проблемам социализации дошкольников, показывает, что современные исследователи согласны в мнении о том, что осознание ребенком себя как представителя человеческого рода невозможно без его последовательного приобщения сначала к истории и культуре родного края, а затем и культуре российского народа в целом (С. А. Козлова, О. А. Князева, С. Е. Шукшина и др.). С этой целью детей необходимо знакомить с историческими событиями родного региона, его культурными, национальными, природными особенностями.

Гуманистическое воспитание, в основе которого лежат общечеловеческие ценности, возможно осуществлять только на основе привития ребенку любви к родителям, своей семье, родному краю, России. Эффективность и успешность социализации дошкольников с нарушениями зрения во многом зависит от технологии коррекционно-развивающей работы по ознакомлению с родным краем. Взрослые должны предоставить ребенку возможности для разнообразных взаимодействий с окружающим миром в различных видах детской деятельности с учетом специфики его развития отклонений, характерных для данной категории нарушений.

Большая роль в этом принадлежит использованию специальных средств, одним из которых для детей с глубоким нарушением зрения являются тактильные книги. Свойства таких книг (использование в качестве материала для иллюстраций натуральных материалов, рельефные и контурные изображения, техника цветового контраста, сопровождающий текст, выполненный укрупненным плоскочечатным шрифтом) дают возможность определенной компенсации слепоты и слабовидения через осязание, особое значение которого для развития ребенка доказано многочисленными исследованиями в области тифлопсихологии (В. М. Воронин, М. И. Земцова, Ю. А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.).

В нашем исследовании организованная соответствующим образом коррекционно-развивающая работа с тактильными изданиями применялась как инновационная технология социализации детей с нарушением зрения на основе приобщения к культурно-историческому наследию Тульского края. Тактильные книги при этом выполняли не только познавательную, но и воспитательную функцию.

Общими психологическими особенностями освоения маленьким ребенком социальных ценностей является субъективность и индивидуальность его ценностного опыта, которые зависят от содержания и характера его социальных взаимодействий. В особой мере различия в содержании социального опыта проявляются у детей с нарушением зрения, поскольку во многом определяются не только самим дефектом, но и отношением социального окружения ребенка к этому дефекту и возможностям его компенсации и коррекции.

Для ребенка дошкольного возраста характерна актуализация только тех ценностей, которые для него являются жизненно и лично значимыми, основанными на эмоциональных переживаниях.

Ценностный компонент, составляющий наряду с когнитивную и поведенческую структуру процесса социализации личности дошкольника, включает положительное эмоционально-ценностное и осознанное отношение к социальному миру. Посредником между ребенком с нарушением зрения и этим миром выступает педагог, который организует совместную деятельность с использованием специальных педагогических средств, воздействующих на эмоциональную сферу детей. Такими средствами для детей со зрительными дефектами являются тактильные книги.

С позиций гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) процесс социализации имеет две дополняющие друг друга линии: реализация потенциальных возможностей и творческих способностей личности и преодоление негативных влияний, препятствующих ее развитию. К таким негативным влияниям можно отнести и нарушения в развитии анализаторных систем, как первичного дефекта, и обусловленные ими вторичные отклонения в психическом развитии ребенка.

Поэтому организуемый семьей и образовательными организациями процесс социализации ребенка с нарушением зрения, в том числе и его приобщение к ценностям культуры родного края, должен не только учитывать особенности личности ребенка с нарушением зрения, как субъективный фактор, но и максимально использовать возможности среды.

Цель социального воспитания незрячих и слабовидящих детей включает в себя социализацию личности в целом и приобщение ребенка к культурным ценностям родного края, в частности, на основе мобилизации компенсаторных возможностей, что определяет необходимость использования специальных технологий. Такие технологии необходимы для того, чтобы ребенок осознал себя как субъекта в определенных

этнокультурных условиях, был способен эффективно усваивать ценности национальной культуры в процессе ознакомления достопримечательностями, культурными традициями, историческими промыслами родного края.

Процесс приобщения к региональной культуре, организованный с использованием адекватных коррекционно-развивающих технологий, должен стать для ребенка с нарушением зрения начальной ступенью для вхождения в мировую культуру, усвоения общечеловеческих ценностей, стать базисом для формирования личностной культуры.

Особенности этнокультурных традиций и социокультурной среды региона составляют национально-региональный компонент образования, реализация которого предполагает организацию деятельности по ознакомлению детей с историческими, природными, социокультурными особенностями региона их проживания.

Первым этапом реализации этого компонента в системе образования является дошкольное детство как базовый период становления личности, в котором закладываются основы ценностных ориентаций, мировоззрения, национального самосознания, происходит формирование начальных установок на нравственно-патриотические позиции, проявляющиеся на доступном для дошкольного возраста уровне – интереса и положительного отношения к малой родине.

Коррекционно-развивающая работа по ознакомлению дошкольников с нарушением зрения с родным краем должна строиться с учетом определенных требований. Во-первых, знакомство с краеведческим материалом должно органично встраиваться в образовательный процесс, согласовываться с целями основной образовательной программы, дополнять ее содержание.

Во-вторых, краеведческий материал необходимо предлагать детям постепенно и последовательно, начиная от близкого ребенку, лично значимого опыта, к более общим культурно-историческим фактам.

Важными сторонами социализации субъекта является развитие способности выстраивать отношение к собственной жизнедеятельности, предпосылки которой закладываются в разных сферах жизни ребенка, в том числе в процессе формирования личного отношения к фактам, событиям, явлениям в жизни родного края в ходе приобщения к его культурному наследию.

Поэтому так важен обоснованный выбор средств ознакомления детей с нарушением зрения с родным краем, которые должны обеспечить достаточно высокий уровень их познавательной и эмоциональной активности и создание развивающей среды, способствующей социализации и развитию личности ребенка на основе народной культуры с опорой на региональный краеведческий материал. Таким средством с полным основанием можно считать тактильные книги на региональном материале, использование которых даст возможность эффективно решать задачи социализации дошкольников. К этим задачам можно отнести формирование интереса и эмоционально-ценностного отношения к родному краю, воспитание чувства сопричастности к нему и бережное отношение к его достопримечательностям и природе, формирование ориентировки в ближнем природном и культурном окружении.

Эффективность решения этих задач применительно к детям с нарушением зрения возможна при отборе краеведческого содержания для тактильных изданий в соответствии с возрастными особенностями и интересами ребенка, обогащение развивающей среды тактильными материалами о родном крае, обеспечивающими возможность управления процессами восприятия и использования специальных методических приемов.

Список литературы

1. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – Москва : Просвещение. – 1973. – 158 с.
2. Плаксина Л.И. Расширение информационного поля детей с ограниченными возможностями здоровья как средства успешной социализации / Л.И. Плаксина // Инновационные подходы в системе психолого-педагогического сопровождения образования детей со зрительной недостаточностью: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тула : Изд. ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – С. 3-10.
3. Плаксина Л.И. Роль рукодельной книги в развитии слепых детей раннего и дошкольного возраста / Л.И. Плаксина // Инновации в специальном (коррекционном) образовании: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции/под ред. Н.П. Рябиной, Л.А. Дружининой, М.В. Найн. – Челябинск: Цицеро, 2011.- С.45-49.
4. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – Москва: Полиграфсервис, 2000. – 126 с.

Кузнецова Юлия Андреевна,

студент, Томский государственный педагогический университет; 636018, Россия, г. Северск, ул. Речной Тупик, дом 3, juliakuznecova@inbox.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, детей с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, начальная школа, психологическая адаптация детей, психологический климат, классные коллективы.

АННОТАЦИЯ. Одной из актуальных проблем в современной России является проблема реализация инклюзивного образования, а именно ее осуществление в начальных классах. Поэтому, целью данной работы является изучение особенностей обучения в комбинированных классах и составление необходимых условий для формирования благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников. Автор использовал следующие методы: анализ общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме, опрос, обобщение, сравнение. Область применения результатов распространяется на все образовательные учреждения, работающих по программе ФГОС НОО. Таким образом, соблюдение необходимых условий, таких как оказание взаимопомощи, поддержание ситуации справедливости в классе и др. позволяет осуществлять комфортное обучение в начальной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников.

Kuznetsova YuliaAndreevna,

student, Tomsk State Pedagogical University; Russia, Seversk

INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: CONDITIONS FOR FORMING A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE TEAM OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

KEYWORDS: inclusive educational environment, inclusive education, children with disabilities, primary school children, primary school, psychological adaptation of children, psychological climate, class groups.

ANNOTATION. One of the urgent problems in modern Russia is the problem of the implementation of inclusive education, namely its implementation in the primary grades. Therefore, the purpose of this work is to study the features of teaching in combined classes and to create the necessary conditions for the formation of a favorable psychological climate in a team of younger students. The author used the following methods: analysis of general and special pedagogical, psychological and methodological literature on the problem, survey, generalization, comparison. The scope of the results applies to all educational institutions working under the FGOS IEO program. Thus, compliance with the necessary conditions, such as providing mutual assistance, maintaining a situation of fairness in the classroom, etc., allows for comfortable learning in primary school for children with disabilities and their normatively developing peers.

Инклюзия - это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий [2].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в т. ч. дети-инвалиды имеют право на получение без дискриминации качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями [5].

На сегодняшний день одной из важных является проблема развития благоприятного психологического климата в условиях инклюзивного образования, в котором ребенок с инвалидностью находится в одном классе с нормативно развивающимися детьми. Их совместное обучение не представляется возможным без понимания и принятия особенностей другого человека, без толерантного отношения в общении друг с другом. Развитие ребёнка происходит по принципу подражания: при формировании своей собственной позиции, он всегда будет опираться на позицию взрослого. Но много ли у нас наглядных примеров толерантного отношения взрослых к людям с особенностями здоровья? Много ли родителей, готовых принять “особого” ребёнка?

В настоящее время, наша страна медленно подходит к осуществлению инклюзивного образования, однако, она еще не полностью готова к нему.

Т. Г. Зубарева, Н. Г. Петелина, Н. В. Ефремова акцентируют внимание на том, что “необходимые условия для получения качественного образования ... могут представить далеко не все образовательные организации”.

Среди наиболее значимых [7], учёные выделяют следующие признаки благоприятного психологического климата в коллективе (табл.1):

Таблица 1. Признаки благоприятного психологического климата в коллективе

№	Признаки
1	Доверие и высокая требовательность членов коллектива друг к другу
2	Доброжелательная и деловая критика
3	Свободное выражение мнения при обсуждении общих коллективных проблем
4	Отсутствие давления руководителя на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения
5	Достаточная информированность членов коллектива о его задачах и текущем состоянии дел
6	Удовлетворенность принадлежностью к коллективу
7	высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи при возникновении состояния фрустрации у кого-либо из членов коллектива
8	Принятие на себя ответственности каждым членом коллектива

Необходимо, также, выделить признаки неблагоприятного психологического климата в коллективе [7] (табл. 2):

Таблица 2. Признаки неблагоприятного психологического климата в коллективе:

№	Признаки
1	Пессимизм
2	Недоверие, непонимание и неуважение
3	Раздражительность
4	Напряжённость и конфликтность
5	Страх ошибки
6	Разделение на группы

Чтобы проверить, достаточно ли осведомлены в этой теме студенты Томского государственного педагогического университета, мы провели опрос, в который было включено 30 человек:

- 1) С понятием «Инклюзия» частично знакомы 23% студентов;
- 2) 50% человек не наблюдали осуществление работы по формированию благоприятного психологического климата в инклюзивных классах;
- 3) 13% людей являлись свидетелями дискриминации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе;
- 4) 22% студентов наблюдали в основном отрицательное отношение к детям с ОВЗ со стороны учителей;
- 5) 60% опрошенных считают, что существует необходимость расширения условий формирования благоприятного психологического климата в классах.

Обучение детей-инвалидов в школе проходит довольно непросто. Поэтому, нужно соблюдать определенные условия, благодаря которым будет происходить комфортный процесс обучения.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что с целью формирования благоприятного психологического климата, педагогу следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. Правильное обращение. На данный момент в России особенных детей принято называть детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).
2. При обучении делать школьникам акцент на терпимости, уважении друг к другу и принятии индивидуальных особенностей каждого человека.
3. Необходимо присутствие специалиста (тьютора), который будет сопровождать ребенка и объяснять, чего хотят от него окружающие люди.
4. Ребёнок должен чувствовать себя полноценным и защищенным. Для этого педагогу необходимо держать процесс взаимодействия учеников под своим контролем и обращать внимание на каждого из детей, привлекать к общению с таким ребёнком во внеурочное время, на переменах или при выполнении домашнего задания, поддерживать ситуацию справедливости в классе.
5. В течение года ребёнок должен посещать дополнительных специалистов (логопедов, психологов), чтобы организация учебного процесса была достаточно действенной и планка развития постоянно поднималась.
6. Необходимо фиксировать достижения ребенка, создавать “ситуацию успеха” на уроках, активно поддерживать его, понимать и принимать его особенности, но не проявлять жалость и не делать поблажек.
7. Создание ситуации справедливости в классе;
8. Использование коллективных игр;
9. Формирование традиций группы и обязательное их соблюдение;
10. Создание ситуаций коллективного сопереживания значимых для группы событий [6].

Таковы условия формирования благоприятного психологического климата в инклюзивном классе.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие / С. В. Алехина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с. – Текст : непосредственный
2. Глоссарий терминов по вопросам инклюзивного образования. – URL: http://mggtk.ru/info/education/inkluziv/01_glossary_inkluz.pdf (дата обращения 26.10.2022) – Текст : электронный.
3. Инклюзивное образование : сборник / составители С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фемина. – Москва : Школьная книга, 2010. – Вып. 1 – 272 с. – Текст : непосредственный
4. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сборник научно-методических материалов / под научной редакцией А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – Москва : Спутник+, 2015. – 254 с. – Текст : непосредственный
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.10.2022). – Текст : электронный.
6. Формирование благоприятного психологического климата в ученическом коллективе – URL: https://vk.com/@pco_shar56-formirovanie-blagopriyatnogo-psihologicheskogo-klimata-v-uch (дата обращения 26.10.2022). – Текст : электронный.
7. Ковалев В.Н. Признаки благоприятно психологического климата в коллективе / В.Н. Ковалев, М.В. Грудцина, О.А. Чижикова. – Текст : электронный // Ковалев В.Н. Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе: Учебно-методическое пособие / В.Н. Ковалев, М.В. Грудцина, О.А. Чижикова. – Севастополь, 2012. – 42 с.– URL:<https://studfile.net/preview/1664926/page:5/> (дата обращения 26.10.2022).

УДК 376.1:37.018.11

DOI: 10/26170/ST2022t1-210

Лыскова Гузаль Тагировна,

соискатель кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская 24, gusal-s@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, особые образовательные условия, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, особенные дети, доступная образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Статья включает в себя исследование одной из ключевых проблем инклюзивного образования – отношение родителей и «особенных детей» к инклюзивным классам. Формируется оценка качества инклюзивного образования в РФ, в частности, выяснение отношения родителей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) к предоставляемым государством образовательным услугам. Изучается вопрос вовлеченности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в развитие инклюзивного процесса в образовании. Публикуются результаты эмпирического исследования по выявлению отношения родителей детей с ООП к инклюзивному образованию в РФ.

Lyskova Guzal Tagirovna,

competitor of the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian - Pedagogical University; Russia, Perm

PARENTS' ATTITUDE TO INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: inclusive education, inclusive educational environment, special educational conditions, disabilities, children with disabilities, special children, accessible educational environment.

ABSTRACT. The article includes a study of one of the key problems of inclusive education - the attitude of parents and "special children" to inclusive classes. An assessment of the quality of inclusive education in the Russian Federation is being formed, in particular, finding out the attitude of parents of children with special educational needs (SEN) to the educational services provided by the state. The issue of the involvement of parents raising children with disabilities in the development of an inclusive process in education is being studied. The results of an empirical study to identify the attitude of parents of children with SEN towards inclusive education in the Russian Federation are published.

Актуальность изучения проблематики организации образовательной инклюзии в РФ сейчас не вызывает сомнения. Практически все ведущие ученые, сферой профессиональных интересов которых является педагогическая отрасль, занимаются исследованием тех или иных аспектов привлечения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) к общеобразовательной учебно-воспитательной среде. Чиновники, общественный сектор, активисты на всех уровнях занимаются повышением эффективности

психолого-педагогической деятельности, направленной на создание инклюзивного общественно-гражданского пространства, важной составной частью которого являются учебные заведения. Однако весь этот положительный процесс затрудняется отсутствием прочной обратной связи с основными бенефициарами – родителями детей с ООП. Родители или лица, которые их заменяют, чаще всего выступают инициаторами организации инклюзивных групп в учреждениях дошкольного образования и классов в школах, стимулируют неповоротливую государственную систему предоставления социальных услуг, критикуют созданные специалистами профильных министерств механизмы предоставления услуг инклюзивного характера, которые участия в разработке системных подходов к решению важных для детей с ООП проблем не принимают.

Это происходит потому, что родители детей с ООП в РФ до сих пор не воспринимаются как отдельная группа, как ведущие стейк-холдеры инклюзивного образования, их до сих пор, по аналогии с практикой советской системы, считаются получателями, а не соучастниками социальных, образовательных, медицинских и других услуг [1]. Вместо этого современная правозащитная парадигма общественно-политического устройства требует равноправного участия всех заинтересованных лиц в создании инклюзивного образовательного пространства [2], что закреплено в ратифицированных РФ международных законодательных актах и действующих внутренних законах нашего государства.

Анализ исследований и публикаций. Так, в частности, исследователи А. Турнбул, Р. Турнбул, Э. Эрвин, Л. Судак, К. Шогрен подчеркивают важность активного привлечения семей, в которых воспитываются дети с ООП, к решению проблем инклюзии на всех уровнях. Они отмечают, что родители, как никто другой, знают и понимают не только потребности своих детей, но и пути как наиболее эффективного обеспечения их интересов [3].

Проблематика привлечения семей учеников с ООП к эффективному взаимодействию с учителями и другими профессионалами, задействованными в образовании этих детей, рассматривается в работах таких ученых, как М. Блу-Баннинг, Дж. А. Саммерс, Г. Франклен, Г. Бигль, К. Дэй, Дж. Феррел, Г. Френсис и других. Все они единодушны в утверждении о том, что учет позиции и запросов родителей ведет к интенсификации образовательного процесса, повышению эффективности системы государственных услуг в сфере инклюзивного образования [4, 5, 6].

Для реализации поставленной цели был разработан и проведен анонимный интернет-опрос родителей детей с ООП, в котором содержались вопросы, направленные на выяснение степени удовлетворенности респондентов предоставляемыми государством образовательными услугами, их интерпретацией относительно инклюзивного образования и желания лично принять участие в решении проблем, имеющих в этой сфере.

Исследование проводилось в течение 2021 года путем размещения на тематических интернет-ресурсах и в группах социальных сетей анонимной анкеты, содержащей открытые и закрытые вопросы. Методологическую основу эмпирической работы составлял качественный анализ экспертных оценок респондентов с обязательной математически-статистической проверкой результатов.

В опросе приняло участие 800 человек. Родители, принявшие участие в нашем исследовании, отметили, их дети с ООП в возрасте от 2 до 15 лет учатся:

- на инклюзивной форме обучения (63,75%),
- в специальном образовательном учреждении (25%);
- дома (11,25%).

Более глубокий анализ экспериментальных данных показал, что дома учатся преимущественно дети с нарушениями аутистического спектра, осложненными тяжелыми расстройствами эмоционально-волевой сферы, речи / интеллекта и необходимостью соблюдать определенную диету; специальные учреждения образования посещают в основном дети с комбинированными и множественными нарушениями психофизического развития (слепой-глухой ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с тяжелыми нарушениями умственного развития и эмоционально-волевой сферы и т. п.).

Зарубежные исследователи едва ли не наибольшим преимуществом инклюзивного образования называют возможность успешной социализации детей с ООП со сверстниками, которые не только узнают о человеческом разнообразии, учатся толерантности, готовности помочь, поддержать, но и охотно вступают в дружеские отношения с детьми, чем-то от них отличающимися. Это мнение совпадает и с классическим постулатом Л. Выготского о решающем влиянии коллектива на развитие и социализацию детей с нарушениями психофизического развития. Поэтому этот вопрос был ключевым в рамках данного исследования, ибо является одним из важнейших показателей эффективности системы инклюзивного образования.

Определено, что важным фактором образовательной инклюзивности стоит считать наличие в нем крепких социальных связей и дружеских взаимоотношений между всеми участниками, поэтому нас не могло не интересовать, как респонденты оценивают степень участия своих детей в общественной жизни (класса, группы сверстников, общины и т. п.). На вопрос, насколько ваш ребенок является вовлеченным в

общественную жизнь (имеет друзей, посещает кружки, просто находится в среде сверстников и т.п.), родители детей с ООП ответили:

- имеет друзей и хорошо социализируется – 27,5% (преимущественно дети с расстройствами зрения и интеллекта, а также обучающиеся в специальных заведениях);
- посещает кружки, участвует во внешкольных мероприятиях, но друзей не имеет – 22,5%;
- недостаточно вовлечен в общественную деятельность, просто находится в среде сверстников, иногда общается с детьми, но "не на равных" – 45%;
- почти не социализируется, общение со сверстниками сопровождается конфликтами – 5% (преимущественно дети с нарушениями аутистического спектра).

Следовательно, в большинстве случаев дети с ООП в инклюзивных классах и группах не вовлечены в социализацию со сверстниками вовсе или формируют узлы общения, значимое межличностное взаимодействия с другими детьми; полностью удовлетворены уровнем социализации и дружеских отношений своих детей только те родители, чьи дети посещают специальное учебное заведение или имеют минимальные или умеренные расстройства психофизического развития. Это, по нашему мнению, свидетельствует о неудовлетворительной работе участников образовательного процесса по преодолению негативных стереотипов в отношении детей с ООП и проформализованности инклюзивного образования, когда все внимание педагогов и чиновников образования сосредотачивается чисто на выполнении правительственных требований, а дети в межличностном взаимодействии остаются недовольными.

Также нас интересовало мнение родителей детей с ООП относительно самой концепции инклюзивного образования. Поэтому исследуемым было предложено ответить на два вопроса: какой должна быть инклюзия в образовании и чего вы ждете от инклюзивного образования? Респонденты имели возможность свободно высказать свое мнение, поэтому часто давали более чем один ответ.

На первый вопрос родители детей из ООП ответили, что инклюзивное образование должно:

- быть подкреплено материально ресурсной базой – 30%;
- содействовать социальной адаптации – 26,25%;
- быть "комфортной, а не стрессовой" средой, без формализованного подхода 13,75%;
- начинаться от рождения и "быть везде" – 10%;
- содействовать самореализации и успеху моего ребенка – 6,25%;
- быть альтернативой специальному образованию, ибо "инклюзия подходит не всем" – 6,25%;
- такой, как есть, потому что меня "все устраивает" – 3,75%;
- просто должно быть – 3,75%.

На вопрос чего вы ожидаете от инклюзивного образования, ответы были такими:

- принятия атипичного ребенка – 42,5%;
- лучшей подготовки педагогов – 22,5%;
- осведомленности общества – 12,5%;
- возможности учиться, а не просто находиться в образовательном учреждении – 12,5%;
- ничего – 7,5%;
- получить профессию – 1,25%;
- здоровье для ребенка – 1,25%.

Из ответов на эти два вопроса видно, что родители детей с ООП стремятся, чтобы инклюзивные образовательные учреждения обеспечили социальное принятие и понимание детей с ООП; оказывали качественные услуги учебного и коррекционно-развивающего характера; имели лучшую материально-техническую базу; способствовали личностному развитию и самореализации, профессиональной подготовке детей с ООП, их успешной интеграции в общество. Примечательно, что только 3,75% респондентов выразили однозначное удовлетворение уровнем развития инклюзивного образования, отметив, что их "все устраивает".

Также, по нашему мнению, внимания заслуживает и тот факт, что достаточно существенное количество респондентов имеет далекое представление об инклюзивном образовании, или ничего от него не ожидает (7,5%), или не знает, чем инклюзивное образование может быть полезным, выражая желание получить "здоровье для ребенка" (1,25%).

Мониторинг качества образовательных услуг должен содержать и эмоционально-оценочный компонент, поэтому, чтобы оценить, насколько положительно воспринимают родители детей с ООП внедряемые государством изменения в системе образования, им был поставлен вопрос: "Чего достигла система образования РФ за последние пять лет в развитии инклюзии?" (респонденты могли дать более одного ответа):

- определенного прогресса – 27,5%;
- мизерных достижений (инклюзия только на бумаге) – 25,3%;
- существенного прогресса – 18,75%;
- изменения общественного сознания – 8,75%;
- законодательных изменений – 8,75%;

- успешных случаев привлечения – 8,75%;
- в селах почти ничего, в городах достижений больше – 6,25%;
- о ней заговорили – 5%;
- открытие ИРЦ в маленьких городах – 5%;
- по сравнению с Европой и США достижений нет – 2,5%;
- затрудняюсь ответить – 2,5%.

Видим, что ответы респондентов различались по степени оптимистичности взглядов, уровню осведомленности и по личному опыту взаимодействия с учреждениями инклюзивного образования. В частности, большинство родителей детей с ООП однозначно положительно оценивают смещения в образовательной отрасли, отмечая, что страной достигнут "существенный" или "определенный" прогресс, хотя и в больших городах эти достижения значительно больше, чем в селах; открыты ИРЦ в маленьких городах; есть положительные смещения в законодательной сфере и общественном сознании, ибо "о ней заговорили"; имеем единичные "случаи успешного привлечения" детей к образовательной среде. С другой стороны, значительная часть респондентов выражает более пессимистические мнения, полагая, что инклюзия в отечественных учебных заведениях существует "только на бумаге" и что по сравнению с более развитыми странами достижений нет совсем. Кроме того, как и в ответах на предыдущий вопрос анкеты, некоторые респонденты (2,5%) не нашли, что сказать относительно успехов в развитии инклюзивного образования в РФ.

Для выяснения мнения родителей детей из ООП о том, какие аспекты инклюзивного образования в РФ нуждаются в совершенствовании, респондентам был задан вопрос: "Чего не хватает инклюзивному образованию на данный момент?" (исследуемые могли предоставлять более одного ответа):

- квалифицированных специалистов (в том числе логопедов, тифло- и сурдопедагогов, олигофренопедагогов, ортопедагогов, ассистентов учителя, тьюторов) – 65%;
- надлежащего материально-технического обеспечения – 28,75%;
- образовательных курсов педагогов, психологов и родителей детей с ООП (желательно с привлечением иностранных специалистов) – 26,25%;
- информирование населения о необходимости построения инклюзивного общества – 22,5%;
- желание помочь и понимание проблем и потребностей особого рода – 15%;
- достойной оплаты труда всем, кто принимает участие в работе с ребенком с ООП – 8,75%;
- понимание и уважение от родителей обычных детей – 8,75%;
- соблюдение законов – 7,5%;
- дифференциации в определении потребностей ребенка, командной работы с индивидуальным подходом – 7,5%;
- желание чиновников от образования внедрять инклюзию – 7,5%;
- информации, собранной на едином официальном образовательном ресурсе, структурированной и доступной – 6,25%;
- научного подхода, в частности, мониторинга достижений и неудач – 3,75%;
- разумного и ответственного распределения государственной субвенции – 2,5%;
- усовершенствование законодательной базы – 2,5%;
- больше ИРЦ – 1,25%.

Указанные ответы свидетельствуют, чтобы родители детей с ООП стремятся к изменениям в системе предоставления инклюзивно-образовательных услуг, которые можно условно сгруппировать по следующим категориям:

- организационно-методические (повышение квалификации психолого-педагогических работников;
- добросовестное отношение чиновников к выполнению своих обязанностей;
- более адекватное распределение финансирования;
- соответствие законодательной базы потребностям участников образовательного процесса;
- увеличение количества заведений, обеспечивающих и поддерживающих инклюзивное образование;
- меньше бумажной работы педагогам и т.д.);
- аналитические (массовое информирование населения о необходимости понимания трудностей и общественного принятия "особых родителей");
- научный подход в мониторинге качества предоставляемых услуг;
- создание единого информационного ресурса, на котором семьи, в которых воспитываются дети из ООП, и заинтересованные лица могли бы получить четко сформулированные сведения по всем аспектам образовательной инклюзии;
- системная работа по повышению осведомленности психолого-педагогических работников в вопросах инвалидности и образования детей с ООП).

Исследование также имело целью выяснить степень готовности родителей детей с ООП к активному участию в развитии инклюзивного образования и повышению уровня качества предоставляемых

государством услуг. Поэтому респондентам предложили ответить на вопрос: "В чем чувствуете готовность поспособствовать развитию инклюзии в РФ?" результаты были следующими:

- да, сделаю все, что смогу – 27,5%;
- чувствую готовность вести просветительскую работу, делиться опытом – 22,5%;
- да, уже это делаю – 20%;
- да, но не знаю, что делать – 13,75%;
- чувствую готовность активно сотрудничать для обучения собственному ребенку – 3,75%;
- не чувствую готовности: этим должны заниматься государственные органы, а у меня нет ни возможности, ни времени) – 12,5%.

Следовательно, анализ ответов убеждает, что в целом респонденты имеют желание активно отстаивать права детей с ООП, ведь они либо уже задействованы в этой деятельности (20%), либо испытывают устойчивое желание ею заниматься (27,5%), либо хотят, но не знают, что нужно делать (13,75%). Однако более четверти опрошенных родителей детей с ООП выражают желание заниматься просветительской работой или сотрудничать с другими только в том, что касается образования их собственного ребенка, а 12,5% вообще не имеют "ни желания, ни времени" вести подобную деятельность, переводя всю ответственность на государство.

Корреляционный анализ ответов участников опроса показал, чтобы около 15% родителей детей с ООП (преимущественно те, чьи дети учатся дома или в специальных образовательных учреждениях) имеют крайне негативное отношение к инклюзивному образованию в РФ, считая, что не всем детям "подходит инклюзия"; что вовлечением детей в образовательную среду "должны заниматься государственные органы", что в эксклюзивном образовании "мизерные достижения". Около 40% процентов респондентов имеют очень оптимистическое отношение к инклюзивному образованию, хорошо понимают его организационные и процедурные аспекты, четко осознают недостатки и преимущества образовательной системы на современном этапе ее развития, испытывают желание активно приобщиться к повышению инклюзивности образования. Остальные же (чуть менее половины опрошенных) интересуются проблематикой инклюзивного образования, готовы участвовать в просветительской работе по ее построению в той мере, в какой это касается конкретно их ребенка.

Таким образом, в рамках данного исследования было определено как родители детей с ООП относятся к инклюзивному образованию. В целом, отношение положительное, но с ремаркой на выдвигание потребностей своего ребенка на первый план и ожидая от общества и учебного заведения понимания и принятия, желания сотрудничать, активнее общаться и устанавливать неформальные отношения с ребенком с ООП. Жалуясь на недофинансирование инклюзивного образования и на недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогов, большинство респондентов высказывает личную готовность к сотрудничеству с участниками образовательного процесса, особенно в той его части, что касается обеспечения ООП их ребенка, хотя не всегда знает, что нужно для этого делать. Практически все участники опроса отметили плохую информированность населения, неготовность общества принять ребенка из ООП на основе равноправия и взаимопонимания. Хотя часть респондента и выразила резко отрицательный подход к уровню развития инклюзивного образования, количественный и качественный анализ полученных данных показал, что большинство родителей детей с ООП достаточно положительно оценивают достижения РФ в этой области, правда, с ремаркой о неравномерности распространенности таких успехов (в селах ситуация значительно хуже, чем в крупных городах).

По нашему мнению, результаты проведенного исследования свидетельствуют не только об отношении родителей с ООП к инклюзивному образованию в РФ, но и о большой необходимости всем участникам образовательного процесса (законодателям, чиновникам, педагогам, родителям, детям, другим специалистам) теснее взаимодействовать в направлении организации инклюзивного образования, регулярного и профессионального мониторинга его качества.

Следует также отметить, что проведенное исследование не охватывает всех аспектов феноменологии ценностно-ориентированного подхода к определению отношения родителей детей с ООП к инклюзивному образованию, и поэтому не претендует на исчерпываемость и всеохватность полученных результатов. Кроме того, актуальная ситуация в сфере развития инклюзивного образования в РФ за последнее время могла измениться вследствие пандемии коронавирусной инфекции и иных социально-экономических перемен, наряду с переходом большого количества образовательных учреждений на дистанционную форму обучения, что обуславливает необходимость дальнейших основательных исследований в этой области.

Список литературы

1. Свистунова Е.В. Динамика отношения родителей к болезни ребенка после перевода в инклюзивную группу / Е.В. Свистунова, Т.В. Луценко. – Текст : электронный // Психолог. – 2017. – № 2. – С. 47 - 58. – <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2017.2.22487> – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22487 (дата обращения 13.10.2022)

2. Йохна Н.А. Факторы взаимодействия школы и семьи ребёнка с особенностями психофизического развития / Н.А. Йохна, Р.П. Попелюшко. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С.256-264.

3. Families, professionals, and exceptional ability: Positive outcomes through partnerships and trust / Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E.J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. – 6th ed. – Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Hall, – 2011. – Текст : непосредственный

4. Day C. G. Authentically engaging families: A collaborative care framework for student success / C. G. Day. – Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016. – Текст : непосредственный

5. Ferrel J. Family engagement and children with disabilities. A resource guide for educators and parents / J. Ferrel. – Cambridge, MA: Harvard Research Project, 2012. – Текст : непосредственный

6. Building 'Our School': Parental perspectives for building trusting family- professional partnerships / Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. – Текст : электронный // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. – 2016. – 60 (4), – pp. 329–336. – <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164115> (дата обращения 13.10.2022).

УДК 376.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-211

Ракутина Татьяна Витальевна

заведующий отделением, руководитель, ЦПМПК ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», магистрант УрГПУ, Екатеринбург, tkrutikovatado@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА И РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, особые образовательные условия, педагогическое сообщество.

АННОТАЦИЯ. Автор обращается к актуальной для современного образования проблеме – вопросам организации и внедрения инклюзивного образования, которые отражаются в представлениях педагогического сообщества и родительской общественности. Рассматриваются вопросы доступности и законодательных основ процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательной среде нормотипичных сверстников. Анализируется готовность специалистов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзии. Раскрываются особенности социального взаимодействия родителей, чьи дети оказались в едином коллективе школы, а также – специфические проблемы семей, имеющих особых детей.

Rakutina Tatiana Vitalievna

Head of the department, head, TSPMPK GBOU SO TSPPMSP "Resource", master's student of USPU, Yekaterinburg

MODERN PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION: THE OPINION OF THE PEDAGOGICAL COMMUNITY AND THE PARENT COMMUNITY

KEYWORDS: children with disabilities, children with disabilities, disabilities, inclusive education, inclusive educational environment, special educational conditions, pedagogical community.

ABSTRACT. The author studies the important problem of modern education – the organization and implementation of inclusive education, which are reflected in the views of the pedagogical community and the parent community. The issues concerns accessibility and legislative foundations of the process of teaching children with special educational needs in the group of normotypical children. The readiness of specialists of educational organizations to work in conditions of inclusion is analyzed. The features of the social interaction of parents whose children were in a cooperative school team are revealed, as well as the specific needs of families, which educate children with disabilities.

В последние годы активно модернизируется вся система образования Российской Федерации. Планомерно внедряется и развивается инклюзивное образование, как процесс развития общего образования. В его основе положена идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает определенные условия для особых категорий детей, гарантируя право на получение доступного и качественного образования, а именно, возможность приспособления современной образовательной действительности под различные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) и инвалидностью. Речь идет об исключении любой дискриминации в образовательном пространстве. Главной целью становится социализация особого ребенка с дальнейшей коррекцией нарушений его

развития. А также - социальная адаптация, которая строится на основе использования специальных педагогических подходов, приемов, методов и условий, которые в максимальной степени способствуют получению им образования определенного уровня [1, с. 375].

По официальным данным Росстата в России обозначилась опасная тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения: специалисты фиксируют увеличение числа детей с отклонениями в развитии. Среди них выделяют детей-инвалидов, число которых за последние пять лет увеличилось на 93 тыс. человек, что составило 729 тыс. человек и продолжает неуклонно расти. Следует отметить, что исследователи убеждены сегодня в том, что в реальности рост численности особых детей гораздо интенсивнее [2, с. 101-103]. В настоящее время 9,4% детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, они нуждаются в создании определенных условий обучения и воспитания с учетом использования специальных коррекционных подходов, отвечающих их особым образовательным потребностям [3, с. 112-114].

Под особыми образовательными потребностями, в данном случае, подразумевается комплекс потребностей, обусловленных особенностями психофизического развития, включающий в себя ограничение возможностей освоения ребенком основной общеобразовательной программы, а также нарушение формирования и развития навыков жизненно-важных компетенций личности [4, с. 52-54].

Сегодня социализация детей с особыми образовательными потребностями, по мнению экспертов, должна реализовываться за счет их полноценного участия в жизни общества и эффективной самореализации в различных сферах деятельности. В силу проблем, обусловленных, непосредственно, состоянием их здоровья, эти дети нуждаются в особом, толерантном отношении, внимании и поддержке как со стороны педагогов и сверстников, так и со стороны их родителей (законных представителей), и общества, в целом. В свою очередь, современная законодательная практика предоставляет им такую возможность, что закрепляется в нормативно-правовой базе приоритетных направлений государственной образовательной политики современной России.

Процесс развития и внедрения инклюзивного образования содержит ряд преимуществ для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Например, это возможность активного социального взаимодействия с нормотипичными сверстниками, улучшение коммуникативных навыков. Разнообразие же адаптированных образовательных программ, учебных методик и пособий, современное техническое обеспечение должны обеспечить реализацию особых образовательных потребностей ребенка в инклюзивном образовательном пространстве. Все это может становиться ресурсом положительного результата для достижения как академического успеха в процессе обучения, так и в развитии социальных компетенций [5, с. 68-70].

Однако, преимущество инклюзии для нормативно развивающихся обучающихся, по мнению педагогического сообщества, до настоящего времени остается спорным. Поскольку в процессе реализации в условиях инклюзивного класса разных по своей структуре и содержанию образовательных программ (адаптированной и основной общеобразовательной), педагоги сталкиваются с рядом проблем, связанных, в первую очередь, с их психологической готовностью и наличием соответствующих профессиональных компетенций [6, с. 42-45].

Психологическая готовность, является одним из важных условий для организации инклюзивного образовательного процесса. Она включает в себя ряд эмоционально-волевых качеств развития личности, которыми должен обладать педагог. Они выражаются в умении контролировать свое эмоциональное состояние, соблюдать определенный уровень спокойствия и терпимости в процессе взаимодействия с субъектами инклюзивного процесса, среди которых находятся и дети с особыми образовательными потребностями [7, с. 100].

Для работы в условиях инклюзивного обучения педагогические коллективы образовательных организаций должны обладать соответствующими профессиональными компетенциями, а именно: умениями использовать различные методы коррекционного воздействия, постоянную направляющую и организующую помощь, также - владеть необходимыми знаниями в области специальной педагогики, для того, чтобы в процессе обучения учитывать особенности их психофизического развития, которые выражаются в медленном темпе деятельности при освоении учебного материала, слабо развитой общей и мелкой моторики, отставании речевой и познавательной деятельности.

Проблема профессиональной, психологической и методической неготовности учителей общеобразовательных организаций к деятельности в условиях инклюзии стоит достаточно остро. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что педагоги и другие специалисты детских садов и школ не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые необходимы для данной формы обучения. Преодоление этого барьера требует принципиально новых подходов к подготовке педагогов и повышению их квалификации. Решить проблему также могут скоординированные действия органов власти, выраженные дополнительными усилиями и затратами по разработке новых нормативно-правовых документов, проведению дополнительных работ по адаптации городской и образовательной инфраструктуры,

организации специальной подготовки и профессиональной переподготовки педагогического персонала [8, с.113-114].

Инклюзивное пространство является единицей социального пространства, важнейшей особенностью его можно назвать полисубъектность, характер которой обуславливается качеством взаимодействия всех его участников. Родительская общественность выступает мощным фактором, оказывающим влияние на эффективность инклюзивного образования, с одной стороны, родители являются субъектами, преследующими свои интересы, позицию и выполняющие определенные функции, с другой стороны, являются двигателем в развитии совместного образования и становятся объектами психолого-педагогического и социального сопровождения [8, с.113-115].

С особой озабоченностью родительская общественность рассматривает процессы формирования сплоченности полисубъектной среды при организации инклюзивного образования, поскольку они должны строиться на основе уважительного отношения, эмпатии, готовности к принятию общих решений в вопросах организации такого рода обучения.

Согласно данным письменного опроса, проведенного И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк в 2015 году среди двух групп родительской общественности, в количестве 561 респондента, из которых 432 – родители «обычных детей» и 129 – родители детей с особенностями в психофизическом развитии, были выявлены основные трудности родителей по готовности их детей к инклюзивному образованию.

По мнению большинства опрошенных родителей «обычных детей», были обозначены следующие проблемы: страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым явлением, тормозящим, на их взгляд, весь образовательный процесс; недостаточная готовность к обучению в новых условиях совместно с особыми детьми. Родители, воспитывающие детей с психофизическими особенностями развития (далее – ОПФР), акцентировали свое внимание на трудностях, связанных с их низкой осведомленностью в области инклюзивного образования, в части отсутствия знаний о сущности, ценностных ориентирах и особенностях его условий и эффективности.

Формат и содержание проведенного опроса позволили персонифицировать позицию родителей, акцентируя внимание на возможности обучения собственного ребенка в условиях инклюзивного образования и определить приоритеты в выборе формы [9, С. 57-60].

Подтверждением такого заключения стали результаты опроса, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Предпочтения родителей обычных детей в выборе формы общения с «особыми» детьми (% положительных ответов).

Группа обучающихся с ОПФР	Близкая дружба	Игры во дворе	Совместная деятельность в секциях и кружках	Общение в классе/группе	Общение в СОШ в ДОО	Случайное общение на улице	Буду препятствовать общению
1	29,3	36,6	42,7	43,9	36,4	48,8	3,6
2	29,3	31,7	36,6	40,2	39,0	50,0	3,6
3	28,0	36,6	35,6	32,9	37,8	47,6	3,6
4	15,9	25,6	30,5	35,6	35,6	50,0	14,6
5	26,8	30,5	31,7	37,8	36,6	53,7	8,5
6	13,4	29,3	32,9	28,0	32,9	53,7	10,0
7	18,3	35,4	39,0	40,2	37,8	45,1	17,0

- 1 — дети с нарушением слуха,
- 2 — дети с нарушениями зрения,
- 3 — дети с нарушениями речи,
- 4 — дети с интеллектуальной недостаточностью,
- 5 — дети с нарушением опорно-двигательного аппарата,
- 6 — дети с трудностями в обучении/ задержкой развития,
- 7 — дети с аутизмом.

Таким образом, в поле готовности родителей к обучению ребенка в условиях инклюзивного образования можно выделить как общие проблемы, так и частные, характеризующие отдельные категории родительского сообщества, что касается введения инклюзии в практику общеобразовательной школы, то данный процесс сопровождается серьезными трудностями и требует серьезного осмысления при решении возникающих с этим задач, в том числе, в части организации соответствующей подготовки педагогов.

Список литературы

1. Пугачев А. С. Инклюзивное образование / А. С. Пугачев. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2012. — № 10 (45). — С. 374-377. — URL: <https://moluch.ru/archive/45/5498/> (дата обращения: 28.09.2022).
2. Рыжова Е. К. Социализации семей, воспитывающих ребенка-инвалида / Е. К. Рыжова. — Текст : электронный // Мир: Молодежь. Инициатива. Развитие : Материалы молодежного форума, Нижний Тагил, 21–22 апреля 2022 года. – Нижний Тагил-Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 101-107. – EDN: <https://elibrary.ru/fkogng> (дата обращения: 28.09.2022).
3. Кобрина Л. М. Инклюзивное образование в России - опыт и перспективы (отечественная система специального образования - фундамент инклюзивного обучения и воспитания) / Л. М. Кобрина — Текст : электронный // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : сборник научно-практических статей участников Четвертого Международного теоретико-методологического семинара, проходящего на факультете специальной педагогики ГБОУ ВПО "Московский городской педагогический университет": в 2-х томах : ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ "ЛОГОМАГ", 2012. – С. 111-117. – EDN: <https://elibrary.ru/vycjyt> (дата обращения: 28.09.2022).
4. Степанова О.С. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России: опыт социологического исследования / О.С. Степанова, А.А. Николаева. — Текст : электронный // Социодинамика. – 2019. – № 1. – С. 49 - 56. — DOI: 10.25136/2409-7144.2019.1.28902 — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28902 (дата обращения: 28.09.2022).
5. Балтасева Я. Ф. Инклюзивное образование в стране и за рубежом / Я. Ф. Балтасева. — Текст : электронный // Образование 2030: новая концепция развития : материалы Международного Форума ЮНЕСКО, Казань, 21–22 сентября 2017 года / УВО «Университет управления «ТИСБИ». – Казань: Университет управления "ТИСБИ", 2017. – С. 66-71. – EDN: <https://elibrary.ru/yrzzbq> (дата обращения: 28.09.2022).
6. Забыкина А. А. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования / А. А. Забыкина. — Текст : электронный // Материалы 66-й научно-практической конференции преподавателей и студентов : в 3 частях, Благовещенск, 21 апреля 2016 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2016. – С. 40-48. – EDN: <https://elibrary.ru/vxykvp> (дата обращения: 28.09.2022).
7. Захарова С. И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С. И. Захарова. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 100-101. — URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (дата обращения: 27.09.2022).
8. Симаева И. Н. Проблемы современного российского образования: системный взгляд / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк. — Текст : электронный // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 6(78). – С. 111-115. – EDN: <https://elibrary.ru/rqdkhb> (дата обращения: 27.09.2022).
9. Симаева, И. Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк. — Текст : электронный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 11. – С. 54-62. – EDN: <https://elibrary.ru/vhijat> (дата обращения: 27.09.2022)

УДК 37.013

DOI: 10/26170/ST2022t1-212

Силина Ольга Васильевна,

учитель русского языка и литературы, учитель-логопед, Салмановская средняя школа; 433319, Россия, Ульяновская область, Ульяновский район, д. Салмановка, ул. Дружбы 30А, olgha.silina.79@mail.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурный подход, поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, диалог культур, межкультурные общения, межкультурное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется проблема основания поликультурного подхода к образованию. Диалог культур рассматривается как основа концепции поликультурного подхода. Раскрывается понятие «поликультурный подход к образованию».

Silina Olga Vasilyevna,

Teacher of Russian language and literature, speech therapist teacher, Salmanovskaya secondary school; Russia, Ulyanovsk oblast

THE DIALOGUE OF CULTURES AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF POLY-CULTURAL EDUCATION

KEYWORDS: multicultural approaches to education, cultures, dialogues of cultures, intercultural communication.

ABSTRACT. The article analyzes the problem of the foundation of a multicultural approach to education. The dialogue of cultures is considered as the basis of the concept of a multicultural approach. The concept of "multicultural approach to education" is revealed.

Поликультурное образование – это познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство.

Основной задачей поликультурного образования является воспитание поликультурной личности, знающей родной, государственный и иностранные языки, которые являются:

- средством межкультурного общения;
- средством познания чужой и своей национальной культуры, своего и других языков.

Сегодня все системы образования мира признают необходимость воспитания высоты духа и глубины культуры. Самым важным ориентиром в российской модели глобального образования является формирование человека не только высокообразованного, эрудированного, но человека открытого, самостоятельного, инициативного, независимого, ответственного, способного к общению на межкультурном уровне. Тот человек, которого ждет сегодня общество, должен хорошо знать свои корни, родовые и национальные традиции, сохранять и защищать окружающую природу, уметь общаться, понимать своих сверстников, уважать старшее поколение, знать историю своей страны, обладать определенными трудовыми навыками и, несомненно, вести здоровый образ жизни. Нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны. Имея межнациональный состав учащихся нашей школы, приходится предусматривать особый подход к определению содержания и форм обучения, к поиску гармонии в раскрытии культур других народов. Тем самым в школе складывается определенный стиль педагогического общения между педагогами, детьми и родителями, проводится огромная целенаправленная работа по воспитанию терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним. Одним из методов, пробуждающих взаимный интерес и формирующих бережное отношение к собственным и чужим национальным ценностям, является диалог культур. Этот метод требует комплексного подхода и создания специфической образовательной среды, основанной на следующих основных приоритетах:

- ✓ успешное овладение *языком* позволяет глубже проникнуть в историю, культурные традиции, национальные ценности и признать реалии современного поликультурного мира.
- ✓ *история страны* – это история народов, ее населяющих.
- ✓ комплексная работа в сфере *этнокультурного образования и воспитания* дает возможность приблизиться ко всему культурному достоянию и неповторимому колориту народа. Здесь и танцы, и песни, и национальная кухня, и костюмы.
- ✓ изучение климата и ландшафта, флоры и фауны, *экологических проблем* помогает понять особенности истории и культуры, взаимосвязь и целостность современного мира.

Диалог культур как метод образования и воспитания подрастающего поколения помимо приобщения школьников к мировым культурным ценностям способствует еще одной не менее важной цели: воспитание толерантного мышления учащихся. Ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному воспитанию. Сегодня в школе русскоязычные дети совершенно нормально и естественно воспринимают русскую, татарскую, чувашскую, английскую речь, как со сцены, так и в повседневном общении. Научить общаться и понимать иностранную речь – это трудная задача. Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур, помимо преодоления языкового барьера, нужно преодолеть барьер культурный. Наше образование должно участвовать в межнациональном диалоге, чтобы наши выпускники могли «вписать» свою личность в систему общепринятых ценностей, могли бы не только жить в обществе, но и защищать его, развивать его, при этом и развивать себя.

Наша цель – формирование поликультурной личности и воспитание человека культуры. Человек культуры – это личность, которой присущи общечеловеческие ценности доброта, гражданственность, высокий интеллект, толерантность, уважение к культуре, языку, истории и традициям других народов.

Наша школа – полиэтническая, а дети разговаривают на русском, татарском, чувашском, английском языках. И поэтому приходится учителям-языковедам проявлять наибольшую активность в разработке интегрированных уроков. Одна из важных задач учителя – нахождение общих обычаев, традиций, объединяющих языки и культуры. Учащимся, безусловно, интересно не только узнать о том, что присуще духовной культуре народов, изучаемых языков, но и о том общем в этих культурах, что их роднит. Интегрированный урок, направленный на реализацию диалога культур, ставит перед собой благородную цель воспитания человека высокой культуры, духовно богатой, способствует толерантному восприятию учащимися другой культуры и открывает широкие возможности к адекватному межкультурному общению. На уроке

необходимо донести, что такой диалог возможен в силу того, что у истоков всех культур общий творческий источник – человек. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчивают смысловые и символические границы. А человек, будучи творцом культур, способен найти способ диалога между различными культурами.

Условием поликультурного образования должен стать сочетание учебного процесса и внеклассных форм образования. Именно в них должно происходить применение на практике полученных учащимися в учебных курсах знаний, формирование и развитие элементов их творческой деятельности, расширение поликультурного пространства. Для сближения культур в школе с огромной любовью организуются и успешно проводятся литературные вечера и спектакли, посвященные творчеству писателей и поэтов, художников и композиторов разных национальностей, фестивали культуры, дни дружбы, экспедиции, экскурсии и походы по местам, связанным с культурными достопримечательностями и историческими памятниками; выпуск газет, отражающих культурное многообразие России, мира. Школа развивается на диалоге культур. А своеобразие языков и культур познается в сопоставлении общих точек соприкосновения.

Школа через знания, различные образовательные методики и технологии закладывает или может заложить необходимый ресурс прочности и стабильности нашего многонационального общества. Завтрашний мир в Отечестве во многом зависит от ребенка, который сегодня сидит за партой, от его воспитания, от приобретения им в нашей школе умений и навыков жить в диалоге и согласии со сверстником другой национальности, веры, культуры.

Список литературы

1. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: тез. докл. – Иркутск, 2012.
2. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т.Б. Менская // Общество и образование в современном мире. – Москва, 1993. – Вып. 2. – с. 128.
3. Солдатова Г. У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания / Г. У. Солдатова // Познание и общение. – Москва, 2013. – С. 111-125.

УДК 376.352

DOI: 10/26170/ST2022t1-213

Слюсарская Татьяна Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Россия, г. Тула, пр. Ленина, 125, slusarskaya@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУКОТВОРНЫХ ТАКТИЛЬНЫХ ИЗДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тактильные издания, социализация детей, тифлопедагогика, дети с нарушениями зрения, опыт работы, партнерские проекты.

АННОТАЦИЯ. В статье обобщается опыт совместной партнерской деятельности Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого и Тульской областной специальной библиотеки для слепых по социализации детей со зрительной патологией. Представлен перечень наиболее значимых проектов, дана их содержательная характеристика. Рассматривается психолого-физиологическая основа восприятия содержания тактильных изданий слепыми и слабовидящими детьми. Раскрываются особенности технологии изготовления тактильных книг, их возможности в развитии зрительного восприятия, тактильной чувствительности, навыков ориентировки на микрорельефности, мелкой моторики и подготовке пальцев к изучению системы Брайля. Особое внимание уделяется проекту «Прикосновение к православной мудрости: когда Библия оживает», направленному на приобщение детей дошкольного возраста с глубоким нарушением зрения к основам православной культуры через ознакомление с доступными их пониманию эпизодами и текстами Библии для детей, оформленными в виде тактильных книг в аспекте реализации православного компонента дошкольного образования.

Slyusarskaya Tatiana Vadimovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tolstoy Tula State Pedagogical University, Russia, Tula

THE USE OF MAN-MADE TACTILE PUBLICATIONS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT: PRACTICAL EXPERIENCE

KEYWORDS: tactile publications; socialization; children with visual impairment; partner projects.

ABSTRACT. The article summarizes the experience of joint partnership activities of the Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy and the Tula Regional Special Library for the Blind on the socialization of children with visual pathology. The list of the most significant projects is presented, their substantive characteristics are given. The psychological and physiological basis of the perception of the content of tactile publications by blind and visually impaired children is

considered. The features of the technology of manufacturing tactile books, their capabilities in the development of visual perception, tactile sensitivity, microplane orientation skills, fine motor skills and the preparation of fingers for the study of the Braille system are revealed. Special attention is paid to the project "Touching Orthodox Wisdom: when the Bible comes to Life", aimed at introducing preschool children with profound visual impairment to the basics of Orthodox culture through familiarization with episodes and texts of the Bible for children accessible to their understanding, designed in the form of tactile books in the aspect of the implementation of the Orthodox component of preschool education.

Данные Всемирной организации здравоохранения по анализу состояния зрения свидетельствуют о постоянном росте числа детей с нарушениями зрения различной этимологии. Установлено, что основными причинами этого являются общая тенденция ухудшения здоровья детей и все возрастающая интенсификация процесса обучения в школе.

Ухудшение зрения накладывает негативный отпечаток на весь ход психического развития детей, поскольку формирующиеся на вербальном базисе представления об окружающей предметной и социальной действительности не дают ребенку возможности адекватно и разносторонне воспринимать окружающий мир. Складывается ситуация, при которой детине имеют верного суждения о многих предметах и явлениях окружающего мира в силу неясности представлений и обусловленного этим недостаточности как знания о предметах, так и понимания сущности явлений общественной жизни и ситуаций социального взаимодействия [1].

Эти обстоятельства указывают на необходимость такого управления процессом восприятия слабовидящих детей, при котором будут применяться специальные методические приемы и средства, способствующие осмысленному рассматриванию и направленные на актуализацию инициативы самостоятельного обнаружения сущности объекта или изображенной ситуации с использованием всех сохранных анализаторов [2].

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого много лет осуществляет совместную партнерскую деятельность по социализации детей со зрительной патологией с Тульской областной специальной библиотекой для слепых (ТОСБС), которая является структурным подразделением Государственного учреждения культуры Тульской области «Региональный библиотечно-информационный комплекс» (ГУКТО «РБИК»). На базе ТОСБС создана базовая лаборатория профессиональной деятельности и практики будущих педагогов-дефектологов и специальных психологов, на базе которой проводятся учебные занятия, научно-практические конференции, семинары, мастер-классы, профессиональные конкурсы и фестивали, реализуются партнерские проекты по социализации детей со зрительной патологией.

Среди наиболее значимых проектов – реализация программы «Ступени к мастерству», профессиональные форумы «Музыка как аспект формирования культуры у детей с нарушениями зрения», «Создание информационно-коммуникационной среды для социальной адаптации и реабилитации инвалидов по зрению», «Современные подходы к организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением зрения».

Особо следует отметить положивший начало сотрудничеству проект «Сказки про глазки». Именно в рамках этого проекта студенты коррекционных специальностей факультета психологии подготовили первые тактильные книги – дидактические пособия, содержанием которых были написанные будущими дефектологами авторские сказки про зрительный анализатор, иллюстрированные специальными объемными картинками, с помощью которых слабовидящие дети могли познакомиться с анатомией строения глаза, делать зарядку для глаз, играть в специальные игры по развитию тактильных ощущений и мелкой моторики [3].

С этого момента фонд Тульской областной специальной библиотеки для слепых постоянно пополнялся рукодельными тактильными книгами, созданными студентами факультета психологии: серии по русским народным сказкам, истории о животных («История о том, как родился лягушонок», «Как птенчик появился на свет»), тактильная рукодельная «Азбука Л. Н. Толстого». В настоящее время в библиотеке насчитывается более 130 тактильных изданий для детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, выполненных студентами факультета психологии, с учетом рекомендаций ведущих отечественных тифлопедагогов и запросов читателей.

Тактильное издание (тактильная книга) – это пособие, выполненное из оригинальных (натуральных, природных, бытовых) материалов в виде рельефных и контурных изображений с использованием цветового контраста. Издание снабжено текстом, напечатанным укрупненным плоскочечным шрифтом, может быть дополнено аудиоматериалами эталонов звуков окружающего мира. Психолого-физиологической основой восприятия содержания таких изданий выступают процессы осязания, которое признается эффективным средством компенсации слепоты и слабовидения. Использование тактильной чувствительности создает эффект сенсбилизации. Это определило технологию изготовления книг в нашей экспериментально-методической работе.

Страницы тактильных книг выполняются в виде объемных иллюстраций с использованием материалов, максимально приближенных к оригинальным. Для «чтения руками» содержание сюжета упрощается, контуры рисунка выполняются более выпуклым рельефом, для изготовления тактильных иллюстраций используются кусочки меха, кожи, замши, природные материалы, крупа, фольга, пластик, ткани различной фактуры, вата и другие материалы. При изготовлении книг используется также специальное оборудование для создания рельефно-графических изображений методом термического вспучивания бумаги. Особое внимание при изготовлении тактильных книг уделяется отбору материалов, который осуществляется на основе требования объективности и достоверности знаний об окружающем мире, назначение «картинки» – обеспечение детального понимания содержания текста. Работа с созданной на основе такого подхода тактильной иллюстрацией способствует развитию зрительного восприятия, тактильной чувствительности, навыков ориентировки на микроплоскости, мелкой моторики и подготовке пальцев к изучению системы Брайля. Обучение «чтению» тактильных изданий имеет своей целью научить детей представлять по изображениям предметы, процессы и явления, понимать их суть, что очень важно не только для развития гностических процессов, но и формирования социальной коммуникации и трудовой деятельности слабовидящих и слепых.

В ходе нашей экспериментальной работы подготовлен теоретический материал, включающий сведения о специфике тактильных изданий, истории изготовления книг с рельефными рисунками. Внедрены активные методы обучения студентов: упражнения с выключенным зрительным анализатором по восприятию иллюстраций, выполненных на основе контурных и аппликационных рельефных, барельефных рисунков, в которых будущие авторы иллюстраций могут проанализировать осязательные ощущения и сравнить точность восприятия образа предметов, переданного различными техниками; изготовлении предметных картинок и тактильных иллюстраций, подборе музыкального сопровождения к тактильным иллюстрациям; запись голосового чтения текстов.

Студенты Тульского педуниверситета под нашим руководством принимали активное участие в проектах «Три музы» (создание рельефно-тактильных картин в сопровождении тифлокомментирования и музыки), «Трогательный зал» (экспозиция тактильных картин), «Рюкзачок знаний» (обучающий методический комплекс), выступали в роли актеров в кукольных спектаклях с тифлокомментариями в библиотечном театре «Филипок», соревновались в конкурсах «Кто в книжке живет?» на лучшую тактильную книгу или дидактическое пособие.

Особо следует отметить проект «Прикосновение к православной мудрости: когда Библия оживает», реализованный в рамках выигранного нами гранта международного конкурса «Православная инициатива» фонда поддержки гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество». Проект был направлен на приобщение детей дошкольного возраста с глубоким нарушением зрения к основам православной культуры через ознакомление с доступными их пониманию эпизодами и текстами Библии для детей, оформленными в виде тактильных книг в аспекте реализации православного компонента дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

В результате проекта была создана библиотека тактильных рукодельных книг по текстам Библии для детей на базе ТОСБС, студенты направления «Специальное (дефектологическое) образование» факультета психологии прошли обучение технологии изготовления и использования тактильных книг и приняли активное участие в их изготовлении. Нами был разработан комплекс занятий с тактильными книгами по текстам Библии для детей.

Каждая страница книги тактильно иллюстрирует один из эпизодов библейских текстов объемными картинками, делающие их доступными для ознакомления через осязание, что очень важно для слепых и слабовидящих детей. Библейская мудрость, преображенная руками студентов в объемную картинку, стала доступна для «чтения» руками маленькими детьми. Страницы библии «ожили», и дети смогут лучше понять смысл библейских писаний. Недоступные им в силу дефектов зрения обычные иллюстрации представились в виде оживших картинок.

В ходе реализации проекта были проведены семинары для студентов и консультации для родителей по методике использования тактильных изданий для детей с нарушением зрения. Родители детей с нарушением зрения на консультациях получили знания и освоили практические навыки ознакомления ребенка с тактильными изданиями в процессе семейного воспитания. Наша работа по проекту была высоко оценена представителями Тульской епархии.

В настоящее время продолжается реализация серии проектов по приобщению детей дошкольного возраста с нарушением зрения к культурно-историческому наследию Тульского края. Реализованы проекты «Девять башен Тульского Кремля», приуроченный к его 500-летию юбилею; «Тула-Град» 875-летию города по созданию тактильных сувениров, знакомящих детей с ограниченными возможностями здоровья, с народными промыслами Тульской области (самоваров, пряников, «филимоновской игрушки», гармони, пистолета ТТ), мастер-классы «Тульские бренды на ощупь» в рамках форума «Тульская область – территория семьи».

Разработаны и внедрены в практику образовательных организаций города Тулы и Тульской области комплексы занятий с тактильными книгами, посвященными культурно-историческому наследию города Тульского края.

Список литературы

1. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Калуга, 1998. – 138 с.
2. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – Москва, 2000. – 250 с.
3. Слюсарская Т. В. Технологии проведения коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с нарушением зрения // Материалы международной научно-практической конференции, Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, гл. ред. Н.А. Шайденко. –Тула: 2006. – № 3. – С. 265–269.

УДК 376.42

DOI: 10/26170/ST2022t1-214

Соснина Полина Васильевна,
pzakomoldina@list.ru

Дорохова Татьяна Сергеевна – научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26,

СФОРМИРОВАННОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройства аутистического спектра, детский аутизм, дети-аутисты, ранний возраст, дети раннего возраста, социальные умения, коммуникативные умения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию уровня сформированности социальных и коммуникативных умений у детей раннего возраста с РАС. В результате исследования было выявлено, что дети с расстройствами аутистического спектра имеют низкий уровень сформированности социальных и коммуникативных умений.

Sosnina Polina Vasilevna,
Russia, Ekaterinburg

Dorokhova Tatyana Sergeevna – scientific adviser
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and pedagogical comparative studies of the Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS OF EARLY CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

KEYWORDS: autism spectrum disorders, childhood autism, autistic children, early age, young children, social skills, communication skills.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the formation of social and communicative abilities in young children with ASD. As a result of the study, it was revealed that children with autistic diseases have a high level of development of social and communicative abilities.

Развитие ребенка непосредственно связано с обществом. При помощи взаимодействия с людьми дети познают окружающий мир и себя. В настоящий период наиболее важной социальной проблемой, касающейся детей, является аутизм. Это спектр расстройств, проявляющихся в нарушении социального взаимодействия и способности к общению. Для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) характерны явное стремление к одиночеству, ритуальные, стереотипно повторяющиеся формы поведения, специфическое развитие или полное отсутствие речи, манерность, угловатость движений, неадекватные реакции на сенсорные стимулы, страхи [2 с. 79].

Согласно статистике, детей с психическими расстройствами и расстройствами поведения становится больше, а, следовательно, возрастает и количество детей у которых не сформированы социальные навыки [1].

Целью работы является выявление уровня сформированности социальных и коммуникативных умений у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Определить базу исследования и группу детей.
2. Подобрать методы исследования уровня сформированности социальных и коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра.
3. Изучить особенности социальных и коммуникативных умений у детей с РАС.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад №183» г. Тюмень. Респондентами выступили 6 детей 2-3 лет.

Были использованы следующие диагностические методики: для оценки уровня сформированности социальных и коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра использовался адаптированный вариант методики Хаустова А.В.: «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Модель исследования социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра включала следующие критерии [3 с. 69-74]:

1. Сформированность социального поведения.
2. Сформированность умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.
3. Сформированность умений выражать просьбы, требования.

Опросник представляет собой перечисление социальных и коммуникативных умений, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система:

«0» – умение не сформировано. Ребенок никогда не использует данный навык.

«1» – умение сформировано частично. Ребенок иногда использует данный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично – только с подсказкой.

«2» – умение сформировано полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми [3 с. 69-74].

Затем баллы суммируются по каждой области, и высчитывается общая сумма баллов.

Условно все перечисленные в программе умения можно подразделить на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.

После проведения методики наблюдения за аутичным ребенком в процессе свободной деятельности и обследования Хаустова А.В. были получены результаты, которые представлены ниже.

Обследование социального поведения детей с расстройствами аутистического спектра имело следующие результаты. В ходе исследования социально-ответной реакции было выявлено, что 75% обследуемых детей реагируют на свое имя в любой ситуации. При входе в помещение 76% детей здоровались с окружающими людьми, с логопедом, остальные дети не могли поздороваться самостоятельно, а лишь только по просьбе взрослого.

При задавании логопедом личных вопросов 92% детей не могли на них ответить, наблюдались эхолалии.

В процессе исследования социального поведения было обнаружено, что лишь 13% детей просили логопеда или других учеников поиграть вместе.

Умение выражать чувство привязанности более точно наблюдалось в свободной деятельности, 77% детей обнимали, целовали своих родителей, также отмечались негативные реакции, когда ребенок не желал идти на занятие без мамы. 46% детей обладают неумением делиться с чем-либо с другим человеком и 38% детей – утешить его, но при этом встречались дети, которые проявляли сочувствие к героям сказки.

При воспроизведении действия, которое понравилось детям, они эмоционально выражают восторг, но просьбы «ещё», «повтори» назвать не могут. Так, 77% детей не просят повторить понравившееся действие, например, покатать мяч, поиграть в ванне с шарами и т.п.

Одной из черт, присущих детям с РАС, является трудность в принятии решения, умение делать правильный выбор. Однако результаты показывают, что 46% детей (например, при игре в лото) делают правильный выбор одного из двух.

Выражение требования игрушек, предметов отсутствует у 61, 5% детей. Обращение за помощью ни разу не проявилось у 87% детей.

Таким образом, социальные умения детей раннего возраста с РАС характеризуются тем, что у детей выражено чувство привязанности: они могут долго держать за руку родителей, обнимать, не отпускать. Кроме того, детям трудно устанавливать зрительный контакт, требовать повтора понравившегося действия, просить о помощи и помогать, делиться предметами с другими людьми, проявлять сочувствие, делать выбор. Данные результаты позволяют сделать вывод о низком уровне сформированности социальных и коммуникативных умений у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра. Это указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения детей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2013. – 123 с. — Текст : непосредственный.

2. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997. – 212 с. — Текст : непосредственный.

3. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2004. — №4 — С. 69-74.

УДК 376.37:373.31

DOI: 10/26170/ST2022t1-215

Стянина Анастасия Васильевна,

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, a.piankova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения речи, логопедия, дети с нарушениями речи, младшие школьники, нарушения письма, дисграфия, инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ. В статье дается определение понятия «инклюзивное образование», раскрываются особенности его организации для лиц с нарушением речи в соответствии с требованиями федеральных документов: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Обозначены имеющиеся проблемы полноценного внедрения практики инклюзивного образования. Раскрыты основные трудности овладения навыками письма обучающимися с нарушением речи. Перечислены задачи по совершенствованию практики инклюзивного образования данной категории детей.

Siyanina Anastasia Vasilyevna,

Assistant of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

THE PROBLEM OF MASTERING WRITING SKILLS BY STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: speech disorders, students, primary school age, writing disorders, dysgraphia, inclusive education.

ABSTRACT. The article defines the concept of "inclusive education", reveals the features of its organization for persons with speech disorders in accordance with the requirements of federal documents: the Federal Law "On Education in the Russian Federation", the Federal State Educational Standard for students with disabilities. The existing problems of the full implementation of the practice of inclusive education are outlined. The main difficulties of mastering writing skills by students with speech disorders are revealed. The tasks of improving the practice of inclusive education of this category of children are listed.

На современном этапе развития системы образования особое внимание уделяется обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с нарушением речевого развития. Начиная с 2012 года в федеральном законе №273 «Об образовании в Российской Федерации» закрепилось понятие «*инклюзивное образование*, под которым понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3, с. 6].

В соответствии с данным документом и требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) с 1 сентября 2016 года началась реализация инклюзивной практики для всех категорий детей, имеющих отклонения в развитии [3, 4].

С данного момента в форме инклюзивного образования стали обучаться и дети с нарушением речи. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает обучение школьников с нарушением речи по адаптированным основным образовательным программам начального общего образования (АООП НОО) по двум вариантам: 5.1 и 5.2. Оба варианта программ предполагают, что дети с нарушением речи получают образование, соответствующее в конечном итоге нормально развивающимся сверстникам в нормативные сроки (вариант 5.1) и в пролонгированные сроки (вариант 5.2). В первом варианте коррекция речевых нарушений осуществляется во внеурочной деятельности после основных занятий учителем-логопедом, педагогом-психологом (при необходимости коррекции психологических особенностей), на уроках возможно применение дополнительных средств обучения и специальных методов с учетом особых образовательных потребностей (ООП) обучающихся. При втором варианте коррекционно-развивающая область охватывает всю учебную и внеучебную деятельность, осуществляется с постоянным применением специальных методов, приемов, средств обучения, создание речевого режима всеми педагогами образовательной организации.

Программа обучения ребенка определяется в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Оба варианта программы могут реализовываться в рамках общеобразовательной школы. Соответственно образовательная организация должна создать специальные условия для реализации данной программы [4]:

1. *Кадровые условия*, которые подразумевают обеспечение реализации коррекционной области у педагогов специального образования: учителя-логопеда, педагога-психолога, в рамках сетевого

взаимодействия (медицинских работников). Ребенок получает необходимую коррекционную помощь в соответствии с особенностями развития у каждого из специалистов, указанного в заключении ПМПК.

2. *Материально-технические условия*, предполагающие оборудование кабинета необходимыми техническими средствами, дидактическими материалами, средствами обучения, организацию рабочего места школьника, оснащение кабинета логопеда и психолога, использование в образовательном процессе специальных технических средств.

В настоящее время остаются следующие трудности полноценного внедрения практики инклюзивного образования в том виде, в котором она представлена в федеральных документах, что обусловлено следующими проблемами [1]:

- психологической неготовностью педагогов-предметников к обучению детей с ОВЗ в массовой школе;
- незнанием педагогов психолого-педагогических особенностей и особых образовательных потребностей детей с нарушением речевого развития;
- незнанием и не владением педагогами методами специального обучения и воспитания;
- отсутствием в образовательной организации необходимых педагогов специального образования (учителя-логопеда, педагога-психолога);
- невозможностью в полной мере охватить всех обучающихся с нарушением речи коррекционными педагогами (недостаточное количество специалистов);
- неготовностью родителей нормотипичных детей к совместному обучению с обучающимися с нарушениями в развитии.

В силу имеющихся у детей с нарушением речи недостатков в период школьного обучения у них появляются трудности в овладении навыками письма, что проявляется в появлении специфических ошибок (дисграфии) и орфографических ошибок (связанных с трудностями усвоения и применения правил правописания). В зависимости от вида дисграфии ошибки могут проявляться в виде замен и смещений букв по звонкости – глухости, твердости – мягкости, шипящих и свистящих; пропусках, перестановках букв и слогов; слитном написании слов (чаще предлогов), некорректное разделение слов при письме [2]. Перечисленные ошибки необходимо анализировать и устранять с учетом структуры и механизма их возникновения, что может осуществить учитель-логопед на логопедических занятиях.

В условиях инклюзивного образования данная работа должна закрепляться и учителем-предметником путем включения специальных методов обучения, дополнительных задания, наглядных памяток и других. Также в силу высокого темпа освоения программного материала у школьника с нарушением речи могут накапливаться и закрепляться имеющиеся ошибки. Важно учитывать их ООП и предусматривать постоянное повторение и многократное закрепление пройденного материала, с целью коррекции имеющихся недостатков и предупреждения возможных трудностей.

Работа должна реализовываться комплексно с учетом:

- включения всех специалистов, в помощи которых нуждается ребенок (логопед, психолог, дефектолог, медицинский работник);
- речевого нарушения;
- ведущего вида деятельности;
- активного включения обучающего в процесс коррекционной работы;
- многократного повторения и закрепления формируемых умений и навыков;
- включения родителей в образовательный и коррекционный процессы.

Для решения данных задач необходимо решить имеющиеся проблемы реализации инклюзивной практики, а именно:

- сформировать у педагогов мотивацию и готовность работать с обучающимися с нарушением речевого развития;
- обучить педагогов технологиям работы с детьми данной нозологической группы;
- укомплектовать штатный состав педагогов специального образования, необходимых для реализации коррекционной работы;
- обеспечить реализацию коррекционной работы на логопедических занятиях и применение специальных методов работы на каждом занятии;
- обеспечить материально-техническое оснащение образовательного процесса;
- провести просветительскую работу и сформировать толерантную установку и готовность родителей к обучению детей с нарушением речи в общеобразовательной школе.

Таким образом, в настоящее время в нормативно-правовых документах закреплено понятие «инклюзивное образование», указаны требования к условиям, структуре и планируемым результатам обучения детей с нарушением речи, однако остаются трудности полноценного включения детей данной категории в образовательный процесс и удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Список литературы

1. Ахметшина Л. В. Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения / Л. В. Ахметшина // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 214-220.
2. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 1991. – 224 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2017. – 404 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: текст с изменениями и дополнениями на 2020 год / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2020. – 192 с.

УДК 376.37

DOI: 10/26170/ST2022t1-216

Филатова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1, FilatovaI@mgpu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, логопедические технологии, логопедия, дизартрия, нарушения письма, особые образовательные потребности, дети с нарушениями речи.

АННОТАЦИЯ. В настоящее время вопросы инклюзивного образования школьников с нарушением речи приобретают особую актуальность в силу многочисленности данной категории детей. В статье дается характеристика особых образовательных потребностей школьников с дизартрией, ставится проблема разработки и внедрения специальных технологий их образования, раскрывается содержание логопедической технологии коррекции нарушений письма. Представленная технология включает описание образовательных задач, этапов и алгоритмов работы по коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией. Подчеркивается, что организация получения качественного образования для школьников с дизартрией предполагает не только необходимость наличия учителя-логопеда в общеобразовательной школе, но и возможность профессиональной подготовки и повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для всех педагогов.

Filatova Irina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogy, Docent, Moscow City University, Russia, Moscow

TECHNOLOGY OF CORRECTION OF WRITING DISORDERS IN SCHOOLCHILDREN WITH DYSPHRIA IN INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: inclusive education, speech therapy technologies, speech therapy, dysarthria, writing disorders, special educational needs, children with speech disorders.

ABSTRACT. Currently, the issues of inclusive education of schoolchildren with speech disorders are becoming particularly relevant due to the large number of this category of children. The article describes the special educational needs of schoolchildren with dysarthria, raises the problem of developing and implementing special technologies for their education, reveals the content of speech therapy technology for correcting writing disorders. The presented technology includes a description of educational tasks, stages and algorithms for correcting writing disorders in schoolchildren with dysarthria. It is emphasized that the organization of high-quality education for schoolchildren with dysarthria implies not only the need for a speech therapist teacher in a comprehensive school, but also the possibility of professional training and advanced training on inclusive education of children with disabilities for all teachers.

Главной задачей развития инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Известно, что одной из наиболее распространенных категорий школьников, имеющих особые образовательные потребности, являются дети с нарушением устной речи и письма. По данным исследователей до 15 % обучающихся младших классов «массовой» школы имеют нарушения письменной речи, приводящие к трудностям усвоения программы школьного обучения [1]. Среди этих детей самой многочисленной является группа школьников, имеющих клинический диагноз «дизартрия».

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с клиническим диагнозом «дизартрия» основывается на исследованиях Л.И. Беляковой, Л.В. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, И.И. Панченко, О.В. Правдиной, Г.В. Чиркиной. Выявлено, что первичным компонентом в структуре нарушения устной речи при дизартрии является стойкое специфическое нарушение фонетики, которое может повлечь за собой недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматических средств языка и связной речи. Недостаточная организация системы логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста приводит к тому, что дети с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи начинают обучаться письменной речи.

Своевременно неисправленные нарушения устной речи у таких детей начинают приводить к вторичным нарушениям письменной речи, в том числе и к нарушениям письма [2; 3].

Теоретический анализ источников позволил дать характеристику основных образовательных потребностей школьников с нарушением речи, в том числе и с дизартрией [4; 5]. Своеобразие познавательного и личностного развития обучающихся с нарушением речи заключается в сохранности невербальных психических процессов и трудностях формирования вербальных когнитивных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи). У детей с дизартрией существенно снижены показатели произвольного внимания, для них характерны «истощаемость» психических процессов, быстрая утомляемость, трудности самоконтроля и организации собственной деятельности. У многих школьников отмечаются недоразвитие оптико-пространственного гнозиса, коммуникативные дефициты, негативные поведенческие реакции. Как правило, дети рассматриваемой категории соматически ослаблены и часто пропускают занятия.

Таким образом, школьники с дизартрией испытывают особые потребности в специальных методах и приемах коррекции и формирования устной и письменной речи, в здоровьесберегающем режиме жизни, в персонализированном и индивидуальном подходе к формированию навыков организации деятельности, особенно учебной и коммуникативной [7].

Для обеспечения качества инклюзивного образования этой категории школьников необходимы разработка и применение специальных технологий воспитания и обучения, в том числе логопедических технологий коррекции нарушений письма.

Технология коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией разработана на основании анализа механизма нарушения устной речи и письма при дизартрии и включает в себя следующие направления работы [6]:

- формирование двигательной функции артикуляционного аппарата и кинетико-кинестетического контроля;

- формирование фонетической системы языка;

- формирование фонематических процессов и смыслоразличительной роли фонем;

- преодоление ошибок специфических замен букв, обозначающих гласные и согласные звуки.

- преодоление ошибок письма, связанных с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

В данной технологии выделяют подготовительный и основной этапы работы по преодолению нарушений письма у школьников с дизартрией.

Целью подготовительного этапа работы является формирование фонетической системы языка путем решения следующих задач:

- создание мотивационной основы формирования действий и способов организации деятельности у школьника;

- развитие общей, ручной, мимической и артикуляционной моторики;

- формирование фонематической системы языка средствами слухового, кинестетического и кинетического контроля.

На основном этапе работы продолжается формирование фонетической системы языка и реализуются задачи:

- формирование фонетической и фонематической систем языка;

- формирование смыслоразличительной роли фонем, преодоление замен букв, соответствующих гласным и согласным звукам;

- формирование лексико-грамматической стороны речи, способствующее преодолению лексических ошибок и аграмматизмов.

Специфические замены букв, соответствующих гласным звукам, преодолеваются путем развития фонологических представлений в движениях артикуляции и формирования смыслоразличительной роли гласных звуков, поэтому технология преодоления специфических замен букв, соответствующих гласным звукам, предполагает следующий алгоритм действий:

- уточнение артикуляции гласного звука;

- закрепление артикуляции с опорой на зрительный, слуховой, кинестетический контроль;

- формирование ассоциативного образа гласного звука;

- применение средств фонетической ритмики для отработки артикуляции звука совместно с движением;

- узнавание гласных по артикуляции;

- закрепление артикуляционно-акустического образа гласного звука;

- развитие фонематического слуха и восприятия;

- демонстрация смыслообразующей роли гласных.

Реализация технологии преодоления специфических замен букв, соответствующих согласным звукам, предполагает:

- формирование артикуляционных позиций корригируемых звуков, двигательной функции органов артикуляции, кинетико-кинестетического контроля;
- постановку нарушенных согласных звуков;
- закрепление правильного артикуляционного уклада поставленных звуков;
- соотнесение артикуляционного образа согласных звуков с акустическим образом и соотнесение с соответствующими буквами;
- формирование смыслоразличительной роли смешиваемых согласных звуков и их дифференциация.

Таким образом, ведущим принципом преодоления специфических замен букв, соответствующих согласным звукам, является развитие фонологических представлений в движениях артикуляции и формирование смыслоразличительной роли согласных звуков. Особое внимание в этой технологии уделяется осуществлению опоры на зрительный, тактильный, кинестетический и слуховой виды контроля и самоконтроля, формированию смыслоразличительной роли фонемы на материале текстов и слов.

Технология преодоления ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи, направлена на:

- уточнение актуального словарного запаса;
- расширение предметного словаря (существительных, глаголов, прилагательных);
- формирование системной лексики посредством формирования тематического словаря, противопоставления слов, семантического поля слова, валентностей слов, функций словообразования и словоизменения;
- предупреждение и коррекцию морфологического и структурного аграмматизма.

Анализ содержания технологии коррекции нарушений письма у обучающихся с дизартрией позволяет сделать вывод о том, что основу коррекции письма у школьников данной категории составляет работа по формированию фонологических противопоставлений в движениях артикуляции и в системе языка.

Необходимость применения специальных технологий образования как школьников с дизартрией, так и других категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяет важность наличия учителя-логопеда в общеобразовательной школе и безусловную необходимость специальной подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 391 с. – Текст : непосредственный
2. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Москва : Просвещение, 1991. – 239 с. – Текст : непосредственный
3. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р. Е. Левина; редакторы-составители Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с. – Текст : непосредственный
4. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности как условие успешного развития детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. – Текст : непосредственный // Вестник образования и науки. Серия: Педагогика. Психология. Медицина. – Москва, 2011. – Вып. 1. – С. 47–51.
5. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – Москва : ИНФРА, 2017. – 335 с. – Текст : непосредственный
6. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией : учебное пособие / З. А. Репина. – [4-е изд., испр. и доп.]. – Уральский государственный педагогический университет; Институт специального образования. – Екатеринбург, 2013 – 112 с. – Текст : непосредственный
7. Филатова, И.А. Актуальные проблемы обучения детей с нарушением речи в условиях инклюзивного образования / И.А. Филатова. – Текст : электронный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2022. – С. 18–23. – EDN : <https://www.elibrary.ru/ewjjon> (дата обращения 26.10.22).

Яковлева Кристина Николаевна,

учитель начальных классов, Салмановская средняя школа; 433319, Россия, Ульяновская область, Ульяновский район, д. Салмановка, ул. Дружбы 30А, kristin-18.08.97@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурное образовательное пространство, поликультурная личность, полиэтнические общества, народные обычаи, народные традиции, этнопедагогика.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы развития личности в условиях многонациональной России. Организация поликультурного образовательного пространства представляет систему условий, способствующих развитию поликультурности личности в этническом многообразии общества.

Yakovleva Kristina Nikolaevna,

Primary school teacher, Salmanovskaya secondary school; Russia, Ulyanovsk oblast

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF A MULTICULTURAL PERSONALITY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

KEYWORDS: personalities, educational spaces, multiethnic societies, customs, traditions.

ABSTRACT. The article deals with the problems of personality development in the conditions of multinational Russia. The organization of a multicultural educational space represents a system of conditions conducive to the development of multiculturalism of the individual in the ethnic diversity of society.

Поликультурное образовательное пространство, современной культуротворческой национальной школы отвечает глобально-политическим вызовам времени и имеет своей стратегической целью достойный вход воспитываемой личности многонациональной России и в мировое сообщество.

Проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность и сложность в полиэтничном многонациональном российском обществе. В условиях социально-экономических и политических реформ складывается новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, развитие наряду с национально-русским русско-национального двуязычия.

Для гармоничного развития подрастающего поколения в условиях поликультурного образовательного пространства Салмановская средняя школа Ульяновского района апробирует новый подход к образовательному процессу. Особое внимание уделяется возрождению историко-культурных и этнокультурных воспитательных традиций чувашского народа (язык, традиции, фольклор, история).

Своеобразие нашего образовательного учреждения состоит в том, что ученический контингент – дети села – непосредственно формируются в этнонациональных традициях. Цель поликультурного образования школы состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Из этой цели вытекают конкретные задачи школы поликультурного образования: глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Первоочередной задачей школы в этих условиях является формирование системы ценностных ориентации, гражданственности, патриотизма, толерантности, чувства собственного достоинства, умения понимать другого и самого себя.

В процессе поликультурного образования школа осуществляет приобщение ребенка к родной культуре, а от нее – к российской и мировой, создает условия для введения учащихся в родную культуру, родной язык. Это позволяет ребёнку осознать свою уникальность, выработать представление об определенной социальной группе, об общих корнях, об особенностях культуры, языка, быта, верований, норм поведения народа, а также полнее раскрыть свои задатки и дарования как предпосылки для воспроизводства и обогащения родной культуры. Изучение родного языка направлено не только на повышение уровня речевого развития, но и на освоение культурного достояния этноса, на формирование научного мировоззрения.

Каждому ребёнку предоставлена возможность обучения на родном или родственном ему языке (кружок по изучению истории и культуры чувашского, татарского народа).

Авторитет родителей, устойчивость религиозных представлений, этических ценностей оказывают формирование способности адекватно ориентироваться в современном социуме, адекватно понимать свои собственности, способности, возможности и цели. Социализация личности ребенка, с моей точки зрения, происходит не иначе, как в процессах освоения современной культуры с учетом ее исторических этнических традиций. Выпускник современной школы оказывается в непредсказуемой ситуации динамично меняющегося, конкурентного, противоречивого социума, в пространстве многообразия культурных полей, в агрессивной информационной среде и конкурентных отношений рыночного хозяйства. Ему, как никогда ранее, необходима способность к сознательному выбору жизненной позиции, сферы приложения своих сил, понимания собственных возможностей и целей.

Каждый народ создает материальную культуру: дома, пищу, одежду, орудия труда в соответствии со своими потребностями и условиями жизни, у каждого свои национальные виды искусства и труда, свой язык и другие

средства общения. У каждого народа есть своя система образования и передачи национальных ценностей, традиций, а также ритуалов, выражающих взгляды и верования данного народа.

Начальная школа является основой воспитания и обучения ребенка. И именно здесь ребенок включается в поликультурное пространство, в рамках которого начинается процесс развития личности через следующие направления:

- ✓ фольклор и театрализованная деятельность (проведение народных праздников и гуляний, использование дидактических и хороводных игр);
- ✓ знакомство с народной декоративной росписью;
- ✓ создание и защита детских проектов;
- ✓ консультации для родителей;
- ✓ окружение ребёнка предметами народного быта и предметов старины;
- ✓ проведение тематических недель, экскурсий по городу, селу, на природу;
- ✓ наблюдение за трудом взрослых;
- ✓ знакомство с народными умельцами и достопримечательностями родного края.

Всё это позволит привить детям любовь к "малой" родине, уважение к своей истории и истории других народов.

Поликультурное образовательное пространство выступает как условие формирования толерантности личности, сохранения разнообразия культур, этносов, религий. Поэтому социализация личности выпускника это значит, научить его жизни в поликультурной среде современной России, дать возможность нашим детям свободно выбирать свой жизненный путь, работать в различных сферах общественной практики, в селе или в городе, продолжать образование в социокультурных условиях других регионов России или за рубежом.

Список литературы

1. Белогуров А.Ю. Идеи поликультурности в образовательном процессе/ А.Ю. Белогуров // Высшее образование в России. – 2015. – №3. – С. 109-112.
2. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2018. – №10. – С. 93-95.
3. Ибрагимова Л.А. Поликультурное образование в многонациональной России / Л.А. Ибрагимова // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – №3. – С. 234-240.
4. Макаев В.В. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы. Научные сообщения / В.В. Макаев, З.А. Малькова; Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 2017. – №4. – С. 3-10.
5. Малькова З.А. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы. Научное сообщения / З.А. Малькова // Педагогика. – 2019. – №4. – С. 3-10.
6. Рыкова С. В. Воспитательный потенциал поликультурного образования и его реализация в современной школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Рыкова. – Москва, 2015. – 259 с.

Яковлева Лилия Ильгизаровна,

учитель начальных классов, Салмановская средняя школа; 433319, Россия, Ульяновская область, Ульяновский район, д. Салмановка, ул. Дружбы 30А, yakovleva-liliya93ls@mail.ru

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ВЫСШЕЕ ДОСТИЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурная адаптации, межкультурные коммуникации, толерантность, уважение, этнокультурные компетенции, межкультурное общение, языковая культура..

АННОТАЦИЯ. Данная статья рассматривает понятия культуры и межкультурной коммуникации. Особое значение уделяется обучающим программам межкультурной коммуникации и языковой культуре.

Yakovleva Liliya Igizarovna,

Primary school teacher, Salmanovskaya secondary school; Russia, Ulyanovsk oblast

HUMAN RELATIONS AS THE HIGHEST ACHIEVEMENT OF THE CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION

KEYWORDS: adaptations, cultures, intercultural communication, tolerance, respect.

ABSTRACT. This article examines the concepts of culture and intercultural communication. Special attention is paid to the training programs of inter-cultural communication and language culture.

В современной образовательной системе центром является человек, воспитывающийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Резкий подъем национального самопознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации обуславливают огромный интерес народов не только к своей национальной культуре, но и к культуре народов ближайшего и отдаленного окружения.

В современных условиях возрастает важность формирования культуры межнационального общения подрастающего поколения.

На бытовом уровне дети постоянно впитывают, осваивают традиции и обычаи своих соседей, в школе изучают историю других народов, постигают общность нашего социально-исторического развития. И дети, и взрослые накапливают опыт межнационального общения в совместной деятельности, в повседневных контактах.

Сегодняшний школьник сильнее осознает свою национальную самобытность, нежели его ровесник второй половины прошлого столетия. В этих условиях очень важно научить молодежь присваивать различные традиции и в то же время оставаться на почве культурных устоев своего народа. Для Российской Федерации - одной из крупнейших многонациональных стран мира - важной целью воспитания и образования является формирование культуры межнационального общения. Поэтому проблема общения детей различных национальностей приобретает особое значение.

Образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, обучающийся осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам.

Главное — в самом человеке, каков он, а не к какой национальности принадлежит. Достоинства людей — их личные, а не национальные черты, недостатки человека принадлежат к данному человеку, а не народу.

Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности искусства, художественных промыслов, праздников. Важно, чтобы учитель не только проявлял компетентность в этих вопросах, но и использовал накопленные знания в учебной и внеклассной работе (во время беседы, посещения учащимися краеведческих и литературных музеев, национальных культурных центров, театров, выставок, фольклорных концертов, просмотров фильмов национальных студий). Эффективным средством воспитания может быть этнографический музей, созданный в результате совместной поисковой работы педагогов, обучающихся и родителей с целью воспитания памяти о нашем прошлом, нравственных ценностях, формирования представлений о быте, культуре, образе жизни своего народа, воспитания бережного отношения к предметам старины.

Организовать знакомство школьников с повседневным бытом людей иных культур можно и заочно с помощью литературы о других культурах, знакомящей с их ценностными приоритетами. Такую возможность дают школьные музеи, в которых можно отразить семейный уклад; жилище; интерьер жилища; декоративные украшения традиционного дома; народное творчество в интерьере дома; занятия и ремесла; детские народные игры; народные музыкальные инструменты; традиции и обычаи.

Культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, от их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Очевидно, что в основе культуры межнационального общения лежат принципы гуманизма, доверия, равноправия и сотрудничества.

На педагогическом уровне воспитание культуры межнационального общения начинается в начальных классах с воспитания устойчивого проявления заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимого отношения к насилию, злу, лживости. В средних классах задачи воспитания культуры межнационального общения усложняются. Особое внимание обращается на товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, чуткость к горю и другим нуждам чужих людей, проявление милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, участии, нетерпимость к национальному чванству. У старшеклассников важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, умение идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека независимо от его национальности. Эти качества формируются в процессе деятельности и общения, направленных на созидание, заботу о людях, вызывающих потребность взаимного обмена мыслями, идеями, способствующих проявлению внимания и сочувствия к людям.

Человеческое общение представляет собой сложное, многогранное явление, которое многократно усложняется, когда общаются представители разных культур. Знание языка своего собеседника еще не гарантирует взаимопонимания, для точного восприятия необходим социальный контекст: знания об образе жизни, стиле мышления, системе ценностей.

Задача педагогов — сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека, убедить их в том, что нет народа лучше или хуже другого.

Результатом формирования культуры межнациональных отношений выступает сформированная этнокультурная компетентность личности, понимаемая как совокупность знаний, представлений о других народах, реализующихся через навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями других культур.

Список литературы

1. Есжанова М.М. Воспитание толерантности // Воспитание школьника. – 2010. – №4.
2. Дерманова И.Б. Психологический практикум. Межличностные отношения: метод. рекомендации / И.Б. Дерманова, Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 204 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – Москва: Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
4. Воспитание культуры межнационального общения: Методические рекомендации / составители В.И. Буренко, Н.Е. Иванюшкин [и др.] – Москва, 2013. – 134 с.
5. Бателаан П. Межкультурное образование – больше, чем долг. – Москва: Просвещение, 2012. – 243 с.

РАЗДЕЛ 9. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.14

DOI: 10/26170/ST2022t1-219

Александров Денис Валентинович,

кандидат социологических наук, доцент, Мелитопольский государственный университет имени А.С. Макаренко; Россия, г. Мелитополь, пр. Б. Хмельницкого, 18, denis-valentinovich@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПРАГМАТИЗМ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ ПАРТНЕРСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный дискурс, партнерство, гуманизм, неолиберализм, гуманистический прагматизм, эвристический потенциал, студенты.

АННОТАЦИЯ. Автор анализирует гуманистический потенциал педагогики партнерства в противовес неолиберальной доктрине образования, что уравнивает классические человеко-центрированные методологические наработки с современными педагогическими трендами и тенденциями. В философско-педагогическом аспекте автор ставит цель исследовать гуманизм партнерства в образовании с акцентом на необходимость достижения реальных и прогрессивных образовательных изменений. Критическое исследование генеалогии гуманистического прагматизма и того, каким образом педагогика партнерства детерминирована современным социокультурными социально-политическим заказом, в качестве результата призвана проиллюстрировать значительный эвристический потенциал имплементации наилучших гуманистических традиций в российское образовательное пространство.

Aleksandrov Denys Valentynovych,

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Melitopol State University named after A.S. Makarenko, Russia, Melitopol

HUMANISTIC PRAGMATISM AS THE BASIS OF PEDAGOGY OF PARTNERSHIP

KEYWORDS: educational discourse, partnership, humanism, neoliberalism, humanistic pragmatism, heuristic potential, students.

ABSTRACT. The author analyzes the humanistic potential of pedagogy of partnership as opposed to the neoliberal doctrine of education, which balances the classical person-centered methodological developments with modern pedagogical trends and tendencies. In the philosophic-pedagogical aspect the author aims to explore the humanism of partnership in education with an emphasis on the need to achieve real and progressive educational changes. A critical study of the genealogy of humanistic pragmatism and how the pedagogy of partnership is determined by the modern socio-cultural and socio-political order, as a result, is intended to illustrate the significant heuristic potential for the implementation of the best humanistic traditions in the Russian educational system.

Постановка проблемы. Педагогика партнерства как «практика свободного критического взаимодействия» базируется на онтологическом аргументе, который устанавливает образовательный дискурс как необходимое условие созидательных отношений межличностного и социального развития. Этот дискурс связан с постоянной борьбой за то, чтобы культивировать человечность, создавать аутентичную культуру и истории развитую личность.

Согласно Статье 12 пункту 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ): «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [1].

На сегодняшний день гуманизация образовательных отношений видится необходимой постольку, поскольку современный неолиберализм предполагает возможные условия для дегуманизации, которые тормозят способность человека быть ответственным гражданином, самостоятельным творческим субъектом, новатором. Ещё отцы-теоретики неолиберализма (Л. Мизес, Ф. Хайек) обосновывали неизбежное появление так называемых «временных жертв», возникающих в процессе развития капиталистических отношений. Речь идет об отказе от равных образовательных возможностей, от принципа социальной справедливости и от самой идеи социального государства.

В свою очередь, Проект Национальной доктрины образования в Российской Федерации (во 2-м изд. 2022 г.) в Параграфе 3.3. «Образование как практика становления человеческого в человеке» раскрывает сущность образования как формирования «образа человеческого во времени истории и пространстве отечественной культуры», как антропопрактику «обретения субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре, в собственной судьбе» [2]. Актуальным запросом философско-педагогического анализа гуманистического прагматизма в образовании выступает современная мировоззренческая позиция

российского студенчества, которое исторически и ментально предрасположено к продуцированию жизненных практик простыми естественным способом без экономического догматизма, мифотворчества и стереотипизации, нетерпимости и фанатизма. В этом смысле важной составляющей остается заинтересованность общественности в утверждении идеи «сосознанной человечности», в признании определяющей роли гуманизма в создании жизненной картины мира.

Анализ последних достижений и публикаций. Социально-политически запрос относительно реализации эвристических возможностей педагогики партнерства и перспектив её реализации в образовательном процессе активно прорабатывается научно-методическим сообществом, которое ищет пути для более широкого привлечения студентов в процесс управления собственным образованием, в студентоцентрированное улучшение его качества и эффективности.

В основе педагогики партнерства постулируется идея, что реализация личностных жизненных стратегий возможна посредством более широкой реализации гармоничного поступательного коллективного развития. На наш взгляд, особенно ярко идея гуманистического прагматизма как противовеса неолиберальной доктрине в образовании представлена в научно-педагогическом наследии П. Фрейре. Известный методолог, педагог и филантроп иллюстрирует изъяны неолиберальной системы образования, в который партнерство понимается как предоставление образовательных услуг и выполнение «педагогического контракта», где перспективой выступает преимущественно трудоустройство и успешная карьера [3, р. 19]. В этом смысле образование как форма инвестиций в контролируемое продуцирование «человеческого капитала», создание условий для отбора и обучения наиболее способных к управлению обществом класса «профессиональных менеджеров» противоречит идее социального государства и понимается как инструмент дифференциации и последующей социальной стратификации.

Целью статьи является краткий анализ эвристического потенциала гуманистической педагогики партнерства по сравнению с неолиберальной образовательной доктриной в современных условиях социокультурных вызовов.

Изложение основного материала. С методологической точки зрения, первой задачей ставится критика концепции «человеческого капитала» в образовании (Дж. Бернхейм, Т. Шульц, Г. Беккер), переоценка неолиберального технократизма через практику свободы и налаживание действительного партнерства между всеми представителями образовательной системы, которое призвано обеспечить акмеологическое раскрытие их потенциала.

Проблема дегуманизации образования, отсутствие в либеральной модели образования критических методов, диалога между участниками процесса и разработка и воплощение в жизнь «практики свободы» как образовательного взаимодействия – вот проблемное поле современной онтологизации педагогики партнерства. За последние годы всё чаще философами образования и методологами поддается критике технократичность и технологичность либерального образования в том смысле, что фиксируется утрата студенчеством своего потенциала и координат развития. Студент становится объектом, утрачивает инициативность и творческий потенциал, попадает в отношения коммерциализации – так называемые «банковские отношения» (согласно П. Фрейре), где образование понимается лишь как «поставщик образовательных услуг», а студенты как «потребители образовательного контента» [4, р. 7].

Достаточно сознательно в неолиберальную систему образования вводится система фильтров, которые отсекают доступ к качественному образованию. При наличии такой ситуации в обществе самой главной задачей ставится освобождение образования от технократизма и возвращение его на путь гуманизации. «Практика свободы» заключается в плоскости критической педагогики, в возможности выражать свои мнения и суждения в проблемно поставленных вопросах в диалоге с преподавателями, где первых не притесняют академическими догмами и лишают страха дать неправильный ответ, а вторые вместо статуса ментора получают статус наставника и фасилитатора.

Гуманистическая идеология педагогики партнерства построена на отношениях паритета, взаимоуважения и взаимответственности. Здесь имманентно присутствует компонент власти, но это власть соотносится с авторитетом профессионального носителя знаний, который одновременно является и воспитателем, и партнером, и наставником, а не директивным контролером и администратором. Директора, ректоры и менеджеры образовательных учреждений в новом ключе становятся центром первой линии реализации идеи партнерства.

В отличие от «банковской модели» образования, где за выделенные средства предоставляются образовательные услуги в предварительно заданном объеме, гуманистический прагматизм педагогики партнерства предусматривает сотрудничество, направленное на достижение общего результата. Такая педагогика учитывает социокультурные и этно-национальные аспекты, способствует освобождению студенчества от прокрустового ложа инвестиционно-образовательных услуг, однако не строится на принципах деструктивного педоцентризма и признания прав студентов приоритетными над их обязанностями.

Партнерство предусматривает интенсивное привлечение студенчества к жизни самого заведения образования, его социокультурного, институционального, организационного и интеллектуально-научного

измерений. Оно активно вовлекается в общественные процессы, обогащает жизненный опыт, учится гражданской ответственности, поскольку образование понимается не только как получения профессиональных знаний по специальности, а как процесс становления гражданина, который несет пользу обществу в контексте реализации своих знаний и умений [5, с.133].

Главным для всех участников образовательного процесса становится понимание, что демократичность и диалогичность – это не вседозволенность, а в первую очередь ответственность за собственные решения и действия. Рационализируется взаимответственность, а прагматичное взаимоуважение становится фундаментом партнерских образовательных отношений. Совместимая разработка учебных планов, участие в общественной жизни, социальных проектах, научных форумах, производственных съездах становится образцом настоящего партнерства и антиподом управлению кредитами по «банковской модели образования».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, следует отметить следующие методологические достоинства гуманистического прагматизма как основы педагогики партнерства. Партнерство базируется на ценностях открытости, доверия, честности, согласования общих целей и ценностей и регулярном общении. В партнерстве нет правовой концепции ответственности сторон, однако существует представление о том, что стороны имеют законные, но разные представления и жизненный опыт. Сравнивая потенциал педагогики партнерства с технократически образовательным потенциалом в неолиберальной доктрине можно выявить следующие преимущества гуманизма: 1) привлечение заинтересованных сторон трансформируется в действие для общества; 2) индивидуальное трудоустройство приобретает смысловые оттенки социальной справедливости; 3) индивидуальная выгода превращается в социальную помощь; 4) индивидуальная мобильность появляется как действие общества; 5) профессиональное развитие насыщается высшими нравственными критериями; 6) аполитичность образования сменяется на гражданско-политический контекст; 7) технократизм изменяется на целостность в образовании.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ(в ред. 06.02.2020). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174- Текст: электронный.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / Под редакцией В.И. Слободчикова. – Москва, 2022. – 34 с. – URL: https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2022/04/777-2022_Doktrina.pdf (дата обращения: 12.10.2022.). – Текст: электронный.
3. Barroso M. Reading Freire's Words: Are Freire's Ideas Applicable to Southern NGOs?: International Working Paper Series / M. Barroso. – Текст: электронный // Centre for Civil Society, London School of Economics and Political Science. – 2002. – N.11. – P. 1–33. – URL: http://eprints.lse.ac.uk/29193/?from_serp=1 (дата обращения: 12.10.2022.).
4. Bartlett L. Paulo Freire and Peace Education. Encyclopedia of Peace Education / L. Bartlett. – Columbia: Columbia University, 2008. – URL: http://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Bartlett_ch5_22feb08.pdf (дата обращения: 12.10.2022.). – Текст: электронный.
5. Вознюк А. В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография / А. В. Вознюк. – Житомир: Евенок О.О., 2017. – 444 с. – Текст: непосредственный.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-220

Антонова Анна Валерьевна,

старший преподаватель кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, av-spirit@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА⁴

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные компетенции, система наставничества, педагоги-наставники, педагогическое наставничество, молодые учителя.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются подходы педагогов и психологов к понятию «профессиональные компетенции учителя». В статье рассматриваются различные классификации профессиональных компетенций педагога-наставника, обеспечивающие эффективное обучение и передачу опыта молодым учителям.

⁴ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях»

Antonova AnnaValerievna,

senior lecturer, department of world history and methods of teaching historical disciplines, Ural state pedagogical university, Ekaterinburg, Russia.

PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHER-MENTOR

KEYWORDS: professional competencies, mentoring system, teachers-mentors, pedagogical mentoring, young teachers.

ANNOTATION. The article reveals the approaches of teachers and psychologists to the concept of "professional competence of a teacher". The article discusses various classifications of professional competencies of a teacher-mentor, which provide effective training and transfer of experience to young teachers.

Сегодня современная школа нуждается в молодых, высококвалифицированных учителях, способных на высоком уровне преподавать свой предмет, адекватно реагировать на изменения в образовательной ситуации в стране, заниматься самообразованием и повышением квалификации. Однако большинство молодых педагогов уходят из школы именно в первый год своей профессиональной деятельности, а нередко и через полгода или даже через месяц, не проработав и одной четверти в школе по ряду причин:

- непростые взаимоотношения с администрацией школы (прежде всего, с завучем по учебной работе);
- отсутствие наставника педагога-стажиста, осуществляющего методическую помощь в организации и проведении уроков, классных часов и др.;
- недостаточная практическая подготовка в вузе (педагогическая практика продолжительностью всего 8 недель за весь период обучения в вузе);
- отсутствие необходимого опыта взаимодействия с различными категориями обучающихся; – большой объем учебной нагрузки и выполнение обязанностей классного руководителя; – низкая заработная плата [1, с. 13] и др.

Одной из эффективных форм «обучения молодых учителей, способствующих их быстрому вхождению в профессию» [13, с.185] является педагогическое наставничество. Поэтому внедрение системы наставничества в школе сегодня является приоритетной задачей, обозначенной в федеральном проекте «Учитель будущего» приоритетного национального проекта «Образование» (утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).

Наставничество – «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [11].

Наставник – «участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого» [11].

Педагог-наставник должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, чтобы эффективно осуществлять наставничество по отношению к молодому учителю.

Проблема профессиональных компетенций учителя сегодня активно изучается отечественными учеными. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет выделить следующие толкования понятия «профессиональные компетенции педагога»:

- *педагогическое толкование*, согласно которому в научной педагогической литературе представлен разнообразный спектр определений понятия «профессиональные компетенции» под которым понимают «совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способность их применения для решения ситуационных задач» [15, с. 73] (Т.В. Рихтер); «интегральные качества личности, способные через уровень знаний, умений, навыков и опыта, достаточных для осуществления педагогических задач, самостоятельно решать проблемы в профессионально-педагогических видах деятельности» [4, с. 10] (И.С. Гаврилова); «интегративное личностное качество, основанное на знании, умении, владении, определяющих развитие профессионально значимых качеств и способностей в реальных педагогических ситуациях» [3, с. 23] (О.А. Бондарева), «синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей» [12, с. 27] (Г.Г. Недурмагомедов и др.); «способности к получению новых знаний, их осмысление и активная передача подрастающему поколению в процессе целенаправленного общения с детьми» [8, с. 75] (Т.В. Есикова); «интегральную характеристику педагога, сочетающую в себе его знания, навыки, мотивацию, установки и личностные особенности, способствующую успешному и эффективному решению задачи по организации образовательного процесса» [16, с. 153] (А.В. Серебрякова, М.В. Хижняк); «педагогическую адаптированную систему: научных знаний, способов деятельности (умения действовать по образцу); опыта творческой деятельности в

форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку» [9, с. 180] (Т.А. Зотова); «способность личности к выполнению обобщенных действий в профессиональной сфере» [7, с. 69] (В.А. Дубровская) и др. Педагоги рассматривают профессиональные компетенции в основном как синтез знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи обучения, воспитания и развития обучающегося;

- *психологическое толкование*, согласно которому под профессиональными компетенциями педагога понимают «психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [2, с. 60] (К.Э. Безукладников и др.); «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач» [6, с. 43] (Л.Ю. Гермогенова, С.Н. Унарова); «систему интегративных профессиональных действий – аналитических, диагностических и прогностических, а также позитивную профессиональную мотивацию, побуждающую педагога обозначить в качестве приоритетных цели развития детской личности в процессе обучения» [17, с. 129] (Т.М. Сорокина) и др. В соответствии с этим подходом профессиональные компетенции рассматриваются как деятельностная характеристика педагога, включающая позитивную мотивацию, совокупность знаний и умений в процессе решения профессиональных задач.

Итак, понятие «профессиональные компетенции» педагога рассматривается весьма неоднозначно в психолого-педагогической литературе.

Согласно исследователям Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелову, А. В. Машукову, педагог-наставник должен иметь следующие личностные качества и профессиональные компетенции:

- «желание участвовать в программе по поддержке другого человека в течение длительного времени:
- уважение к личности, ее способностям и праву делать свой собственный выбор в жизни;
- умение слушать и принимать различные точки зрения;
- умение сопереживать другому человеку» [14, с. 9].

По мнению Е.А. Ганаевой, С.В. Масловской, А.А. Муратовой, у педагога-наставника должны быть сформированы и развиты следующие профессиональные компетенции:

- «гибкость мышления (умение легко переключаться с одного вида деятельности на другой, умение быстро оценивать ситуацию и принимать адекватные решения);
- критическое мышление,
- коммуникативные способности;
- толерантность;
- эмпатия;
- рефлексивность (способность к осознанному отношению, осмыслению, пониманию собственной деятельности);
- эмоциональная устойчивость (высокий уровень саморегуляции, стрессоустойчивость);
- способность сохранять функциональную активность» [5, с.95].

В рамках нашего исследования мы провели анкетирование с целью изучить мнение педагогов по вопросу профессиональных компетенций наставника. Анкетированием было охвачено 77 педагогов Свердловской области. На вопрос «Выберите 5-ть наиболее важных профессиональных компетенций из предложенных, которые должны быть сформированы у наставника для эффективного взаимодействия в рамках наставнической деятельности?» были получены следующие ответы:

- коммуникативная компетенция – 46,7%;
- предметная компетенция – 41,5 %;
- общекультурная компетенция – 27,3 %;
- информационная компетенция – 24,7%;
- учебно-познавательная компетенция – 23,4 %;
- компетенция личностного совершенствования – 22,0%;
- исследовательская компетенция – 19,4%;
- диагностическая компетенция – 12,9%.

Согласно мнению респондентов, педагог-наставник в первую очередь должен уметь общаться, осуществлять продуктивный коммуникативный диалог с наставником, владеть предметными знаниями, умениями и навыками, а также иметь широкий культурный кругозор, уметь осуществлять исследовательскую деятельность в рамках своего предмета и конечно заниматься самообразованием и осуществлять личностное самосовершенствование в профессии.

Сущность деятельности наставника в образовательной организации включают в себя не только педагогическую поддержку, но и выявление профессиональных дефицитов у наставляемых и проектирование индивидуального образовательного маршрута по их ликвидации.

Как отмечает, Е.Г. Коликова, «правильно организованная система наставничества в образовательной организации позволяет повысить профессиональный уровень всех субъектов наставничества, включая самого наставника, предоставляет дополнительные возможности для повышения профессионального статуса» [10, с. 62-63].

Таким образом, наставничество обеспечивает ценностно-мотивационное движение педагога по освоению общепрофессиональных и профессиональных компетенций для успешного вхождения в профессию и адаптации в ней.

Список литературы

1. Антонова А.В. Педагогическое наставничество как средство успешной адаптации и профессионального роста молодого учителя истории и обществознания / А.В. Антонова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 2. – С.11-17.
2. Безукладников К. Э. Профессиональная компетенция и компетентность / К. Э. Безукладников, А. К. Колесников, А. И. Санникова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 57-61.
3. Бондарева О.А. Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции: дис. ... канд. пед. наук. / О.А. Бондарева. – Орел, 2013. – 253 с.
4. Гаврилова И.С. Формирование профессиональных компетенций у педагогов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.С. Гаврилова. – Орел, 2016. – 24 с.
5. Ганаева Е. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога / Е.А. Ганаева, С.В. Масловская, А.А. Муратова. – Текст электронный. // Вестник ОГУ. – 2020. – №5 (228). С. 91-98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-resurs-professionalnogo-razvitiya-pedagoga>. (дата обращения 09.11.2022)
6. Гермогенова Л. Ю. Исследование профессиональных компетенций психологов / Л.Ю. Гермогенова, С.Н. Унарова // Педагогика. Психология. Философия. – 2016. – №3 (03). – С. 36-43.
7. Дубровская В.А. Развитие общих и профессиональных компетенций будущих педагогов / В.А. Дубровская // Образование, карьера, общество. 2011. – № 2(31). – С.69-73.
8. Есикова Т.В. Формирование профессиональных компетенций педагогов в организации правового воспитания обучающихся / Т.В. Есикова, С.В. Шадрина // Академия профессионального образования. – 2020. – № 7 (98). – С. 74-78. – С.75.
9. Зотова Т. А. Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов-историков педагогических вузов / Т.А. Зотова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С.179-181.
10. Коликова Е. Г. Создание в образовательной организации предметно-развивающей среды через двухуровневую систему наставничества / Е.Г. Коликова.– Текст электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – №4 (33). – С.57-63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-v-obrazovatelnoy-organizatsii-predmetno-razvivayuschey-sredy-cherez-dvuhurovnevuyu-sistemu-nastavnichestva> (дата обращения 09.11.2022)
11. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение министерства просвещения РФ № 45 от 25 декабря 2019. – URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=PgXSDKTWzy16AmZ71&cacheid=86E40AED85A08C8E2A81F0E45F8D8A14&mode=splus&rnd=qplATA&base=LAW&n=82746#2gYSDKT206ECHWlw>. (дата обращения 09.11.2022) – Текст электронный.
12. Недюрмагомедов Г.Г. Формирование профессиональной компетенции у будущего учителя биологии / Г.Г. Недюрмагомедов, Н.Я. Вагабова, П.И. Исаева // XXVIII Ершовские чтения. Сборник научных статей. Отв. ред. С.А. Еланцева. – 2018. – С. 26-28.
13. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №4 (32). – с.182-187 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-povyshenii-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov-na-primere-respubliki-tatarstan> (дата обращения: 14.10.2022).
14. Развитие наставнических компетенций педагогических работников [Электронный ресурс]: практическое пособие / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков. – Электрон.текстовые дан. (1 файл: 1,71 Мб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 80 с.
15. Рихтер Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / Т.В. Рихтер // Перспективы науки и образования. – 2014 г. – № (9). – С. 73-75.
16. Серебрякова А.В. Исследование профессиональных компетенций педагогов как базиса современной структуры образования / А.В. Серебрякова, М.В. Хижняк // Лучший исследовательский проект. Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – 2020. – С. 152-159.

17. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы в условиях многопредметной вузовской кафедры / Т.М. Сорокина // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – №2-1. – С.127-130.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-221

Бутенко Андрей Викторович,

кандидат физико-математических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (СФУ); 660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, buten-and@yandex.ru

Зубковская Ирина Борисовна,

кандидат биологических наук, Красноярский краевой институт повышения квалификации (КК ИПК); 660079, Россия, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, д. 19, ipk@kipk.ru

Борисюк Лидия Андреевна,

Красноярский краевой институт повышения квалификации (КК ИПК); 660079, Россия, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, д. 19, borisyuk@kipk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИЗМЕНЕНИЯМ КАК РЕСУРС И УСЛОВИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная готовность педагогов, изменения в профессиональной деятельности, профессиональная деятельность, научно-методическое сопровождение, учителя, региональное образование

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена профессиональная готовность педагогов общеобразовательных школ Красноярского края к подготовке и реализации изменений в профессиональной деятельности, необходимых для реализации современных требований, предъявляемых к системе образования.

Butenko Andrey Viktorovich,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Siberian Federal University (SIBFU); Russia, Krasnoyarsk

Zubkovskaya Irina Borisovna,

Candidate of Biological Sciences, Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training (КК ИПК); Russia, Krasnoyarsk

Borisyuk Lidia Andreevna,

Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training (КК ИПК); Russia, Krasnoyarsk

RESEARCH OF TEACHERS' READINESS FOR CHANGES AS A RESOURCE AND A CONDITION FOR SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

KEYWORDS: professional readiness of teachers, changes in professional activity, scientific and methodological support of teachers.

ABSTRACT. The article considers the professional readiness of teachers of secondary schools of the Krasnoyarsk krai to prepare and implement changes in professional activity necessary for the implementation of modern requirements for the education system.

В последние несколько лет в развитии профессионального сообщества учителей (как в отдельных регионах РФ, так и в российском корпусе педагогических кадров) наметился переход от публичной аналитики, констатирующей несоответствия фактической квалификации учителей актуальным «ведомственным вызовам» (сформулированным в период 2019-2022 года в национальном проекте «Образование», требованиях обновленных ФГОС общего образования), к вынужденной и стрессогенной необходимости отвечать на глобальные вызовы пандемии и ускоряющейся цифровизации, а позже (с 2022) - к осознанию необходимости не только «новой профессионализации», но и персональных, личностных изменений. И хотя усиление социо-культурных функций ДПО и возникновения акцента «ценностно-смыслового аспекта» развития всей системы российского профессионального образования авторы отмечали ранее [5], именно в последние 2 года наши исследования обнаруживают изменения, происходящие не только в «ведомственных законодательных системах» (так, ожидания нового «социального договора» с образованием, отразилось в последних изменениях в законе РФ «Об образовании» [1]), но и в реальной практике учителя (неизбежная необходимость работать в гибридном формате в учебном классе и за его пределами, с применением цифровых образовательных ресурсов).

В этих условиях одним из ведущих организационно-управленческих механизмов, призванных ускорить процессы модернизации системы образования, становится научно-методическое сопровождение (НМС). Основная часть работ, посвященных проблематике разработки и реализации различных версий НМС, сосредоточена на организационно-деятельностных аспектах сопровождения. Так, например,

Коротаева Е.В. рассматривает принципы совместной деятельности в качестве регулятивов, позволяющих выстраивать деятельность и отношения, складывающиеся в ходе НМС между партнерами, результативно и продуктивно [2].

Однако большую роль в подготовке и реализации новых видов образовательных технологий, способов оценивания, в результативности научно-методического сопровождения играет готовность педагога ответить на указанные вызовы в контексте собственного профессионального роста и развития. Перечислим основные причины, факторы, способствующие возникновению и культивированию готовности к изменениям.

Подобная готовность к изменениям собственной профессиональной деятельности и ее результатов (способным, в свою очередь привести к изменениям детских образовательных результатов, что сейчас и рассматривается как основа политики и моделей измерения результатов образования), а тем более, готовность к *инновационным изменениям* собственной деятельности возможна лишь на основе уже сформированного индивидуального рефлексивного опыта педагога [7].

К сожалению, практика и само умение рефлексивно относиться к собственному профессиональному мастерству и результатам своего педагогического труда не относится к числу стандартных «квалификационных» умений педагога, формируемых в процессе профессионального образования.

Другой возможный «источник» мотивации к серьезному пересмотру собственной деятельности может быть «коллективная норма» образовательной организации, некий педагогический климат, задающий «организационные требования» к уровню профессионализма членов педагогического коллектива [6].

«Третий путь» к возможной проблематизации приемов и способов своего труда и формированию готовности к инновационным изменениям в собственной профессиональной деятельности складывается в результате специально созданных ситуаций (например, в формате инновационных форм сопровождения профессионального развития педагога). Так, ранее Н.С. Макаровой, Н.В. Чекалевой было показано, что «основным результатом повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в условиях инновационного развития образования» должна стать «готовность педагогов к инновационной деятельности», которая рассматривается как «совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения» [4, с. 158].

Таким образом, для оценки результативности и планирования модернизации системы образования необходимо не только разрабатывать эффективные организационно-управленческие механизмы и обеспечивающие процесс модернизации методические ресурсы, но и оценивать уровень готовности педагогов к принятию необходимых изменений, занятию лидерских позиций, передачи и принятию успешного опыта, включению в продуктивную коммуникацию. Без активного соучастия учителей в изменениях и инновациях на уровне собственного профессионального роста и развития синхронизированного с процессами модернизации деятельности образовательной организации, системы в целом реализовать цели и задачи Национального проекта «Образование» не представляется возможным.

В рамках данного исследования была разработана анкета, позволяющая оценить профессиональную готовность педагогов к изменениям. В основу аспектов оценки профессиональной готовности была положена модель Д.Коттера [3]. В анкете учителям предлагалось оценить: насколько их карьерные перспективы связаны с работой в их школе; удастся ли успешно справиться с основными переменами в профессии учителя (перечень задан); ясность своих представлений о востребованном сегодня образе успешного учителя как профессионала; уровень собственной адаптации к происходящим переменам; свою реакцию на перемены в профессиональной деятельности в целом; возможные причины неудач изменений; причины не позволяющие их коллегам включиться в реализацию изменений; свою способность стать «драйвером» перемен; выделить предпочтительные для себя виды деятельности для реализации перемен; свои компетенции необходимые для реализации изменений; положительные и отрицательные последствия внедрения изменений.

На основе разработанной анкеты Красноярским Институтом повышения квалификации в 2022 году было проведено масштабное исследование готовности педагогов образовательных организаций к изменениям, необходимым для реализации Национального проекта «Образование». В рамках исследования был проведён онлайн-опрос 632 учителей средних школ Красноярского края.

При сборе данных был использован метод доступных единиц. Позже, было проведено сравнение структуры генеральной совокупности и собранной нами выборки по двум параметрам: стаж учителя в образовании и тип местности (в сельской или городской местности проживает учитель). Так как было зафиксировано смещение выборки, то для восстановления нарушенных пропорций было проведено взвешивание. Весовой коэффициент для каждой группы был вычислен по формуле: $w = f^*/f$ (где f - относительная частота соответствующей группы в реальной выборке, f^* - в генеральной совокупности).

Далее кратко рассмотрим основные результаты данного исследования.

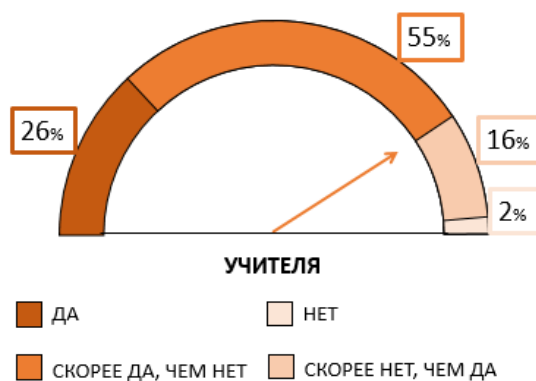
По мнению половины опрошенных (50,4%), они успешно адаптируются к происходящим переменам. Около 30% педагогов полагают, что перемены были и будут всегда. Оценивают перемены как разрушительные и серьезные примерно 19% респондентов. Таким образом, заметное напряжение относительно масштаба перемен присутствует у критической массы педагогов. Это означает что при реализации планов изменений необходимо обратить на это особое внимание.

Больше половины учителей, в целом, положительно относятся к переменам. Так, на вопрос «Можете ли вы назвать себя "драйвером перемен" (человеком-мотором, который способен и придумывать новые идеи, и вдохновлять, и вести за собой людей)?» 10% отметили, что считают себя драйвером перемен и еще 52% учителей отметили, что могут назвать себя «проводниками перемен». Всего 26% респондентов при ответе на этот вопрос выбрали вариант «Нет, эта характеристика мне не подходит, я осторожно отношусь к переменам» и ещё 11% отметили, что они скорее консерваторы.

Что касается конкретных изменений в школе, то большинство учителей считает, что имеет представление о том, как в контексте происходящих трансформаций изменится их профессиональная деятельность. Так, при ответе на вопрос «Имеете ли вы ясную картину того, что потребуется от вас в профессиональном плане в ходе предстоящих перемен в школьном образовании, в вашей школе?» 82% ответили «да» или «скорее да, чем нет», и лишь 18% «скорее нет, чем да» или «нет». См. рисунок 1.

Рисунок 1. Распределение ответов на вопрос «Имеете ли вы ясную картину того, что потребуется от вас в профессиональном плане в ходе предстоящих перемен в школьном образовании, в вашей школе?»

ИМЕЕТЕ ЛИ ВЫ ЯСНУЮ КАРТИНУ ТОГО, ЧТО ПОТРЕБУЕТСЯ ОТ ВАС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЛАНЕ В ХОДЕ ПРЕДСТОЯЩИХ ПЕРЕМЕН В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, В ВАШЕЙ ШКОЛЕ?



В рамках модернизации школы, по мнению респондентов, было бы интересно заниматься «учебно-методической и организационно-методической работой по обучению грамотностям (читательской, математической, естественно-научной и др.) и компетенциям». Этот вариант выбрали 36% учителей при ответе на вопрос: «Какими видами деятельности из перечисленных ниже вам было бы интересно заниматься в рамках модернизации школы? (Выбор не более трех наиболее подходящих вариантов ответа)». На втором и третьем месте по частоте упоминания, соответственно, варианты: «Апробация различных диагностических процедур, соответствующих основным этапам оценки качества образовательной деятельности (оценка качества процесса обучения, оценка результатов обучения, оценка использования изученного в повседневной жизни...)» (этот вариант выбрали 28%) и «Учебно-методическая и организационно-методическая работа по цифровизации учебного процесса, по использованию цифровых образовательных ресурсов в обучении» (этот вариант выбрали 26%).

Заметно реже выбирались варианты: «Учебно-методическая и организационно-методическая работа по разработке практик и способов сопровождения индивидуальных образовательных планов/маршрутов (ИОП/ИОМ)» (17%), «Реализация новых форматов научно-методического сопровождения педагогов» (16%) и «Экспертно-аналитическая работа по реализации политики качества и совершенствовании показателей качества и эффективности деятельности школы» (11%).

В целом, 72% учителей смогли отметить, какие виды деятельности в рамках модернизации школы их интересуют. Всего 23% учителей выбрали вариант «затрудняюсь ответить» и только 5% – «ничего из перечисленного».

Анализ ответов на вопрос «Почему, на ваш взгляд, эти изменения могут закончиться неудачей?» показывает, что большинство респондентов (60,7%) в качестве основной причины видит «увеличение количества выполняемых задач». Второе место по частоте ответов заняла «недостаточная включенность педагогов школы в собственный профессиональный рост». Третьими по значимости причинами стали «устоявшиеся негативные стереотипы поведения некоторых педагогов» и «недостаточно эффективная организация работ в школе».

При ответе на вопрос «Обсуждаете ли вы со своим руководителем варианты вашей карьеры и направления вашего профессионального развития?» большинство учителей (62%) отметили, что обсуждают своё профессиональное развитие со своим руководителем. Однако, лишь 24% респондентов обсуждают это «часто и неформально, так как сейчас понимают необходимость своего профессионального развития». Остальные 38% учителей отметили, что «обсуждают формально несколько раз в год (при планировании нагрузки и анализе своей деятельности, по запросам руководства школы)». При этом 36,4% респондентов не обсуждают свою карьеру и направления для профессионального развития с руководителем. Большинство из них (27,2% от 632 опрошенных) не видят в этом необходимости, так как считают, что уровень их квалификации и опыт позволяют им решать свои профессиональные задачи самостоятельно.

Таким образом, в соответствии с полученными результатами при выстраивании работы по научно-методическому сопровождению необходимо учитывать следующие основные выводы:

1. В целом, учителя достаточно позитивно оценивают свою готовность к происходящим в профессии изменениям. (Большинство позитивно относятся к переменам и имеет ясное представление о том, как изменится их профессиональная деятельность, в контексте текущих преобразований). Однако педагогам, настроенным негативно по отношению к происходящим изменениям, необходимо уделить особое внимание. Иначе командные, групповые формы соорганизации не будут обеспечивать необходимую результативность деятельности педагогического коллектива.

2. По мнению респондентов, такой институциональный механизм поддержки профессионального развития как обсуждение с руководителем планов, анализ деятельности результативно используются лишь 24% педагогов. Как следствие, повышение эффективности их использования – важная управленческая задача.

3. Учителя достаточно высоко оценивают свои методические умения, но серьезно опасаются рисков «профессионального выгорания», чрезмерного «увеличение количества выполняемых задач». Таким образом, в рамках реализации федеральных и региональных программ развития образования необходима организация систематической работы с этими рисками.

4. По результатам опроса было выявлено, что большинство учителей готовы быть «драйверами» перемен или «проводниками перемен». Этот позитивный потенциал соучастия педагогов в подготовке и продвижении перемен необходимо организационно-управленчески поддержать и закрепить.

При разработке и внедрении новых форматов научно-методического сопровождения (таких как: диагностика компетенций учителей, сопровождение их индивидуальных образовательных маршрутов, и др.) необходимо обеспечивать синхронизацию процессов профессионального роста, развития педагогов и модернизацию деятельности образовательной организации, системы в целом. Также критически важным в НМС является использование готовности учителей как особого рода ресурса, а также учит рисов и ограничений, возникающих при реализации изменений.

Список литературы

1. О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 14.07.2022 №295-ФЗ (последняя редакция). – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421841(дата обращения 09.11.2022) – Текст: электронный.
2. Коротаева Е.В. О роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 38-44.
3. Коттер Д.П. Впереди перемен: пер. с англ. / Д. П. Коттер — Москва : Олимп-Бизнес, 2014. – 256 с.
4. Макарова Н.С. Концепция оценки качества повышения квалификации педагогов в инновационном образовании / Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3. – С. 155-158.
5. Неклюдова Д.В. Дополнительное профессиональное образование: персонификация и обучение компетенциям / Д.В. Неклюдова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №5-6. – С. 74-79.
6. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. — Москва : Олимп-Бизнес, 2009. – 417 с.
7. Schon D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

Бывшева Марина Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, проректор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, mbyvsheva@yandex.ru

Дёмышева Алина Станиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, demysheva.a@uspu.ru

О ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ СЕГМЕНТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, педагогические работники, повышение профессионального мастерства. научно-методическое сопровождение, управленческие кадры. индивидуальные образовательные маршруты.

АННОТАЦИЯ. Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников обеспечивает реализацию механизмов формирования и функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. В статье описаны основные функции центра в процессе непрерывного образования педагогов Свердловской области, различные формы поддержки и сопровождения учителей в части организации и проведения образовательных мероприятий регионального уровня. Система методического сопровождения учителей реализуется на региональном уровне в реализации индивидуальных образовательных маршрутах на основе диагностики профессиональных компетенций. В статье перечислены мероприятия, включенные в маршруты непрерывного развития педагогов. Особое значение в научно-методическом сопровождении уделяется информированию субъектов системы о приоритетных направлениях, задачах непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников в медиасреде Центра.

ON THE FORMATION OF A SYSTEM OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHING STAFF IN THE REGIONAL SEGMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: center for continuous professional development; scientific and methodological support; teaching staff; management personnel; individual educational routes, educational events.

ABSTRACT. The Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff ensures the implementation of mechanisms for the formation and functioning of a regional system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. The article describes the main functions of the center in the process of continuing education of teachers of the Sverdlovsk region, various forms of support and support of teachers in organizing and conducting educational events at the regional level. The system of methodological support for teachers is implemented at the regional level in the implementation of individual educational routes based on the diagnosis of professional competencies. The article lists the activities included in the routes of continuous development of teachers. Special importance in scientific and methodological support is given to informing the subjects of the system about the priority directions, tasks of continuous development of professional skills of teaching staff in the media environment of the Center.

Задача методического сопровождения педагогических работников в региональной системе дополнительного профессионального образования в настоящее время приобретает особую актуальность. Это связано с формированием единого образовательного пространства в Российской Федерации, в том числе с обновлением Федеральных государственных стандартов общего образования, с внедрением единого содержания – ядра педагогического образования на уровне высшего и среднего профессионального образования, что в целом создает предпосылки формирования единых концептуальных и технологических подходов к разработке и реализации программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Формирование системы методического сопровождения педагогических работников в региональном сегменте дополнительного профессионального образования требует создания новых механизмов, позволяющих обратиться к субъектности педагогических работников как обучающихся, совершенствующих профессиональные компетенции.

В Свердловской области с целью активизации развития системы дополнительного профессионального образования в региональном сегменте и в соответствии с задачами федерального проекта «Своевременная школа» национального проекта «Образование» создан и функционирует центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников по модели «стандарт» в структуре федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (ЦНППМ СО). Центр выполняет функции, закрепленные за ним в соответствии с Концепцией создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения

педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76. ЦНППМ СО обеспечивает реализацию отдельных механизмов достижения цели региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: создание единого научно-методического пространства, являющегося компонентом единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, взаимодействие субъектов системы научно-методической деятельности регионального, муниципального, институционального уровней для осуществления сетевого непрерывного научно-методического сопровождения повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров в соответствии с приоритетными задачами развития образования в Свердловской области.

С 2020 года ЦНППМ СО последовательно выполняет функцию формирования системы методического и содержательного сопровождения освоения программ дополнительного профессионального образования с использованием индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников, которые разрабатываются на основе выявленных дефицитов профессиональных компетенций педагогов, в том числе с применением сетевых форм реализации программ.

За период работы 2020-2022 год ЦНППМ СО разработал 6947 индивидуальных образовательных маршрутов на основе результатов региональной диагностики профессиональных компетенций для педагогических работников Свердловской области, среди которых учителя начальных классов, учителя истории, обществознания, математики, информатики, физической культуры, английского языка, русского языка, химии, биологии и физики. Сопровождение индивидуальных маршрутов организовано при активном взаимодействии с муниципальными тьюторами-организаторами, всего с центром работают 213 внештатных тьюторов-организаторов из 63 муниципалитетов Свердловской области.

Содержание и формы реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников строятся на основе компетентностного подхода. В этом случае в состав индивидуального маршрута включаются те программы повышения квалификации, которые позволяют ликвидировать профессиональные дефициты педагогических работников по следующим группам компетенций: предметно-методические, психолого-педагогические, коммуникативные. В содержание индивидуальных образовательных маршрутов в ЦНППМ СО включено более 100 краткосрочных курсов повышения квалификации, которые разработаны по актуальным направлениям ликвидации профессиональных дефицитов педагогических работников всех предметных профилей. Для сбалансированной конфигурации индивидуального маршрута в его состав включаются малые образовательные формы: микрокурсы, вебинары и тренажеры. Данные мероприятия доступны для оперативного освоения в цифровой образовательной среде и пользуются большой популярностью у педагогических работников.

В части выполнения функции разработки различных форм поддержки и сопровождения учителей ЦНППМ СО организует и проводит мероприятия регионального уровня, удовлетворяющие адресным запросам различных категорий педагогических работников и управленческих кадров.

ЦНППМ СО с 2021 года разработал и реализует авторский формат – цикл образовательных мероприятий «Уральские школы учителей». Так, в 2021-2022 году проведено 10 «Уральских школ учителей» для учителей химии, географии, истории, математики, русского языка и литературы, физики, биологии, начальных классов и др. «Уральские школы учителей» строятся на основе программ курсов повышения квалификации в форме стажировки. В программу «Уральских школ учителей» включаются актовые лекции и брифинги по актуальным вопросам методики преподавания учебных предметов в соответствии с ФГОС, которые проводятся в гибридном формате и доступны для просмотра педагогами Свердловской области в удаленном формате. Цель «Уральских школ» – содействие образовательным организациям Свердловской области в части совершенствования образовательного процесса по учебным предметам в соответствии с ФГОС, обеспечение методической поддержки педагогическим работникам для осмысления, обобщения и верификации педагогического опыта. Педагогические работники в рамках программы «Уральской школы» изучают инновационные подходы в преподавании учебных предметов, обмениваются лучшими практиками в профессиональном сообществе. Обучение в Уральских школах в 2021-2022 году прошли 332 слушателя курсов повышения квалификации, было представлено более 50 практик учителей Свердловской области, которые нашли положительный отклик среди коллег.

В плановом режиме и систематически ЦНППМ СО организует адресное консультирование и информирование педагогических работников и управленческих кадров по запросам образовательных организаций и персонально педагогических работников и управленческих кадров системы образования Свердловской области. По запросу педагогических коллективов образовательных организаций Свердловской области ЦНППМ СО разработал новый методический формат «Педагогический совет 2.0», который реализуется на площадке инновационной инфраструктуры ЦНППМП. Спикерами формата «Педагогический совет 2.0» выступает профессорско-преподавательский состав УрГПУ, а также сами педагогические работники образовательных организаций Свердловской области. Наиболее востребованные темы, интересующие

учителей, это «Школа, которая учит думать: обзор современных педагогических методов и приемов», «Мотивация команды школы на активную работу» и «Профессиональное выгорание педагогов».

В рамках формирования системы методического сопровождения педагогических работников в региональном сегменте дополнительного профессионального образования важное значение имеет информирование субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров о приоритетных направлениях, задачах непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников на основе анализа профессиональных дефицитов происходит в медиасреде Центра. Для этого ЦНППМП использует социальные сети и мессенджеры. Так, на стене сообщества «Учитель будущего» ВКонтакте <https://vk.com/uchitelbudushego> ежедневно публикуются новости Центра, анонсы образовательных событий, полезные советы для учителей и методические материалы. Виджеты сообщества позволяют увидеть активные записи на программы повышения квалификации, получить помощь наставника, присоединиться к работе Ассоциаций, действующих на площадке центра. Также информация представлена в телеграм-каналах центра, а именно телеграм-канал «Учитель будущего» https://t.me/uchitel_budushego и телеграм-канал #Уральский_классный https://t.me/first_pedagog

На сайте ЦНППМ СО <https://mp.usru.ru> систематически публикуется информация об изменениях в системе образования Российской Федерации, о проектах реализуемых Министерством Просвещения РФ, а также анонсы образовательных и просветительских событий, ведется запись на курсы повышения квалификации.

Таким образом, формирование системы методического сопровождения педагогических работников в региональном сегменте дополнительного профессионального образования Свердловской области происходит на основе реализации ЦНППМ СО комплекса функций, обеспечивающих создание механизмов, позволяющих обратиться к субъектности педагогических работников как обучающихся, совершенствующих профессиональные компетенции, в том числе: формирования системы методического и содержательного сопровождения освоения программ дополнительного профессионального образования с использованием индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников; участие в реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников муниципальных тьюторов-организаторов; разработка и реализация новых форматов методических мероприятий, удовлетворяющие адресным запросам различных категорий педагогических работников и управленческих кадров; организация по запросам адресного консультирования и информирования педагогических работников и управленческих кадров.

УДК 378.147.88

DOI: 10/26170/ST2022t1-223

Волкова Мария Александровна,

старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, Сибирский федеральный университет, 660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, 79; maryvol75@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИХ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностно-смысловое самоопределение, подготовка будущих учителей, студенты-педагоги, профессиональное самоопределение, педагогическая практика, активизация самоопределения, сопровождение педагогической практики.

АННОТАЦИЯ. Задача активизации ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов быстро набирает актуальность в нестабильном сообществе. Сопровождение этого процесса возможно при небольшой корректировке организации педагогической и производственной практики студентов. В данном исследовании приводятся данные положительной динамики параметров «активность», «осознанность» и «положительное отношение к будущей профессии» у студентов, вынужденных выбирать место и направление содержания практики и обращаться к ней при освоении теоретических дисциплин.

Volkova Maria Alexandrovna,

Senior Lecturer of the Department of General and Social Pedagogy, Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk

THE SUPPORT OF PRE-SERVICE TEACHERS' STUDENT PRACTICE AS A MEANS OF ACTIVATING THEIR VALUE-SEMANTIC SELF-DETERMINATION

KEYWORDS: self-determination of future teachers, value-semantic self-determination, professional self-determination of future teachers, activation of self-determination, support of the practice of future teachers.

ABSTRACT. The task of activating the value-semantic self-determination of future teachers is rapidly gaining relevance in an unstable community. Support of this process is possible with a small adjustment of the organization of pedagogical and industrial practice of students. This study provides data on the positive dynamics of the parameters "activity", "awareness"

and "positive attitude to the future profession" among students who are forced to choose the place and direction of the content of practice and turn to it when mastering theoretical disciplines.

Самоопределение в период освоения профессии сопряжено не только с исключительно профессиональным уточнением, но и жизненным, личностным, смысловым. Большинство студентов бакалавриата находятся в возрасте 17-29 лет, что, по мнению Дж. Арнетта [1], входит в понимание границ "emerging adulthood" молодых жителей больших городов. Их основная психологическая задача изменилась за последние 50 лет от результатов и освоению социально-зрелых ролей к внутриличностным процессам самоопределения. Оттого и образовательном процессе вуза необходимо сместить акцент на широкое понимание самоопределения и активизировать его максимально. Для этого есть ресурсы в практике: встречаясь с реальными профессиональными задачами молодой человек не только решает их, но и "примеряет" на себя жизнь с этой профессией. Сопровождение практики под эту задачу заключается в первоначально простых, прозрачных по структуре и минимальных по объему заданиях, и максимально размытых условиях их реализации. На этом стыке образуется внутренняя необходимость доосмыслить построение своего образовательного действия, что провоцирует массу вопросов на уточнение и, самое главное, активизирует личностное, ценностно-смысловое и профессиональное самоопределение студентов.

Говоря о студентах-будущих педагогах во всех возможных вариантах этой профессии, необходимо понимать и учитывать особенности формирования и развития внутреннего поля смыслов будущего профессионала. Это напряжение диктуется спецификой всех профессий, предполагающих позицию «взрослый в образовании». Благодаря четкости педагогической позиции устраняются большинство тактических (слабая или нулевая информативность обратной связи, эмоциональное выгорание, неэффективность воспитательных и развивающих действий и т.п.) и стратегических (отсутствие целеполагания и целеустремления, профессиональная деформация, уход из профессии) рисков освоения педагогической профессии. Четкость педагогической позиции опирается на внутренние результаты профессионального и ценностно-смыслового самоопределения студента.

За время учёбы в профессиональном самоопределении важно для себя 1) взять ориентировку в профессии в целом и 2) опробовать трудовые профессиональные действия на местах работы в разных (по возможности) сферах реализации профессии. Этот общий момент для всех профессий. В освоении педагогических необходимо добавить обязательное сопровождение студента в раскрытии механизмов постановки цели, подбора средств текущей работы с аудиторией и/или личностью.

В процессе профессионального образования крайне необходимы встречи и столкновения с реалиями будущей профессии. Именно они дают возможность активизации ценностно-смыслового самоопределения будущего педагога: понять свои устремления и ценности, сопряженные с профилем будущей работы возможно только проживая, а не только наблюдая со стороны. При учебно-профессиональном освоении такой шанс есть у всех видов студенческой практики. Таким образом, для организации активизации самоопределения будущего педагога необходимо специально организовать сопровождение его практики.

Сопровождение практики студентов- будущих педагогов рассмотрено во многих источниках практиков и теоретиков. Наиболее интересны для понимания особенностей организации активизации самоопределения студента в образовательном процессе выступают работы Л.В. Лукьяновой[2], структурирующие ЦССО и показывающие необходимость пошагового сопровождения активизации, А.К. Лукиной [3], раскрывающие обязательность первичной проблематизации учебно-научно-профессионального предмета и показывающие необходимость дополнительной организации рефлексии в сопровождении учебно-профессиональной практики будущих педагогов.

Апробировав полученный алгоритм работы по сопровождению практики для активизации ЦССО и ПСО будущих педагогов на бакалавриате психолого-педагогического направления СФУ, мы внесли коррективы и выделили опорные точки сопровождения: 1) первичная проблематизация профессиональной предметности; 2) провокация на тактические действия по самоопределению (избыточность мест и задач практики и необходимость самому принять решение, недоопределенность тактик выполнения учебных задач практики и т.п.); 3) постоянный контакт с профессиональной реальностью во время учебного процесса (практика организовывается как непрерывная и распределенная по 8 академических часов раз в неделю); 4) постоянная поддержка от вуза и от базы практики (индивидуально-групповое ведение общих и частных моментов организации практики и её содержания с дополнительным акцентом на организацию рефлексии студента(ов), предпочтение организации работы в мини-группе студентов разных курсов на одном месте практики).

Для мониторинга результативности активизации ЦССО по параметрам «активность» и «осознанность» были использованы методы включенного наблюдения за частотой и содержанием вопросов, задаваемых на семинарах и метод анализа продуктов - рефлексивных отчетов студентов об учебной и производственной практике.

Параметры «активность» и «осознанность» оценивались по критериям:

- 1) обоснование выбора места практики (внешние причины – «удобно добираться», «вместе с друзьями» и т.п. или содержательные – «хочу попробовать себя», «интересные задачи» и т.п.);
- 2) выявление и фиксация в отчетах студентом своих затруднений на месте практики;
- 3) мера объема и детализированности рефлексивного поля текста в отчетах по практике;
- 4) мера активности привлечения практических ситуаций в работу на семинарах (по выборочным профильным дисциплинам, ведущим одним и тем же преподавателем);
- 5) частота выявления и фиксации студентом своих затруднений на месте практики;
- 6) анализ объема рефлексивного поля текста в отчетах по практике.

Сравнение велось по срезам, проводимым дважды в год (декабрь-июль). За 3 года были получены следующие результаты. Первый курс (наборы 2020-21 гг.) в сравнении внутри набора по срезам после 1 и 2 семестров показывает приращение по параметру «осознанность» на 19%, по параметру «активность» – на 28%. Вторым курсом (наборы 2020-21 гг.) в сравнении внутри набора по срезам после 2 и 3 семестров показывает приращение по параметру «осознанность» на 27%, по параметру «активность» – на 14%, а после 3 и 4 семестров 21% и 10% соответственно, что является ожидаемым. Таким образом, в целом мониторинг по параметру «осознанность» от первого до шестого семестров показывает приращение на 67%, а динамика этого параметра по семестрам (среднее арифметическое) – на 22%. По параметру «активность» от первого до шестого семестров мы видим приращение на 52%, а динамика этого параметра по семестрам (среднее арифметическое) – 17%.

Эти цифры дают возможность увидеть положительную динамику осознанности и активности студентов в учебно-профессиональной деятельности. Можно ли по этим данным судить о том, что студент постепенно выстраивает свои «строительные леса» личностно-профессионального самоопределения – этот вопрос подтолкнул нас к выделению еще одного важного параметра самоопределения: эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии. Мы не стали спрашивать напрямую студентов об этом из-за большого риска получить «а как надо?» ответы, социально-приемлемые, ориентированные на внешнюю оценку. Поэтому мы так же проанализировали их дневники и отчеты по практике, вычленив из них те фразы, которые подтверждают правильность выбора профессии и нацеленность студента на дальнейшее её освоение. Так же не было ни в письменных методических указаниях, ни в консультативном сопровождении упомянуто о необходимости такого самоописания. Таких отчетов, содержащих в себе упоминание о положительной самооценке себя в профессии, о подтверждении своего выбора и о дальнейших надеждах на успешность в ней мы получили в 62% случаев от общего числа полученных отчетов. Это подтверждает наше предположение о том, что ценностно-смысловое и профессиональное самоопределение студентов действительно активизировано.

Полученные данные показывают эффективность сопровождения учебно-профессиональной практики будущих бакалавров психолого-педагогического направления подготовки для активизации их ценностно-смыслового самоопределения. Так же нам представляется возможным перенесение этого опыта и на другие направления подготовки специалистов контактных профессий, чей труд тесно связан с личностным профилем, ежедневным осмыслением себя в труде, четкостью позиции. Работа продолжается.

Список литературы

1. Арнетт Дж. Дж. Зарождающаяся взрослая жизнь: Извилистая дорога от позднего подросткового возраста до двадцатых годов. – URL: https://archive.org/details/emergingadulthoo0000arne_w0f7/page/n5/mode/2up (дата обращения 09.11. 2022) – Текст : электронный.
2. Лукьянова Л. В. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебно-воспитательном процессе учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лукьянова Людмила Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2006.
3. Самоопределение молодежи в современном мире : монография / А. К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова [и др.] ; редактор А. К. Лукина ; рецензенты: В. С. Нургалеев, Н. А. Астахова, 2020. – 288 с.

УДК 371.14

DOI: 10/26170/ST2022t1-224

Вьюн Наталья Дмитриевна

методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования, Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва, Vyniha@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СТУДИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностно-развивающая среда, педагоги, повышение квалификации, коллективное взаимодействие, методическое сопровождение, методические студии, методические игры.

АННОТАЦИЯ. Развитие профессиональных компетенций педагога, повышение его квалификации – основная задача работы образовательных учреждений. В целях роста качества образования, повышения педагогического мастерства педагогов в образовательных учреждениях ведется методическая работа. В работе описана система организации

коллективного взаимодействия педагогов через создание в образовательном учреждении методической студии, как формы реализации социального компонента личностно-развивающей среды педагогов. Организация методической студии имеет в своей основе структуру: вхождение в ситуацию, упражнение, практикум и рефлексия. В статье особое место отведено раскрытию понятия «методическая игра». Создавая методическую студию в образовательной организации, обеспечивается достижение запланированного результата педагогической деятельности каждого педагога.

Vyun Natalia Dmitrievna

methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Content, Methods and Technologies of Education, Moscow City Pedagogical University, Russia, Moscow

REALIZATION OF THE SOCIAL COMPONENT OF THE TEACHER'S PERSONAL DEVELOPMENT ENVIRONMENT THROUGH THE ORGANIZATION OF A METHODOLOGICAL STUDIO

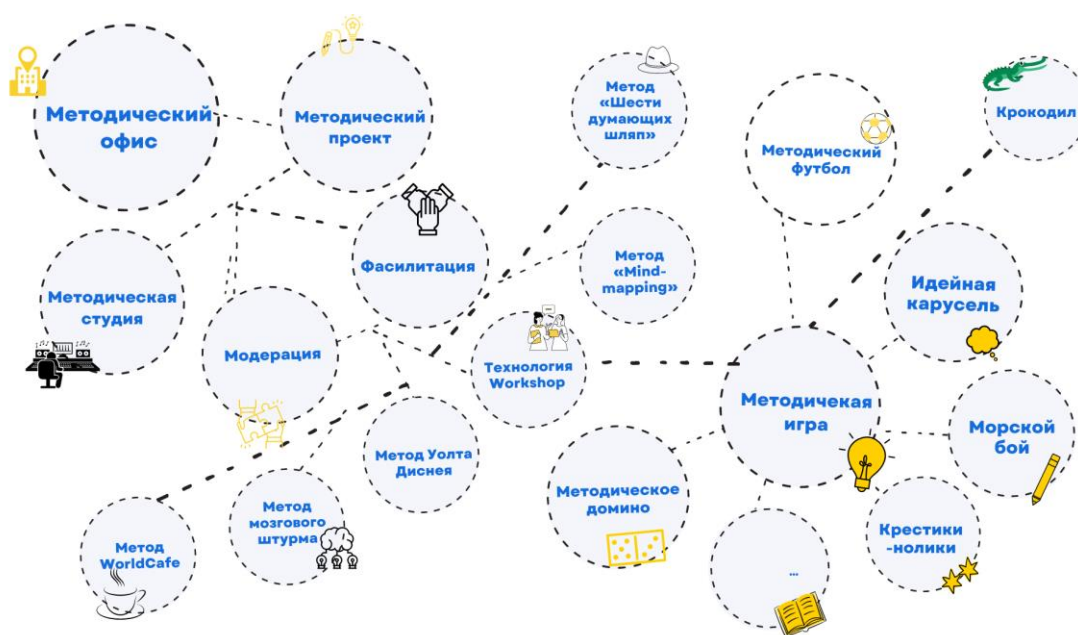
KEYWORDS: personality-developing environment, teachers, advanced training, collective interaction, methodological support, methodological studios, methodical games.

ANNOTATION. The development of professional competencies of a teacher, the improvement of his qualifications is the main task of the work of educational institutions. In order to increase the quality of education, improve the pedagogical skills of teachers in educational institutions, methodological work is being carried out. The paper describes the system of organization of collective interaction of teachers through the creation of a methodological studio in an educational institution as a form of implementation of the social component of the personal development environment of teachers. The organization of a methodical studio is based on the structure: entering into a situation, exercise, workshop and reflection. In the article, a special place is given to the disclosure of the concept of "methodical game". By creating a methodological studio in an educational organization, the achievement of the planned result of the pedagogical activity of each teacher is ensured.

Развитие системы образования в большей степени зависит от профессиональных компетенций педагогов. Структурным звеном образовательной среды, а педагог является одним из ключевых элементов которой, является социальный компонент. Он включает в себя формирование коммуникативного пространства, взаимодействия всех участников образовательного процесса, в том числе и организацию профессиональных сообществ учителей.

Обратимся к форме совершенствования и профессионального развития педагога, основным компонентом которой является симбиоз методического, теоретического и технологического анализа педагогических проблем, развития профессиональных компетенций - это методическая студия.

Методическая студия в интерактивной форме выступает средством реализации модели методического сопровождения педагогов общеобразовательных учреждений (рисунок) и позволяет педагогам освоить новые педагогические понятия, обсудить актуальные вопросы, и др. Это позволяет увидеть, как работают коллеги, использовать их позитивный опыт, осознать свои недочеты и выстроить индивидуальную траекторию саморазвития.



Модель организации и содержания работы по методическому сопровождению педагогических работников

Таким образом, методическая студия — это одна из форм сотрудничества в образовательной организации, которая дает возможность педагогам овладеть актуальными достижениями современного образования.

Взаимодействие педагогов в студии – это не только освоение новых технологий, методов и приемов, но и усовершенствование индивидуальной методической системы.

Раскроем особенности методической студии:

- перевод учебно-познавательной деятельности из режима получения информации в интерактивный режим совместного поиска;
- неразрывная связь профессионального мышления, профессионального общения и профессионального мастерства;
- смена профессионально-личностных ролей и позиций;
- чередование индивидуальной или групповой работы;
- приоритет организованному интерактивному общению;
- рефлексия имеющегося и вновь приобретенного опыта;
- учет индивидуальных образовательных запросов каждого участника студии [9].

Определяющим условием встреч педагогов в составе методической студии является создание психологически комфортной среды, благодаря которой происходит формирование механизма обратной связи. Развивающая обратная связь — ключевой элемент при групповой форме коллективного взаимодействия в рамках методического сопровождения педагогов.

Методическая студия имеет свою определенную логику встреч: вхождение в ситуацию, упражнение, практикум и рефлексия. Каждая часть несет содержательную нагрузку.

Вхождение в ситуацию — это мотивационный этап организации встречи, который отличается созданием психологического настроения на коллективное взаимодействие. Его отличает погружение в работу студии, продуманное “вхождение” в плодотворную работу. Данный этап дает студийцам представление о том, какой вопрос будет рассматриваться в ходе встречи.

Выделим фрагмент, который можно назвать как упражнение. Педагогам методист предлагает выбрать среди методических решений то, которое, на их взгляд, отображает соответствующую этому решению проблему. После аргументации выбора решения педагогам модератор-методист предлагает проанализировать предложенные варианты. В завершении упражнения учитель подводит итог решения педагогической задачи.

Основной частью методической студии является практикум. В процессе работы педагогам необходимо применить новые знания в практико-методической деятельности и продемонстрировать свои профессиональные компетенции коллегам с использованием различных форм представления. Цель данного этапа: формирование и развитие практических навыков педагогов.

Качественно и эффективно позволяет реализовать данный этап методическая игра. Игровой элемент дает возможность освоить новые педагогические техники и понятия.

Понятие «методическая игра» было сформулировано совместно с Тихоновецкой И. П., как форма методического сопровождения педагогов, которая предназначена для формирования профессиональных компетенций с использованием метода игрового моделирования [6].

«Игровое моделирование» можно трактовать как исследование каких-либо педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего применения в педагогической практике; использование моделей в игровой ситуации для определения поведения и характеристик реальных систем и явлений в процессе игры [9].

Завершается методическая студия итоговым этапом - рефлексией. Педагоги-студийцы отвечают на вопросы: «что мы делали», «для чего делали», «чего достигли».

Важно отметить, что организация студии проводится в соответствии с планом работы методического офиса (подразделения образовательного учреждения, которое концентрирует и организует управление методическими проектами, методическими студиями).

Работа методической студии основывается на комплексе принципов.

Отметим принцип «экспериментального нащупывания» (А. Бассис), преобладания внутренней оценки над внешней, событийности (совместного проживания студийцами созданных педагогических ситуаций), нелинейности (многовариантности решения проблемных ситуаций и получаемых результатов), опоры на субъектный опыт участников, рефлексивности, целостности (целостное видение объекта, конструируемого в мастерской, целостное понимание процесса работы в студии, целостное восприятие субъектов — участников методической студии, использование профессионального и личностного потенциала), концептуализации (выстраивание в процессе работы теоретического конструкта и выработка на его основе методических решений) [1].

Таким образом, организация методической студии как современной формы социального компонента личностно-развивающей образовательной среды позволяет:

- использовать индивидуально-педагогический опыт участников студии в качестве ведущей основы;
- использовать «актуальные и новые» знания и умения в режиме «здесь и сейчас»;
- формировать мотивацию у педагогов к совершенствованию профессиональных компетенций.

Таким образом, организуя методическую студию в образовательной организации, обеспечивается достижение запланированного результата педагогической деятельности каждого педагога.

Список литературы

1. Бассис А. Об основах «Нового образования»: из трудов и высказываний / А. Бассис. – Текст : непосредственный // Педагогические мастерские: Франция – Россия / Составители Э.С. Соколова, И.А. Мухина; Под редакцией Э.С. Соколовой; Перевод с французского Л.М. Беляевой. – Москва: Новая школа, 1997. – С. 16 – 20.

2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и пути их преодоления / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-4. — С. 70-74. — EDN : <https://www.elibrary.ru/bkqevk> (дата обращения 26.10.2022)

3. Вайндорф-Сысоева М. Е. "Цифровой форсайт" - образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-1. – EDN : <https://www.elibrary.ru/bkwaw> (дата обращения 26.10.2022).

4. Вьюн, Н. Д. Модерация как средство методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / Н. Д. Вьюн. – Текст : электронный // Интерактивное образование. – 2021. – № 4. – С. 30-33. – EDN : <https://www.elibrary.ru/zubbhs> (дата обращения 26.10.2022).

5. Кишман Н.В. Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителей / Н.В. Кишман. – Текст : электронный // ВСЁ ДЛЯ АДМИНИСТРАТОРА ШКОЛЫ! – 2015. – № 12 (48). – С. 14-27. – URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_48_13340.pdf (дата обращения 26.10.2022).

6. Тихоновецкая И. П. Методическая игра как форма методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн. – Текст : электронный // Шамовские педагогические чтения : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – Ч.2. – С. 329-334. – EDN : <https://www.elibrary.ru/chlcmb> (дата обращения 26.10.2022).

7. Тихоновецкая И.П. Синергия традиции и инновации / И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн. – Текст : электронный // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании : сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11—12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – Москва: Издательство МГППУ, 2021. – С. 182–198. – URL: https://psyjournals.ru/files/124953/dhte2021_Tikhonovetskaya_Vyun.pdf (дата обращения 26.10.2022).

8. Тихоновецкая И.П. Формирование читательской грамотности у младших школьников с использованием ИКТ / И. П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн. – Текст : непосредственный // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. Сер., «У дапамогу педагогу» : навукова-метадычны часопіс. – 2021. – № 4. – С.1–16. – Прил. к журналу : Университет педагогического мастерства.

9. Фоминых М. В. Игровое моделирование в процессе развития педагогических способностей студентов (из опыта работы в высшей школе) / М. В. Фоминых. – Текст : электронный // Интеграция образования. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-modelirovanie-v-protsesse-razvitiya-pedagogicheskikh-sposobnostey-studentov-iz-opyta-raboty-v-vysshey-shkole-1> (дата обращения: 09.04.2022).

10. Щуркова Н.Е. Педагогическая студия / Н.Е. Щуркова, О.П. Залекер. – Москва : Интел-Тех, 1993. – Текст : непосредственный

УДК 373.112.4

DOI: 10/26170/ST2022t1-225

Голунова Оксана Олеговна,

учитель-логопед, Детский сад № 43 общеразвивающего вида; 623391, Россия, Свердловская область, г. Полевской, ул. Победы, д. 24, dc_43@mail.ru;

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ «СПЕЦИАЛИСТЫ МБДОУ ПГО “ДЕТСКИЙ САД №43”» КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методическое сопровождение, молодые педагоги, дошкольные образовательные организации, наставничество, профессиональные объединения, повышение профессионализма.

АННОТАЦИЯ. С самого детства мальчики хотят стать космонавтами, пожарными, полицейскими, а девочки – педагогами. Дети вырастают и некоторые детские мечты воплощаются. Люди получают педагогическое образование, кто-то очное, кто-то заочное и приходят к детям. Молодые педагоги сталкиваются с реальностью. Особенно непросто узким специалистам! Логопеды, дефектологи, психологи имея теоретические знания понятия не имеют как применить их на практике. А процесс уже идет, детей нужно обследовать, сопровождать, консультировать и т.д. Очень важно помочь молодому специалисту грамотно начать работу с детьми, чтобы ошибок было меньше, а интереса и мотивации больше.

Golunova Oksana Olegovna,

teacher speech therapist, Kindergarten No. 43 of a general developmental type; Russia, Polevskoy

PROFESSIONAL ASSOCIATION "SPECIALISTS MBDOU PGO "CHILDREN'S GARDEN №43" AS A RESOURCE FOR INCREASING THE PROFESSIONALISM OF YOUNG TEACHERS

KEYWORDS: methodological support for young professionals; mentoring; professional association; increasing professionalism.

ANNOTATION. From childhood, boys want to become astronauts, firefighters, policemen, and girls want to become teachers. Children grow up and some childhood dreams come true. People receive pedagogical education, some full-time, some part-time and come to children. Young educators face reality. It is especially difficult for narrow specialists! Speech therapists, defectologists, psychologists, having theoretical knowledge, have no idea how to apply them in practice. And the process is already underway, children need to be examined, accompanied, advised, etc. It is very important to help a young specialist competently start working with children so that there are fewer mistakes, and more interest and motivation.

Методическое сопровождение молодых специалистов администрацией дошкольного образовательного учреждения, наставничество опытных над молодыми специалистами, профессиональные объединения – нужны разнообразные формы помощи для повышения профессионализма молодых педагогов.

В связи с выходом новых документов, нормативных актов, актуальных для современной ситуации в дошкольном образовании вводятся ставки узких специалистов по числу детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении. Этого долго ждали в образовании. При этом возникает необходимость набирать нужное количество специалистов для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ). Опытные специалисты, итак, работают с большим превышением числа детей, испытывающих трудности в освоении образовательной программы. Молодые специалисты активно обучаются/перечиваются и приходят на помощь.

В нашем МБДОУ ПГО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» с 2016-17 учебного года функционируют группы комбинированной направленности. Ежегодно помощь специалистов получают около тридцати детей с ОВЗ. Если в 2019-20 учебном году в нашем объединении из трех зданий работало 4 специалиста, то уже 2022-23 учебном году работает 10 человек, в т.ч.: 3 учителя-логопеда, 3 учителя-дефектолога, 4 педагога-психолога. Соответственно необходимы действенные меры поддержки профессиональной помощи молодым педагогам, в т.ч. специалистам.

Одним из успешных решений данной проблемы стало организация профессионального объединения «Специалисты». Объединение «Специалисты» организовано в 2019-20 учебном году с целью повышения профессиональной компетенции всех участников, в т.ч. молодых специалистов. Объединение не дублирует работу ППк, но значительно расширяет возможности оказания психолого-педагогической помощи обучающимся, в т.ч. с ОВЗ. Объединение работает по заранее утвержденному плану.

Темы заседаний определяются по итогам работы прошедшего года. Так в 2019-20 учебном году были актуальны темы: «Единые подходы к диагностике детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью и оформлению соответствующей документации»; «Дифференциальная диагностика нарушений ЗПР – УО – ТНР». В 2020-21 учебном году стали актуальны такие темы, как: «Логопедический блог на YouTube в дистанционном режиме»; разработка долгосрочных проектов «Фестиваль чтецов» и «Детская научно-практическая конференция». В текущем 2022-23 учебном году с появлением слабослышащего, слабовидящего и ребенка с РАС возникла необходимость обсуждения работы с данной категорией детей. Кроме вышеперечисленных тем опытные специалисты передают свой профессионализм молодым, а молодые специалисты обучают современным технологиям опытных. Специалисты объединения, работающие в разных зданиях, используют утвержденные документы, участвуют в единых мероприятиях, организованных объединением «Специалисты», подводят итоги сопровождения детей по единым мониторингам и т.д. Полученным опытом активно делятся с педагогическим сообществом города и области.

Таким образом, профессиональное объединение «Специалисты» оправдывает свое существование, все коллеги вносят свой вклад в улучшение процесса психолого-педагогического сопровождения детей, в т.ч. с ОВЗ. Совместные мероприятия «Фестиваль чтецов», «Научно-практическая конференция» уже третий год объединяют всех участников образовательных отношений. Специалисты организуют мероприятия, активно включают в них детей с различными нарушениями в развитии, а воспитатели и родители

высоко оценивают качество работы. Главное, что только совместными усилиями можно добиться положительных результатов в развитии каждого ребенка.

УДК 372.857:371.315.6

DOI: 10/26170/ST2022t1-226

Грудачева Алина Вадимовна,

студент, Институт естествознания, физической культуры и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, grudacheva2001@mail.ru

Филинкова Татьяна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, химии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЛИМЕРАЗНОЙ ЦЕПНОЙ РЕАКЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полимеразная цепная реакция, метод проектов, школьные проекты, проектная деятельность, методические рекомендации, методика преподавания биологии.

АННОТАЦИЯ. Процесс проведения полимеразной цепной реакции был впервые описан Нобелевским лауреатом Кэри Мюллисом в 1983 году, после чего людям стало доступно эффективное решение множества актуальных биологических задач. Например, появилась возможность быстро диагностировать наследственные заболевания, причина которых - мутации отдельных генов; проводить анализ клинических образцов на наличие инфекционных агентов бактериальной или вирусной природы. В школьном курсе метод полимеразной цепной реакции не затрагивается в ходе изучения дисциплины "Биология", так как данная тема является достаточно емкой и может оказаться сложной для понимания некоторых обучающихся класса. При этом полимеразная цепная реакция является актуальным молекулярно-биологическим методом исследования в наше время, следовательно, его можно включить в проектную деятельность обучающихся, так как она позволит изучить не только теоретическую базу метода, но и применить ее на практике.

Alina Vadimovna Grudacheva,

student, Institute of Natural History, Physical Culture and Tourism, Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

Filinkova Tatiana Nikolaevna,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Biology, Chemistry, Ecology and Methodology of Teaching, Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN THE STUDY OF POLYMERASE CHAIN REACTION

KEYWORDS: polymerase chain reaction, project method, school projects, project activities, guidelines, methods of teaching biology

ABSTRACT. The process of polymerase chain reaction was first described by Nobel laureate Cary Mullis in 1983, after which people began to effectively solve many pressing biological problems. For example, it became possible to quickly diagnose hereditary diseases caused by mutations in certain genes; to analyze clinical samples for the presence of infectious agents of bacterial or viral nature. In the school course, the polymerase chain reaction method is not touched upon in the course of the "Biology" discipline because this topic is quite capacious and may be difficult for some students in the class to understand. At the same time polymerase chain reaction is an actual molecular biological method of research nowadays, therefore it can be included into the project activity of students, as it will allow to study not only the theoretical basis of the method, but also to apply it in practice.

Полимеразная цепная реакция (ПЦР) - экспериментальный молекулярно-биологический метод, который основан на катализируемой ДНК-полимеразой реакции, и который позволяет амплифицировать (от английского amplify - многократно увеличивать, усиливать) малые концентрации определённых фрагментов ДНК в биологическом материале в миллионы раз в течение нескольких часов. Метод основывается на реакции, которая протекает в каждой клетке - это репликация ДНК.

Всем давно известно, что ДНК - это двуцепочечная молекула, в которой каждая цепь состоит из нуклеотидов, а нуклеотиды состоят из остатка ортофосфорной кислоты, сахара (рибоза или дезоксирибоза) и азотистого основания (аденин, тимин, гуанин, урацил и цитозин). Нуклеотиды соединяются в цепочку, образуя тем самым связи между фосфатной группой одного нуклеотида и гидроксильной группой — другого. Следовательно, на одном конце каждой цепи ДНК располагается фосфатная группа (5'-конец), на другом — гидроксильная группа (3'-конец). Две цепи нуклеотидов в молекуле ДНК располагаются антипараллельно, а именно напротив 3'-конца одной цепи находится 5'-конец другой цепи ДНК. Для обеспечения стабильности молекулы между цепями устанавливаются водородные связи, которые образуются между азотистыми основаниями противоположных цепей по принципу комплементарности. Исходя из

всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что имея одну цепь ДНК, в соответствии с правилом комплементарности, можно построить вторую цепь, на этом “законе” и основана полимеразная цепная реакция.

Аmplификация копий ДНК осуществляется в ходе трехэтапного циклического процесса. Для ПЦР необходимы: 1) два синтетических олигонуклеидных праймера (длиной примерно 20 нуклеотидов), комплементарные участкам ДНК из противоположных цепей, фланкирующим последовательность - мишень; их 3'-гидроксильные концы после отжига должны быть ориентированы навстречу друг другу; 2) ДНК - мишень длиной от 100 до 35 000 п.н; 3) термостабильная ДНК-полимераза, которая не теряет своей активности при температуре 95° и выше; 4) четыре дезоксирибонуклеотида [1, с. 90].

В настоящее время существует несколько десятков разновидностей проведения полимеразной цепной реакции как количественные, так и качественные. Качественный анализ ПЦР используют для того, чтобы выявить или опровергнуть наличие патогенного микроорганизма в исследуемом объекте. Количественный же анализ применяется для определения количества ДНК в исходном образце, а также для отслеживания количества образовавшихся копий на каждом этапе реакции с помощью специальных меток.

Проанализировав все вышеупомянутое о полимеразной цепной реакции, можно сделать вывод о том, что метод достаточно интересен, но сложен для быстрого восприятия и усвоения обучающимися. Данную тему в рамках школьной программы можно рассмотреть в ходе проектной деятельности. Темы проекта, связанные с ПЦР, ориентированы на обучающихся основной и старшей школы.

Полимеразная цепная реакция в проектной деятельности может быть раскрыта на примере темы “Изучение и сравнение аптечных и лабораторных ПЦР-тестов”. Данная тема будет актуальна для обучающихся основной школы. В рамках данной темы проектной деятельности обучающемуся предстоит не только сравнить тесты, но и ознакомиться с теоретической базой представленного метода. Следовательно, в ходе работы у школьника должны будут сформироваться или подкрепиться, организационные, интеллектуальные, личностные и коммуникативные умения.

Работа над проектом состоит из нескольких этапов:

Первый этап - организационный. Руководителю необходимо подготовить и предоставить обучающимся материал и литературу для изучения полимеразной цепной реакции; обсудить с обучающимися возникшие вопросы, связанные с полимеразной цепной реакцией и проектом в целом.

Второй этап - аналитический. На данном этапе обучающиеся анализируют полученную информацию, определяют цель, задачи, предмет и объект исследования. Целью данного проекта будет являться изучение и сравнение аптечных и лабораторных ПЦР-тестов. Для достижения этой цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Изучить научную и научно-популярную литературу о полимеразной цепной реакции.

2. Изучить механизм работы лабораторного ПЦР-теста.

3. Изучить механизм работы аптечного ПЦР-теста.

4. На основе теоретических данных предположить эффективность и достоверность результатов аптечных и лабораторных ПЦР-тестов.

5. Выявить достоинства и недостатки каждого из них.

Объектом исследования данного проекта будет являться полимеразная цепная реакция.

Предметом исследования служат лабораторные и аптечные ПЦР - тесты.

Третий этап - обобщение информации. На данном этапе происходит структурирование полученной информации, а также интеграция знаний, умений и навыков. Обучающиеся на данном этапе изучают методы работы аптечных и лабораторных ПЦР-тестов, и, основываясь на приобретенные теоретические данные, предполагают эффективность и достоверность каждого из них, выявляют их достоинства и недостатки. Подводят итоги проделанной работы.

Четвертый этап - представление полученных результатов работы. На данном этапе работы над проектом обучающиеся подготавливают итоговое представление результатов своей работы, это может быть: проведение открытого урока, выступление на школьной конференции и так далее. Также обучающиеся описывают приемы, при помощи которых был достигнут результат проекта, демонстрируют, приобретенные в ходе проектной деятельности, знания и умения, рассказывают о проблемах, с которыми им пришлось столкнуться в ходе работы над проектом.

Данная тема проекта поможет обучающимся сформировать теоретическую основу о методе полимеразной цепной реакции, разобраться в его классификации, а также получить полное представление о способах проведения ПЦР-анализов, которые в наше время играют немало важную роль.

Список литературы

1. Глик Б. Молекулярная биотехнология. Принципы и применение / Б. Глик, Дж. Пастернак ; Под редакцией Н. К. Янковского. – Москва: Мир, 2002. – 90 с.

Гуськова Анна Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, обществознания и экономики, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, Красный проспект, д. 2, anna.guskova@mail.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ МЕТОДИЧЕСКИХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные дефициты, методические компетенции, предметные компетенции, учителя, уровни компетенций, педагогическая диагностика.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется проблема адекватной диагностики предметных и методических компетенций учителей как условия, возможности и основы для методической поддержки педагогических работников. Автор обращает внимание на потенциал технологии аналитики образовательной системы, которые позволяют провести диагностику различных компетенций педагога, а главное – дают возможность для выстраивания индивидуальной работы, опираясь на выявленные профессиональные дефициты. Основой для выявления профессиональных дефицитов стали данные, полученные путем применения технологий аналитики образовательной системы, организованной Федеральным институтом качества образования в регионах. Диагностическая работа по оценке предметных и методических компетенций стала инструментом, позволившим выявить профессиональные пробелы и ранжировать сформированность компетенций по уровням. Автор представляет результаты диагностики – педагогические дефициты учителей обществознания Новосибирской области с целью их использования для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов.

Guskova Anna Gennadijevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Social Science and Economics, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, Russia, Novosibirsk

ROLE AND SIGNIFICANCE OF DIAGNOSTICS OF METHODOLOGICAL AND SUBJECT COMPETENCES OF TEACHERS OF SOCIAL STUDIES

KEYWORDS: big data, professional deficits, the level of methodological competence of the teacher, the level of subject competence of the teacher.

ABSTRACT. The article actualizes the problem of adequate diagnosis of the subject and methodological competencies of teachers as a condition, opportunity and basis for the methodological support of teachers. The author draws attention to the potential of the educational system analytics technology, which allows diagnosing various teacher competencies, and most importantly, they provide an opportunity to build individual work based on the identified professional deficiencies. The basis for identifying professional deficits was the data obtained through the use of educational system analytics technologies, organized by the Federal Institute for the Quality of Education in the regions. Diagnostic work on the assessment of subject and methodological competencies has become a tool that made it possible to identify professional gaps and rank the formation of competencies by levels. The author presents the results of diagnostics - pedagogical deficits of teachers of social studies in the Novosibirsk region with the aim of using them to build individual educational routes.

Методическая поддержка педагогических работников – вид взаимодействия методической службы и педагогов, ориентированный на совместное выявление, осознание социально-педагогической проблем и оказание помощи в преодолении затруднений педагогов, с опорой на сильные стороны его индивидуальных способностей и возможностей [1].

Именно такое определение используется в большинстве нормативно-правовых основ, регулирующих научно-методическое сопровождение педагогической деятельности в Российской Федерации. Именно научно-методическое сопровождение с позиции его менеджмента, сегодня является одним из приоритетных направлений деятельности структур, осуществляющих образовательную политику. В большинстве регионов уже подходит к стадии завершения или выстроена система сетевого взаимодействия образовательных структур регионов по методическому сопровождению педагогов. Сформулированы цели, задачи и принципы формирования региональной системы научно-методического сопровождения (РСНМС). Актуальность и важность этой деятельности очевидна. Мы не беремся анализировать не научно-методическое сопровождение педагогов на региональном уровне, не методическое сопровождение педагогов на уровне образовательной организации и не акцентируем внимание на трансформации деятельности методической службы – как важнейшего института всей РСНМС.

Цель данной статьи актуализировать внимание на внутренних сущностно-содержательных аспектах, а именно - роли и значении адекватной диагностики предметных и методических компетенций учителей,

которая во многом и определяет как «Горизонтальное обучение»⁵, так и позволяет выстраивать эффективные индивидуальные образовательные маршруты⁶.

Какие сегодня есть реальные возможности увидеть, осознать и структурировать профессиональные дефициты учителя любого предмета?

К самым привычным в отечественной практике способам можно отнести анкетирование и опрос руководителей муниципальных методических объединений и, с их слов составить списки профессиональных дефицитов?

Объективность полученных результатов весьма спорна. И в этой связи целесообразно обратить внимание на оперировании большими данными (Big Data) – технологии аналитики образовательной системы, включающей измерение, сбор, анализ и представление структурированных и неструктурированных данных огромных объемов об обучающихся и образовательной среде с целью понимания особенностей функционирования и развития образовательной систем [2].

Именно на основе данной технологии Федеральный оператор процедуры оценки – Федеральный институт оценки качества образования проводил в 2022 году во всех регионах диагностические работы по оценке предметных и методических компетенций учителей с целью - создать условия для объективной методической поддержки педагогических работников и развития условий управления качеством образования. В данном конкретном случае мы будем говорить об учителях обществознания Новосибирской области.

Учителям была предложена «КИМ для учителя». Работа состояла из 12 заданий, из которых 1 задание предполагает краткий ответ в виде комбинации цифр; 11 заданий – развернутый ответ.

В диагностической работе условно выделяются 4 раздела:

- содержание учебного предмета;
- планирование учебных занятий;
- методики и технологии обучения;
- оценивание образовательных результатов обучающихся, анализ и использование результатов оценивания для повышения качества образования

Максимальный балл, за работу – 39 (за предметную часть – 11 баллов, за методическую – 28).

Для оценки итогов выполнения диагностического исследования (оценка предметных и методических компетенций) были выделены 4 уровня сформированности компетенций по общему количеству баллов, набранному участником за выполнение части 1, 2 или всей работы в целом. Уровень компетенций считается низким, если участник получил менее 30% и в предметной части и в методической части, удовлетворительным, при котором требуется серьезная проработка вопроса о повышении квалификации; базовым, при котором требуется включение в систему профессионального развития; не менее 30% и в предметной, и в методической части, при этом общий процент выполнения работы менее 80%, и высоким, когда итоговый балл участника составляет 80% и более от возможного максимального балла.

Полученные в ходе диагностического тестирования результаты позволили определить уровни сформированности компетенций учителей обществознания.

Безусловно, говорить о полной объективности при данном формате выяснения педагогических дефицитов учителей нельзя, поскольку методические компетентности оценивали хотя, возможно, и лучшие представители профессионального сообщества, но все равно люди со всем многообразием их витального опыта.

Учителя обществознания Новосибирской области продемонстрировали не очень высокий уровень владения предметными и методическими компетенциями. Средний процент выполнения заданий составил 58,97%. Но в данном случае нас интересуют не столько цифры, сколько возможность увидеть «пробелы», определенные по различным видам компетенций.

По результатам диагностики у учителей обществознания выявлены ряд дефицитов.

Дефициты предметных компетенций.

Анализ примерной основной образовательной программы основного общего образования и примерной основной образовательной программы среднего общего образования.

Формулирование планируемых предметных результатов освоения содержания; анализ примерной основной образовательной программы основного общего образования и примерной основной образовательной программы среднего общего образования.

Отбор фактологического материала по теме, способствующего ее освоению; подбор методических приемов, направленных на формирование УУД в рамках заданной темы.

Дефициты методических компетенций.

Отбор методических приемов, обеспечивающих освоение нового материала обучающимися с ОБЗ.

⁵«Горизонтальное обучение» педагогических работников и управленческих кадров – обучение внутри профессиональных сообществ педагогических работников и управленческих кадров [3].

⁶Индивидуальный образовательный маршрут – персональный путь педагогического работника по повышению уровня профессионального мастерства, реализуемый на основе диагностики профессиональных компетенций в форматах формального, неформального и информального образования [3].

Подбор творческих заданий для учеников. планировании результатов учебной

Знание методик и технологий, применение которых обеспечивается на уроке.

Формулировка образовательных целей урока.

Отбор основных методов и приемов работы, направленных на освоение обучающимися отобранного материала.

Планирование результатов учебной деятельности, в знании методик и технологий, применение которых обеспечивает достижение планируемых результатов.

Знание психолого-педагогических, возрастных и иных индивидуальных особенностей обучающихся и знание современных инклюзивных технологий обучения. Подбор методических приемов, направленных на формирование УУД в рамках заданной темы, и методических приемов, обеспечивающих освоение нового материала обучающимися с ОВЗ.

Проведение сравнительного анализа результатов ВПР и формулирование выводов о качестве подготовки обучающихся.

Перечень профессиональных дефицитов представленный выше не имеет целью указать лишь на колоссальные пробелы и создать деструктивное напряжение, хотя оно и возникает, глядя на дефицитные списки. Сегодня мы все-таки по-другому предлагаем посмотреть на эти цифры. Эти цифры и значения - возможность выстраивания адресной работы всеми участниками взаимодействия, заинтересованными как в качестве образования в целом, так и непрерывного образования педагогов, в частности.

Безусловно, рассматривая технологии образовательной аналитики, отмечая позитивное значение больших данных, нельзя забывать о том, что пока еще не сложилось ответственное и позитивное восприятие педагогами процесса «оценки профессионализма», его воспринимают как вызов, с позиции скорее страха, нежели возможности роста. Но это уже другой разговор и другой угол зрения, хотя субъекты те же.

Список литературы

1. Об утверждении положения о создании и функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Новосибирской области : Приказ Министерства Образования Новосибирской области №1813. – URL: <http://www.edunso.ru/node/7688> (дата обращения: 15.10.2022).

2. Утёмов В.В. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data / В.В. Утёмов, П.М. Горев. – Текст : электронный // Концепт. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obrazovatelnyh-sistem-na-osnove-tehnologii-big-data> (дата обращения: 15.10.2022).

3. Гуськова А.Г. О менеджменте в образовании и читательской грамотности педагогических работников / А.Г. Гуськова. – Текст : электронный // Интерактивное образование. – 2021. – Вып. 98. – URL: <http://io.nios.ru/articles2/117/8/o-menedzhmente-v-obrazovanii-i-chitatelskoy-gramotnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 15.10.2022).

УДК 377.8

DOI: 10/26170/ST2022t1-228

Дмитриева Ирина Анатольевна,

Заместитель директора по научно-методической работе, Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства; 650024, Россия, г. Кемерово, ул. Радищева, 5, dia.zima@list.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тьюторы, тьюторское сопровождение, функции тьюторов, среднее профессиональное образование, базовые компетенции, молодые педагоги, наставничество.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены составляющие тьюторского сопровождения молодого и начинающего педагога в учреждении СПО. Охарактеризованы такие его компоненты, как поддержка, сопровождение, фасилитация. Описываются функции тьютора в разрезе заявленных компонентов и их роль в формировании базовых компетенций педагога среднего профессионального образования.

Dmitrieva Irina Anatolyevna,

Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction", Russia, Kemerovo

TUTOR SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER AS A MODERN TECHNOLOGY OF MENTORING

KEYWORDS: tutor, tutor support, tutor functions, secondary vocational education, basic competence of a teacher

ABSTRACT. The components of the tutor support of a young and novice teacher in a vocational school institution are considered. The following components are characterized: support, support, facilitation. The functions of the tutor in the context

of the declared components and their role in the formation of the basic competencies of the teacher of secondary vocational education are described.

В Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года особое внимание уделено «развитию системы качественной подготовки кадров, устранению диспропорций в развитии рынка труда» [1]. Несомненно, что именно учреждениям среднего профессионального образования, являющимся своего рода поставщиком кадровых ресурсов региона, необходимо учитывать направления и перспективы развития современного производства. И речь, прежде всего, идет о профессиональном развитии молодых и начинающих педагогов, которым, согласно требованиям ФГОС СПО, необходимо владеть профессиональными компетенциями необходимыми для выполнения трудовых функций в области обучения, воспитания и развития: предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные компетенции [2; 3].

Молодые и начинающие педагоги СПО, которые в большинстве своем имеют хорошие знания и навыки отраслевой подготовки, приступая к новому для себя виду профессиональной деятельности – педагогической – сталкиваются с рядом затруднений, т.к. у большинства из них знания в области педагогики и методики преподавания отсутствуют. Поэтому нам важен «не количественный рост профессиональных качеств и компетенций, а их качественное изменение» [4].

В нашей статье речь пойдет о молодых и начинающих педагогах, к которым мы относим группу педагогических работников, приступивших к выполнению педагогической деятельности в образовательной организации СПО: это молодые специалисты, получившие педагогическое образование и впервые трудоустроенные в образовательную организацию; педагоги, перешедшие из общеобразовательных учреждений в профессиональные образовательные организации СПО; педагоги, чья педагогическая деятельность имела длительный перерыв (три года и более); специалисты, пришедшие с производства, у которых отсутствует педагогическое образование и опыт педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, которая нами рассматривается как целостный педагогический процесс и включает в себя преподавание и воспитательную работу, становится актуальной для молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования и становится базовой компетенцией, определяющей изменения его профессионально-личностного развития. Успешность ее, с одной стороны, предполагает владение высокими образовательными технологиями, наличие современной отраслевой подготовки, социально-профессиональной мобильности, готовности работать в условиях неопределенности и инновационного развития. Современная общественная и образовательная ситуация как ситуация функционально-смысловой неопределенности (Г. Н. Прокументова) будет постоянно «провоцировать» педагога на решение новых, переоформленных, нестандартных профессиональных задач, даст возможность личности реализовать свой собственный потенциал. С другой, - педагогическая деятельность как сложный вид профессиональной деятельности, для которой характерно наличие условий высокой неопределенности, может являться фактором, вызывающим напряжение, стресс, фрустрацию, иногда приводить к кризисным ситуациям или нарушению психологического здоровья.

В качестве механизма профессионального развития молодого и начинающего педагога, на наш взгляд, может выступить технология тьюторского сопровождения, предполагающая организацию целенаправленного взаимодействия тьютора и молодых, начинающих педагогов на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования до реализации индивидуальных образовательных траекторий и получения эффекта профессионального развития педагога.

Содержательно понятие «тьюторство» включает такие элементы, как: наставничество, преподавание, консалтинг, тренинг, коучинг. Различные представления о тьюторе имеют как сходство, так и различия, учитывающие особенности исторических и организационно- педагогических контекстов. Проанализировав и систематизировав определения (Т.М. Ковалевой, С.Э. Кегейн, Ю. Д. Кокамбо, С. И. Змеева, С. А. Щенникова, Ю. Л. Деражне и др.), мы можем отметить, что тьютор – человек, который помогает участникам образовательного процесса (руководителю, педагогу, обучающемуся) организовать самостоятельную работу по успешному прохождению индивидуального образовательного маршрута. Но в его действиях сложно определить какой-либо алгоритм, так как накопленные знания недостаточно применяются на практике в профессиональной деятельности, а с точки зрения сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования и вовсе отсутствуют.

Рассматривая тьюторство как направление педагогической деятельности, Т.Б. Серебряковская выделяет следующие составляющие данного понятия: поддержка; сопровождение; фасилитация [5]. Рассмотрим данные понятия в тесной взаимосвязи с основными функциями тьютора.

Поддержка - особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем, т.е. это «меры по облегчению чьей-либо жизни, деятельности» [6]. Осуществляя поддержку молодому и начинающему педагогу среднего профессионального образования, тьютор тем самым выполняет одну из своих функций - диагностическую, которая предполагает с одной стороны, выявление профессиональных дефицитов, с другой, – определение возможностей и

перспектив развития его, определение, фиксирование, проектирование и анализ собственных образовательных целевых установок и интересов.

Таким образом, поддержка обеспечивает формирование системы потребностей и мотивов молодых и начинающих педагогов к собственному профессиональному развитию, обогащению общими и профессиональными знаниями. На данном этапе тьютор уделяет внимание изучению индивидуальных психолого-педагогических особенностей молодых и начинающих педагогов как субъектов педагогической деятельности, оказывает им помощь в осмыслении профессиональных дефицитов и определении шагов по наращиванию компетенций.

Понятие «сопровождение» в словаре С.И. Ожегова так трактуется «сопровождать – это следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, вести куда-нибудь» [7]. Сопровождение, как специфический вид деятельности человека, ряд ученых рассматривают как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение каких-либо проблем сопровождаемого [8]. Тьюторское сопровождение, по мнению Т.М. Ковалевой, предполагает совместное движение тьютора и тьюторанта, которому в случае необходимости может быть оказана помощь и поддержка в разработке и реализации собственной индивидуальной образовательной программы [9], построенное на принципе индивидуализации, оно способно стать гибким и адаптирующимся инструментом профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования.

Особое значение придается формам и технологиям работы, партнерским формам общения. Это могут быть: индивидуальная или групповая тьюторская консультация; тьюториал (учебный тьюторский семинар); тренинг; образовательное событие, построенные с учетом методов практико-ориентированного обучения, проблемного обучения (решение проблемных ситуаций, обучающих кейсов), активного обучения, метода проектов (разработка и защита ИОП, проекта, портфолио), психодиагностические (анкетирование, психологическая диагностика, профконсультирование), методы анализа/самоанализа (рефлексия, рефлексивный отчет образовательных целей, способов их достижения, анализ и самоанализ способностей, склонностей).

На данном этапе сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога особую роль играют консультативная и методическая функции тьютора, которые позволяют: учесть те затруднения, которые возникли у тьюторантов в ходе педагогической деятельности; разработать содержательный контент обучения; разработать организационно-методическую, нормативную документацию; разработать варианты индивидуально-образовательной траектории профессионального развития с учетом выявленных профессиональных дефицитов конкретного педагога; оказать консультативную помощь.

Все это способствует формированию одной из базовых компетенций, необходимой для выполнения трудовых функций в области обучения, воспитания и – **предметной компетенции**, которую мы будем понимать как предметный компонент профессиональной компетентности педагога, который отражает «его способность и готовность применять комплекс предметных знаний и умений определенной отрасли в процессе педагогической деятельности» [10]. Таким комплексом предметных знаний и умений молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования, по мнению ряда ученых, являются знания «в области методики профессионального обучения, знания и умения педагогической, в том числе, методической деятельности и др.» [11].

Тьюторское сопровождение специалиста предполагает обучение самостоятельному преодолению трудностей в собственном профессиональном развитии, содействие в становлении профессиональной деятельности как полноценного субъекта. В этом случае тьютор проявляет свою информационную функцию: установление наличия ресурсов и построение ресурсной карты для осуществления образовательного запроса молодого и начинающего педагога. Таким ресурсом может быть картирование - «это обобщенное изображение направлений индивидуального образовательного движения тьюторанта, пространства самоопределения, образовательных целей, ресурсов и субъектов образовательной среды» [12]. На данной карте условными обозначениями отражается имеющийся личный опыт молодого и начинающего педагога СПО; условная масштабность отражает значение (влияние) имеющихся объектов на решение выявленных проблем; содержит условные обозначения, которые имеют собственную цветовую гамму.

Тьютору важно предупреждать возникновение профессиональных кризисов у молодых и начинающих педагогов среднего профессионального образования. Здесь проявляется организаторская функция тьютора - расширение пространства социальной реализации молодых и начинающих педагогов. Ресурсами будут являться разнообразные публичные формы самопрезентаций: конкурсы, фестивали, научно-практические конференции, защиты проектов, участие в социально значимых программах разного уровня.

Результатом взаимодействия на данном этапе будет сформированность у молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования **психолого-педагогической компетенции**.

Термин «фасилитация» в переводе с английского (to facilitate) – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. Толковый словарь трактует это понятие как путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития. О. А. Шущерина понимает педагогическую фасилитацию в профессиональном образовании как преодоление

традиционной исполнительской части совместной деятельности. Принимая на себя роль фасилитатора, тьютор во взаимодействии с молодыми и начинающими педагогами СПО организует «открытое совместное действие...лично-ориентированного содержания образования» [13]. Открытость взаимодействия тьютора и подопечного проявляется в организации совместного действия, в ходе которого функции молодого и начинающего педагога дают ему возможность влиять на содержание данного действия и переформулировать педагогическую задачу в образовательную. В ходе данного взаимодействия формируется одна из базовых компетенций педагога, необходимых для выполнения им трудовых функций в области обучения, воспитания и развития – **коммуникативная**. Коммуникативная компетенция формируется в ходе внутригруппового взаимодействия, например, тьюториала: как педагоги общаются друг с другом, каким образом приходят к общему пониманию проблем, принятию решений и разрешению спорных моментов. При этом тьютор инициирует и помогает своим тьюторантам в поиске способов и методов решения поставленных проблем.

Проанализировав основные деятельностные признаки фасилитатора – «интерактивные, организационные и творческие» [14], мы сделали акцент на организационные деятельностные признаки проявления у тьютора в роли фасилитатора. В ходе взаимодействия тьютор: побуждает молодых и начинающих педагогов поделиться собственным опытом решения той или иной проблемы; инициирует пути решения той или иной проблемы, помогает молодым и начинающим педагогам среднего профессионального образования выбрать и принять конструктивные способы решения проблемы по совокупности критериев.

Можем сделать вывод, что, выступая в роли фасилитатора, тьютор формирует у молодых и начинающих педагога среднего профессионального образования и **методическую компетенцию** - «вид профессиональной компетентности, система знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности педагога» [15].

Таким образом, тьюторское сопровождение способствует формированию базовых компетенций: предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных, которые позволят молодому и начинающему педагогу не только успешно выполнять свои трудовые функции в области обучения, воспитания и развития, но и поднять уровень профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования.

Список литературы

1. О внесении изменений в Закон Кемеровской области «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года» : [принят Законодательным Собранием Кемеровской области – Кузбасса 23 декабря 2020 года]. – Текст : электронный // Кузбасс 2035 : [сайт]. – URL: <https://кузбасс-2035.рф> (дата обращения: 10.10.2022).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) : Приказ Министерства Просвещения РФ от 23 ноября 2020 г. № 658. – Текст : электронный // Официальный интернет портал правовой информации : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012220126?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 10.10.2022).

3. Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана : Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 27 августа 2021 г. № Р-201. – Текст : электронный // КОНСОРЦИУМ КОДЕКС : Электронный фонд правовых и нормативно - технических документов : [сайт]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/608717062> (дата обращения: 10.10.2022).

4. Поздеева С.И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества / С.И. Поздеева. – Текст : электронный // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 6 (210). – С. 91-96. – URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2019&issue=6&article_id=7536 (дата обращения: 10.10.2022).

5. Серебровская Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы / Т.Б. Серебровская. – Текст : электронный // Вестник ОГУ. – 2011. – № 5. – С.14. – URL: <http://vestnik.osu.ru/doc/1033/article/5697/lang/0> (дата обращения: 10.10.2022).

6. Адольф В.А. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт / А.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 144. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-studentov-prakticheskiy-opyt> (дата обращения: 10.10.2022).

7. Поддержка. Толковый словарь Дмитриева. – Текст : электронный // АКАДЕМИК. Словари и энциклопедии : [сайт]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3707/поддержка> (дата обращения: 10.10.2022).

8. Сопровождать. Толковый словарь Ожегова. – Текст : электронный // GUF0.ME : [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/сопровождать> (дата обращения: 10.10.2022).

9. Радионова Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова. – Текст : электронный // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: коллективн. моногр. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21058310> (дата обращения: 10.10.2022).

10. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Москва ; Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с. – URL: https://tutordv.ru/wp-content/uploads/2020/03/professiya_tyutor_Kovaleva_idr.pdf (дата обращения: 10.10.2022). – Текст : электронный

11. Киндяшова А.С. Формирование предметных компетенций будущих педагогов средствами электронного учебно-методического комплекса / А.С. Киндяшова, Н.В. Жигинас. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – № 8 (123). – С.140-145. – URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2012&issue=8&article_id=3594 (дата обращения: 10.10.2022).

12. Блинов В.И. Методика профессионального обучения : учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / под ред. В. И. Блинова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 219 с. – Текст : непосредственный.

13. Глоссарий по теме «Актуальные направления тьюторской деятельности в организациях среднего профессионального образования». – URL: [https://www.ggtu.ru/doc_word/povih_kvalifikacii/glossariy.pdf#:~:text=K%20Картирование%20\(работа%20с%20картой\),в%20ту%20или%20иную%20тему](https://www.ggtu.ru/doc_word/povih_kvalifikacii/glossariy.pdf#:~:text=K%20Картирование%20(работа%20с%20картой),в%20ту%20или%20иную%20тему) (дата обращения: 10.10.2022). – Текст : электронный

14. Поздеева С.И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе : автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Поздеева Светлана Ивановна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2005 – 43 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/kontseptsiya-razvitiya-otkrytogo-sovmestnogo-deistviya-pedagoga-i-rebenka-v-nachalnoi-shkole> (дата обращения: 10.10.2022). – Текст : электронный

15. Шушерина О.А. Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения: содержание и организационно-педагогические условия его становления / О.А. Шушерина, Е.В. Грицкевич. – Текст : электронный – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitatorskiy-stil-pedagoga-professionalnogo-obucheniya-soderzhanie-i-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-ego-stanovleniya/viewer> (дата обращения: 10.10.2022).

16. Клименко Т.К. Формальное, неформальное, информальное образование в условиях современной цифровой дидактики / Т.К. Клименко // Цифровая дидактика: новые возможности для педагога будущего : коллективная монография. – Чита : ГАПОУ ЧПК, 2019. – С. 12–30. – URL: <http://chpkol.ru/wp-content/uploads/2013/06/unnamed-file.pdf> (дата обращения: 10.10.2022). – Текст : электронный.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-229

Иванова Ираида Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева; 428000, Россия, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, iraarxivova@ya.ru

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная адаптация, профессиональная деятельность, наставничество, система наставничества, наставники, молодые учителя, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматриваются основные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе. Раскрываются основные трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги. Период становления в профессии очень ответственный, сложный период, от него будет зависеть дальнейшая эффективность профессиональная деятельность. К личности педагога, к профессионалу во все времена предъявлялись высокие требования: Проведя диагностическое исследование, выявлены основные трудности адаптации. Также в статье предлагаются пути успешного вхождения в профессию выпускников педагогических вузов, меры по развитию системы сотрудничества педагогических вузов с образовательными организациями, с работодателями.

Ivanova Iraida Pavlovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chuvash State Pedagogical university. I. Ya. Yakovleva; Russia, Cheboksary

ON THE PROBLEM OF ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN A MODERN SCHOOL

KEYWORDS: professional adaptation, professional activity, mentoring, motive for choosing a profession, professional competence, young specialist.

ANNOTATION: This article discusses the main problems of professional adaptation of young teachers in a modern school. The main difficulties faced by young teachers are revealed. The period of formation in the profession is a very responsible, difficult period, further effective professional activity will depend on it. At all times, high demands were placed on the personality of the teacher, on the professional: After conducting a diagnostic study, the main difficulties of adaptation were revealed. The article also suggests ways to successfully enter the profession of graduates of pedagogical universities, measures to develop a system of cooperation between pedagogical universities with educational organizations, with employers.

Данное исследование посвящено изучению проблемы, возникающей в процессе адаптации у молодых специалистов к профессиональной деятельности. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что молодые педагоги с первых дней пребывания в школе сталкиваются со множеством проблем, с которыми не в силах самостоятельно справиться и покидают не только школу, но и выбранную профессию. С одной стороны это хорошо, уходят ненужные для данной профессии люди, но с другой стороны создается дефицит кадров.

Проблема ухода молодых педагогов из профессии заключается в сложных педагогических условиях. В данном исследовании нами изучены причины и психолого-педагогические трудности, с которыми сталкивается молодой педагог в начале своей трудовой деятельности, выявлены причины, усложняющие процесс профессиональной адаптации.

Мы провели опрос среди выпускников психолого-педагогического факультета, в опросе приняли участие: 22 педагога-психолога, 24 социальных педагогов, 30 учителей начальных классов. Основные причины, которые обозначили молодые учителя:

- сложность общения с родителями, даже страх;
- молодые специалисты испытывают большие затруднения в общении с детьми, проявляющими низкую дисциплину;
- не понимание со стороны администрации, на поддержку не приходится рассчитывать;
- большой документооборот, затруднения в заполнении многих документов;
- сложный психологический климат в педагогическом коллективе;
- неуверенность в своих силах, сомнения в выборе профессии.

Многие проблемы возникают из-за отсутствия преемственности между вузом и образовательными организациями.

Период становления в профессии очень ответственный, сложный период, от него будет зависеть дальнейшая эффективная профессиональная деятельность. К личности педагога, к профессионалу во все времена предъявлялись высокие требования: ответственный, чуткий, добрый, справедливый и т.д. но, испытав «шок» от профессиональной деятельности, молодые учителя становятся агрессивными, «черствыми», ригидными, эмоционально-нестабильными, неумеющими общаться, неуверенными.

К сожалению, педагогические коллективы стареют, в школах мало молодых учителей, вызывает тревогу.

В Чувашии не хватает учителей и в сельской местности, и в городах. Эта проблема не только нашего региона и по стране в целом не хватает педагогов (учителей начальных классов, математики, физики, русского языка и литературы и т.д.).

Проблему адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности изучали многие ученые. Профессиональное становление и его закономерности в адаптации изучались В.А. Слостениным, В.П. Кашириным, П.А. Шептенко, А.Г. Морозом, Л.Е. Егоровой, И.И. Бульгиной и другими. Но на современном этапе эта проблема стала еще актуальнее и катастрофичнее.

Профессиональная адаптация – это этап развития, который способствует освоению системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретением новых профессионально важных качеств. Полная адаптация в коллективе продолжается около 2 лет, в первый месяц молодой специалист может уже продемонстрировать свои способности.

Нами был использован теоретический метод, который заключается в анализе психолого-педагогической и методической литературы. Экспериментальное исследование проводилось в форме анкетного опроса, опросник О.Н. Родиной и М.А. Дмитриевой «Оценка профессиональной дезадаптации», а также использовалась методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) и интерпретационные методы. В исследовании приняли участие выпускники психолого-педагогического факультета, учителя начальных классов, педагоги-психологи и социальные педагоги в количестве 76 человек, стаж работы до 3-х лет.

Опросник для оценки профессиональной дезадаптации разработан О.Н. Родиной, адаптирован М.А. Дмитриевой для широкого применения. Благодаря этой методике можно выявить изменения личностных особенностей и показателем адаптации является отсутствие дезадаптации. Нами получены следующие данные: высокий уровень дезадаптации проявляется у 32% (24 человека), выраженный уровень 12% (9 человек), у 38% (30 человек) умеренный уровень дезадаптации, у 18% (13) низкий уровень дезадаптации.

Методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) позволил определить карьерные ориентации. У молодых педагогов наиболее выражены: стабильность работы, служение, дальше интеграция стилей жизни. К сожалению, на среднем уровне находится профессиональная компетенция. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения работы по профессиональной адаптации.

Результаты исследования также позволили выявить основные сложности в первые дни работы в школе, неумение правильно выстроить этапы урока и рассчитать время, невладение методическими приемами, отсутствие взаимопонимания с коллегами. Результаты экспериментального исследования показали, что молодые специалисты испытывают определённые сложности адаптации, которые при организации сопровождения этого процесса и создании условий, преодолеваются.

Также большой проблемой для молодого специалиста являются взаимоотношения с родителями, конфликты, для которых педагог не является авторитетом, недооценка и недоверие со стороны родителей часто приводит к проблемам, недопониманию.

Еще одна проблема – это дисциплина в классе, ее только сам учитель может наладить, ища помощь на стороне авторитет учителя в глазах детей снижается. Но большинству опрошенных нравится работать с детьми.

Также большой проблемой является установление контакта с администрацией школы.

Еще одной проблемой является профессиональные страхи. Учителя боятся провокационных вопросов, непредсказуемых ситуаций, страх оценки, осуждений, страх администрации и т.д. Если педагоги обладают повышенной степенью тревожности, то происходит снижение самооценки, их страхи, неуверенность приводят к пассивному поведению.

Становление специалиста – это длительный и сложный процесс, заключающийся в овладении профессиональными компетенциями, профессионально значимыми качествами.

Во-первых, успешной адаптации способствует организованная в вузе работа по формированию профессиональной мотивации. Это развитие учебной мотивации, эффективная организация практик, подбор опытных учителей, которые бы помогли студентам уверенно профессионально развиваться. Важно при организации учебного процесса приобщать студентов к изучению трудов классиков педагогики, например, К.Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и многих других, педагогическое наследие поможет развитию профессионально важных качеств педагога, получить конкретные рекомендации и т.д. Также просмотр и анализ кинофильмов, чтение книг, касающихся деятельности педагога, анализировать как менялся образ учителя. Также важно знание детей, их психологии, особенностей возрастных, индивидуальных.

Во-вторых, решить проблему адаптации может система наставничества, которая может интенсифицировать процесс становления профессионала. В-третьих, организация встреч с выпускниками для презентации профессиональных достижений, для анализа проблем, консультирование по проблемам, возникающим в школе.

Идея непрерывного образования педагога зародилась давно, но и на сегодняшний день она не утратила своей актуальности. Становление педагогического мастерства, творчества в педагогической деятельности возможно, если происходит постоянное совершенствование и повышение квалификации, искусства в воспитании и обучении детей.

Важным условием адаптации является профессиональная деятельность в коллективе, где царит благоприятный социально-психологический климат. Как бы хорошо студент не учился в учебном заведении он должен учиться у опытных педагогов, во взаимодействии с педагогом-наставником. Психологический климат коллектива, отношение администрации по данным многих исследований играют важную роль в первые годы профессиональной адаптации. Итак, первые годы работы очень важны в становлении профессионала и человека.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости систематической работы с молодыми педагогами на этапе становления, которая способствует быстрому и позитивному вхождению молодого педагога в профессиональную среду, развитию творчества, саморазвитию, самореализации.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2006. – 240 с.
2. Иванова И.П. Формирование психологической культуры будущих педагогов-психологов и социальных педагогов / И.П. Иванова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3 (134). – С. 148-154.
3. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя : Методические рекомендации / составители: М.Г. Тымчек, И.В. Клименко, О.И. Грицкан, Н.А. Лоцманова. – Тирасполь: ИРОиПК, 2020. – 113 с.
4. Терентьева Л.П. Особенности подготовки студентов к формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – С. 268-275.

5. Шипова Т.В. Эмоциональная устойчивость как фактор эффективного педагогического общения / Т.В. Шипова, И.П. Иванова // Педагогическая деятельность как творческий процесс : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения В.А. Кан-Калика / Чеченский государственный педагогический университет. – 2016. – С. 433-439.

6. Ширшова И. А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского : Серия : Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2014 – № 3 – Том 27 (66). – С. 3-17.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-230

Идрисова Оксана Игоревна,

старший преподаватель, кафедра Педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, oxana.knyazeva@mail.ru

РЕВЕРСИВНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «УЧИТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ»⁷

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реверсивное наставничество, межличностное взаимодействие, наставники, учителя, учитель-учитель, педагогическое взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена рассмотрению вопроса реализации реверсивного наставничества как вида традиционного наставничества при межличностном взаимодействии наставнической пары. На основе анализа психолого-педагогической литературы дано определение понятия «реверсивное наставничество», описаны основные этапы межличностного взаимодействия (этап знакомства, этап продуктивной совместной деятельности, этап эффективной совместной деятельности, сопровождающийся взаимопониманием) и проявление реверсивного наставничества на каждом из них. Материал статьи будет полезен педагогическим работникам изучающим вопрос реализации системы (целевой модели) наставничества.

Idrisova Oksana Igorevna,

Senior Lecturer at the Chair of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies Ural State Pedagogical University, 620091, Russia, Ekaterinburg city, Kosmonavtov avenue, 26, e-mail: oxana.knyazeva@mail.ru

REVERSE MENTORING IN INTERPERSONAL INTERACTION «TEACHER-TEACHER»

KEYWORDS: mentoring; reverse mentoring; pedagogical interaction; teaching staff; educational organizations; teacher.

ABSTRACT. The work is devoted to the consideration of the issue of implementing reverse mentoring as a type of traditional mentoring in the interpersonal interaction of a mentoring couple. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the definition of the concept of "reverse mentoring" is given, the main stages of interpersonal interaction (the stage of acquaintance, the stage of productive joint activity, the stage of effective joint activity, accompanied by mutual understanding) and the manifestation of reverse mentoring on the same are described. The material of the article will be useful to pedagogical workers studying the issue of implementing the system (target model) of mentoring.

Модернизация педагогического образования Российской Федерации проходит непрерывно и целенаправленно, в соответствии с федеральными проектами национального проекта «Образование». Так, федеральный проект «Современная школа» обеспечивает создание и функционирование единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, в ключевых показателях которой отмечена необходимость внедрения методологии педагогического наставничества в 100% общеобразовательных организаций [1]. В связи с чем педагогические работники все активней присоединяются к реализации системы (целевой модели) наставничества в роли наставников или наставляемых.

Кроме традиционного, классического наставничества существует реверсивное наставничество, как вид наставнического взаимодействия двух педагогических работников, которые в результате совместной деятельности совершенствуются в профессиональном и личностном плане.

Отличительным признаком реверсивного наставничества на наш взгляд является реактивность, как наличие прямой и обратной связи между наставником и наставляемым, в то время как традиционное наставничество однонаправленно и предполагает перенос информации и опыта от одного человека, чаще более опытного учителя стажиста, к другому, чаще молодому только приступившему к выполнению

⁷ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях».

профессиональной деятельности учителю. Согласно этому реверсивное наставничество может реализовываться в процессе межличностного взаимодействия «учитель – учитель».

В психолого-педагогической литературе встречается многообразие понятий «взаимодействие» и «межличностное взаимодействие». В нашем исследовании под взаимодействием мы понимаем «процесс непрерывного или опосредованного влияния объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную связь и обусловленность, в результате которой каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина, и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны» [2]. За основу рассмотрения межличностного взаимодействия, в процессе которого реализуется реверсивное наставничество в форме «учитель – учитель» мы взяли следующее определение «межличностное взаимодействие – это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок» [3].

Развитие межличностного взаимодействия наставнической пары проходит на трех этапах [4]. На первом этапе – этапе знакомства происходит объединение коллег в наставническую пару, причем в случае, когда коллеги уже знакомы и какое-то время работают вместе данный этап не исключается, что связано с возникновением новых профессиональных отношений. На данном этапе ключевым является эмоционально-поведенческое восприятие коллеги, принятие его особенностей деятельности, поведения, психологический комфорт при совместной работе. При формировании наставнической пары успешность прохождения первого этапа межличностного взаимодействия особо важна, поскольку успешность наставнической деятельности зависит от общности мыслей, интересов, ценностей коллег, когнитивной идентификации и синхронизации смыслов. В противном случае межличностное взаимодействие будет затруднено в силу непонимания, неприятия и дискомфорта между коллегами.

На первом этапе межличностного взаимодействия реверсивное наставничество проявляется посредством получения наставнической парой нового социального опыта, в ряде случаев с условного изменения социального статуса с учителя на ученика, а также в принятии взрослой, состоявшейся личности с жизненным и профессиональным опытом, что происходит в результате взаимовлияния членов наставнической пары друг на друга.

Второй этап межличностного взаимодействия – продуктивная совместная деятельность – выражается в активном сотрудничестве наставнической пары для решения общих задач. На данном этапе проявляется характерологическая, личностная сущность индивидов, становятся видны их потребности, эмоции, отношения, склонности, способности. По ходу этого этапа происходит постепенное согласование мыслей, чувств, отношений коллег по организации совместной деятельности.

В результате на втором этапе межличностного взаимодействия реверсивное наставничество проявляется в развитии эмпатии, понимании и оценке сильных и слабых сторон коллеги и, при должной открытости, в рефлексии своих профессиональных и личностных качеств для определения дефицитов, которые возможно восполнить в результате межличностного взаимодействия.

Заключительным этапом межличностного взаимодействия выступает эффективная совместная деятельность, сопровождающаяся взаимопониманием. Взаимопонимание в наставнической паре проявляется при осознании содержания и структуры настоящего и возможного очередного действия коллеги, а также взаимного содействия достижению единой цели наставнической деятельности. На данном этапе учитель, находившийся в статусе наставляемого, не только перенимает опыт и принимает информацию от наставника, но и дает ему обратную связь с позиции ученика, дополняет и/или предлагает альтернативные способы решения того вопроса, которому посвящено их взаимодействие. Учитель, находившийся в статусе наставника открыт к обратной связи, способен ее адекватно воспринять и в случае необходимости с ней согласиться.

На данном этапе не только наставляемый учится у наставника, но и наставник осознает, что в результате этого взаимодействия приобрел новый опыт, смог посмотреть на типичные вопросы с другой позиции и восполнить свои профессиональные дефициты через наставляемого.

Таким образом, межличностное взаимодействие в наставнической паре происходит в процессе совместной деятельности, где наставник и наставляемый открыты к взаимодействию, принимают друг друга и заинтересованы в профессиональном и личностном развитии. Реверсивное наставничество в свою очередь хоть и организуется по технологии традиционного наставничества, но предполагает субъект – субъектные отношения, где каждый в наставнической паре влияет друг на друга для достижения совместных целей.

Можно заключить, что реверсивное наставничество как вид наставничества имеет основание для развития и закрепления в теории и практики педагогического образования.

Список литературы

1. Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/>. – Текст : электронный.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.

3. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Редактор - составитель Л.А. Карпенко; под общей редакцией А.В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

4. Доронцова О.А. Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в контексте формирования автономии подростков // Педагогическое образование в России. – Москва: Изд – во Московского гос. университета им. М.В. Ломоносова, – 2016. – № 2. – С. 137- 142.

УДК 378.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-231

Исмоилов Гайратбек Нуридин угли,

Ассистент, Андижанский машиностроительный институт; 170100, Республика Узбекистан, г. Андижан, ismoilov.gn12@gmail.com

ПРИВЛЕЧЕНИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодые педагоги, высшие учебные заведения, управление человеческими ресурсами, научно-педагогические кадры, адаптация молодых педагогов.

АННОТАЦИЯ. Система высшего образования стремительно «стареет», поэтому необходим приток «свежих сил» – молодых, компетентных и активных педагогов. Данная статья посвящена решению задачи привлечения и закрепления молодых специалистов на научно-педагогических должностях в высших учебных заведениях. В ней сформированы и представлены направления необходимых действий со стороны вузов для достижения успеха в этом деле.

Ismoilov Gayratbek Nuridinugli,

Assistant, Andijan machine-building institute; Uzbekistan, Andijan

ATTRACTION AND RETENTION OF YOUNG TEACHERS IN UNIVERSITIES

KEYWORDS: young specialist; human resource management; scientific and pedagogical staff; adaptation.

ANNOTATION. The system of higher education is rapidly “aging”, therefore, an influx of “fresh forces” is needed – young, competent and active teachers. This article is devoted to solving the problem of attracting and retaining young professionals in scientific and pedagogical positions in higher educational institutions. Formed and presented the directions of the necessary actions carried out by the university to achieve success in this matter.

В систему высшего образования всегда нужны компетентные, ответственные педагоги, действующие в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Это особенно актуально, когда мы, страны СНГ, стремимся модернизировать и развивать нашу систему высшего образования, в которой необходим приток «новых сил» – молодых, активных и квалифицированных педагогов.

Кадровый потенциал является одним из основных факторов, определяющих уровень деятельности любого высшего учебного заведения (далее – высшее учебное заведение = вуз). Его воспроизводство и наращивание невозможно без активного привлечения молодежи к научно-педагогической деятельности, ее закрепления в вузе. Так как это способствует сохранению и обеспечивает преемственность научно-педагогических школ, существующих в вузе.

Для таких «свежих сил» можно применять термин "молодой специалист". На практике молодым специалистом считается выпускник вуза, работающий по специальности и соответствующий трудовой стаж не более 3-х лет с момента окончания учебного заведения.

В Законе Республики Узбекистан «О государственной молодежной политике», принятом в 2016 году, указано, что «молодой специалист – это работник в возрасте до тридцати лет, окончивший высшее или среднее профессиональное учебное заведение, устроившийся на работу по специальности в течение трех лет после окончания и проработавший не более трех лет по специальности, указанной в документе об образовании» [1].

Так, как успешно решать задачу привлечения и закрепления молодых специалистов на научно-педагогических должностях вуза? Оно во многом определяется уровнем работы по управлению человеческими ресурсами в вузах, зависящим от осознания руководством организации важности этой деятельности, реализации принципов системности и комплексности в управлении кадровыми ресурсами.

Основная деятельность по управлению человеческими ресурсами в современных организациях включает следующие компоненты:

- анализ содержания работы каждого работника организации (анализ рабочих мест);
- планирование потребности в персонале;
- набор и отбор персонала;
- адаптация;
- развитие персонала (подготовка кадров, переподготовка, повышение квалификации);

- оценка деятельности персонала;
- управление карьерой, управление резервом;
- управление оплатой труда работников;
- техника безопасности и др. [2].

Эффективная работа по всем вышеназванным направлениям способствует привлечению и закреплению талантливой молодежи в вузе, росту ее трудовой мотивации.

Среди тех направлений управления человеческими ресурсами, одним из важнейших является адаптация. Вузам необходимо грамотно простроить работу по адаптации новых молодых специалистов. Адаптация сотрудников может быть рассмотрена как процесс и как результат. В контексте первого значения А.Я. Кибанов дает следующее определение адаптации: «Адаптация – это взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда» [3].

На процесс адаптации оказывают влияние различные факторы, которые условно можно разделить на следующие категории:

- факторы управления процессом адаптации;
- факторы среды, в которой осуществляется адаптация;
- индивидуально-личностные факторы, связанные с особенностями адаптанта.

К первой категории относятся уровень проработки организационного механизма управления адаптацией, уровень профессиональной подготовки работников вуза, осуществляющих деятельность по адаптации новых сотрудников.

Ко второй категории – престиж и привлекательность профессии, особенности организационной культуры вуза, социально-психологический климат организации, особенности организации труда в вузе, гибкость системы обучения, действующей в организации, объективность оценки кандидата при отборе, объективность оценки текущей деятельности молодого специалиста, наличие в вузе отработанной системы внедрения нововведений.

К третьей – уровень знаний, умений и навыков, возраст, семейное положение, мотивация, определяющая отношение к деятельности (т. е. личностное побуждение к деятельности, побуждение, основанное на потребностях личности, ее ценностных ориентациях, интересах), индивидуально-психологические свойства личности.

В результате профессиональной адаптации молодые специалисты – начинающие преподаватели должны приобретать педагогическое мастерство и эрудицию. Важную роль в этом играет научно-методическая работа. Во время работы с молодыми коллегами руководители подразделений вуза могут использовать такие направления работы, как:

- осуществление мер по углублению педагогических знаний, методологии обучения, изучение директивных материалов, нормативных документов;
- научно-методическую работу по изучению обобщенного передового педагогического опыта, определение путей его творческого использования;
- углубление научно-теоретической подготовки по предмету и методике его преподавания, пополнение знаний из смежных предметов;
- осуществление мероприятий по повышению образовательного, научно-методического и культурного уровня молодого учителя;
- изучение теории, практики и методики воспитания, психологии, этики, анализа программных документов по вопросам воспитательной работы, формирование у молодых учителей должностных умений и навыков;
- проведение семинаров, смотров, конкурсов, экскурсий.

Список литературы

1. О государственной молодежной политике : Закон Республики Узбекистан. – Текст : электронный // Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан : [сайт]. – 2016. – URL: <https://lex.uz/docs/3026250> (дата обращения: 15.10.2022).
2. Управление персоналом организации : учебник для вузов / под ред. А. Я. Кибанова. – Москва : Инфра-М, 2007. – 638 с.
3. Кибанов А. Я. Организация профориентации и адаптации персонала / А. Я. Кибанов. – Москва : Проспект, 2016. – 287 с.

Казанцева Елена Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»; 664000 г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1, kazancev2003@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ РАБОТЫ С НОВЫМ СОДЕРЖАНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: содержание образования; научно-методическое сопровождение; обновленные федеральные государственные стандарты; наставничество; сопровождение педагогов.

АННОТАЦИЯ. Целью статьи является раскрытие понятия научно-методического сопровождения педагогов и модели его построения в связи с внедрением нового содержания образования. Содержание образования при этом рассматривается в контексте уровневой системы в совокупности шести уровней: уровень общетеоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень реализации творческого потенциала самого педагога в контексте создания своего собственного сценария предстоящей учебной деятельности, уровень педагогической действительности, уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика.

Kazantseva Elena Mikhailovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor, Irkutsk State University; 664000 Irkutsk, K. Marx str., 1, kazancev2003@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL WORK WITH THE NEW CONTENT OF MODERN EDUCATION

KEYWORDS: content of education; scientific and methodological support; updated federal state standards; mentoring; support of teachers.

ABSTRACT. The purpose of the article is to reveal the concept of scientific and methodological support of teachers and the model of its construction in connection with the introduction of a new content of education. The content of education is considered in the context of a level system in the aggregate of six levels: the level of general theoretical representation, the level of the subject, the level of educational material, the level of realization of the creative potential of the teacher himself in the context of creating his own scenario of upcoming educational activities, the level of pedagogical reality, the level where the projected content becomes the property of each individual student.

В условиях модернизации системы образования, перехода на новое содержание все более важной становится проблема непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности, становления профессионального сознания педагогов образовательных организаций (ОО), развития у них способности обобщать и совершенствовать содержание своей деятельности.

В этой связи необходимо создание условий для осуществления постоянной теоретической, научно-методической, информационной поддержки, в том числе в сфере ИКТ-технологий, и сопровождения профессиональной деятельности педагогов по вопросам реализации образовательной программы образовательной организации, использования и внедрения инновационного педагогического опыта, проведения комплексных исследований результатов образовательной деятельности, успешности инноваций и др.

Именно поэтому в современном педагогическом сообществе повышается роль научно-методического сопровождения.

Проблемой научно-методического сопровождения занимались такие исследователи как М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова, Е.И. Винтер, Л.Н. Белотелова. Методологические и теоретические вопросы управления и организации методической работы представлены в трудах Ю.К. Чабанского, М.М. Поташника, Т.В. Шамовой и др.

Стоит отметить, что сам термин «сопровождение» является относительно новым в педагогическом образовании и для полного осмысления необходимо провести его анализ.

Согласно толковому словарю русского языка, термин «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению. Этимологически он происходит от слова «сопровождать», имеющее несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия.

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына).

Стоит отметить, что наряду с термином «сопровождение» в психологической и педагогической литературе употребляются термины «поддержка», «коучинг», «наставничество», «помощь», «тьюторство».

Кратко остановимся на рассмотрении каждого из них, дабы сформировать полное представление о терминологическом поле нашего исследования.

Самым простым процессом в цепочке рассматриваемых нами явлений является методическая помощь – речь идет об оперативном и перспективном реагировании методиста на запросы и потребности педагогических кадров.

Методическая поддержка педагогических работников является более сложным явлением, поскольку представляет собой комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности. Другими словами, это процесс актуализации и исследования существующих профессиональных проблем, информационный поиск возможного пути их решения, консультации на этапе выбора пути, конструирование и реализация плана. Особенность методической поддержки на современном этапе заключается в удовлетворении актуальных профессиональных потребностей педагога и обеспечении условий для включения педагога [9].

Близким по значению термином является коучинг – процесс, в ходе которого человек обучается чему-то новому, развивает необходимые ему качества и совершенствует свои профессиональные навыки посредством общения с преподавателем-коучем. При этом главной отличительной чертой коучинга является то, что помощь человеку в принятии и реализации важных решений оказывается таким образом, чтобы он был убежден, что принимает эти решения самостоятельно, коуч не должен решать проблему за педагога [3]. Важно, что коучинг рассматривается как развивающая деятельность, а не как деятельность, направленная на исправление недостатков в работе.

Наставничество, напротив, можно рассматривать, скорее, как набор полезных поведенческих методов, фокусирующихся на долгосрочном развитии и устремлениях личности, нежели как краткосрочное улучшение деятельности. При этом наставник – это более опытный специалист, чем обучаемый, а коучер (коучинг-тренер) может не являться специалистом в области решения поставленной задачи, но он помогает педагогу понять, каких навыков и умений ему не хватает для достижения цели [4].

Деятельность тьютора в контексте рассматриваемой нами проблемы более широка – задачами тьютора будут своевременная помощь в построении индивидуальной программы профессионального роста, определение внешних и внутренних ресурсов для достижения поставленных результатов, создание мотивации к реализации личностного потенциала.

Таким образом, рассмотренные нами термины являются близкими по значению, имея при этом определенные различия, и могут входить как подсистемы в систему научно-методического сопровождения педагогических работников, поскольку процесс сопровождения предполагает деятельность в рамках каждой из указанных процедур, хотя и не является синонимом ни одного из этих слов.

Итак, появление термина «сопровождение» в современной педагогической ситуации обусловлено необходимостью особо выделить ценность персонального стиля деятельности и личного опыта педагога профессионального образования, а также самостоятельность педагога в принятии решений.

В целом, под системой научно-методического сопровождения мы будем понимать технологический процесс взаимодействия субъектов, преодолевающих профессионально-личностные затруднения посредством специально организованной системы взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий, ориентированных на осмысление профессионального опыта, личностное преобразование, актуализацию саморазвития, профессиональный успех педагогов общеобразовательной организации.

Система научно-методического сопровождения призвана решать достаточно много задач, таких как:

- повышение профессиональной компетентности педагогических работников, необходимой для обеспечения качества образования;
- поддержка профессионально-личностного развития педагогических работников;
- практическая помощь педагогическим работникам в присвоении нового профессионального опыта, обобщении и внедрении собственного профессионального опыта;
- совершенствование программно-методического обеспечения реализации образовательной программы;
- научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса;
- оценка профессионально-личностного развития педагогических работников;
- включение педагогических работников в рефлексивную деятельность по оценке собственного профессионально-личностного развития и своего вклада в деятельность образовательной организации;
- формирование открытого профессионального сообщества, создание профессионально-образовательного пространства для мотивации педагогических работников на профессионально-личностное развитие.

Решение данных задач способствует успешности работы с новым содержанием современного образования, которое представлено в обновленных ФГОС разных уровней.

В этой связи считаем необходимым остановиться на рассмотрении структуры содержания современного образования, дабы показать, как может быть реализовано научно-методическое сопровождение с учетом этого.

Еще на рубеже 70-х–80-х годов XX века известными учеными В.В. Краевским и И.Я. Лернером была разработана многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, которая обладает иерархической структурой: первые три уровня ввел В.В. Краевский – уровень общетеоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала. Дополнил систему И.Я. Лернер, добавив еще два уровня – уровень педагогической действительности и уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика, частью структуры его личности [5, с. 36].

Несмотря на то, что данная модель формирования содержания образования внесла существенный вклад в теорию содержания образования и отечественную дидактику в целом, в настоящее время она становится объектом анализа, требуя совершенствования, поскольку не дает возможности отразить все реалии педагогической действительности, «в которой учитель конструирует учебный процесс и создаёт сценарий урока, а затем реализует его в обучении» [11, с. 88]. Не отвергая существующие уровни содержания образования, исследователи предлагают дополнить эту систему, адаптируя ее к современным педагогическим реалиям. Так, А.И. Уман вводит новый уровень (между третьим и четвертым), «чем акцентирует внимание исследователей на той научной проблематике, которая до поры до времени была как бы в тени и не имела существенного значения для практики» [11, с. 88]. Речь идет о необходимости реализации творческого потенциала самого педагога в контексте создания своего собственного сценария предстоящей учебной деятельности, при этом «проект должен быть минимально единообразным (т.е., опирающимся на нормативные документы) и максимально авторским (где автором является каждый конкретный учитель)» [11, с. 88]. Реализации авторского сценария урока будет способствовать тому, что весь учебный процесс станет личностно-развивающим не только для педагога, но и для каждого обучающегося.

В контексте наших рассуждений такая дополненная система является наиболее оптимальной, поскольку позволяет рассмотреть суть содержания современного образования с разных позиций, способствуя тем самым решению поставленных в нашем исследовании задач.

Начнем наш анализ с уровня общего теоретического представления, на котором формируется «теоретическое представление о содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях» [6, с. 166].

Исходная теоретическая модель является основой требований ФГОС разных уровней образования, что призвано стандартизировать содержание современного образования.

В этой связи стоит выделить «допредметное содержание» (В.В. Краевский, А.В. Хуторской 2003) образования, которое представляет некую модель, содержащую все элементы социального опыта. Если рассматривать ФГОС общего образования, то допредметное содержание образования представлено в виде личностных и метапредметных планируемых результатов, содержание которых «проходит сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление» [1, с. 104].

На этом уровне научно-методическое сопровождение может быть представлено посредством ряда методических семинаров и консультаций, которые помогут педагогам разобраться с общим пониманием сути содержания современного образования.

Для того чтобы определить объем того, что нужно усвоить обучающимся, необходимо рассмотреть содержание образования на микроуровнях [2].

Уровнем следующего порядка является уровень учебного предмета.

На этом уровне содержание языкового образования должно «приобрести более конкретный вид» [6, с. 167], при этом «при конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция» [6, с. 167] на каждом уровне образования, что определяется планируемыми результатами.

На этом этапе научно-методическое сопровождение педагогов может осуществляться в рамках работы методических объединений, направленной на конкретизацию содержания образования по предмету.

Следующим уровнем, подлежащим анализу, является уровень учебного материала – «речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебника» [6, с. 168].

В этой связи стоит отметить, что все изменения, которые так или иначе влияют на содержание образования, должны находить отражение в учебнике, который должен не только демонстрировать суть происходящих изменений, но и внедрять их в реальную практику [10, с. 127].

В настоящее время показателем качества любого учебника для общеобразовательной школы является включение его в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Детальное изучение критериев оценки современных учебников для их последующего включения в

данный перечень показал, что среди них нет таких, которые бы действительно оценивали содержание с точки зрения его соответствия актуальным требованиям современного образования. Представленные в приказе критерии [8] являются общими для учебников всех предметных областей без учета специфики каждого предмета.

На этом этапе – этапе выбора учебника по предмету – научно- методическое сопровождение посредством консультаций может оказать информационно-библиотечная и методическая службы.

На завершающих модель формирования содержания образования двух уровнях – уровне педагогической действительности и уровне, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика, частью структуры его личности, логичным будет подключение наставника и/или коуча. При этом можно использовать несколько моделей наставничества: традиционное, партнерское, командное, флэш-наставничество, скоростное, реверсивное, виртуальное [7].

Таким образом, одним из условий успешности работы с новым содержанием современного образования становится формирование такой системы научно-методического сопровождения, которая будет обеспечивать интегрированный с учетом каждого уровня содержания образования и индивидуально ориентированный подход к раскрытию потенциала каждого педагога, нуждающегося в поддержке.

Список литературы

1. Аксенова, Н. И. Метапредметное содержание образовательных стандартов / Н. И. Аксенова. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — С. 104-107. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1105/> (дата обращения: 02.02.2021).

2. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.

3. Бурыкин Е. С. Специфика методов применения коучинга / Е. С. Бурыкин // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2018. №2 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-metodov-primeneniya-kouchinga> (дата обращения: 27.05.2021).

4. Воробьева, Е. В. Сравнительный анализ коучинга и наставничества персонала организации, их характеристики / Е. В. Воробьева, В. А. Разуменко, Н. К. Семенова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 12 (116). — С. 1193-1196. — URL: <https://moluch.ru/archive/116/31385/> (дата обращения: 27.05.2022).

5. Краевский, В. В. Дидактические основания определения содержания учебника В. В. Краевский, И. Я Лернер // Проблемы шк. учебника. Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980.- С.34-49.

6. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

7. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. - 2017. - № 2. - С. 87-91.

8. Приказ № 57 от 16 февраля 2021 г. «Об организации проведения экспертизы учебников в 2021 году» <https://docs.edu.gov.ru/document/bfe5edb44daabcea3de97b1af45c8e7c/> (дата обращения: 03.10.2022)

9. Сидорова, А. В. Методическая поддержка педагогов: опыт построения эффективной модели повышения квалификации / А. В. Сидорова // Народное образование. 2017. №6-7 (1463). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podderzhka-pedagogov-opyt-postroeniya-effektivnoy-modeli-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 27.05.2022).

10. Степанова, М. В. Учебник по иностранным языкам для школы как средство реализации актуальных задач иноязычного образования и развития профессиональной компетентности учителя / М. В. Степанова // Педагогический ИМИДЖ. 2019. №1 (42). С. 125-137 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-po-inostrannym-yazykam-dlya-shkoly-kak-sredstvo-realizatsii-aktualnyh-zadach-inoazychnogo-obrazovaniya-i-razvitiya> (дата обращения: 03.03.2022).

11. Уман, А. И. Формирование содержания образования: современная интерпретация / А. И. Уман // Проблемы современного образования. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-soderzhaniya-obrazovaniya-sovremennaya-interpretatsiya> (дата обращения: 22.09.2022). С. 83-88.

УДК 378.147

DOI: 10/26170/ST2022t1-233

Карташова Наталья Сергеевна,

Кандидат педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр. Ленина, 125, nkartashova@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих учителей, магистратура, методическая подготовка, метод проектов, проектная деятельность, школьные проекты, инновационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В условиях реализации системно-деятельностного подхода в организации учебного процесса в средней школе, в педагогическом сообществе особое внимание уделяется технологиям обучения, ориентированным на практическую и исследовательскую деятельность. Одним из интегрированных подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника, является проектная деятельность. В этой связи подготовка педагогических кадров, обладающих профессиональными компетенциями в рамках организации проектного обучения, выступает как важное и необходимое направление работы педагогических вузов. В работе представлен опыт методической подготовки магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Образование в области биологии» к реализации задачи формирования проектной грамотности учащихся. Приведены примеры заданий для аудиторной и внеаудиторной работы студентов, связанные с формированием разнообразных элементов методики организации проектной деятельности школьников.

Kartashova Natalya Sergeevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy; Russia, Tula

PREPARATION OF MASTER STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION "PEDAGOGICAL EDUCATION" FOR THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS

KEYWORDS: teacher education; methodical preparation; project activity; innovative technologies.

ANNOTATION. In the context of the implementation of a system-activity approach in the organization of the educational process in secondary school, in the pedagogical community, special attention is paid to teaching technologies focused on practical and research activities. One of the integrated approaches that enhance the developmental effect of educational programs and positively influence the formation of the personality of a modern student is project activity. In this regard, the training of teaching staff with professional competencies in the framework of the organization of project-based learning is an important and necessary area of work for pedagogical universities. The paper presents the experience of methodological training of undergraduates in the direction of preparation "Pedagogical education" profile "Education in the field of biology" to the implementation of the task of forming project literacy of students. Examples of assignments for classroom and extracurricular work of students related to the formation of various elements of the methodology for organizing project activities of schoolchildren are given.

На современном этапе развития общества, характеризующемся изменениями во всех его сферах и социальных институтах, особенно остро встают вопросы биологического и экологического образования подрастающего поколения. В «Концепции преподавания учебного предмета «Биология» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы», отмечается значение биологических знаний в обеспечении подготовленности выпускников к экологически грамотной деятельности в окружающей природной среде, осознанию значимости сохранения своего здоровья и здоровья окружающих, сохранности биосферы как основы существования природных, техногенных и социальных систем и подготовки педагогических кадров для реализации этого процесса. Также подчеркивается важность практико-ориентированной направленности биологического образования и необходимость разработки новых методик преподавания биологии [1, с. 1]. С другой стороны, особенностью профессионального становления молодых специалистов в настоящее время является учет их конкурентоспособности человека на рынке труда. А конкурентоспособность во многом зависит от умения студентов овладевать новыми технологиями и адаптироваться к изменяющимся условиям. В связи с этим наибольшее значение приобретает применение технологий в обучении и воспитании, интегрирующих формирование теоретических знаний и практических навыков исследовательской работы школьников в рамках биологического и экологического образования.

Одним из интегрированных подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника, является проектная деятельность, которую можно рассматривать как самостоятельную технологию обучения в учебно-воспитательном процессе. Организация исследовательской работы в рамках проекта – многогранный образовательный процесс, в котором «вместе с регулярным осуществлением проектной деятельности необходимы: освоение культуры, способов проектной деятельности; анализ качества выполненных проектов обучающимися самостоятельно; освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней; анализ ошибок и корректировка способа действий; коллективная форма выполнения проекта» [2, с. 43]. Подготовка педагогических кадров к осуществлению проектной работы с учащимися является важнейшей задачей в рамках подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «Педагогическое образование». Модернизация этого процесса обусловлена тем, что «на современном этапе развития общества, когда знания достаточно быстро устаревают, стремительно меняются условия и средства профессиональной деятельности, повышаются требования к ценностному,

интеллектуальному, культурному и творческому потенциалу личности выпускника вуза, должны изменяться характер и условия организации проектной деятельности студентов» [3, с. 231].

В рабочей программе дисциплины «Инновационные образовательные технологии в области биологического образования», реализующейся в рамках подготовки магистров (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность «Образование в области биологии») в качестве индикаторов сформированности компетенции ПК-3: «Способен осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области» обозначены: применение методологической основы исследовательской деятельности в образовании для осуществления научно-исследовательской деятельности; проектирование и реализация исследовательской работы учащихся в рамках выбранной проблематики. В структуру содержания дисциплины и тематического плана лекционных и практических занятий включена тема «Технология проектной деятельности в биологическом образовании». В процессе реализации содержания темы студенты изучают психолого-педагогические основы проектного обучения, как дидактической системы, обозначающей набор приемов и способов овладения определенными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью. Поэтому метод проектов рассматривается как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Особое внимание уделяется проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся, как базовой основы для формирования функциональной грамотности выпускника средней школы. Отмечается, что метод проектов по своей сути нацелен на формирование личности школьника, который оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах. В связи с этим проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению осознанного выбора. Особое внимание уделяется методике организации проектной деятельности учащихся по природоохранной и региональной тематике и в рамках подготовки к проектному туру Всероссийской олимпиады школьников по экологии. На практических занятиях студенты знакомятся с планом учебного проекта, в котором обозначены: название проекта, актуальность выбранной темы, проблема проекта (в чем заключается противоречие), цель проекта, задачи проекта, практическая значимость, сроки исполнения проекта, расписание консультаций, сведения о руководителе проекта, планируемый результат, форма презентации, список учащихся, задействованных в проекте. В качестве иллюстрации используются реализованные в университете совместные проекты студентов и школьников «Город сад», «Сбережем лес вместе», «Букеты России».

Важным элементом процесса организации проектной деятельности является оценивание проекта. В качестве критериев предлагаются такие характеристики, как: осознанность в определении проблемы, выборе темы проекта; практическая направленность, значимость выполняемой работы; аргументированность предлагаемых решений, подходов и выводов; выполнение принятых этапов проектирования, самостоятельность, законченность; уровень творчества, оригинальность материального воплощения и представления проекта; качество оформления; качество доклада; полнота представления работы, аргументированность и убежденность; объем и глубина знаний по теме, эрудиция; ответы на вопросы: полнота, аргументированность; деловые и волевые качества: ответственное отношение, доброжелательность, контактность. На основании изученного теоретического материала и инструктивного материала для практических занятий студентам предлагается выполнить задания для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы: 1. Проанализировать и оценить экологический проект школьника, используя методические рекомендации, представленные в лекционном материале и инструкции. 2. Разработать методические рекомендации к проекту биологического содержания для учащихся профильной школы, используя требования к структуре проекта. Проанализировать знания и умения, формируемые в результате выполнения проекта и соотнести их с предметными, метапредметными и личностными результатами обучения, представленными в ФГОСе среднего образования. Насколько полно соответствуют результаты проектной деятельности требованиям стандарта? 3. Разработать методические рекомендации к проекту экологического содержания для учащихся профильной школы, используя требования к структуре проекта. Проанализировать знания и умения, формируемые в результате выполнения проекта и соотнести их предметными, метапредметными и личностными результатами обучения, представленными в ФГОСе среднего образования. Какое значение имеет разработанный вами проект для формирования функциональной грамотности школьников?

Приобретенные умения и навыки по организации проектной работы с учащимися, магистранты приобретают в процессе прохождения педагогической практики.

Список литературы

1. Концепция преподавания учебного предмета «Биология» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы : Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22. – Текст: электронный // Банк документов Министерства Просвещения Российской Федерации – URL:

2. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35–43

3. Коваленко Ю.А. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза / Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – том 15. № 20. – С. 229-331

УДК 378.016:51:378.635.5

DOI: 10/26170/ST2022t1-234

Кошкина Надежда Васильевна,

Преподаватель кафедры военных систем космической, радиорелейной тропосферной связи и навигации, Военная академия связи им. маршала С.М. Буденного, 194064, Россия, г. Санкт-Петербург, К-64, Тихорецкий проспект, д. 3, koshkinanadia@ya.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: курсанты, военные вузы, образовательный процесс, учебная деятельность, методика математики в вузе, методы обучения, междисциплинарный подход, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены некоторые теоретико-методические аспекты обучения курсантов высшей математике в военном вузе. Выявлены основные направления и особенности методики обучения. Реализация изучения осуществляется в рамках существующих профессиональных компетенций.

Koshkina Nadezhda Vasilievna,

Lecturer in the Department of Military Systems of Space, Radio Relay Tropospheric Communication and Navigation, Military Academy of Communications named after S.M. Budyonny, St. Petersburg, Russia

PEDAGOGICAL FEATURES OF CADETS TRAINING AT A MILITARY UNIVERSITY

KEYWORDS: cadets, military universities, educational process, educational activities, mathematics methodology at the university, teaching methods, interdisciplinary approach, professional competencies.

ABSTRACT. The article considers some theoretical and methodological aspects of training cadets in higher mathematics at a military university. The main directions and features of the training methodology were identified. The implementation of the study is carried out within the framework of existing professional competencies.

Основная цель обучения курсантов математике состоит в приобретении математических профессионально значимых знаний и умений. Обучение математике в военном вузе имеет ряд особенностей и отличий от обучения студентов в гражданском вузе. При обучении курсантов преподавателю необходимо помнить, что высшая математика не является профилирующим предметом, поэтому сформировать у них осознанную мотивацию при изучении данной дисциплины порой бывает сложно. Многие курсанты воспринимают её как ненужную абстрактную дисциплину [5]. Преподаватели математических дисциплин постоянно проводят работу в этом направлении, тщательно подбирая задачи для занятий с учётом дидактических и методических требований. Преподавателям, работающим в военном ВУЗе, необходимо помнить, что военные специалисты работают со сложными многокомпонентными системами, решая проблемы, требующие привлечения междисциплинарного подхода, умения логически мыслить, быстро и эффективно решать поставленные задачи. Суть междисциплинарного подхода при обучении курсантов состоит главным образом в реализации связи между приобретенными абстрактными знаниями и умением в конкретной ситуации применить математический аппарат при решении прикладных задач [2].

В данной статье автор хочет подчеркнуть связь между такими дисциплинами как «Математика» и «Военные интегрированные системы навигации, связи и управления».

Приведем один пример, демонстрирующий междисциплинарную связь темы «Теория графов» дисциплины «Математика» с темой «Методы сетевого планирования», изучаемой курсантами на занятиях дисциплины «Военные интегрированные системы навигации, связи и управления».

При осуществлении сравнительной оценки вариантов взаимодействия вооруженных сил часто используются математические модели и методы. Модели позволяют оценить варианты взаимодействия по основным показателям эффективности. Метод сетевого планирования является одним из практических приложений теории графов. Тема «Теория графов» изучается в разделе «Дискретная математика» дисциплины Высшая математика.

Сетевое планирование – это метод управления, который основывается на использовании математического аппарата теории графов и системного подхода для отображения и алгоритмизации комплексов взаимосвязанных работ, действий или мероприятий для достижения четко поставленной цели [4].

Сетевое планирование позволяет определить, во-первых, какие работы или операции из числа многих, составляющих проект, являются "критическими" по своему влиянию на общую календарную продолжительность проекта и, во-вторых, каким образом построить наилучший план проведения всех работ по данному проекту с тем, чтобы выдержать заданные сроки при минимальных затратах [3].

Основная цель сетевого планирования - сокращение до минимума продолжительности проекта.

Задача сетевого планирования состоит в том, чтобы графически, наглядно и системно отобразить и оптимизировать последовательность и взаимозависимость работ, действий или мероприятий, обеспечивающих своевременное и планомерное достижение конечных целей. Для отображения и алгоритмизации тех или иных действий или ситуаций используются экономико-математические модели, которые принято называть сетевыми моделями, простейшие из них - сетевые графики. С помощью сетевой модели руководитель работ или операции имеет возможность системно и масштабно представлять весь ход работ или оперативных мероприятий, управлять процессом их осуществления, а также маневрировать ресурсами. [1]

Известно, что сетевые модели открывают новые возможности повышения эффективности управляемых процессов. Показывая связь изучаемой темы в курсе высшей математике, стоит подчеркнуть, как трактуется вообще понятие математической модели в военном деле.

Так, в «Военной Энциклопедии» математическая модель трактуется как описание какого-либо явления (объекта) с помощью математической символики. В «Военном энциклопедическом словаре» математическое моделирование в военном деле сформулировано как метод военно-теоретического или военнотехнического исследования объекта (явления, системы, процесса) путем создания и изучения его аналога (модели) с целью получения информации о реальной системе. В действующем ГОСТе серии «РВ» приведены следующие определения математической модели и расчетной задачи. Математическая модель операции (боевых действий) - система математических зависимостей и логических правил, позволяющая с достаточной полнотой и точностью воспроизводить во времени наиболее существенные составляющие моделируемых боевых действий и рассчитывать на основе этого численные значения показателей прогнозируемого хода и исхода боевых действий. [2]

Авторы статьи предлагают рассмотреть процесс составления сетевого графика на следующих двух примерах.

Пример. Начальным является событие "конвой обнаружен". Изобразим его кружком. Это — первая вершина сети (рисунок 1). Мероприятие 1 — "получение данных от сил разведки", которое не имеет предшествующих событий. Изображаем его стрелкой, исходящей из первой вершины и завершаем кружком, изображающим второе событие — "данные от сил разведки получены" (вторая вершина сети). Мероприятие "уяснение задачи, оценка обстановки": на графике из второй вершины сети проводим вторую стрелку, которая завершается третьим событием — "командир уяснил задачу и оценил обстановку". Завершение второго мероприятия открывает возможность выполнения сразу трех мероприятий (3, 4, 5). Они изображаются тремя стрелками, исходящими из второй вершины. Действуя аналогично, изображают на графике все мероприятия и события процесса (ребра и вершины сети). Необходимость в фиктивных работах при этом возникает трижды — перед мероприятиями 10, 11, 12. Как видно, они отражают связь между путями сети. Может оказаться, что некоторые стрелки на сетевом графике пересекаются, снижая наглядность графика. Чтобы избежать этого, следует изменить взаимное расположение путей.

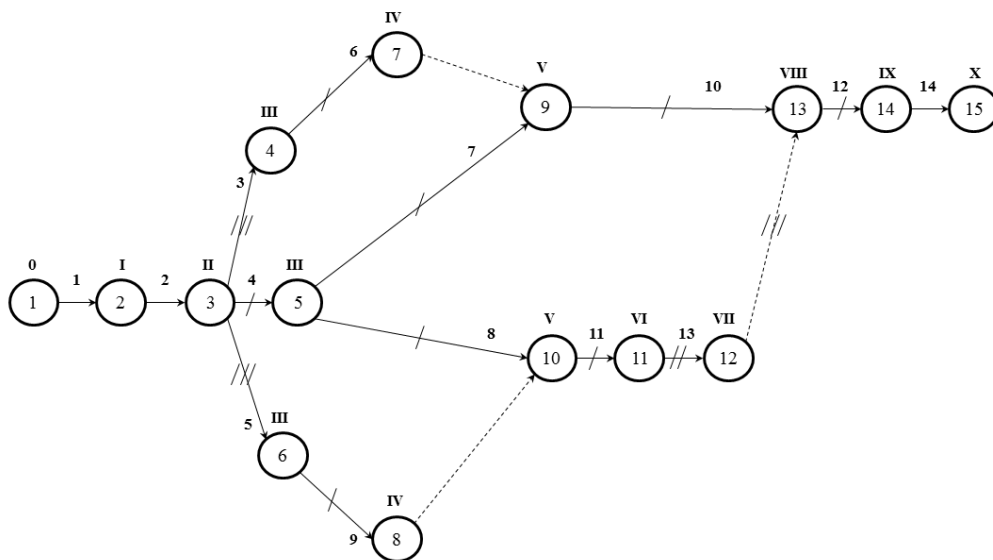


Рисунок 1 – Сетевой график

Пример. Планируется высадка десанта. Предусматривается сосредоточение десантных кораблей и подразделений десанта в одном из пунктов базирования. С прибытием в этот пункт десантных кораблей будет организована их дозаправка топливом, а после прибытия туда же и подразделений десанта будет проведена тренировка в их погрузке на корабли. Требуется отразить этот эпизод на соответствующем участке сетевого графика.

Обозначим:

A'_i, A''_i — события “начато сосредоточение десантных кораблей в пункте базирования” и “начато сосредоточение десантных подразделений в пункте базирования” соответственно;

A'_{i+1}, A''_{i+1} — события “окончено сосредоточение десантных кораблей в пункте базирования”, “окончено сосредоточение десантных подразделений в пункте базирования” соответственно;

a_1, a_2 — мероприятия “выполнение сосредоточения десантных кораблей в пункте базирования”, “выполнение сосредоточения десантных подразделений в пункте базирования” соответственно;

a_3 — мероприятие “дозаправка кораблей топливом”;

a_4 — мероприятие “тренировка подразделений десанта в посадке на корабли”.

На сетевом графике этот эпизод будет изображен так, как показано на рисунке 2. Можно убедиться, что всякое иное направление пунктирной стрелки искаженно отразит на графике планируемые действия.

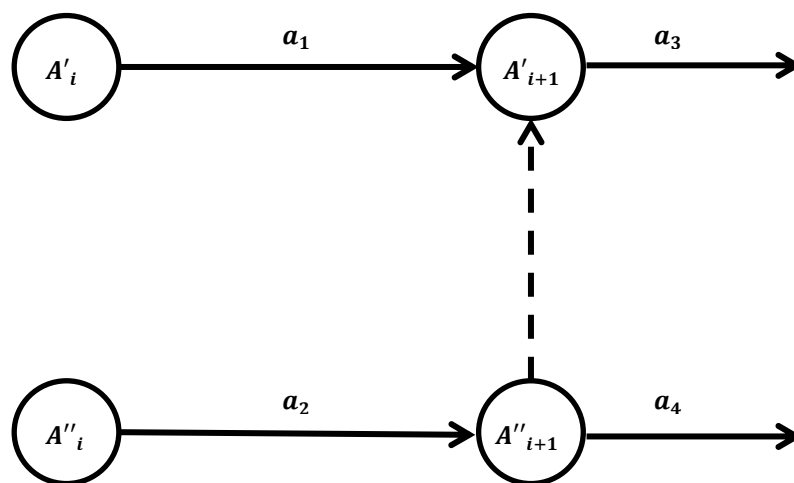


Рисунок 2 – Сетевой график «Высадка десанта»

Заметим, что высшая математика выполняет функцию базовой учебной дисциплины, а значит и математические знания, умения и навыки, сформированные у обучаемых, носят характер системообразующих для их последующей учебно-познавательной деятельности.

Поскольку подавляющее число учебных дисциплин в военных вузах охвачено межпредметными связями с дисциплиной «Высшая математика», то правомерен вывод о том, что уровень подготовленности курсантов определяет дальнейшее качество усвоения фундаментальных, общетехнических и специальных дисциплин.

Так как для всех вышеуказанных дисциплин, высшая математика выполняет функцию базовой учебной дисциплины, то соответственно и математические знания, умения и навыки, сформированные у обучаемых, носят характер системообразующих для их последующей учебно-познавательной деятельности [2].

В заключении хочется напомнить, что современному выпускнику военного Вуза необходимы глубокие знания основных разделов высшей математики, как полноценному гражданину, способному ориентироваться в научном, информационном и технически насыщенном обществе.

Список литературы

1. Кошкина Н. В. Особенности работы преподавателя высшей математики в военном вузе в условиях дистанционной формы обучения / Н. В. Кошкина – Текст : электронный // Вопросы педагогики. – 2022. – № 3-1. – С. 133-136. – EDN: <https://elibrary.ru/mfnogn> (дата обращения 13.10. 2022).
2. Кошкина Н. В. Реализация межпредметных связей на занятиях по темам «введение в теорию вероятностей» и «математическая статистика» дисциплины «высшая математика» в военном вузе / Н. В. Кошкина, О. И. Палий, Е. Д. Петрова. – Текст : непосредственный // Аллея Науки. – 2018. – Т.6. №5(21). – С. 1099-1104.
3. Стельмашенко Л. Н. Применение методов сетевого планирования в управлении ИТ-проектами / Л. Н. Стельмашенко. – Текст : электронный // Информационные технологии в моделировании и управлении: подходы, методы, решения: Материалы II Всероссийской научной конференции с международным

участием. В 2 частях, Тольятти, 22–24 апреля 2019 года. – Тольятти: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019. – С. 502-507. – EDN: <https://elibrary.ru/gaazov> (дата обращения 13.10. 2022).

4. Хлебенских Л. В. Сетевое планирование и управление / Л. В. Хлебенских, А. В. Борачук, А. М. Глухова. – Текст : электронный // Форум молодых ученых. – 2018. – № 5-3(21). – С. 690-693. – EDN: <https://elibrary.ru/yaqjwp> (дата обращения 13.10. 2022).

5. Шулнина Г. А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов командных специальностей военной академии / Г. А. Шулнина. – Текст : электронный // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – 2013. – № 1(38). – С. 100-105. – EDN: <https://elibrary.ru/waoykt> (дата обращения 13.10. 2022).

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-235

Кругликова Галина Александровна,

кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой истории России, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; kruglickova.galina@yandex.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА⁸

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наставничество. система наставничества, наставники. педагогическое образование. воспитательный процесс, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье на основе анализа научных исследований показана сущность наставничества как многообразного социального феномена. Рассмотрены характерные особенности наставничества, сделан акцент на реверсивном наставничестве как современной и актуальной форме наставнических отношений. Особое внимание автора уделено тому, что наставнические отношения играют большую роль в воспитательном процессе. Сочетание традиций и инновационных тенденций позволяет совместными усилиями достигать высоких показателей образовательных результатов обучающихся и повышения нравственного уровня всех участников взаимодействия.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head, Department of Russian History, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

MENTORING AS A FACTOR IN IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS

KEYWORDS: mentoring; mentor; pedagogical education; upbringing; professional competencies.

ABSTRACT. Based on the analysis of scientific research, the article shows the essence of mentoring as a diverse social phenomenon. Characteristic features of mentoring were considered, emphasis was placed on reverse mentoring as a modern and current form of mentoring relations. Particular attention of the author is paid to the fact that mentoring relations play a large role in the educational process. The combination of traditions and innovative trends allows us to jointly achieve high indicators of educational results of students and increase the moral level of all participants in interaction.

Современные условия развития образования в России демонстрируют повышение статуса и роли учителя, одновременно повышая уровень требований к его личностным и профессиональным качествам, активной социальной и профессиональной позиции. Национальный проект «Образование», определивший наставничество в качестве основополагающей траектории его реализации, имеет конкретные целевые показатели к 2024 году – 70% вовлеченности в данную практику. И это определяется не только задачей вхождения Россией в число 10 ведущих стран мира по качеству образования, но и не менее, а может быть, и более важной для нас задачи - воспитания гармонично развитой и социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации и национально-культурных традиций [8].

Современное образование, реализующее на практике модель 3.0, предусматривающую постановку персональных целей для каждого ученика и оптимизацию оценочного механизма, а качестве перспективной образовательной технологии рассматривает наставничество, позволяющее передавать знания, формировать необходимые навыки.

Обновление кадрового состава в образовательных учреждениях также актуализировали практику наставничества, имевшую свое развитие еще в советский период. Проблемы привлечения и закрепления молодых специалистов, их адаптации в новом трудовом коллективе были в поле зрения данной технологии. Однако в последние два года, вызванные глобальной и быстрой цифровой трансформацией общества,

⁸ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях»

а также наступлением во всем мире пандемии, привели к резкой смене образа жизни и организации производственного и образовательного процессов.

В опубликованном 25 декабря 2019 г. Министерством просвещения Российской Федерации распоряжении «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» (распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145) прописана основная цель внедрения в образовательных организациях целевой модели наставничества, обеспечивающей полное раскрытие потенциала личности наставляемого.

Начался активный поиск научных разработок и перспективных практик. Актуализировалась необходимость поиска обловленных форм взаимодействия в коллективе. В 2021 г. Агентством стратегических инициатив был объявлен конкурс «Сильные идеи для нового времени», направленный на поиск новых проектов, в том числе и в направлении наставничества. В пул 100 лучших проектов вошли 11 предложений, раскрывающие новые пути и возможности развития наставнических отношений. Выделим лишь некоторые из них.

Поддержанной заявкой стал проект федерального ресурсного центра по наставничеству EdMentor И. Пронькиной Global Mentoring Integrator (GMI), задачей которого является формирование экосистемы наставничества, основанной на доверительных и взаимообогащающих отношениях всех участников - учащихся, педагогов, родителей, выпускников, представителей властных структур, местных сообществ. Такая коллаборация позволит создать партнерскую сеть организаций, использующих технологии наставничества и осуществлять обмен знаниями, идеями, практиками.

Интересными оказались и региональные проекты, в частности предложенная директором Казанского открытого университета талантов 2.0. Айдаром Акамаловым «Каскадная модель наставничества в инновационных проектах региона», целью которой было заявлено улучшение условий для самореализации талантливых детей и молодежи, которых на производстве сопровождают старшие опытные специалисты, а те, в свою очередь, становятся менторами для школьников. Заявленный лозунг программы «Развиваюсь сам, развиваю других» прекрасно вписался в существующую систему сотрудничества образовательного и производственного процессов. Развитие лидерских компетенций, навыков проектного направления, системного мышления позволили выявить большую группу заинтересованных в развитии собственной личностной траектории и желающих поделиться этим опытом с другими [7].

В образовательной сфере получили одобрение проект «Реверсивное наставничество в вузе», автором которого выступил директор центра по работе с местными сообществами Высшей школы экономики Е. Осипова. Целью инициативы стало предложение о создании системы социального наставничества в университетах для поддержки поколения и вовлечения студентов в социальные проекты для старшего поколения.

Таким образом, система наставничества, в рамках которой происходит передача знаний, стала представлять собой форму преемственности поколений, социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального и профессионального опыта, повышения профессиональной компетентности педагогических кадров. Наставник и наставляемый не рассматриваются как начальник и подчиненный или ученик и учитель. Они являются партнерами, соратниками, между которыми устанавливаются взаимовыгодные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба участника этих отношений получают и приносят пользу друг другу, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности.

Изучение и внедрение в педагогическую практику образовательной организации передового педагогического опыта, совершенствование теоретических знаний и практических умений, педагогического мастерства, ознакомление с новыми достижениями психолого-педагогических наук и методики преподавания предмета, изучение и анализ программно-методического комплекса, овладение учебным материалом и организацией воспитательного процесса, изучение индивидуальных особенностей школьников стало основным содержанием педагогического наставничества [9]. Однако современная ситуация наряду с традиционной формой наставничества – Учитель – Молодой специалист демонстрирует новые модели формирования наставнических отношений. Предъявляемые к педагогу-наставнику высокие требования в предметной компетентности, информированности о достижениях современной науки и методики воспитания, умение выстроить свою деятельность в соответствии с новыми условиями и потребностями общества требуют постоянного совершенствования педагогических технологий, используемых в учебно-воспитательном процессе. Только в этом случае педагогическая деятельность молодого специалиста может стать продуктивной и качественной.

Выявленные обстоятельства вызвали развитие новой формы наставничества – реверсивное наставничество, сутью которого является передача опыта и знаний молодого наставника более зрелому по возрасту коллеге. Однако можно утверждать, что данный формат может быть расширен, и в качестве критериев реверсивного наставничества может выступать статус (причем, у наставника будет в этом случае более низкий статус нежели чем у наставляемого), а также сочетание как возраста, так и статуса участников

наставнических отношений. В этом случае наставничество позволяет не только сохранить и преумножить опыт многих поколений, но и мотивировать всех участников на творческое взаимодействие.

Групповое наставничество, получившее популярность и востребованность в связи с реализацией системно-деятельностного подхода, предусматривающего межпредметность, интеграцию различных областей знаний. Все участники развивают soft skills и проходят самоопределение. Большое значение в данной практике имеет аксиологический аспект как для учащихся, так и для педагогов, родителей, методистов.

При изучении значимости наставничества в профессиональной деятельности многие участники отмечают, что подобные отношения помогают не только в предметной подготовке, но и при выстраивании воспитательного процесса. В советский период был накоплен определенный опыт, когда наставничество рассматривалось не только как фактор повышения производственных показателей, но и общественной активности молодежи, передачи социального опыта. Обращает на себя внимание опыт индивидуальной формы нравственного воспитания, преемственности поколений рабочего класса в условиях социализма, а также формировании у молодежи патриотизма [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Несмотря на то, что упор в советский период был сделан на наставничество в производственной сфере, представляется необходимым изучать накопленный опыт работы наставников в области воспитания наставляемых и использовать наилучшие практики в современной образовательной среде. Потребность в наставничестве сегодня осознана не только в педагогической практике, но в бизнесе, управленческой сфере. Подобные технологии прекрасно проявили себя и дают хороший результат в выстраивании системы преемственности и взаимообмена идеями и практиками.

Подтверждением данных положений является развитие воспитательных систем образовательных учреждений. Задача по формированию нравственных, интеллектуальных, гражданских качеств у подрастающего поколения, оказывающих решающее влияние на личность, предполагает выстраивание системы передачи социального опыта. Школьная среда, нравственный уровень школьного коллектива во многом определяется ценностными установками всего педагогического коллектива. Но такие моральные качества, как доброта, ответственность, способность к сотрудничеству с другими, социальная активность нельзя воспитать в ребенке путем сообщения знаний о них. В этих условиях как раз и начинает складываться наставническая практика совместных действий педагогов, родителей, шефских организаций по совместной деятельности в проведении творческих мероприятий, трудовых, волонтерских и гражданско-патриотических акций.

Заслуживает внимания такой комплексный подход к наставничеству, который проявляется не только на уровне взаимодействия опытных и молодых педагогов, но и всех участников образовательного процесса. К примеру, совместный ремонт классных кабинетов, сборка мебели, субботники по уборке территории, экскурсии на предприятия не только сближает детей с родителями, но и является основой для передачи опыта, воспитывает чувство уважения к людям труда, любви к родному краю. А участие родителей и педагогов в совместных творческих номерах, проектных работах учащихся представляет прекрасную возможность и ребятам научиться старших новым информационным технологиям, познакомить с различными медиа-продуктами.

В целом, сотрудничество, основанное на чувстве сопричастности и взаимной ответственности приводит к выработке единой воспитательной политики. Привлечение ресурсов социальных партнеров способствует складыванию в школе (колледже, вузе) традиций и практик гражданской активности, благотворительности, добровольчества. Подобное сочетание традиций и инновационных тенденций позволяет совместными усилиями достигать высоких показателей образовательных результатов обучающихся и повышения нравственного уровня всех участников взаимодействия.

Список литературы

1. Бердыклычева Н. М. Наставничество – фактор повышения трудовой и общественной активности рабочей молодежи: дис. ... канд. филос. наук. – Москва, 1978. – 173 с.
2. Иванова И. И. Патриотическое движение наставничества и его роль в формировании у молодежи коммунистического отношения к труду: дис. ... канд. ист. наук. – Москва, 1980. – 188 с.
3. Измаилов А. Е. Педагогические основы повышения эффективности воспитательных функций наставников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1989. – 24 с.
4. Клепов В. Н. Преемственность поколений рабочего класса в условиях развитого социализма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Москва, 1979. – 19 с.
5. Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания: дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1985. – 186 с.
6. Сидоров А. А. Наставничество как форма передачи социального опыта молодой смене рабочего класса в условиях развитого социализма: дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 1979. – 283 с.
7. В пул АСИ вошли 11 проектов-финалистов форума «Сильные идеи для нового времени». – Текст : электронный // Агенство стратегических инициатив : Официальный сайт. – URL: <https://asi.ru/news/178326/?ysclid=19i4vfvq83g385422003> (дата обращения 09.11.2022)

8. Национальный проект «Образование». – Текст : электронный // Министерство просвещения России : Официальный сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=19i4r1xz5d567279922> (дата обращения 09.11.2022)

9. Осипов П.Н. Наставничество как объект научных исследований / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Теория и практика профессионального образования и профессионального развития. – 2020. – № 2. – С. 109-115.

УДК 371.11

DOI: 10/26170/ST2022t1-236

Крюкова Елена Михайловна,

Директор, Информационно-Методический Центр «Екатеринбургский Дом Учителя», 620014, Россия, Екатеринбург, ул. Антона Валека, 8, krukovaam@mail.ru

РОЛЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развивающие беседы, андрагогический подход, образование взрослых, наставничество, директора школ, профессиональное развитие, непрерывное образование.

АННОТАЦИЯ. Целью статьи является актуальность распространения управленческого опыта. Российское среднее образование переживает непростые времена и роль каждого учителя каждой школы очень важна. Очевидны причины появления профессионального застоя в учительской среде. Задачей руководителя образовательной организации является принятие управленческих решений и применение в работе новых форматов, способных задать вектор развития, не допускающий стагнации. Технологии формирования внутренней мотивации педагога на участие в инновационной деятельности лежат в основе командной работы педагогического коллектива на общий результат. В статье рассматривается андрагогический подход к непрерывному образованию современного учителя. Описаны актуальность и своевременность такого разговора. Организация непрерывного развития учителей требует кардинального пересмотра и изменения. Автор предлагает обмениваться управленческими решениями.

Elena Krukova,

Director, Municipal Budget Institution Information-Methodological Center «Teacher's House of Ekaterinburg», 620014, Russia, Ekaterinburg, st. Anton Valek, 8, e-mail: krukovaam@mail.ru

THE ROLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN THE DEVELOPMENT OF A MODERN TEACHER

KEYWORDS: developmental conversation, andragogy approach, adult education, mentoring, teacher development, continuous education,

ABSTRSCT. The purpose of the article is the relevance of the dissemination of managerial experience. Russian secondary education is going through difficult times and the role of every teacher in every school is very important. The reasons for the appearance of professional stagnation in the teaching environment are obvious. The task of the head of an educational organization is to make managerial decisions and apply new formats in the work that can set a development vector that does not allow stagnation. Technologies for the formation of the internal motivation of a teacher to participate in innovative activities underlie the teamwork of the teaching staff for a common result. The article deals with the andragogical approach to the continuous education of a modern teacher. The relevance and timeliness of such a conversation are described. The organization of the continuous development of teachers requires a radical review and change. The author proposes to exchange management decisions.

Качество образования детей напрямую зависит от компетентности педагога. Джон Хэтти, один из самых авторитетных в мире исследователей проблем эффективности школьного образования, руководитель масштабного международного проекта в области доказательной педагогики с охватом более 88 миллионов школьников в книге «Видимое обучение для учителей» обращает особое внимание на определенный образ мышления учителя, на его ментальную установку. Позиция учителя от «Я смотрю на обучение глазами своих учеников» до «Я помогаю ученикам стать своими собственными учителями» красной нитью проходит от ментальных установок до других ролевых позиций [1, с. 17]:

- учитель как организатор, действующий с позиции сотрудничества и критически мыслящий;
- учитель как специалист по адаптации обучения;
- учитель как получатель обратной связи.

Крайне важно то, как учитель воспринимает свою роль. Речь идет об особой ментальной установке, позволяющей педагогу не только осмыслить собственную профессиональную деятельность, но и задаться вопросом о том влиянии, которое он оказывает на учение школьников.

Предлагаемые исследователем ментальные установки современного учителя:

- Я оцениваю и активирую учебный процесс.
- Я являюсь проводником изменений.
- Я осуществляю обратную связь.

- Я использую диалог чаще, чем монолог.
- Я испытываю чувство удовлетворения от преодоления трудностей.
- Я предъявляю всем ученикам высокие ожидания.
- Я приветствую ошибки.
- Я охотно использую и продвигаю язык педагогики.

Успех каждого ребенка в турбулентно изменяющемся мире был и остается базовой ценностью школьного образования. Многие в душе молодого педагога откликнется на правильные ментальные установки. Учитель должен владеть необходимыми для профессиональной деятельности компетенциями, быть «эмоционально интеллектуальным», чтобы научить своих учеников жить в таком мире, сформировать у них критическое мышление, проектные навыки и многое другое. Поэтому учителю любого возраста необходимо постоянное профессиональное развитие [2, с. 53].

Российское среднее образование переживает непростые времена, и решение даже ежедневных проблем не могут быть простыми и быстрыми. Внедрение обновленных Федеральных стандартов, принятых для всех уровней обучения, будет успешным и результативным в том случае, если «на земле», то есть в каждой конкретной школе будет подготовлена команда педагогов.

Имея почти тридцатилетний управленческий опыт в качестве директора большой и успешной Гимназии, могу сказать об опасности появления стагнации в учительской среде. Безусловно, предпосылки к этому очевидны:

- дефицит профессиональных компетенций педагогических кадров;
- высокая доля педагогов пенсионного возраста;
- нет желания совершенствования профессиональной компетенции и развития;
- инфантильные настроения, сопротивление преобразованиям.

Любой коллектив, в том числе педагогический коллектив школы, имеет свой негативный социальный капитал [3, с. 23]:

- сплоченность команды делает её более закрытой для новичков;
- группа может помешать одному из её членов достичь успеха: имея определенные обязательства и общие паттерны поведения в группе, человек не может легко и без больших потерь из нее выйти;
- внутри коллектива с высоким уровнем социального капитала социальный контроль настолько высок, что существенно ограничивает свободу людей.

Задачей руководителя является принятие управленческих решений и применение в работе технологий способных ослабить воздействие негативного социального капитала и задать вектор развития, не допускающий стагнации.

Ежегодно в образовательном пространстве появляются новые целевые ориентиры, новые нормативные документы, новые образовательные стандарты. В период руководства Гимназией передо мной и всем коллективом стояла проблема мотивации педагогов, решая которую мы пришли к выводу, что внешняя мотивация дает краткосрочный эффект. Особое внимание следует уделить внутренней мотивации. Начался управленческий поиск технологий по формированию внутренней мотивации. Опыт управленческой работы в образовательной организации доказывает, что именно развивающие беседы с педагогами как технология формирования внутренней мотивации педагога на участие в инновационной деятельности дает максимальный эффект в повышении профессиональной компетентности.

Общение с учителями и помощь им в профессиональном развитии – важная часть работы директора и школьной управленческой команды. Личные беседы «на бегу», собрания педагогов, отчеты – не дают необходимого результата в области мотивации и профессионального развития. Многие учителя продолжают жить в своем особом автономном мире, не спешат раскрываться перед руководством и не хотят совершенствоваться в профессии.

Любимая профессиональная фраза «только система дает результат» показала направление движения. Был разработан годовой цикл развивающих бесед, когда в августе и сентябре проходят беседы руководителя образовательной организации индивидуально с каждым педагогом. В мае и июне проходят развивающие беседы по завершению учебного года.

С помощью «развивающих бесед» директор школы может направить энергию разговора с учителями на создание новых «точек роста», решение проблем школы и отдельных педагогов, а самое главное – на координацию целей педагога с целями образовательной организации.

Развивающая беседа — это плановая, детально продуманная встреча между директором и учителя, целью которой является определение траектории профессионального развития педагога. Применять эту технологию без предварительной подготовки коллектива нерационально.

Считается, что командная работа особенно востребована: в кризисные времена, в период роста, в ситуации, когда надо действовать быстро, а права на ошибку нет, при постоянном повышении общей эффективности, в ситуации неопределенности. Все перечисленное относится к ежедневной работе образовательной организации. Прежде чем проводить индивидуальные развивающие беседы с коллегами,

целесообразна сессия стратегического планирования. Для проведения такой сессии «День развития образовательной организации» мы вооружились инструментами и техниками фасилитации. Очень важно использовать методы фасилитации для того, чтобы услышать мнение каждого сотрудника о возможных направлениях развития школы, а не указать ему, что, как и когда ему делать.

Даже самый опытный директор не всемогущ, и внедрение развивающих бесед может оказаться рискованным проектом. Риски могут носить как внутренний, так и внешний характер. Некоторые риски можно преодолеть, а некоторые – нет.

Управленческий опыт дал уверенность в том, что в развитии учителя директор школы является профессиональным партнером, сопровождая изменения и стимулируя креативность мышления, то есть действует с позиции коучинга [4, с. 120]. Принципы развивающей беседы: доброжелательность, активное слушание, конфиденциальность и измеряемая результативность. Очень важно найти в опыте педагогов и школы положительные моменты, обобщить их и сознательно использовать в работе [5, с. 67]. Парадигма позитивных перемен (общепринята аббревиатура ППП) представляет собой новый подход к управлению, иная управленческая философия, ориентированная на будущее развитие организации в долгосрочной перспективе в условиях позитивной внутрикорпоративной среды и раскрытия позитивной сущности организации [6, с. 24]. Технология развивающей беседы активно стимулирует субъектное развитие учителя. Один из главных признаков, что развивающая беседа прошла успешно — педагогу удалось определить свою «зону ближайшего развития».

Тренд непрерывного профессионального развития стал главным и безусловным. Если ты не успеваешь постоянно учиться, ты становишься неконвертируемым, невостребованным. [7, с. 303]. Руководитель образовательной организации в ответе за многое: результаты написания всероссийских контрольных работ, участие обучающихся в олимпиадном движении, результаты ОГЭ и ЕГЭ, комфорт и здоровье школьников и многое-многое другое. Директор отвечает за все, но прежде всего за качество обучения. Однако правильно подготовленная педагогическая команда – это успех всего. На процесс и качество обучения влияет множество факторов. Эмпирические факторы исследования метаданных свидетельствуют о примечательном факте: наибольшее влияние на учение детей отмечается в том случае, когда учителя не перестают быть ученикам, а ученики становятся своими собственными учителями [1, с. 28].

Таким образом, профессиональное развитие педагога неразрывно связано с социальным благополучием и профессиональной активностью всего педагогического коллектива. Расстановка правильных акцентов в ментальной установке учителя, его причастность к стратегии развития школы и четкая убежденность в своей уникальности, «нужности» и причастности к общему великому долгу учительства есть дело и ответственность директора. Следовательно, есть огромная необходимость делиться опытом, успехами и даже ошибками.

Список литературы

1. Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы / Джон Хэтти. – Москва: Национальное образование, 2021. – 320 с.
2. Крюкова Е.М. Андрагогические подходы к обучению современного учителя / Е.М. Крюкова, Е.Ю. Щербина // Непрерывное образование. – 2022. – № 2 (40). – С. 52-57.
3. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. – Москва: Сентябрь, 2017. — 160 с.
4. Березовская Р.А. Коучинг – эффективная технология достижения целей (по материалам круглого стола "коучинг в организации: теория и практика") / Р.А. Березовская, С.В. Мясникова, Е.В. Сидоренко, Е.И. Кудрявцева, А.Г. Измайлова // Петербургский психологический журнал. – 2014. – № 9. – С. 119-140.
5. Денисова А. Перемены к лучшему / А. Денисова // Справочник по управлению персоналом. – 2014. – №5. – С. 66-71
6. Шигаев А.И. Реализация парадигмы позитивных перемен и контроль допущений в стратегическом анализе / А.И Шигаев. // Экономический анализ: теория и практика. – 2011. – №21(228).– С. 23-33.
7. Крюкова Е.М. Андрагогические подходы к повышению квалификации преподавателя XXI века / Е.М. Крюкова, Е.Ю. Щербина // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XV международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2022. – С. 301-309.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-237

Лукина Антонида Константиновна

кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики; Сибирский федеральный университет, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, antonida_lukina@mail.ru

Чернышкова Марина Васильевна

магистрант Сибирского Федерального университета, зам. руководителя Главного управления образования Администрации г. Красноярска, 660049, Красноярск, ул. Урицкого, 117; mv9504126121@yandex.ru

Русович Ольга Дмитриевна,

заместитель директора, МАОУ «Лицей № 1», 660130 Красноярск, ул. П. Словцова, 14, ru-solga0860@mail.ru.

СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ГОРОДСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная адаптация, молодые учителя, опережающее развитие; муниципальная система образования, профессиональная идентичность, городские школы, адаптация молодых учителей;

АННОТАЦИЯ: В статье описаны основные формы психолого-педагогического сопровождения адаптации молодых педагогов на уровне муниципальной системы и образовательного учреждения. Показано, что успешность адаптации обеспечивается созданием условий для опережающего развития молодого педагога, включением его в различные социально-образовательные проекты.

Lukina Antonida Konstantinovna,

Candidate of Philosophy, Head of the department of General and Social Pedagogy, Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk

Chernyshkova Marina Vasilevna,

Deputy Head of the Main Department of Education of the Administration of Krasnoyarsk

Rusovich Olga Dmitrievna,

Deputy Director of "Lyceum No1 Krasnoyarsk

SUPPORT OF ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS IN THE EDUCATION SYSTEM

KEYWORDS: accompaniment, professional adaptation, young teacher; advanced development municipal system; professional identity.

ABSTRACT. The article describes the main forms of psychological and pedagogical support for the adaptation of young teachers at the level of the municipal system and educational institution. It is shown that the success of adaptation is ensured by creating conditions for the advanced development of a young teacher, including him in various socio-educational projects.

Социально-экономические условия развития современной России требуют значительного повышения качества кадрового потенциала страны на основе повышения качества образования и воспитания подрастающих поколений, что немислимо без обновления педагогического корпуса, привлечения к образованию молодых кадров, владеющих современными образовательными технологиями.

Современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, усложнением содержания профессиональной роли педагога, требований к его деятельности и личности, что затрудняет вхождение в профессию молодых учителей.

Отечественные и зарубежные исследователи уделяют достаточное внимание профессионально-личностным затруднениям молодых педагогов [2]. Непрерывно ведется работа по выявлению, описанию, классификации таких затруднений, разработке рекомендаций по их профилактике и разрешению, анализу средств, форм и методов сопровождения молодых специалистов в период адаптации [1, 3, 4, 8].

В теоретическом исследовании становления профессиональной идентичности педагога Диллибо [10, р. 373-394], подкрепленном предварительными данными из собственного исследования автора, показано, что профессиональная идентичность никогда не бывает фиксированной или предопределенной, но возникает из отношений между теми, кто интерпретирует и приписывает значение действию, языку и повседневной практике в различных социальных контекстах и обстоятельствах. В исследовании показано, что отношение к учителю как к инструменту реализации социальной и образовательной политики игнорирует его собственные потребности и стремления и затрудняет принятие им профессии и своей профессиональной роли.

В работах этих и других авторов описаны такие традиционные формы поддержки молодых педагогов, как наставничество, различные формы повышения квалификации и т.д. В зарубежных исследованиях выделены и основные факторы успешной реализации программ наставничества [9; 11]:

- снижение нагрузки на учителя-наставника, чтобы у него было время подготовиться к взаимодействию с подопечным;
- удобное расписание, чтобы наставник и молодой учитель имели возможность встретиться в течение учебного дня;
- финансовое вознаграждение наставника, признание его работы;
- привлечение наставников к разработке программ профессиональной адаптации молодых педагогов.

Много работ посвящено и различным формам повышения квалификации молодых педагогов [2]. По данным наших исследований, большинство молодых педагогов проходят различные курсы повышения квалификации в первые три года работы, почти треть продолжает обучение в магистратуре, аспирантуре.

По данным наших исследований, значительная часть молодых педагогов приходят в профессию для осуществления собственной мечты, имея положительные профессиональные образцы родителей/родственников, после полученных предпрофессиональных проб или после педагогической практики.

Однако практически никто из молодых педагогов не продолжает ту исследовательскую деятельность, которую проводил при написании выпускной квалификационной работы, что обесценивает его студенческие годы. Кроме того, уменьшаются возможности творческой деятельности молодого человека: если в студенческие годы он мог заниматься в различных творческих объединениях, клубах, студиях, участвовать в волонтерской, проектной деятельности, вести активную социальную жизнь, то после окончания вуза это социальные связи разрушаются, а новые – образуются значительно сложнее.

Педагогическая деятельность в современных условиях многомерна и включает и предметную составляющую, и методическую, и коммуникативно-психологическую, и организаторскую, и воспитательную, и многие другие. Именно освоение этой многослойности представляет определенные трудности для молодого педагога, но именно она позволяет ему реализоваться в различных направлениях (аспектах) педагогической деятельности.

По данным нашего опроса, к основным трудностям, испытываемым в профессиональной деятельности, относятся: трудный ученик в классе (51,4%); ведение документации (37,9%), недостаточное информационное и методическое обеспечение деятельности (19,2%); неумение держать дисциплину, взаимоотношения с родителями, дистанционное обучение - по 18,1 каждый ответ, и т.д. Только 2,8% опрошенных молодых учителей не испытывают никаких трудностей в работе.

В нашем исследовании выяснилось, что в школах широко используются традиционные формы сопровождения молодых специалистов: наставничество, взаимопосещение занятий, семинары и т.д. Однако, по нашему мнению, разрешение кризиса, который переживает молодой человек осваивающий профессию учителя, возможно лишь при создании условий для опережающего развития молодого педагога. При разработке этой концепции мы опираемся на теорию надситуативной активности В.А. Петровского, в соответствии с которой личность, решающая какую-либо задачу, значимую для себя, переживает возможность/невозможность её решения как существенную неотъемлемую характеристику своего Я, и тогда человек мобилизует все свои возможности для решения стоящей перед ним проблемы. С этим связано решение таких «внутренних» задач, как самопредъявление, самоутверждение и самореализация. [6, с. 143]

Подход опережающего проектирования профессионального развития предполагает опираться на существующие ресурсы и возможности, мотивы и способности человека. А разного рода дефициты, недостатки могут быть в таком подходе компенсированы либо за счет выработки индивидуального стиля работы, либо за счет компенсаторных возможностей личности, когда принятая цель сама побуждает человека развить те способности и компетенции, которые необходимы для её достижения [7].

Ключевая идея проекта поддержки молодых педагогов, которая реализуется в муниципальной образовательной системе г. Красноярска — создать условия для развития профессиональных компетенций, самореализации и переживания чувства успеха, накопления и осмысления собственного опыта молодыми педагогами. Этой цели служат как проводимые на уровне всего города события, создающие новые пространства возможностей для молодых педагогов, так и работу базовых экспериментальных площадок на уровне отдельных школ.

Основные направления системы работы с молодыми педагогами на уровне города включают реализацию различных стажерских практик, школ молодых педагогов, профессиональных конкурсов, дискуссионных клубов и площадок, которые проводятся как в очном, так и в дистанционном режиме.

В целях повышения квалификации молодых педагогов на платформе городского методического центра создана образовательная On-line среда «Пространство возможностей. Практики молодых» - для тех, кто не хочет «придумывать велосипед» и тратить время на поиски. На этой платформе регулярно проводятся вебинары по наиболее актуальным проблемам педагогической деятельности, публикуются методические разработки учителей, которые могут быть полезны всем педагогам города.

Так, например, очень интересный и актуальный для многих педагогов вебинар на тему «Гаджеты на уроке: запретить нельзя разрешить?» который провели молодые учителя Лицея №10.

К инновационным форматам мероприятий, проводимых на уровне города, можно отнести также: городской конкурс «Педагогический дебют», сетевые образовательные игры, он-лайн марафон «Преософия», Антифорум «ЯЖУЧИТЕЛЬ-24» - конкурс проектных идей, Эдьютон-парк «пространство возможностей», Педагогический Хакатон, и другие крупные общегородские мероприятия, позволяющие молодому учителю общаться с коллегами, обменяться опытом работы и получить советы, внести свои предложения по развитию городской образовательной среды, обсудить собственные проблемы и т.д.

Образовательные учреждения г. Красноярска также разрабатывают и реализуют собственные системы сопровождения молодых педагогов на начальном этапе их профессионального пути. В Лицее №1 г. Красноярска работа с молодыми педагогами начинается с предварительного знакомства на основании изучения документов, затем проводится анкетирование и тестирование для определения мотивов профессиональной

деятельности, ожиданий молодого специалиста, его достоинств и дефицитов. На основании этой работы разрабатываются планы профессионального развития, включающие закрепление наставника, повышение квалификации на курсах, участие в работе внутришкольных семинаров и т.д. Проблемы социально-психологической адаптации решаем через включение молодых педагогов в деятельность предметных кафедр и методических объединений; ежегодно в День учителя проводится посвящение в профессию.

Главный принцип работы с молодыми педагогами – опора на их ресурсы и неиспользуемые возможности, постановка перед ними задач, выходящих за границы актуальных потребностей, а также – создание «мест» (условий) для признания со стороны коллектива и презентации молодыми педагогами их достижений.

В городе сформировалось молодежное педагогическое сообщество, активно позиционирующее себя в социальных сетях и в городском педагогическом пространстве, проводящее различные мероприятия для молодых педагогов, помогающее им адаптироваться в новой профессиональной реальности. В образовательных учреждениях разработаны Индивидуальные образовательные маршруты молодых педагогов, позволяющие им эффективно осваивать современные технологии реализации образовательного процесса. Обеспечено участие молодых педагогов в городском конкурсе «Педагогический дебют», региональном педагогическом «Хакатоне» и иных конкурсах.

В результате такой разносторонней деятельности сохранность контингента молодых педагогов в городской системе образования составляет до 90%, что позволяет говорить об успешной системе сопровождения адаптации молодых педагогов в городской системе образования.

Список литературы

1. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Аржаных, В.Л. Виноградов, С. А. Минюрова, И. Н. Федекин, А.А. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 9. № 2. – С. 1–16.
2. Гринько М. Н. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонализированной модели повышения квалификации / М. Н. Гринько, Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21880> (дата обращения: 06.07.2018)
3. Данилов С. В. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. – Текст : электронный // Известия Саратовского университета : Серия : Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8, вып. 2 (30). – С. 113–119. – DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-113-119>
4. Котова С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 121–127.
5. Петренко Е. И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении / Е. И. Петренко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 50. – С. 256–260. – URL: <https://moluch.ru/archive/184/47316/> (дата обращения: 06.07.2018)
6. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – Москва : Смысл, 2010. – 560 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Перевод с английского – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
8. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: коллективная монография / под редакцией С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск, 2018. – 292 с.
9. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues // Teaching and Teacher Education. Vol. 27. February. P. 320– 331.
10. Dillabough I.A. 1999 Gender politics and Consetions of modern teacher: Women, Identity and Professionalism // British Journal of Sociology of Education 20 (3) 373 – 394.
11. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // Teaching and Teacher Education. Vol. 25. No 1. P. 207–216.

УДК 378.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-238

Мусаева Руганият Атаковна,

кандидат филологических наук, младший научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Дагестанский филиал, 368000, Республика Дагестан, г. Махачкала, пр-т Насрутдинова, 54а, rukhani@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные стандарты, профессиональные компетенции, педагогическая культура, саморазвитие педагога, профессиональная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье содержится обзор новых профессиональных стандартов, предъявляемых к педагогу. Целью работы является освещение требований, применяемых к квалификации педагога. Также в статье раскрывается такое понятие, как педагогическая культура, являющееся одним из требований стандарта. Работа может быть рекомендована студентам педагогических вузов, педагогам ОУ, преподавателям педагогических колледжей и вузов.

Musaeva Ruganiyat Atakovna,

Doctor of Philology, research assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia, Makhachkala

REQUIREMENTS FOR THE COMPETENCIES OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE INTRODUCTION OF A PROFESSIONAL STANDARD

KEYWORDS: professional standards, professional competencies, pedagogical culture, self-development of a teacher, professional activity

ABSTRACT. This article provides an overview of the new professional standards imposed on the teacher. The purpose of the work is to highlight the requirements applied to the qualification of a teacher. The article also reveals such a concept as pedagogical culture, which is one of the requirements of the standard. The work can be recommended to students of pedagogical universities, teachers of preschool educational institutions, teachers of pedagogical colleges and universities.

В современных условиях образовательной системе предъявляется все больше требований. Одним из них является повышение уровня профессионализма педагога. Педагог считается ключевой фигурой в процессе реформирования образования. В этой связи он должен обладать высокой квалификацией и соответствующими личными качествами [2]. Образовательная политика государства сегодня пропагандирует избавление от рутинной регламентации, от тотального контроля за работой педагога.

Но, тем не менее, существует определенный стандарт педагога. Рассмотрим его подробнее. Современные реалии требуют учитывать различный уровень квалификации специалистов, условия, в которых они работают, специфику программ, реализующихся в учреждениях и многое другое. Принимая все это во внимание, специалисты старались разработать оптимальный профессиональный стандарт. Педагог не может резко отбросить все свои умения и знания, накопленный опыт и резко изменить свои подходы к процессу передачи знаний школьникам. Такой переход должен осуществляться постепенно и поэтапно.

Понятие «стандарт» учеными трактуется по-разному. Часто употребляемым определением является следующее: профессиональный стандарт педагога – это рамочный документ, в котором описываются основные требования к его квалификации. В нем устанавливаются основные положения, относящиеся к квалификации специалиста. Документ должен учитывать особенности работы преподавателей на всех уровнях – в начальной, средней и старшей школе. Введение в действие данного документа должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов подготовки будущих специалистов в области образования и переподготовки действующих работников образовательной сферы в высшей школе и в центрах повышения квалификации. [3]

Зачем же все-таки необходим профессиональный педагогический стандарт? В первую очередь, преподаватель получает результативный метод внедрения в жизнь преподавательской программы, учитывающий постоянно изменяющиеся условия жизни.

В соответствии с современными реалиями, профессиональный стандарт педагога наполняется новыми компетенциями.

Стандарт предъявляет также определенные требования к образованию и обучению, опыту практической работы педагогического работника, особым условиям допуска к работе.

В структуре педагогического стандарта определены основные трудовые функции учителя по трём направлениям: обучение, воспитательная деятельность и развивающая деятельность [3]

Положения стандарта предъявляет определенные требования и к личности самого педагога. Одной из важных и одновременно сложных характеристик деятельности современного учителя является такое комплексное понятие, как педагогическая культура. Понятие педагогической культуры достаточно молодое.

Есть немало теоретических наработок в этом направлении, рассматривающих различные аспекты этой проблемы: коммуникативный, нравственно-этический, исторический, технологический и даже физический. В своих исследованиях авторы едины в том, что представляют педагогическую культуру как отражение общей культуры, которая проявляется в особенностях педагогической деятельности учителя и реализуется в сумме его профессиональных качеств.

По поводу компетентности можно привести авторитетное мнение А.С. Макаренко, который считал, что мастерство педагога обусловлено уровнем его в профессии и напрямую зависит от постоянной и целенаправленной работы учителя над собой. Сочетание этих двух важнейших компонентов позволяет получить на выходе педагогическое мастерство [1, с. 212]. Иными словами, компетентность учителя позволяет сформировать содержательную часть педагогической культуры.

В целом личности (в том числе и личности педагога) присущи пять основных видов компетенции.

Первая из них – политическая. Необязательно глубоко разбираться в политике и следить за всеми новостями. Это возможность работать в группе, участвовать в принятии коллективных решений, думать о благе других, а не только о себе.

Вторая компетентность – это ораторское искусство и грамотная письменная речь.

Третья заключается в поддержании культурного равновесия. Это выражается в проявлении толерантности, корректности по отношению к другим людям, их мнениям и истории и так далее.

Под номером четыре находится компетентность в познании всего нового, что готовит нам этот мир.

Ну, и последняя степень социально компетентного человека – саморазвитие, к которому он непременно должен стремиться [3].

Итак, выходит, что компетентность – это жизненная наука, познать которую можно, приобретая опыт.

Таким образом, педагогическая культура – это целостная система, включающая в качестве фундамента общечеловеческие ценности. Её содержательную часть формируют методы педагогической деятельности, технологии общения, компетентность, а движущей составляющей является педагогическое мастерство и желание непрерывного профессионального и личностного саморазвития. [1, с. 189]

Характеристика деятельности преуспевающего педагога-профессионала связана с готовностью к переменам, мобильностью, способностью к нестандартным трудовым действиям, ответственностью и самостоятельностью в принятии решений. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Профессиональный стандарт педагога должен развиваться и совершенствоваться по мере профессионального роста на протяжении всей образовательной деятельности учителя.

Всем известно выражение «Времена не выбирают...». Мы осуществляем свою профессиональную деятельность во времена непрекращающихся перемен и инноваций в образовании, во времена разработки и внедрения оригинальных концепций обучения и воспитания, во времена введения в действие новых документов и регламентов. Это, безусловно, непростые, но интересные времена, т.к. мы чувствуем свою причастность к созданию нового образовательного пространства в государстве, свою ответственность за судьбы подрастающего поколения, свое влияние на формирование культурного уровня всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Беляев В. И. Педагогика А.С.Макаренко: традиции и новаторство / В.И. Беляев. – Москва: МИУПУ, 2000. – 516с. – Текст : непосредственный.
2. Маркова А.А. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.А. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192с. – Текст : непосредственный.
3. academy-prof.ru/blog/profstandart-pedagoga-2017

УДК 371.14:005.963.2:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-239

Николаева Марина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, e-mail: nikolaeva250381@list.ru

Авраменко Виктория Станиславовна,

магистрант 3 курса, старший воспитатель, Детский сад комбинированного вида № 360, 620085, г. Екатеринбург, ул. Патриса Лумумбы, 35-а; repina.vika2011@yandex.ru

ВИРТУАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ВИРТУАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА⁹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: виртуальное наставничество, виртуальные методические кабинеты, фасилитация, фасилитационные сессии, профессиональное развитие, педагоги, информационно-коммуникационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается практический аспект внедрения и реализации виртуального наставничества посредством работы виртуального методического кабинета. Решение комплексных задач по внедрению виртуального наставничества описывается в рамках проведения фасилитационной сессии с педагогическими работниками образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

Avramenko Victoria Stanislavovna,

⁹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях».

VIRTUAL METHODOLOGY ROOM AS AN EFFECTIVE PLATFORM FOR DEVELOPING A MODEL OF VIRTUAL MENTORING

KEYWORDS: virtual mentoring, virtual methodical rooms, facilitation, facilitation sessions, professional development, teachers, information and communication technologies.

ANNOTATION. This article discusses the practical aspect of the introduction and implementation of virtual mentoring through the work of a virtual methodical office. The solution of complex tasks for the introduction of virtual mentoring is described within the framework of a facilitation session with teaching staff of educational organizations in Yekaterinburg and the Sverdlovsk region.

Обоснование актуальности. Сегодня одновременно с ростом социальной роли педагога отмечается возрастание требований к его профессионализму и личностным качествам. Не только молодым специалистам, но и педагогам, имеющим немалый стаж работы, приходится осваивать новые знания, умения, компетенции [1, 2]. Профессиональное развитие педагогов является важным условием для успешной деятельности и развития образовательной организации в целом. Полученные данные по результатам исследования мотивации педагогов Свердловской области, говорят о «необходимости получения знаний не только в своей предметной области, но и в других областях (в первую очередь смежных), чтобы успевать за современным темпом жизни и передавать актуальные знания подрастающему поколению» [3, С. 32]. Мировая пандемия по COVID-19 способствовала стремительному переходу в VANI-мир (хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый), следовательно, возникает проблема в непостижимости информации. Для того, чтобы находиться в тренде современных трансформаций, необходима быстрота, динамичность, способность постоянно меняться. Именно образование должно проявлять гибкость к внешним условиям, т.е. «учиться, опережая время» [4, С. 61, С.87].

Современный тренд на цифровую трансформацию всех сфер жизни общества требует развития и применения нестандартных, но эффективных технологий по обучению и развитию педагогических работников. Системой, позволяющей непосредственно на рабочем месте, без отрыва от выполнения должностных обязанностей, не только передавать профессиональный опыт и знания молодым специалистам, но и повышать уровень профессионального мастерства педагогических работников, может стать виртуальное наставничество.

Виртуальное наставничество (*virtual mentoring*), или онлайн-наставничество в нашей стране стремительно развивается [2, 5, 6, 7]. Анализ зарубежного опыта показывает, что виртуальное наставничество открывает возможности для построения индивидуального маршрута развития, учитывая профессиональные дефициты педагогов, а также возможность выбора наставника не зависимо от его географической удаленности и возрастной категории. Виртуальное пространство позволяет интегрировать различные типы наставничества – традиционное, групповое, командное, обратное, реверсивное, краткосрочное, целеполагающее, скоростное, ситуационное, партнерское, Flash/Speed. Несомненным плюсом является возможность выбора большого количества цифровых инструментов, в том числе виртуальной (дополненной) реальности в качестве методов и средств обучения. Виртуальное наставничество как форма не только методической помощи, но и профессионального развития педагогов актуальна и своевременна в условиях повсеместного внедрения информационных технологий на всех ступенях образования. Следовательно, для внедрения и реализации виртуального наставничества возникает необходимость создания определенных условий в сети Интернет, например, создание виртуального методического кабинета.

Проблемное поле исследования. Каким должно быть содержание виртуального методического кабинета как формы профессионального развития педагогов? Каким образом можно замотивировать педагогов для включения в деятельность виртуального методического кабинета? Можно ли реализовать виртуальное наставничество через форму виртуального методического кабинета?

Материалы и методы. Исследование осуществлялось посредством анализа результатов фасилитационных сессий с педагогами г. Екатеринбурга и Свердловской области. Данный формат позволяет повысить эффективность групповых обсуждений в ходе решения конкретных задач и получить качественные результаты. Цель – создание условий для освоения педагогами виртуального наставничества как формы профессионального развития через интерактивную платформу (виртуальный методический кабинет).

В рамках фасилитационных сессий использовались: методика незаконченных предложений, метод сфокусированного неформального обсуждения, а также фасилитационные приемы «распаковка понятия», «золотой круг Саймона Синека», «4 Q» и др.

В фасилитационных сессиях приняли участие 76 педагогов из г. Екатеринбурга и Свердловской области. 41% - основного начального, общего и среднего образования; 34% - педагоги дошкольного образования; 12% - педагогов дополнительного образования; 8% - коррекционных педагогов и 5% - педагогов высшей школы.

Фасилитационные сессии проходили в онлайн-формате. Для повышения вовлеченности участников использовались цифровые инструменты – интерактивная доска jamboard.google и конструктор Online Test Pad.

Результаты. Структура виртуального методического кабинета (далее ВМК) строится на 4 блоках:

1. Блок аналитико-диагностического обеспечения деятельности (анализ занятий, мероприятий, деятельности; разработка методических рекомендаций, экспериментальная работа; диагностика).
2. Блок повышения педагогического мастерства (аттестация, повышение квалификации, мастер-классы, индивидуальное консультирование).
3. Программно-методический блок (обновление содержания, создание образовательных программ различного типа, экспертиза авторских методических материалов).
4. Информационный блок (обобщение и распространение опыта, публикация методических пособий, создание дидактического и методического материалов, создание видеотеки).

Виртуальная площадка предполагает сопровождение педагогов и включает следующие разделы:

- Методический портфель (наполнение методическими разработками с целью трансляции практик).
- Консалтинг парк (поддержка и обратная связь немаловажный элемент для дальнейшего успешного сотрудничества, каждое запланированное мероприятие предполагает получение обратной связи).
- Онлайн-запись (предполагает планирование мероприятий по интересующим темам в рамках коуч-сессий, мастер-классов и т.д. На любое мероприятие педагог записывается самостоятельно, так как выстраивает траекторию своего развития с учетом личных интересов. Мероприятия проводятся в онлайн-режиме, за счёт этого можно объединить педагогов из разных уголков города. По итогам выдается свидетельство об участии в мероприятии виртуального методического кабинета).



Рис. Карта сайта ВМК

93% участников фасилитационной сессии высказали положительное отношение к ВМК. Основные плюсы ВМК, выделенные педагогами-участниками: возможность через ВМК самому выбрать наставника (26%); взаимодействовать с педагогами из разных точек страны (24%); быстрый обмен информацией и наличие обратной связи (18%); автоматизированный сбор данных (15%); повышение мотивации к профессиональному развитию (15%); возможность общения из дома в удобное время (13%); бюджетность (13%); экономия времени на обучение (10%); параллельное освоение ИКТ-компетенций (5%); передача опыта без отрыва от работы(5%).

Педагоги хотят видеть в виртуальном методическом кабинете информационно-методическую составляющую для повышения профессионального мастерства, а также разграничить уровни образования по проведению различных мероприятий, в том числе и мониторинговые.

Самым главным минусом, который обозначили 37% участников (это практически каждый третий), являются проблемы, связанные с мотивацией включения в наставническую деятельность. Педагоги также отметили следующие недостатки: отсутствие личных контактов и эмоциональной взаимосвязи между участниками (35%); недостаточное владение ИКТ-компетенциями и низкий уровень компьютерной грамотности (25%); низкий уровень технической оснащённости (10%); сложности в согласовании оптимально удобного времени для всех участников (5%); ухудшение состояния здоровья: осанка, зрение (5%); деградация языковых норм (5%).

Виртуальный методический кабинет – это центр сбора, обобщения и распространения передового педагогического опыта. Он может являться центром повышения педагогической квалификации, а также

копилкой всего ценного и накопленного педагогическим коллективом за многие годы. На данный момент модель ВМК апробирована на двух образовательных организациях из г. Екатеринбурга и г. Талицы, в деятельность ВМК включено 45 активных зарегистрированных пользователей.

Основные выводы. Виртуальное наставничество сегодня можно рассматривать как технологию сопровождения профессионального развития педагогов, которое осуществляется в удаленном формате посредством цифровых технологий. Виртуальное наставничество может помочь построению индивидуальной траектории развития педагога, а также обеспечивает постоянное и творческое общение в профессиональном сообществе. При этом использование интерактивных площадок для привлечения других специалистов и получения разнообразной информации делает ВМК доступным для широкого круга педагогов.

Организация виртуального наставничества, по мнению педагогов, должна быть тщательно продумана. Необходимо учесть занятость педагогов, их профессиональные дефициты, мотивационные инструменты для наставников и наставляемых. В рамках исследования педагоги отметили важность и необходимость морального и материального стимулирования деятельности в рамках ВМК.

Виртуальное наставничество отлично подходит для удаленной и гибридной работы, дает большее равноправие, устраняет препятствия, связанные с социальным статусом, материальным положением, с географией и нахождением общего пространства, поскольку онлайн-встречи дают больше гибкости относительно места и времени встречи наставника с подопечным. Широкодоступные приложения для перевода и автоматического добавления субтитров расширяют зону влияния наставника и дают ему доступ к глобальной аудитории потенциальных подопечных, включая людей с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Моисеев А. М. Потребности молодых педагогов в наставничестве и методической поддержке / А. М. Моисеев. – Текст : электронный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 4(50). – С. 8-24. – DOI 10.25688/2076-9121.2019.50.4.01. – EDN : <https://www.elibrary.ru/cocxhx> (дата обращения 26.10.2022)

2. Авраменко В. С. Виртуальный методический кабинет как инструмент реализации модели наставничества в дошкольной образовательной организации / В. С. Авраменко, М. А. Николаева. – Текст : электронный // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2021. – № 2. – С. 4-14. – EDN : <https://www.elibrary.ru/izyvtf> (дата обращения 26.10.2022).

3. Исследование мотивации педагогов Свердловской области к развитию компетенций и обучению в течение всей жизни: информационный бюллетень / Пеша А. В., Николаева М. А., Шрамко Н. В., Шавровская М. Н., Камарова Т. А., Патутина С. Ю. ; под общей редакцией А.В. Пеша ; Министерство науки и высшего образования РФ, Уральский государственный экономический университет. – Екатеринбург : [б.и.] – 2022. – 32 с. – Текст : непосредственный.

4. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский государственный экономический университет. – Казань : Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2022. – 240 с. – ISBN 978-5-00118-857-5. – EDN : <https://www.elibrary.ru/nufgrx> (дата обращения 26.10.2022). – Текст : электронный

5. Бондалетов В. В. Электронное наставничество как технология обучения на государственной службе / В. В. Бондалетов, Е. В. Бондалетов. – Текст : электронный // Материалы Афанасьевских чтений. – 2019. – № 2(27). – С. 38-52. – EDN : <https://www.elibrary.ru/ouugbg> (дата обращения: 01.07.2022).

6. Вайндорф-Сысоева М. Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. А. Чекалина, А. В. Лебеденко. – Текст : электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4(40). – С. 115-120. – EDN : <https://www.elibrary.ru/djqguy> (дата обращения: 01.07.2022).

7. Моисеев А. М. Модель системы дистанционного наставничества и методической поддержки (НИМП) студентов и молодых учителей в педагогическом университете / А. М. Моисеев. – Текст : электронный // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. – 2019. – Т. 2. – № 3. – С. 20-40. – EDN : <https://www.elibrary.ru/hlkxks> (дата обращения: 01.07.2022).

УДК 378.147

DOI: 10/26170/ST2022t1-240

Смык Юлия Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет; 664003, Россия, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1, smyk.75@mail.ru

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностный профессионализм, профессиональное развитие, педагоги-психологи, метафорические ассоциативные карты, образовательные функции метафорических карт, средства обучения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам профессионального развития личности. Целью статьи является обоснование возможностей использования метафорических ассоциативных карт как инструмента профессионального развития и обучения личности. Современное профессиональное образование ориентировано на специализированную модель развития «hard-soft» навыков, ему свойственны интеграционные процессы, направляющие на поиск новых специализированных обучающих технологий, усиливающих процессы наращивания междисциплинарных связей. Автор утверждает, что метафорические ассоциативные карты содержат в себе значительный образовательный потенциал и могут являться особым инструментом профессионального развития личности. В этом качестве метафорические ассоциативные карты выполняют коммуникативную, стимулирующую, рефлексивную, объективирующую, фасилирующую функции, функцию рефрейминга. Использование МАК позволяет ввести в учебный процесс игровые технологии, осуществлять проектирование учебного содержания и поддерживать творческую продуктивную составляющую педагогической деятельности.

Smyk Yulia Viktorovna,

PhD in Psychology, Associate Professor, Irkutsk State University, Russia, Irkutsk

METAPHORICAL ASSOCIATION CARDS AS A TOOL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PERSONALITY TRAINING

KEYWORDS: personal professionalism; professional development; training of educational psychologists; metaphorical associative cards; educational functions of metaphorical cards.

ABSTRACT. The article is devoted to the issues of professional development of the individual. The purpose of the article is to substantiate the possibilities of using metaphorical associative maps as a tool for professional development and personal training. Modern vocational education is focused on a specialized model for the development of "hard-soft" skills, it is characterized by integration processes that direct the search for new specialized teaching technologies, enhancing the processes of building up interdisciplinary connections. The author argues that metaphorical associative cards contain a significant educational potential and can be a special tool for the professional development of an individual. In this capacity, metaphorical associative maps perform a communicative, stimulating, reflective, objectifying, facilitating function, a reframing function. Using MAC allows you to introduce gaming technologies into the educational process, design educational content and support the creative productive component of pedagogical activity.

Продуктивность образовательного процесса в высшей школе определяется не только целевой установкой на профессиональную подготовку будущих специалистов, владеющих теоретическими и практическими методами решения профессиональных задач, но и необходимостью работы с личностным компонентом профессионализма, отражающим высокий уровень развития профессионально-важных качеств и проявляющимся через достижение образованности, воспитанности, интеллектуального, нравственного, эмоционального развития. Этот личностно-профессиональный аспект способен обеспечить высокую стабильную эффективность профессиональной деятельности человека, независимо от её содержания и специфики.

Сказанное в полной мере относится и к профессиональному обучению педагогов-психологов, направленному как на формирование навыков, так и на развитие мотивации, самостоятельности, ответственности, эмоциональной устойчивости, жизненной и профессиональной рефлексии, творческого потенциала.

Активизация личностной стороны профессионализма в процессе обучения требует применения специальных методов и приемов, усиливающих не только знаниевый компонент, но и развертывающих коммуникационные процессы, предполагающие активное взаимодействие, включающих элементы психолого-педагогического содействия и анализа собственной модели поведения, создающих для обучающегося новизну образовательной ситуации.

С нашей точки зрения инструментом профессионального развития и обучения, способным отвечать всем выше обозначенным требованиям, выступают метафорические ассоциативные карты (МАК). Метафорические карты являются проективным, в первую очередь, психотерапевтическим инструментом оказания помощи человеку в решении его психологических проблем, который используется в консультировании, психотерапии, коучинге, в групповой и индивидуальной работе с детьми и взрослыми [1, с. 13]. Вместе с тем потенциал метафорического инструментария достаточно высок и не ограничивается только психотерапевтическим эффектом, метафорические карты имеют широкие возможности быть использованы в образовательном процессе с целью обеспечения профессионального развития личности. Целью статьи является обоснование возможностей использования метафорических карт как обучающего инструмента профессионального развития личности.

Современное высшее профессиональное образование претерпевает изменения и в своей основе сегодня, наряду с гуманизацией и непрерывностью образовательного процесса, ориентировано на принципы самостоятельности и системности, элективности, рефлексивности обучения, актуализации его результатов и поддержку индивидуальных траекторий развития [2, с. 37]. В этой связи, естественными для современного профессионального образования становятся инновационные процессы [3, с. 61]. Современное профессиональное образование ориентировано на активность слушателей, что поддерживается процессами

педагогической фасилитации, давая преподавателю возможность использования не догматических методов, а приёмов творческого усвоения информации, способствующих формированию самопрезентации, созданию собственных смыслов, поиску новых граней проблем в известном материале [4, с. 65].

Стоит отметить, что сегодня в высшем профессиональном образовании усиливаются интеграционные процессы, уточняющие цели и смыслы современного образования, ориентирующие его на поиск новой методологии обучения, в том числе через интеграцию и наращивание междисциплинарных связей, заимствование эффективных методов и приемов из смежных научных областей. Подобный подход не только способствует формированию на новом качественном уровне знаний и навыков обучающихся, но и обогащает современное образование новыми приемами, методами и технологиями, отвечающими его актуальным задачам.

Еще одной тенденцией в развитии современного профессионального образования является ориентация на формирование компетенций обучающихся в рамках специализированной модели «hard-soft» навыков, также соответствующей общей интегральной образовательной парадигме. Подобный подход направляет образовательный процесс на преимущественное развитие «мягких» сторон человеческой личности, ее профессионального потенциала, требуя использования в образовательных программах специализированных социально-психологических обучающих технологий.

Все перечисленные тенденции современного профессионального образования приводят к пониманию значительного нераскрытого образовательного потенциала метафорических ассоциативных карт и возможности их использования в целях профессионального обучения личности, а не только как инструмента ее коррекции. Более того, метафорические карты в силу своих развивающих интранаправленных характеристик являются инструментом более подходящим и отвечающим целям образования в ряде некоторых специальностей, в частности, профессий группы человек-человек, например, в области психолого-педагогического, медицинского направлений, правовой защиты и других.

Во многом, функции, реализуемые МАК как образовательной технологии, совпадают с их функциональностью как психодиагностического и психотерапевтического инструмента, раскрываемой В.И. Шебановой [5]. Рассмотрим функции МАК в преломлении учебной ситуации и развития профессиональных компетенций личности специалиста.

Коммуникативная функция связана с возможностью МАК организовывать межличностную и внутриличностную стороны коммуникации, создавать условия для отработки навыков профессионального продуктивного диалога. Причем не только с точки зрения обмена воспроизводимым репродуктивным информационным контентом, но и с позиции обогащения учебной ситуации уникальным индивидуальным материалом, рождаемым на уровне диалога обучающихся с самим собой.

Стимулирующая функция способствует активизации знаний, умений и навыков обучающихся, позволяя через визуальный ряд стимулировать их мотивацию, интеллектуальную активность, когнитивный синтез. Итогом работы с МАК в учебном процессе становится структуризация мышления обучающихся, возможность устанавливать новые взаимосвязи, открывать новые смыслы. Как пример, задание на объяснение смысловой связки двух символов, кодируемых картами, является отправной точкой организации коммуникации, помогает овладеть навыками системного анализа, способствует переосмыслению информации на качественно новом уровне.

Рефлексирующая функция МАК обеспечивает включенность обучающегося в учебную ситуацию, обеспечивает фиксацию многообразия подходов при выполнении учебного задания, создает некую отстраненность и «взгляд со стороны», развивая способность соотносить собственные действия и решения с предметной ситуацией, умение переоценки собственного опыта.

Значимой для учебной ситуации (особенно в гуманитарных научных областях) становится объективирующая функция метафорических карт, как их способность переводить теоретические абстрактные задания в достаточно зримые, «зафиксированные» конструкции. Например, задание дать характеристику индивидуальному и личностному уровню развития человека с использованием портретной колоды МАК приобретает вполне осязаемые и понятные очертания.

Функция рефрейминга, в его широком понимании, как «умение смотреть на ситуацию с разных позиций, с учетом разных перспектив» [5, с. 26] также воспроизводима в образовательном контексте, с точки зрения обучения видению многообразных вариантов решения задачи. Например, задание на «визуализацию» системы отношений человека в конкретной жизненной ситуации с использованием карт-взаимодействия Persona позволяют увидеть и проследить множественность комбинаций, тем самым отработав профессиональные компетенции анализа, прогнозирования результата и другие.

Важная роль принадлежит МАК как инструменту проектирования смыслов, с первую очередь, смыслов профессиональной деятельности. И в этой роли метафорические карты выступают как фасилитатор, содействующий построению смыслового образа профессиональной деятельности (в первую очередь, у гуманитарных специалистов). Фасилицирующая функция МАК связана с их способностью обеспечить взаимодействие личностного и деятельностного компонентов профессионального развития и способствовать их

взаимоусилению и изменению. Включая в процесс обучения задания с метафорическими картами, педагог актуализирует внутреннюю (в силу проекционного свойства карт) и внешнюю реальность обучающегося, что способствует осмысленности профессиональных задач и действий.

Стоит отметить, что использование метафорических ассоциативных карт как обучающей технологии не только расширяет возможности педагогов в управлении процессом профессионального развития и познавательной деятельности студентов, но и преобразует их собственную педагогическую деятельность. Использование МАК позволяет ввести в учебный процесс игровые технологии, усиливая мотивацию, актуализируя цели, внося элемент неопределенности, организуя взаимодействия на новом качественном уровне. МАК позволяют педагогу по-новому осуществлять проектирование учебного содержания, расширяя рамки традиционных занятий и методов обучения, вводя задачи на продуктивное мышление, переходя и поддерживая уровень продуктивного диалога. В целом, использование МАК позволяет увеличить творческую продуктивную составляющую педагогической деятельности.

Таким образом, метафорические ассоциативные карты содержат в себе значительный потенциал профессионального развития личности. Позволяя проектировать как типичные, так и нешаблонные для профессиональной деятельности задачи и находить в них практические решения, метафорические ассоциативные карты могут способствовать высокому уровню профессионального развития личности.

Список литературы

1. Кац Г. Метафорические карты: Руководство для психолога / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – Москва: Генезис, 2018. – 160 с.
2. Манохин Е.В. Использование принципов андрагогики в современном профессиональном образовании / Е.В. Манохин, И.В. Добрынина, Д.В. Соболева. – Текст: электронный // Problems and prospects of professional education development in the 21st century : Materials of the VIII international scientific conference. – 2018. – С. 36-38. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34892646>. (дата обращения 09.11.2022)
3. Рерке В.И. Готовность педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект / В.И. Рерке, И.С. Бубнова. – Текст: электронный // Вестник Поволжского института управления. – 2019. – №1 Том 19. – С.59-67. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37148355> (дата обращения 09.11.2022)
4. Никитин В.Я. О принципах совершенствования педагогической инноватики в современном дополнительном профессиональном образовании / В.Я. Никитин. – Текст: электронный // Инновации в образовании (Казахстан). – 2016. – № S1 (26). – С. 64-66. – URL: <https://www.elibrary.ru/.asp?id=42752322> (дата обращения 09.11.2022)
5. Шебанова В.И. Психологические функции ассоциативных метафорических карт (как психодиагностического и психотерапевтического инструментария) / В.И. Шебанова. – Текст: электронный // SCIENTIFIC GENESIS : International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists. – 2014. – С. 23-31. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25963765>. (дата обращения 09.11.2022)

УДК 371.12:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-241

Тихоновецкая Инга Петровна,

магистрант 3 курса, Институт физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет, 119435, Россия, г.Москва, улица Малая Пироговская, дом 29/7, строение 1, inga.t1973@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методическое сопровождение, модели учебного сотрудничества, учебное сотрудничество, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, педагоги.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются условия, связанные с теоретическим, организационным, техническим, методологическим аспектами методического сопровождения педагогов при реализации модели учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде.

Tikhonovetskaya Inga Petrovna,

3rd year master's student, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow

ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL ASPECT OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF EDUCATIONAL COOPERATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: methodological support, models of educational cooperation, educational cooperation, digital technologies, digital educational environment, teachers.

ABSTRACT. The article discusses the conditions associated with the theoretical, organizational, technical, methodological aspects of methodological support of teachers in the implementation of the model of educational cooperation in the digital educational environment.

Ключевыми вопросами на протяжении последних лет выступает проблема готовности педагогов к внедрения цифровых технологий и новым способом организации образовательного процесса в цифровой образовательной среде (ЦОС).

Констатируем, что вызовы современности: постковидная «модернизация» в целом, переход на российский сегмент цифровых решений, поставили педагогов в ситуацию поиска оптимальных путей организации учебного сотрудничества ЦОС.

Насыщенность цифровой образовательной среды разнообразными цифровыми решениями выступает необходимым, но недостаточным условием. Чрезмерное изобилие, а также ориентация на российский сегмент цифровых решений, показали востребованность обновления содержания и форм методического сопровождения педагогов.

Акцентируем внимание на том, что значимым выступает вопрос, нацеленный на освоение педагогами модели организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде в новых условиях (рис. 1).

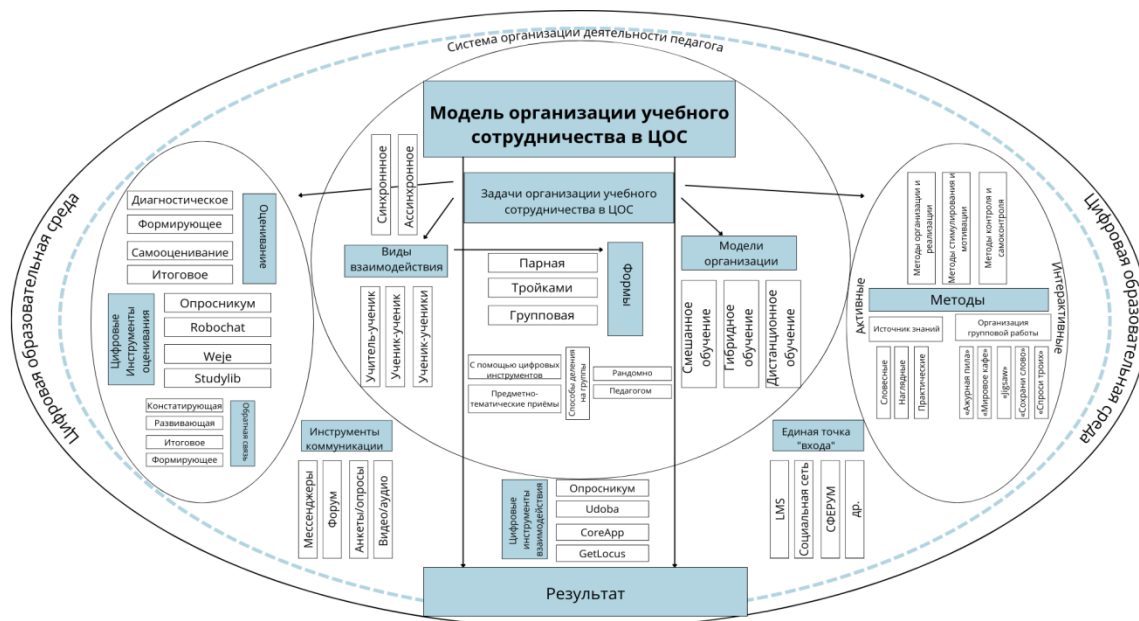


Рис. 1. Модель организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде

Предлагаем рассмотреть условия методического сопровождения педагогов при реализации модели учебного сотрудничества в ЦОС.

Теоретический аспект. Исследуя российский и мировой опыт, автором проведен анализ педагогической теории и практики, который позволяет сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается разными научными школами с различных позиций.

Учеными Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным, Г.А. Цукерман и др. проведено многоплановое изучение учебного сотрудничества как особой формы учебного взаимодействия.

Выделены важные направления организации учебного сотрудничества, которые взяты на вооружение при проектировании модели организации учебного сотрудничества в ЦОС:

- однопредметность учебного содержания, т.е. единая задача и единая система отношений у всех участников учебного процесса;
- несимметричный характер взаимодействия всех участников, т.е. отказ от простого воспроизведения образцов, предоставление инициативы;
- постоянный контроль взаимопонимания субъектов учебного сотрудничества и др.

И. А. Зимняя называет «термин “учебное сотрудничество” как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.» Отмечая, что

«сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.»[2]

Рассматривая модель учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде, уделили внимание основным особенностям цифровой педагогики и цифрового обучения. Взгляды ученых отражены в трудах Полат Е.С., М. Е. Вайндорф-Сысоевой, В.И. Блинова, И.С. Сергеева, Е.Ю. Есениной, П.Н. Биленко, М.В. Дулинова, А.М. Кондакова и др.

По мнению М.Е. Вайндорф-Сысоевой: «можно утверждать, что эффективность обучения на расстоянии зависит от эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, используемых при этом педагогических технологий, эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки и использования методов обратной связи.» [1]

Технический аспект. Техническое обеспечение является одним из ключевых вопросов при планировании деятельности в дистанционном или гибридном формате взаимодействия с педагогами. Для обеспечения эффективного методического сопровождения и непрерывности процесса рекомендуем использовать СДО Moodle.

Организационный аспект. Эмпирической базой методического сопровождения педагогов выступили следующие учреждения образования: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Подготовлена программа методического сопровождения педагогов, включающая следующие направления:

- курс «Методика организации учебного сотрудничества» на базе учебного портала дистанционного обучения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
- курс «Онлайн урок в начальной школе» для студентов 3-4 курса УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» факультета начального образования.

Центральным ядром методического сопровождения выступает практикум. Одной из форм, показавшую свою эффективность в проведении практикума в ЦОС, выступают целевые курсы в СДО Moodle.

Для проектирования практикума разработана концепция «6 С» (рис.2). Так как в нашем исследовании собраны кросс-функциональные команды педагогов/студентов, то и соответственно, после детального изучения запросов, компетенций для качественного проведения курса при проектировании учитывались все шесть составляющих: определялась стратегия, все практические задания предлагались в системе, соответственно, и структура курса строилась на основе этих данных и т.д.



Рис. 2. Концепция проектирования курсов для педагогов «6 С»

Содержательный аспект. На основе опытно-экспериментальной работы разработана модель методического сопровождения (рис.3). Это целостный процесс взаимодействия с четко определенной целью, логической структурой и временем, необходимым для ее осуществления.



Рис. 3. Модель методического сопровождения педагогов

Пандемия 2020 открыла новые возможности и актуализировала новые форматы методического сопровождения, такие как, педагогические эдутоны, митапы, цифровые воркшопы, методические игры и др. Разработанная модель базируется на технологии организации коллективной работы в условиях гибридного обучения «Цифровой форсайт» [4].

Педагогический эдутон – марафон для прогрессивных педагогов (education – образование и marathon – марафон = eduthon), главная особенность которого прикладной характер.

Митапы – это неформальное собрание коллег для обсуждения вопросов и передачи знаний. Именно неформальное, IT-митап отличается интерактивом и непринужденной обстановкой.

Методические игры – форма методического сопровождения педагогов, которая предназначена для формирования профессиональных компетенций с использованием метода игрового моделирования [3].

Цифровой воркшоп – коллективный способ обучения, который подразумевает активное участие каждого в обсуждении проблемы с участием экспертов, подготовивших исходные данные для анализа и экспертной оценки.

Особое место при проведении воркшопов отведено моделированию учебной ситуации и освоению цифровых инструментов. Отметим, что в марте 2022 фокус апробации цифровых инструментов сместился на перспективные и популярные российские разработки для целей образования (рис.3).



Рис. 3. Цифровые образовательные ресурсы российских разработчиков

Методологический аспект. Методическое сопровождение педагогов при реализации представленной модели проходила в несколько этапов.

I этап. Эмпатия. На этом этапе происходит изучение образовательного опыта и потребностей педагогов/студентов.

II этап. Фокусировка. Этот этап предполагает изучение технических, технологических возможностей и лучших практик реализации цифрового обучения в гибридных условиях.

III этап. Формирование идей. В формате мозгового штурма педагоги собирают, анализируют и выбирают идеи для реализации.

IV этап. Прототипирование. Создание реальной ситуации и анализ полученной обратной связи.

V этап. Тестирование. В гибридном формате проводится тестирование предложенной модели. По результатам данного этапа дорабатывается технологическое решение и готовятся методические инструкции для педагогов.

Исследование показало положительную динамику (рис.4) в области овладения методическими компетенциями организации учебного сотрудничества в ЦОС.

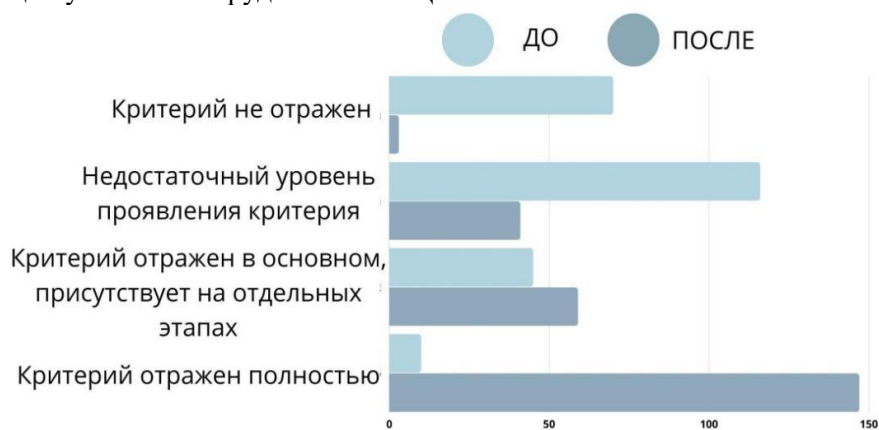


Рис. 4. Владение методикой учебного сотрудничества в ЦОС

Это подтверждает важность модернизации методического сопровождения с использованием различных форм взаимодействия в новых условиях.

Таким образом, новая архитектура образования, где значимое место занимает учебное сотрудничество в цифровой образовательной среде обладает огромным ресурсом. Описанные условия методического сопровождения способствуют росту профессионализма педагогов и их готовности решить проблемы, связанные с новым способом организации образовательного процесса как технологического цикла, так и методологического.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и пути их преодоления / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 70-74. – EDN : <https://elibrary.ru/bkqevk> (дата обращения 27.10.2022).

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2 издание, дополненное, исправленное и переработанное. — Москва: Логос, 2000. — 384 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9945> (дата обращения 27.10.2022). – Текст : электронный

3. Тихоновецкая И. П. Методическая игра как форма методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн. – Текст : электронный // Шамовские педагогические чтения : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, “5 за знания”, 2022. – С. 329-334. – EDN : <https://elibrary.ru/chlcmb> (дата обращения 27.10.2022).

4. Тихоновецкая И. П. «Цифровой форсайт» - конструктор организации коллективной работы в условиях гибридного обучения / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн. – Текст : электронный // Образование. Технологии. Качество : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 25–26 марта 2022 года. – Москва: Издательство «Перо», 2022. – С. 135-144. – EDN : <https://elibrary.ru/omcvdn> (дата обращения 27.10.2022).

УДК 373.112.4

DOI: 10/26170/ST2022t1-242

Тушнолобова Ольга Сергеевна,

Руководитель обособленного структурного подразделения № 3 детский сад № 50, 623280, Россия, Свердловская область г. Ревда, ул. Чехова, 26, detsad_16_revda@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ИНСТРУМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные объединения педагогов, успешные педагогические практики, профессиональная компетентность. педагоги, информационно-методические ресурсы, дети раннего возраста, методическая поддержка.

АННОТАЦИЯ. Важной приоритетной задачей государственной политики в сфере системы образования является создание условий для непрерывного профессионального роста и развития мастерства педагогов образовательных организаций. Одним из направлений деятельности муниципалитета является информационно-методическое сопровождение педагогов через муниципальные ассоциации, которые имеют кластерную систему. Автор уделяет внимание планированию и организации деятельности одной из муниципальной ассоциации педагогов дошкольного

образования. На примере, муниципальной ассоциации педагогов, работающих с детьми раннего возраста можно увидеть механизмы создания условий для профессионального роста и развития педагога как профессионала, мастера, оратора, новатора или новичка для успешного решения актуальных образовательных задач. Результатами деятельности ассоциации являются: совершенствование профессиональных компетенций педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта; обеспечение процесса развития способности педагога к самоанализу, который базируется на самопознании, самоконтроле, самодиагностике, самооценке.

Tushnolobova Olga Sergeevna,

Head of the separate structural unit No. 3 kindergarten No. 50, Russia, Revda

PROFESSIONAL ASSOCIATION OF TEACHERS WORKING WITH YOUNG CHILDREN AS A TOOL OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR SOLVING URGENT EDUCATIONAL PROBLEMS

KEYWORDS: professional associations of teachers, successful pedagogical practices, improvement of professional competence of teachers, city information and methodological resource.

ANNOTATION. An important priority task of the state policy in the field of the education system is to create conditions for continuous professional growth and development of the skills of teachers of educational organizations. One of the activities of the municipality is the information and methodological support of teachers through municipal associations that have a cluster system. The author pays attention to the planning and organization of the activities of one of the municipal association of teachers of preschool education. Using the example of the municipal association of teachers working with young children, one can see the mechanisms for creating conditions for professional growth and development of a teacher as a professional, master, speaker, innovator or novice for the successful solution of urgent educational tasks. The results of the association's activities are: improving the professional competencies of the teacher in accordance with the requirements of the professional standard; ensuring the process of developing the teacher's ability to self-analysis, which is based on self-knowledge, self-control, self-diagnosis, self-assessment.

В настоящее время происходит качественное обновление дошкольного образования, оно находится на пути инновационного развития, в приоритете понятие «пространство детской реализации» [3, с.13], противоположное понятию «зона ближайшего развития, которая характеризует разницу между тем, на что ребенок способен самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью педагога» [2, с. 36].

Ранний возраст является важнейшим периодом жизни ребенка, «это период наиболее интенсивного развития всех органов и систем организма, формирования разнообразных умений и поведения малыша» [1, с. 5].

В этот период закладываются наиболее важные способности, определяющие его дальнейшее развитие, формируются ключевые качества как познавательная активность, речь, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие способности, общая жизненная активность и многое другое. От знания, опыта и профессионализма педагогов зависит, успешная адаптация и социализация малыша в детском саду. Чтобы ребенок был здоров, развит, деятелен и жизнерадостен, необходимы условия, продиктованные особенностями и тенденциями развития детей раннего возраста в современных условиях. Создание и поддержание в группе атмосферы любви и доброжелательности, спокойного ритма жизни, продуманной системы интересных дел и занятий – условия успешного развития ребенка раннего возраста.

В пространстве детской реализации инициатором выступает сам ребенок, а взрослый следует за ним, помогая, направляя, поддерживая, как результат создание нового продукта самим ребенком, а не строгое выполнение по образцу; в этой изменяющейся среде изменяется и роль педагога, который становится для ребенка «наставником», «советчиком», «партнером». Поэтому крайне важно создать условия для непрерывного роста педагогического мастерства педагогов и их профессиональных компетенций. Одной из таких форм являются педагогические сообщества. В нашем муниципалитете созданы и функционируют кластеры педагогических сообществ: предметные ассоциации педагогов общеобразовательных организаций, ассоциации руководителей образовательных организаций, ассоциации педагогов дошкольного образования и специалистов образовательных организаций.

В кластер ассоциаций педагогов дошкольного образования входит ассоциация педагогов, работающих с детьми раннего возраста. Работа муниципальной ассоциации строится по направлениям: аналитическое, информационное, методическое, экспертное, организационно-координационное, издательское. На первом августовском заседании ассоциации формируется проект годового плана работы ассоциации на новый учебный год на основе проведенного анализа анкет по выявлению «профессиональных дефицитов» педагогов. В плане обозначаются организационные формы работы в соответствии с приоритетными направлениями (методические семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, дискуссионные клубы, ярмарки методических идей, фокус-группы, митап-встречи, проектные группы) решающие задачи информационного обеспечения педагогов, профессионального консультирования, трансляции проверенного и признанного педагогического опыта, внедрения и научно-методического сопровождения освоения

инновационного опыта, проектирование системы работы с детьми раннего возраста по определенной тематике.

Так например, деятельность Проектной группы педагогов, в рамках работы ассоциации педагогов, работающих с детьми раннего возраста в 2021-2022 учебном году, строилась по следующей схеме: название проекта – тип проекта – разработчики проекта – нормативные основания реализации проекта – проблема – актуальность проекта – цель проекта – задачи проекта – срок реализации – ожидаемые результаты – продукт проекта – перспективы развития.

План работы утверждается директором Муниципального казенного учреждения «Центра развития образования» один раз в год, основные цели и задачи работы направлены на оказание методической поддержки педагогам, которые работают с детьми раннего возраста, в рамках запланированных мероприятий ведется созидательный поиск новых форм работы с детьми раннего возраста, ведущие к повышению качества образования, педагоги активно участвуют в мероприятиях, работе проектных групп, методических и профессиональных конкурсах, что способствует совершенствованию профессиональных компетенций, профессионального мастерства и личностного роста педагога в практико-ориентированной деятельности.

Планирование и дальнейшая деятельность ассоциации осуществляется по социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому, физическому развитию и предполагает, формы и методы работы направленные на создание следующих условий, соответствующих специфике раннего возраста:

- 1) обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком;
- 2) уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;
- 3) поддержку индивидуальности и инициативы детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- 4) создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- 5) недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);
- 6) развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников;
- 7) построение вариативного развивающего пространства;
- 8) организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;
- 9) поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;
- 10) оценка индивидуального развития детей.

Ведь «для развития ребенка опыт переживания собственной ценности, доверия к миру, принятия и любви – основа для всего остального развития, в том числе и для становления навыков и умений» [4, с. 74].

Одна из практических форм работы ассоциации это педагогическая мастерская или педагогическая копилка игр и занимательных заданий. Это наиболее эффективные игры и приемы, которые педагоги используют в своей работе, например камешки «Марблс», силуэты различных предметов из фетра, «мешочки с историями» (инсценировки для детей раннего возраста) [5, с. 7] и много другое.

Формат педагогических мастерских позволяет педагогам продемонстрировать нетрадиционные приемы обучения детей раннего возраста.



Фото 1 Педагогическая мастерская «Мешочки с историями» демонстрирует воспитатель МАДОУ детский сад № 50 Пастухова Евгения Николаевна



Фото 2 Педагогическая мастерская «Использование камешков «Марблс» в работе с детьми раннего возраста по познавательнo-речевому развитию» воспитатель МАДОУ детский сад № 2 Опарина Светлана Валентиновна



Фото 3 Педагогическая мастерская «Развивающий «планшет» для самых маленьких» демонстрирует воспитатель МАДОУ детский сад 46 Ведерникова Татьяна Николаевна

Сегодня в сфере образования остается неразрешенным противоречие между потребностью общества в высоком качестве образования и некоторой сложностью традиционными средствами решить эту проблему. Однако, при спланированной системе методической работы в детском саду и планомерной и качественной работой муниципальных ассоциаций педагогических работников возможно улучшение инновационной обстановки, и основного пути, способствующего существенно повлиять на повышение уровня педагогического мастерства педагогов, их компетентности и эрудиции – четкой организацией методической и исследовательской работы и не только на уровне одного конкретного детского сада, а и городского округа.

Ассоциация педагогов, работающих с детьми раннего возраста это ещё одна форма эффективной системы непрерывного образования воспитателей, направленная на оказание реальной, действенной, практической методической помощи педагогам в повседневной работе с детьми раннего возраста.

Обмен опытом, новыми «педагогическими находками», обсуждение, дискуссии позволяют педагогам не только расти профессионально и всесторонне повышать педагогическое мастерство, но и дают возможность избежать заорганизованности, однообразия форм и методов, применяемых в работе с детьми раннего возраста, вовлекают всех участников ассоциации в работу, позволяют выйти из роли пассивных слушателей, стать активными участниками заседаний, свободно дискутировать, предлагать, обсуждать и обмениваться новыми формами и методами работы с детьми раннего возраста, которые в последующем могут быть размещены на городском информационно-методическом ресурсе: Ассоциации педагогов городского округа Ревда муниципального казенного учреждения «Центр развития образования» [3].

Каждое заседание ассоциации – это встреча с проблемой, противоречием, встреча с новыми знаниями, с новыми подходами, встреча творческих и креативных людей, дискуссия, поиск путей решения и выбор оптимального варианта, приносящего радость открытия и педагогического свершения.

Список литературы

1. Воспитание и развитие детей раннего возраста: пособие для воспитателей детского сада / В.В. Гербова, Р.Г.Казакова, И.М. Коновалова и др.; под ред. Г.М. Ляминой. – Москва : Просвещение, 1981. – 224 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / под редакцией А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т.1: Вопросы теории и истории психологии – 488 с.
3. Городской информационно-методический ресурс : Ассоциации педагогов городского округа Ревда муниципального казенного учреждения «Центр развития образования»/ acc.edurevda.ru:88
4. От рождения до школы : инновационная программа дошкольного образования / под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М.Дорофеевой. –Москва : МОЗАЙКА - СИНЕЗ, 2021. – 318 с.
5. Современный детский сад : Каким он должен быть / под редакцией О.А. Шиян. – Москва : МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2022. – 280 с.
6. Эстрайхер С. Волшебные мешочки историй. Инсценировки для детей раннего возраста : учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / С. Эстрайхер, С. Швинд, И. И. Трауб. – Москва : Национальное образование, 2020. – 72 с.

УДК 371.123

DOI: 10/26170/ST2022t1-243

Ханова Татьяна Геннадьевна,

кандидат наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина; 603009, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, tanyaha10@mail.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные педагогические ассоциации, педагоги, эффективность деятельности, профессиональные сообщества, оценочные инструменты, профессиональное развитие, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. Предметом исследования в данной статье является проблема оценки эффективности профессионального развития педагогов-участников профессиональных педагогических ассоциаций. На основе анализа исследований ученых автором показано стимулирующее влияние деятельности педагогических ассоциаций, особенно, проводимых ими профессиональных педагогических конкурсов, на совершенствование профессионализма и компетентности педагогов, активизации стремления к самообразованию и самооценке своей педагогической практики. Проанализированы некоторые подходы к оценке эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, в частности, модель многокритериальной оценки деятельности неформальных профессиональных сообществ О.Р. Нерадовской. Обоснована необходимость разработки универсальных электронных инструментов системной оценки деятельности профессиональных педагогических ассоциаций на основе интегральной карты, которая позволит дать глубокий и всесторонний анализ и выявить проблемные вопросы. В качестве методов оценивания автором обозначены опросные методы, метод экспертной оценки, самооценка и анкетирование.

Khanova Tatyana Gennadyevna,

Candidate of Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Russia, Nizhny Novgorod

ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF ACTIVITY PEDAGOGICAL ASSOCIATIONS

KEYWORDS: professional pedagogical associations; performance efficiency; professional communities; evaluation tools; professional development of the teacher

ABSTRACT. The subject of research in this article is the problem of assessing the effectiveness of the professional development of teachers-participants of professional pedagogical associations. Based on the analysis of research by scientists, the author shows the stimulating effect of the activities of pedagogical associations, especially their professional pedagogical competitions, on improving the professionalism and competence of teachers, enhancing the desire for self-education and self-assessment of their pedagogical practice. Some approaches to assessing the effectiveness of the activities of professional pedagogical associations are analyzed, in particular, the model of multi-criteria assessment of the activities of informal professional communities by O.R. Neradovskaya. The necessity of developing universal electronic tools for the systematic assessment of the activities of professional pedagogical associations on the basis of an integral map, which will provide a deep and comprehensive analysis and identify problematic issues, is substantiated. As methods of assessment, the author indicated survey methods, the method of expert assessment, self-assessment and questioning.

*Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 730000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073- 00081-21-02 от 14.07.2021 г.

В современном образовательном континууме, как, впрочем, и в других областях культуры, все большее значение начинает приобретать общественная инициатива, живое и непосредственное общение заинтересованных единомышленников по наиболее обсуждаемым вопросам. Особую нишу в процессе занимают профессиональные педагогические сообщества или ассоциации. Рост числа профессиональных сообществ обусловлен, в первую очередь, утверждением нормативной базы их деятельности, закреплением

формального статуса как площадки для дискутирования и коллективного поиска путей решения актуальных педагогических вопросов.

Спектр деятельности профессиональных педагогических ассоциаций довольно разнообразен, их типология представлена в монографии «Разработка и внедрение системной модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» [3, с. 11]. Среди основных направлений деятельности ассоциации представляет особый интерес работа с молодыми педагогами, направленная на их профессиональное совершенствование и компетентностный рост.

Полученные в ходе исследований данные убеждают, что деятельность педагогических ассоциаций оказывает стимулирующее влияние как на профессиональный рост молодых педагогов, совершенствование их педагогической культуры и способностей, так и на повышение качества образовательной практики школ, вследствие приобретения участниками сообществ нового профессионального опыта и новых компетенций. Позитивная роль педагогических сообществ в профессиональном росте педагогов изучена в работах Т.В. Дьячковой [5], Е.А. Медник [6], Т.В. Соловьевой [10], А.М. Соломатина [11] и др. Так, результаты исследования, проведенного Н.В. Проказиной и В.Л. Ланцевым [9], экспериментально подтверждают позитивное влияние участия в мероприятиях региональной педагогической ассоциации на уровень профессионального развития и ценностные ориентации педагогов.

Согласно исследованиям О.Р. Нерадовской, изучавшей возможности профессиональных сообществ в совершенствовании профессионализма педагогов, развивающий потенциал таких неформальных педагогических объединений обеспечивает, в первую очередь, непрерывность образования и самообразования педагогов, актуализацию субъектной позиции участников, «синергетический эффект коммуникативно-группового взаимодействия» и обмена опытом, развитие рефлексивной оценки собственного профессионального мировоззрения, что, в конечном итоге, не может не привести к повышению качества и эффективности профессиональной деятельности [6]. Однако, как замечает автор, обеспечение указанных эффектов невозможно без создания специальных организационно-педагогических условий, среди которых отметим личностную заинтересованность и вовлеченность участников, стремление к интерактивному взаимодействию, высокий уровень активности и самоорганизации [7].

Определяя пути развития профессионального мастерства педагогов-участников педагогических ассоциаций, стоит выделить, в первую очередь, иницилируемые и проводимые сообществами профессиональные конкурсы как «массовое состязание педагогов, демонстрирующих инновационный проектный опыт своей работы» [4]. По мнению Г.С. Камериловой и И.В. Прохоровой, конкурсная активность педагогов, «демонстрирующих лучшие интегративные практики», рассматривается как подтверждение реализации непрерывности личностного и профессионального самосовершенствования, освоения всего спектра актуальных педагогических компетенций [4]. В самом деле, конкурсные условия для педагогов характеризуются, прежде всего, необходимостью выхода за пределы привычного, нередко рутинного, рабочего пространства, развитием мотивации к достижению профессиональных успехов, способности к самопрезентации и рефлексии. Участие в конкурсах, кроме того, обогащает профессиональный опыт педагогов, служит стартовой площадкой для молодых специалистов в профессиональном самоопределении и самосовершенствовании.

Актуализация профессионально-педагогических ассоциаций, рост научного интереса к специфике их деятельности, отвечающей вызовам современного образования, требует создания надежного и универсального инструментария для оценки эффективности функционирования педагогических сообществ, как в отдельных направлениях (научно-исследовательское, экспертно-аналитическое, организационно-управленческое, учебно-методическое и др.), так и в целом.

Одним из известных подходов в оценке эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ является «многокритериальная карта оценивания эффективности деятельности профессиональных сообществ», предложенная в исследовании О.Р. Нерадовской [8]. Так, в трехступенчатой структуре показателей эффективности (объективные, субъективные и объективно-субъективные) она предлагает оценивать деятельность сообществ по направлениям. Первое, показатели непосредственных результатов (объективные), предполагают участие сообщества в организационно-методической работе; консультирование; организация и проведение семинаров, конференций, конкурсов; освоение программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, др. Второе направление – показатели процессов (субъективные), представлено вовлечением участников в творческую деятельность, в совместное управление объединением и т.д. И третье – показатели конечного эффекта (объективно-субъективные), к которым следует отнести, прежде всего, соответствие цели и полученных результатов, удовлетворенность участников качеством услуг и др. [8].

По мнению О.Р. Нерадовской, карта оценки эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ позволит дать объективную экспертную оценку их деятельности. Несомненно, данный способ, несмотря на то, что охватывает далеко не все направления деятельности сообществ, может рассматриваться в качестве механизма совершенствования профессионализма и педагогической культуры участников [1, с. 40].

В современных условиях цифровизации и информатизации образования целесообразно рассматривать в качестве инструментария оценки эффективности деятельности профессиональных сообществ электронные сервисы, позволяющие вести постоянное мониторинговое наблюдение деятельности по всем направлениям, отслеживая динамику и факторы ее изменения.

К разработке электронного сервиса оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций в рамках Госзадания приступила группа ученых под руководством Н.Н. Демидовой [3]. По мнению Н.В. Белиновой, Т.С. Сергеевой, электронный сервис представляет собой цифровую платформу с набором необходимых функций/компонентов: 1) концептуальные основы оценки (цели, задачи, принципы, методы, др.); 2) личный кабинет эксперта; 3) календарь событий (обучающие вебинары, консультации); 4) рабочий инструментарий эксперта (шкалы, анкеты); 5) реестр профессионально-педагогических ассоциаций и т.д. [2].

В качестве ведущих инструментов оценивания предполагается разработанная научным коллективом модель экспертной оценки и самооценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций [3], а также использование опросных методов руководителей образовательных организаций, управленческих структур и, конечно, участников ассоциаций.

Проектируемый оценочный инструмент, по мнению авторов, позволит на основе анализа объективной оценки результатов оптимизировать пути развития профессиональных сообществ, выявить механизмы их функционирования, актуализировать основные направления деятельности.

Список литературы

1. Белинова Н. В. Определение показателей эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.В. Белинова, Т.Г. Ханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-4. – С. 39-44.
2. Белинова Н. В. Разработка электронного сервиса оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.В. Белинова, Т.С. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 74-1. – С. 36-39.
3. Демидова Н. Н. Разработка и внедрение системной модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.Н. Демидова, Н.В. Белинова, Е.Г. Гуцу [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 158 с.
4. Камерилова Г. С. Профессиональный конкурс как значимый ресурс повышения педагогического мастерства / Г.С. Камерилова, И.В. Прохорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 1.
5. Дьячкова Т.В. Ассоциация педагогов дополнительного образования как среда для становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога / Т.В. Дьячкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-3. – С. 134-136
6. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации / Е.А. Медник // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80-84.
7. Нерадовская О. Р. Развитие профессионализма педагогов системы общего образования через использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества / О.Р. Нерадовская. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27611> (дата обращения: 14.10.2022)
8. Нерадовская О. Р. Многокритериальное оценивание эффективности деятельности неформальных профессиональных сообществ педагогических работников дошкольного образования / О.Р. Нерадовская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2(22). – С. 58-61.
9. Проказина Н. В. Роль общественно-профессиональных объединений педагогов в условиях модернизации системы учительского роста / Н.В. Проказина, В.Л. Ланцев // Вестник Института социологии. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 157-173.
10. Соловьева Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников / Т.В. Соловьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 77-81.
11. Соломатин А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов / А.М. Соломатин // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 4 (12). – С. 106-118.

Яковлева Светлана Васильевна,

Учитель начальных классов, высшей квалификационной категории, Салмановская средняя школа; 433319, Россия, Ульяновская область, Ульяновский район, д. Салмановка, ул. Дружбы 30А, lana26121967@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наставники, система наставничества, наставничество, молодые педагоги, педагогический опыт, профессиональное становление, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В каждой образовательной организации существует интересный, эффективный передовой педагогический опыт, который обязательно нужно изучать, обобщать и распространять. Передовой педагогический опыт должен быть источником решения педагогической проблемы. Для молодого специалиста вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением. Решить эту стратегическую задачу помогает создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого педагога, сформировать у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Yakovleva Svetlana Vasilyevna,

Primary school teacher of the highest qualification category, Municipal educational institution Salmanovskaya secondary school; Russia, Ulyanovsk oblast

MENTORING AS AN EFFECTIVE METHOD OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON A YOUNG TEACHER

KEYWORDS: mentors, mentoring systems, skills, pedagogical experiences, professional competencies.

ABSTRACT. In every educational organization there is an interesting, effective advanced pedagogical experience that must be studied, generalized and disseminated. Advanced pedagogical experience should be a source of solving a pedagogical problem. For a young specialist, entering a new activity is accompanied by high emotional stress. Creating a flexible and mobile mentoring system that can optimize the process of professional development of a young teacher, form motivation for self-improvement, self-development, and self-realization helps to solve this strategic task.

Повышение профессионального мастерства, желание всегда идти вперед, достойно преодолевая трудности - главное в педагогической деятельности. Работа с молодыми специалистами, а также с вновь прибывшими педагогами является одной из самых важных составляющих в работе наставника. Наставничество - это форма обучения на рабочем месте, которая направлена на развитие профессиональных компетенций человека.

Но не следует понимать наставничество как процедуру адаптации молодого учителя. Наставничество предусматривает решение сугубо узкого профессионального круга задач в области преподавания предмета и классного руководства, в то время как адаптация подразумевает включение в широкую систему отношений внутри школы в целом.

Выбор формы работы наставника начинается с вводного собеседования, где молодой специалист рассказывает о своих трудностях, проблемах, неудачах. Затем определяется совместная работа начинающего учителя с наставником. Чтобы взаимодействие наставника с молодым специалистом было конструктивным, нужно стараться не быть ментором, поучающим молодого преподавателя и доминирующим свой собственный опыт. Наставничество – это постоянный диалог, межличностная коммуникация.

Эффективность работы наставника напрямую связана с тем, насколько правильно выстроена система взаимосвязей между ним, его подопечным, другими сотрудниками и руководителями. У них должно установиться единое видение в восприятии реальности. Только в этом случае передаваемые знания и навыки будут иметь практическое воплощение. Хорошие плоды даст наставничество, если у обеих сторон будет система мотивов, побуждающих их к совместным действиям.

Чтобы взаимодействие с молодым педагогом было конструктивным и приносило желаемые результаты, педагогу – наставнику необходимо помнить о некоторых правилах общения: не приказывать («вы должны»), не проповедовать («на вас лежит ответственность...»), не поучать («если бы вы послушали меня...»). Один из важных моментов в совместной деятельности – это не подсказывать решения, не учить жизни молодого педагога. Необходимо так представить ситуацию, чтобы молодой педагог сам нашел правильные пути решения. Наставник должен стимулировать процесс профессиональной поддержки молодого педагога.

Одним из основных факторов успеха наставничества является парадигма, основанная на философии «я выиграл – ты выиграл». Небольшая личная победа подопечного – это успех наставника и, в конечном итоге, успех всей школы и системы образования в целом.

«Чтобы научить другого, требуется больше ума, чем чтобы научиться самому...» (М.Монтень)

Я вам предлагаю участвовать в играх, которые приведут к трем ключевым принципам наставничества. Коллеги, как вы считаете, а умеете ли Вы сотрудничать?

Давайте проверим:

Игра «Пчелы и змеи»

1. Я предлагаю всем участникам сейчас поделиться на две группы.
2. Левая от меня команда – будет называться пчелы, правая от меня команда будет называться – змеи.
3. Вам необходимо выбрать своего короля.
4. Королей я попрошу выйти из комнаты и подождать, я вас позову.
5. Ваша задача спрятать предметы. Пчелы прячут условную банку мёда, а змеи прячут условную ящерицу.

(Приглашаем королей)

6. Дорогие короли, мы спрятали два предмета, которые вам необходимо найти. Король пчел будет искать мед, а король змей - ящерицу.

7. А вы Пчелы и змеи должны помогать своим королям. Каждая группа может делать это, издавая определенный звук. Все пчелы должны жужжать: жжжжжжжж... Чем ближе змеиный король приближается к ящерице, тем громче должно быть шипение.

8. Помните, что во время игры никто не должен что-либо говорить.

Вопросы:

- Как вы чувствовали себя в роли короля пчёл (змей)?
- Ваши группы хорошо вам помогли?
- Вы остались довольны вашими подданными?
- Пчелы, как вы взаимодействовали друг с другом?
- Змеи, вы как взаимодействовали друг с другом?
- Что необходимо сделать прежде, чем начать искать?

Ответ: Определить конкретную цель (задание) (т.е., что нужно было искать конкретно)

Следующее упражнение называется «Неожиданные картинки»

1. Дорогие коллеги, я предлагаю всем встать в круг.
2. У вас на столе лежит листок – подпишите его, переверните. (звучит музыка)
3. Нарисуйте какой-нибудь рисунок. (музыка остановилась)
4. А теперь свой рисунок передайте по часовой стрелке соседу, дорисуйте что-нибудь.
5. Снова обменяемся рисунками.

Вопросы:

- Нравится ли вам рисунок, который вы начали создавать?
- Понравилось ли вам дорисовывать чужие рисунки?
- А можем ли мы этот прием использовать на своих уроках?

Правило 2: Определить последовательность (алгоритм действий) и роли участников.

Игра «Рисунок в два этапа»

1. Разбейтесь на пары и сядьте друг напротив друга.
2. Положите между собой лист ватмана и поставьте фломастер в центр листа и, не отрывая руку, закройте глаза.

3. В течении минуты (пока звучит музыка) вы будете путешествовать фломастером по всей поверхности листа, не отрывая его от бумаги.

4. Рисуйте во все стороны, пока вам не покажется, что нарисовано на бумаге.
5. Если хотите, вы можете разговаривать при этом с друг с другом.
6. Завершите рисунок и решите, как Вы его назовете.

Вопросы:

- Понравилось ли Вам рисовать с закрытыми глазами?
- Вы каким образом находили общий язык со своими партнерами?
- Насколько Вы довольны своим рисунком?
- Вам сложно было придумать название вашей картины?

Правило №3: Принимать совместное решение, учитывая мнение других.

Итак, входе нашего мастер-класса мы выделили

3 ключевых правила.

Мудрецы говорили, что жизнь состоит из того, что видит человек, оглянувшись назад. Хочется надеяться, что вся деятельность молодых педагогов раскроет их талант, повысит их мнение о педагогической профессии и они останутся в системе образования, а опытные педагоги, педагоги-наставники будут по-прежнему прилагать все усилия и создавать благоприятные условия для дальнейшего их профессионального роста.

«Учитель живёт до тех пор, пока учится, если он перестаёт учиться – в нём умирает учитель». Эти слова великого педагога К. Ушинского – лейтмотив наставника и молодых учителей нашей школы.

Список литературы

1. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. научн. тр. / Е.В. Бережнова; под ред. А.В. Хуторского. – Москва: ИНЭК, 2017. – 327 с.

2. Вершловский С.Г. Учитель-методист-наставник стажера : книга для учителя / С.Г. Вершловский, Т.И. Гриб, В.Ю. Крический и др. – Москва : Просвещение, 2018. – 144 с.

3. Пахомова Е. М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е. М. Пахомова // Методист. – 2015. – № 2. – С. 28-30.

РАЗДЕЛ 10. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-245

Арзыбекова Айбарчын Курманбековна

преподаватель кафедры государственного языка, Педагогический колледж Ошского государственного педагогического университета; 723504, Кыргызская Республика г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, kerven1996@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические компетенции, педагогические навыки, педагогическая компетентность, педагогическая деятельность, понятийный аппарат, профессионализм педагогов.

АННОТАЦИЯ. Цель нашего исследования состоит в том, чтобы обеспечить целостное представление о педагогических навыках, тесно связанных с современными подходами в области профессиональной компетентности для педагогической карьеры. Статья охватывает три измерения с точки зрения педагогических компетенций. Первое измерение связано с определением педагогической компетентности. Понятие педагогической компетентности, как правило, используется в значении минимального профессионального стандарта, часто установленного законом, который должен повышать человека при выполнении определенной роли учительской профессии. Второе измерение основано на репрезентативных таксономиях и подчеркивает текущие педагогические компетенции. Третье измерение представлено предложением в узких рамках целостного представления педагогических компетенций для педагогической карьеры. С целостной точки зрения мы выделяем две широкие категории педагогических компетенций в соответствии с современными подходами: общепедагогическая компетентность и специальная педагогическая компетентность. Такое представление позволяет лучше понять общие и второстепенные категории педагогических компетенций.

Arzybekova Aybarchyn Kurmanbekovna

teacher of the Department of State Language, Pedagogical College, Osh State Pedagogical University

PEDAGOGICAL COMPETENCE: OVERVIEW

KEYWORDS: pedagogical competences, pedagogical skills, pedagogical competence, pedagogical activity, conceptual apparatus, professionalism of teachers.

ABSTRACT. The goal of our research is to present a comprehensive view of teaching abilities that is directly tied to contemporary approaches to professional competence in the teaching profession. In terms of pedagogical competences, the paper addresses three dimensions. The first dimension has to do with how pedagogical competency is defined. The term "pedagogical competence" is most commonly used to refer to a minimal professional standard, frequently established by law that is intended to increase a person's ability to perform a certain function in the teaching profession. The second level emphasizes current educational competencies and is based on representative taxonomies. A proposal within the narrow framework of a holistic perspective of pedagogical competencies for a teaching profession represents the third dimension from a comprehensive standpoint.

Педагогическая компетентность исследовалась на уровне личности, команды, группы или организации с включением всех этих трех измерений в более широкую структуру сообщества, таким образом, принимая во внимание множество факторов, таких как: психологические, интерактивные, организационная, управленческая, административная, социальная, экономическая, культурная (этническая, религиозная, половая, сословная, возрастная и др.). В целостном изложении, которого мы намереемся достичь, мы представили только определения, которые исходят из разных точек зрения, чтобы сформировать как можно более комплексное представление о концепции педагогической компетентности, и это потому, что мы рассматриваем педагогические компетенции в тесной связи с тремя важными факторами. образования: успеваемость/успех/эффективность, профессиональное развитие и социальные изменения. Педагогические компетенции можно рассматривать по обе стороны оси, так как, с одной стороны, они помогают достижению достижения/получению успеха/развитию эффективности, формированию качества, высокоадаптивному профессиональному развитию и влияют на социальные изменения по стандартам [1], они навязываются в образовательном процессе и на рынке труда, а с другой - находятся под влиянием всего вышеперечисленного (см. рис. 1). Поэтому хорошее знание педагогических компетенций, их типологии и принципов развития приведет к будущему успешному применению/использованию в любой сфере, развивая междисциплинарное мышление, креативность и управленческие качества в любой сфере.

Педагогические компетенции		
Эффективность обучения	Индивидуальное/профессиональное развитие	Общественное изменение

Рисунок 1. Взаимодетерминированность педагогических компетенций

Таким образом, в нашем исследовании мы попытаемся дать обобщенное представление педагогических компетенций, предложив определение, которое направлено на то, чтобы наметить траекторию применения любого образовательного процесса с точки зрения педагогических компетенций: этапы – компоненты – факторы – контексты – уровни – степени – ресурсы – цель/стандарты.

Определение педагогической компетентности. Вообще говоря, педагогические компетенции рассматривались либо как совокупность потенциальных поведений/способностей, позволяющих эффективно проявлять деятельность, либо как часто определяемый законом минимальный профессиональный стандарт, которого должны достичь профессионалы. Именно с этих двух точек зрения теоретики пытались дать все более и более сложные определения, чтобы включить несколько переменных, которые привели бы к лучшему применению образования через компетенции.

Таким образом, одно первое определение строится с учетом ресурсов, используемых в образовательном процессе, начиная с развития компетенций и на его основе. Таким образом, этот подход рассматривает педагогическую компетентность как «способность человека использовать скоординированную, синергетическую комбинацию материальных ресурсов (например, учебных материалов, таких как книги, статьи и кейсы, и технологий, таких как программное и аппаратное обеспечение) и нематериальных ресурсов (например, знаний, навыков, опыта) для достижения эффективности и/или результативности в педагогике».

Понятие педагогической компетентности также имеет тенденцию использоваться в значении минимального профессионального стандарта, часто установленного законом, который должен поднять человека в выполнении определенной роли учительской профессии [2]. Таким образом, акцент в понимании педагогической компетентности должен приходиться на комплексные признаки, характеризующие способность решать педагогические задачи и типовые педагогические задачи, возникающие в ситуациях реальной педагогической деятельности, путем творческого применения знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и талантов таким образом, чтобы получить надлежащие и эффективные результаты.

Другие попытки определить компетентность рассматривали это понятие с точки зрения управления человеческими ресурсами, профессионального обучения и образования, пытаясь проследить важность взаимозависимости между личными характеристиками, уровнем квалификации и контекстом [3], но также были попытки рассматривать компетенции и связывать их с профессиональными стандартами.

Независимо от уровня, на котором анализируется педагогическая компетентность, особое внимание уделяется результатам, полученным в любом образовательном процессе, разработанном с точки зрения компетентности, таким образом, акцентируя внимание на эффективности, к которой выбираются различные методические алгоритмы для решения учебных задач, комбинируются и реализуются в зависимости от изменения ситуационного контекста, в котором реализуется учебная деятельность со студентами [4].

Применительно к учителю педагогическая компетентность отражает компетентность учителя в отношении сотрудничества, всестороннего взгляда и вклада в развитие педагогики высшего образования [5].

Взяв за основу этапы развития профессиональной компетентности Шнекенбега и Вильдта [6] и определения педагогической компетентности, представленные выше, мы разработали следующее представление комплексного определения педагогической компетентности, рассматривая этот процесс как имеющий несколько этапов, в которых различные компоненты, для выполнения цели которых активизируются определенные факторы, проявляющиеся в различных (но реальных, профессиональных, обусловленных изменениями) контекстах, на различных уровнях приложения и с разной степенью сложности (от простого к сложному), имеющие в качестве опоры определенные (приспособительные, поведенческие, временные, материальные, культурные, организационные) ресурсы необходимо учитывать для достижения конечной цели/стандартов образования.

С точки зрения таксономии термин «педагогические компетенции» является синонимом особой задачи работы, характерной для профессии учителя, достигаемой на определенном уровне производительности. Основные проблемы достижения такой таксономии заключались в выявлении (инвентаризации) разного рода специфических задач педагогической профессии, рассмотрении их как категорий поведения и упорядочении по степени сложности. Как степень общности, педагогические компетенции являются частью профессиональной компетентности для педагогической карьеры. Структура профессиональных компетенций включает шесть категорий компетенций [7]: методологические, коммуникативные и взаимоотношения, оценка учащихся, психосоциальные, технические и технологические, управление карьерой.

Педагогические компетенции можно найти в конкретных терминах с другими подкатегориями, такими как компетенции в общении и отношениях или управление классом. Благодаря этому целостному подходу мы смогли провести различие между общими педагогическими компетенциями, такими как методологические и оценочные компетенции, и специальными навыками, которые соответствуют другим категориям, таким как информационные технологии, управление классом, управление карьерой. В свою очередь, каждый тип компетентности можно наблюдать по определенным наборам моделей поведения, ожидаемых от учителей. Такое представление позволяет лучше понять общие и второстепенные категории педагогических компетенций.

Список литературы

1. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : Учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – Ростов на Дону : МарТ, 2002. — с. 56-58. — Текст : непосредственный
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя. — Текст : электронный // Эйдос. – 2006. – № 5. – с. 24-25. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21956030> (дата обращения 20.10.2022)
3. Шишкин Ф.Т. Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентностного подхода в образовании / Ф.Т. Шишкин. — Текст : электронный // Наука и школа. — 2008. — №4. — с. 73-74. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-i-kompetentnost-kak-klyuchevye-ponyatiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.10.2022).
4. Абдулгалимов, Г. Л. Модель готовности современного учителя к профессиональной деятельности / Г. Л. Абдулгалимов. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 5. – С. 44-47.
5. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов. — Москва: Просвещение, 2007. — с. 112-113. — Текст : непосредственный
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — Москва: Знание, 1996. — с. 91-93. — Текст : непосредственный
7. Соломина Г.М. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя : Социально-психологический тренинг : Учебное пособие для преподавателей профильных школ / Г. М. Соломина; Уральский государственный профессионально-педагогический университет. — Екатеринбург : Изд-во Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1996. — с. 17-19. — Текст : непосредственный

УДК 372.891)091)

DOI: 10/26170/ST2022t1-246

Баранова Ирина Сергеевна

кандидат географических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, i.s.baranova@mail.ru

У ИСТОКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: география, методика преподавания географии, история преподавания географии, географическое образование, методы обучения, история отечественного образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются начальные этапы развития географического образования в России. Проанализированы особенности обучения знаниям о природе с дохристианских времен до конца XVIII века. Охарактеризованы причины спада и подъема интереса к естественным наукам в разные периоды существования Российского государства. Подчеркивается связь между оживлением экономического развития и необходимостью в географических знаниях, что подводило к созданию соответствующих школ и разработке учебных программ. Разворот политики государства от поддержания минимального уровня грамотности населения к его образованности всегда сопровождался появлением в школьных программах в числе основных предметов и географии. Это свидетельствует о несомненной важности географического образования как для становления всесторонне развитой личности, так и для формирования общего уровня образованности населения страны.

Baranova Irina Sergeevna

candidate of geographical sciences, associate professor, Ural State Pedagogical University; Russia, Ekaterinburg

AT THE ORIGINS OF DOMESTIC GEOGRAPHICAL EDUCATION

KEYWORDS: geography training; history of domestic education.

ABSTRACT. The article discusses the initial stages of the development of geographical education in Russia. The features of teaching knowledge about nature from pre-Christian times to the end of the 18th century are analyzed. The reasons for the decline and rise in interest in the natural sciences at different periods of the existence of the Russian state were described. The link between the revitalization of economic development and the need for geographical knowledge is emphasized, which led to the creation of appropriate schools and the development of curricula. The reversal of the state's policy from maintaining the minimum level of literacy of the population to its education has always been accompanied by the appearance in school curricula among the main subjects and geography. This indicates the undoubted importance of geographical education both for the formation of a comprehensively developed personality and for the formation of the general level of education of the country's population.

Образование в России прошло довольно длительный путь. До наших дней сохранилось крайне мало информации о сути обучения в дохристианские времена. По косвенным признакам можно делать выводы, каким образом дети постигали особенности окружающей их природы. В основе мифов древних людей всегда лежало единство природы и человека. Мифы в язычестве служили своеобразным учебником, приемлемым для различных жизненных ситуаций. В славянских мифах есть множество духов, которые хранят

благополучие в доме и природе. Согласно мифам леший, полевик, русалка и пр. проживают каждый в определенных природных условиях. Их внешность и способности тесно взаимосвязаны с окружающей средой. Большинство духов называли берегинями, что свидетельствует о гармоничном сосуществовании человека и природы в те времена.

В дохристианский период знания о природе передавались в процессе воспитания как необходимое условие выживания. Передаваемые представления о природных явлениях и объектах способствовали также развитию земледелия. Сведения об истории и географии реализовывались в семье через традиции народной педагогики. Эффективным учебным средством был детский фольклор - считалки, скороговорки, заклички, календарный фольклор и пр. Фольклор относится к системе устной передачи традиционных представлений о мире, природе, космосе, человеке. Фольклорное образование подходило к разным жизненным ситуациям, поскольку содержало необходимую информацию об окружающем мире.

Первые образовательные учреждения появились в IX в. [1]. О содержании обучения с X по XIII в. известно мало, поскольку в результате татаро-монгольского ига была уничтожена большая часть древнерусских рукописей. На данном этапе школы возникли в Киеве, Новгороде, Суздале, Чернигове, Муроме, Переяславле, Галиче, Ростове и др. Помимо обучения чтению, письму, счету и пению передавались знания из математики, истории различных стран, а также сведения о природе. Наряду с богословскими, философскими и историческими изучались географические и естественнонаучные труды античных авторов.

В дальнейшем образование становится исключительно монастырским и направленным на обучение грамоте. С XIV по XVI век обосновывалась культурная самоизоляция Московского государства. В связи с этим отклонялись любые предложения обучать наукам подрастающее поколение. Официальная церковь пресекала попытки возрождения книжных школ. Лишь в середине XVII в. появляются школы, созданные по образцу европейских грамматических школ. Тем не менее ещё в XV в. создается географический труд купца и путешественника Афанасия Никитина «Хождение за три моря», в котором содержатся сведения о населении, хозяйстве, религии, обычаях и природе Индии, а также о Кавказе, Персии и Крыме.

В отечественных учебных заведениях XVII века преподавались грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка [2]. Задачей обучения было подготовить ребенка к чтению во время церковной службы и церковным песнопениям, научить проповедовать и вычислять пасхалии, отстаивать догматы христианской религии и т.п. С середины XVII в. западные нововведения начинают проникать в Российское государство – в числе преподаваемых появляются естественные дисциплины. В 1680 г. было открыто типографское училище при Печатном дворе, разнообразная библиотека которого включала в том числе и книги по естественным наукам. Можно назвать этот период подготовительным этапом возникновения естественнонаучного образования в России.

Время в конце XVII – начале XVIII века характеризуется появлением и развитием промышленности, ростом торговли и оживлением торговых отношений с государствами Западной Европы. Преобразования Петра I не только ускорили политическое и экономическое развитие России, но и потребовали знаний о географическом размещении природных ресурсов и объектов на огромной территории страны. Возникла потребность в географических знаниях, которые церковные школы не в состоянии были дать. В 1703-1704 гг. был напечатан первый российский атлас. Для составления точных географических карт всей страны требовалось большое количество геодезистов и топографов, способных производить инструментальную съемку, определять географические координаты, составлять карты с градусной сеткой.

На рубеже XVII-XVIII вв. наметилась тенденция создания общеобразовательных церковных школ и технических государственных училищ. Открываются светские школа математических и навигацких наук (1701-1753гг.) и гимназия Глюка (1705-1715гг.), где география становится самостоятельным учебным предметом. В школе преподавалась в старших классах математическая география. В обучении применялись такие наглядные пособия как глобус, географические карты, таблицы, приборы и инструменты. В гимназии обучали политической или «краткой географии» на русском языке. В 1715 г. в Москве открывается Морская академия, где готовили специалистов флота, проходили практику геодезисты, а также снаряжались первые географические и гидрографические экспедиции. По распоряжению Петра I географию начали преподавать не только в светских школах, но и в духовных семинариях.

В 1717 г. была издана переводная «Книга мировоззрения, или мнение о небесно-земных глобусах и их украшениях» К. Гюйгенса (второе издание вышло в 1724 г.). В 1718 г. напечатана «География генеральная» Б. Варениуса. В 1719 г. издается учебник по географии «Земноводного круга краткое описание» А. Гибнера. Все учебники по географии данного периода времени были европейского происхождения, что требовало их адаптации к отечественному образованию. Содержание глав о Российском государстве зачастую не соответствовало реальности. В 1719 г. Петр I поручает В.Н. Татищеву составить историю и географию России. Кроме того, В.Н. Татищев создал систему школьного обучения на казенных заводах Урала. Для подготовки горных специалистов выстроил целую сеть соответствующих школ разного уровня. В 1735 г. в Екатеринбурге создал библиотеку из более чем 2 тысяч книг, считавшуюся крупнейшей горнозаводской библиотекой страны того времени.

В 1725 г. была открыта Академия наук, а при ней университет и гимназия, где география входила в учебные планы [3]. В академическом университете получили географическое образование такие известные учёные, путешественники, исследователи как М. В. Ломоносов, С.П. Крашенинников, С.Т. Гмелин (младший), Г.В. Крафт, В.Ф. Зуев, И.П. Соколов, Г.Ф. Миллер и др. В 1742 г. М.В. Ломоносов читал первые публичные лекции по физической географии. В 1737 г. был издан первый школьный атлас.

Следующий этап развития географического образования приходится на вторую половину 18 века. Преподавание географии было утверждено в учебном плане главных народных училищ с пятилетним сроком обучения. Основное внимание уделялось изучению географии России. Преподавались также всеобщая география и география Европы. После окончания главного училища предоставлялась возможность продолжить обучение в университете. С 1739 г. при Российской Академии наук учрежден Географический департамент, занимавшийся не только развитием географической науки, но и подготовкой новых кадров географов, топографов, картографов. Тогда же было издано «Руководство к математической и физической географии» Г.В. Крафта.

В 1755 г. открывается Московский университет с двумя гимназиями при нём, где география входит в учебный план. Один из преподававших географию в университете преподавателей Х. Чеботарев составил первую оригинальную учебную книгу по географии России. Профессор Н.Е. Черепанов в 1792 г. также издал учебную книгу по географии. География преподавалась и в Главном народном училище в Петербурге с 1783 г., преобразованном в 1786 г. в Учительскую семинарию. Как правило, география в высших учебных заведениях преподавалась в то время на историко-филологических факультетах. Учителя и преподаватели совмещали ведение географии, истории и статистики. Следствием этого стало сокращение физико-географического содержания в курсах географии и увеличение доли политико-административного и номенклатурного материала.

Первые русские ученые-географы В.Н. Татищев и М.В. Ломоносов организовали географические исследования территории России и внесли большой вклад в развитие географического образования. Ими написан ряд сочинений с теоретическим географическим содержанием. В 1761 г. М.В. Ломоносов выдвигает идею привлечения крестьянских детей к поиску руд, металлов и камней. Ученый составил анкету из 30 вопросов, которая считается первой программой краеведческого изучения территорий. Общественный деятель того времени Н.И. Новиков рекомендовал знакомить детей с тем, как обрабатываются богатства земли и приготавливаются к употреблению для пользы людей.

В 1758-1772 гг. издается первый отечественный учебник географии «Политическая география», составленный С.Ф. Новокольниным. В учебнике содержалось описание государств Западной Европы, Африки и Северной Америки, в значительной мере не имеющее отношение к географии. В 1773 г. издается первый русский географический словарь «Географический лексикон Российского государства», написанный Ф.А. Полуниним и Г.Ф. Миллером. В 1776 г. Х.А. Чеботаревв состав своего «Географического методического описания Российской империи» включил новый словарь топонимов - 2 тысячи объектов. Хотя по времени составления первым отечественным географическим словарем является «Лексикон российского исторического, географического, политического и гражданского, сочиненного господином тайным советником и Астраханским губернатором Василием Никитичем Татищевым», написанный в 1721 г., но изданный только в 1793 г.

В этот же период выходит еще ряд учебников отечественной географии. В 1786 г. издается первый российский учебник по естествознанию «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи...», написанный В.Ф. Зуевым. В данном учебнике впервые разнообразие растительного мира объяснялось великим разнообразием климатических и почвенных условий, существующих на Земле. Кроме того, в описании животных указывалась приносимая ими польза, хозяйственное применение и условия содержания. Зуев В.Ф. впервые высказал требования по охране промысловых животных. Созданная в 1783 г. Комиссия об учреждении народных училищ выпустила семь различных учебных географических книг, учебные географические карты, глобусы и атласы. Всего за вторую половину XVIII в. в России было издано более 40 книг и словарей по географии.

Таким образом, к началу XIX в. в системе образования Российского государства закрепилась географическая часть учебных планов для всех уровней учебных заведений. Сформировалась достаточная литературная и картографическая основа не только для развития географической науки, но и обучения географии. В дальнейшем, не смотря на изменения в количестве учебных часов, география всегда присутствовала в отечественной образовательной системе, являясь определенным индикатором степени интенсивности развития экономики и общества.

Список литературы

1. Беляев, В. И. Первые школы на Руси / В. И. Беляев // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА – 2015. – №1 (24) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-shkoly-na-rusi> (дата обращения: 08.11.2022) – Текст : электронный.

2. Талина, Г. В. Государство, церковь, образование в России второй половины XVII столетия / Г. В. Талина // Ценности и смыслы. – 2016. – №4 (44) – С. 61-70. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvo-tserkov-obrazovanie-v-rossii-vtoroy-poloviny-xvii-stoletiya/viewer>. (дата обращения: 08.11.2022) – Текст : электронный.

3. Таможня, Т. А. Исторические этапы профессиональной и методической подготовки учителей географии в России / Т. А. Таможня // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2009. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-etapy-professionalnoy-i-metodicheskoy-podgotovki-uchiteley-geografii-v-rossii>. – Текст : электронный.

УДК:37.035.6:373.24

DOI: 10/26170/ST2022t1-247

Белузова Светлана Степановна,

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, s.s.ryabchikova@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ САДАХ РОССИИ И КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотическое воспитание, патриотизм, дошкольники, дошкольные образовательные организации, воспитательная работа, средства воспитания.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются подходы к патриотическому воспитанию детей в детских садах России и Китая. Цели и задачи патриотического воспитания детей описываются в нормативных документах, а содержание раскрывается в созданных программах для детских садов и исследованиях российских и китайских ученых, таких как: Д.С. Лихачев, А.В. Запорожец, Д.И. Фельдштейн, Чжан Сяо Ин, Ли Цзядао, Цзян Юй Хун: др. Проведенный сравнительный анализ подходов к патриотическому воспитанию показал определенную схожесть отношений к данному вопросу. Исследователи обеих стран говорят, что начинать работу в данном направлении необходимо с детского сада, а сам процесс должен осуществляться через ближайшее окружение ребенка – семью и детский сад, а также на материале близком и понятном для детей.

Belousova Svetlana Stepanovna,

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies of the Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN KINDERGARTENS IN RUSSIA AND CHINA

KEYWORDS: patriotic education, preschool children, kindergartens in China and Russia.

ABSTRACT. This article discusses approaches to patriotic education of children in kindergartens in Russia and China. The goals and objectives of patriotic education of children are described in regulatory documents, and the content is revealed in the created programs for kindergartens and studies by Russian and Chinese scientists, such as: D.S. Likhachev, A.V. Zaporozhets, D.I. Feldstein, Zhang Xiao Ying, Li Jiadao, Jiang Yu Hong, etc. The comparative analysis of approaches to patriotic education has shown a certain similarity of attitudes to this issue. Researchers from both countries say that it is necessary to start working in this direction from kindergarten, and the process itself should be carried out through the child's immediate environment – family and kindergarten, as well as on material close and understandable to children.

Современные угрозы, с которыми столкнулась наша страна, показали важность патриотического воспитания для подрастающего поколения. Усилия, которые вкладывает общество в этот процесс, через десятилетия помогут воспитать общество, которое ценит, любит и уважает свою страну, знает историю и культуру своего народа, готово отстаивать интересы государства и созидать на благо Отечества. Сравнительный анализ подходов к патриотическому воспитанию поможет проанализировать опыт двух стран и станет важным шагом к совершенствованию программного обеспечения по данному направлению.

Дошкольное детство является тем самым сенситивным периодом, позволяющим сформировать у ребенка уважение к своей семье, традициям, родному городу, культуре своего народа и к себе, как носителю этой культуры. Именно «взрослый вводит ребенка в мир социальной действительности – общественно выработанных навыков, умений, способов практической деятельности, морали и т.д. А так как в предметах материальной и духовной культуры и в ее традициях находят свое воплощение исторически сложившиеся формы психической жизни людей, то ребенок, познавая культуру и овладевая ею, вместе с тем усваивает и эти формы; на этой основе у него развиваются специфические социальные формы психики» [1, с. 165]. Таким образом, пережитые в детском возрасте переживания и эмоции, становятся ключом для формирования личных ценностей, к которым, безусловно, относятся и патриотические чувства.

Для России патриотическое воспитание является важным направлением, которое реализуется на всех уровнях образования. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» к

важнейшим принципам патриотического воспитания относится «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде» [8]. А в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 год, указывается, что направленность воспитания нового поколения должна быть ориентирована не только на владение знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI в., но на осознание традиционных нравственных ценностей, готовности к мирному созиданию и защите Родины [7].

Обратим внимание на сложившиеся в Китайской Народной Республике (КНР) подходы к патриотическому воспитанию детей. Работа по данному направлению ведется достаточно давно, еще в 1991 г. её вектор заложил проседать КНР Цзян Цзэминь. Лидер Китая (на тот момент), в своем выступлении обозначил важность патриотического воспитания для государства. Председатель КНР сказал, что государству необходимо заниматься патриотическим воспитанием граждан начиная с дошкольного возраста и до окончания университета. Цзян Цзэминь особо подчеркивал, что патриотизм является важным компонентом строительства духовности для китайской нации [9].

Изучением патриотического воспитания в отечественной педагогике занимались А.В. Запорожец, Д.С. Лихачев, Д.И. Фельдштейн и другие ученые. О том, что важно воспитывать «любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи» говорил Д.С. Лихачев. Ученый подчеркивал, что это любовь должна воспитываться «с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству и человеческой культуре» [4].

Изучением патриотического воспитания в китайской педагогике занимались такие ученые, как: Чжан Сяо Ин, Ли Цзядао, Чжао Сюй Мэй, Цзян Ши Мэй, Лю Ин, Хэ Хуй Цзюнь, Цзян ЮйХун. О необходимости внедрять патриотическое воспитание в повседневную жизнь ребенка, и воспитывать патриотические чувства через малую родину – родной город, отмечал Чжан Сяо Ин [11].

Проанализировав исследование российских и китайских педагогов, мы можем отметить, что ученые обеих стран отмечают целенаправленность и систематичность патриотического воспитания детей. Именно продуманные действия педагогов позволят воспитанникам в полной мере принять к себе общекультурные ценности, связанные с местом проживания, со страной, в которой происходит воспитание ребенка. Именно в этом и заключается важность раннего начала патриотического воспитания, ведь установки, запечатленные в период дошкольного детства, оказывают значительное влияние на выбор жизненного пути человека.

Таким образом, мы видим, что для патриотического воспитания нужна целенаправленная программа. В рамках российской системы дошкольного образования разработана и внедрена Примерная рабочая программа воспитания, в которой патриотическое воспитание выделено в отдельное направление. В рамках программы сформулированные ценности патриотического воспитания – Родина и природа. Согласно программе, ребенок к 8-му году жизни должен любить свою малую родину и иметь представление о стране, а также испытывать «чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям» [6].

Также, интерес представляют вариативные программы по патриотическому воспитанию. Таких программ создано достаточное количество, однако отметим несколько, представляющих наибольший интерес: «Растим патриотов России» (авторы-разработчики О.А. Пономарева): одной из целей программы является - воспитание собственного достоинства как представителя своего народа, уважения к прошлому, настоящему, будущему родного края [5]. Программа «Мы живем в России» (авторы-разработчики Н.Г. Зеленова, Л.Е. Осипова): программа включает следующее тематическое планирование: родная семья, родной город, родная природа, родная культура [2]. Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (авторы-разработчики О.Л. Князева, Д.М. Махнева): среда детского сада должны включать различные национальные предметы-символы; на занятиях предлагают использовать всех виды фольклора; для реализации программы необходимо создать специализированное пространство – народную избу. [3]. В целом, содержание программ, достаточно грамотно проработано, однако большинство материалов разработано в контексте русской национальной культуры, что не соответствует многонациональности страны.

Программное содержание патриотического воспитания в Китае менее разнообразно, но детские сады ориентируются на существующую Директивную программу по дошкольному образованию, в которой выделяются комплексные направления, необходимые для реализации и развития развивающей среды. В содержании Директивной программы выделяется направление – «культура», задачей которого заключается в знакомстве детей с национальными традициями Китая [10].

Исходя из направлений работы, рассматриваемых в Директивной программе, видный китайский ученый Ли Цзядао пишет о том, что, планируя содержание патриотического воспитания необходимо опираться на культуру и искусство Китая, а начинать работу необходимо через любовь и уважение к ближнему кругу ребенка – его семьей и близким людям. А в последующем, необходимо продолжать работу через знакомство с родным городом, природными и культурными достопримечательностями. Важнейшим принципом патриотического воспитания, согласно Ли Цзядао, является то, что знакомство с новым материалом

необходимо начинать от близкого и понятного – к более сложному и не понятному. В такой работе педагог становится примером патриотизма, любви и уважения к Родине [12].

Еще один китайский педагог, занимающийся патриотическим воспитанием, считается Цзян ЮйХун, который описывает патриотическое воспитание как формирование у детей положительных эмоций и чувств. Цзян ЮйХун указывает, что педагоги детского сада обычно воспринимают патриотическое воспитание через занятия по знакомству детей с флагом, гербом и другими символами страны и нации. Автор не соглашается с таким подходом и пишет, что патриотизм – это любовь к людям, к родному городу и к Родине. Таким образом, на педагогах в детском саду лежит ответственность по формированию любви к окружающей детей действительности. К примеру, при проведении ежедневного подъема флага Китая, а также, при знакомстве и разучивании с детьми песен о стране. Еще Цзян ЮйХун предлагает проводить беседы и знакомить детей с современными героями страны – победителями Олимпийских игр и других соревнований. [13].

В практике работы детских садов реализуются установки, принятые в Директивной программе. Они внедряются через введение в образовательную среду детских садов культурных традиций страны: детских игровых уголков для китайского традиционного чаепития; проведения занятий по китайским шахматам; изучение традиционного китайского единоборства Ушу (Кун-фу) и других активностей.

Таким образом, рассмотрев подходы к патриотическому воспитанию в детских сада России и Китая, мы видим, что существует большая схожесть в подходах к воспитанию патриотических чувств, которые следует рассматривать как базовую составляющую национального самосознания народа, выражающуюся в чувстве любви и гордости за свою Родину. Исследователями обеих стран отмечается то, что данный процесс нужно начинать еще с дошкольного возраста. Однако, в каждой стране существует своя специфика патриотического воспитания, но общим для обеих стран является понимание того, что чем раньше дети осваивают понятия, связанные с национальной принадлежностью, гражданской идентичностью, нормами поведения в конкретном сообществе, осознают себя частью социума, тем осознаннее и устойчивее будут в дальнейшем их гражданская позиция и патриотический настрой.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : ИПС ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 175 с. – Текст: непосредственный.
2. Зеленова, Н. Г. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников / Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова // Москва: Скрипторий 2003, 2008. – 112 с. – Текст: непосредственный.
3. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры:
4. Программа. Учебно-методическое пособие / О. Л. Князева, М. Д. Махнева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 1999. – 304 с. – Текст: непосредственный.
5. Лихачев, Д. С. Земля родная / Д. С. Лихачев – URL: http://modernlib.ru/books/lihachev_dmitriy/zemlya_godnaya/read (дата обращения: 09.11.2022). – Текст: электронный.
6. Пономарева, О. А. Программа по патриотическому воспитанию: Растим патриотов России / О. А. Пономарева. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/607047/> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
7. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
9. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=182943;req=doc> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
10. Чжан, Лисин. Особенности организации дошкольного образования в КНР / Чжан Лисин // Дошкольное воспитание. – 2009. - № 12. – С. 95-104. – Текст: непосредственный.
11. Цин, Хэ. К вопросам патриотического воспитания детей в детских садах России и Китая / Цин Хэ, С. С. Белоусова, Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 170-174. – Текст: непосредственный.
12. 张晓英, 杨华, 对幼儿进行爱国主义教育的尝试 “课程与教学”2006. Чжан Сяо Ин Из опыта по воспитанию у детей патриотизма / Чжан Сяо Ин // Предметы и образование. – 2006. – № 7-8. – Текст: непосредственный.
13. 李道佳幼儿爱国主义教育的基本原则 “学前教育研究”1995. Ли Цзядао Основные принципы воспитания патриотизма у детей / Ли Цзядао // Исследование дошкольного образования. – 1995. – № 1. – Текст: непосредственный.

14. 江玉红幼儿园爱国主义教育的思考与探索“科技信息”。Цзян ЮйХун Размышление и исследование о патриотическом воспитании детей / Цзян ЮйХун // Культурное образование. – 2010. – № 2.–8. – Текст: непосредственный.

15. 赵雪梅浅谈如何在少数民族聚居地区对幼儿进行爱国主义教育“师者讲坛” 2015。Чжао Сюй Мэй Как воспитать в детях, проживающих в регионах национального меньшинства, патриотизм / Чжао Сюй Мэй // Чи Цзы. – 2015. – № 1. - 3. – Текст: непосредственный.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-248

Бородина Екатерина Михайловна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, kate1302112008@ya.ru

Донгаузер Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, dong-elena@yandex.ru

ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственная итоговая аттестация; промежуточная аттестация; общее образование; единый государственный экзамен; основной государственный экзамен, всероссийские проверочные работы; оценка качества образования; обучающийся; контрольные измерительные материалы.

АННОТАЦИЯ. Каждый обучающийся в системе общего образования проходит промежуточную и государственную итоговую аттестацию, которая за последние двадцать лет кардинально изменилась. В статье рассматривается правовой аспект трансформации системы оценки качества образования и демонстрируется поэтапный подход к введению единого государственного экзамена, основного государственного экзамена и всероссийских проверочных работ. Постепенное введение новых форм аттестации и разработка нормативных правовых актов, которые позволили четко сформулировать требования, правила и порядок проведения итоговой аттестации, на сегодняшний день обеспечивают единый подход для каждого обучающегося на всей территории Российской Федерации.

Borodina Ekaterina Mikhailovna,

graduate student, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Dongauzer Elena Victorovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

LEGAL ASPECT OF TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: state final certification; intermediate certification; general education; Unified State Exam; Main State Exam, all-Russian test work; assessment of the quality of education; student; control measuring materials.

ABSTRACT. Each student in the general education system undergoes intermediate and state final certification, which has changed dramatically over the past twenty years. The article describes the legal aspect of the transformation of the education quality assessment system and demonstrates a phased approach to the introduction of the Unified State Exam, the Main State Exam and all-Russian test papers. The gradual introduction of new forms of certification and the development of regulatory legal acts, which made it possible to clearly formulate the requirements, rules and procedures for the final certification, which today provide a unified approach for each student throughout the Russian Federation.

Система общего образования в Российской Федерации последние 20 лет претерпевает постоянную трансформацию на всех уровнях образования. Вместе с ней меняются и подходы к системе оценивания образовательных результатов, как итоговых, так и промежуточных [1]. При введении каждого новшества предъявляются высокие требования к системе образования, а также к стабильной демонстрации высоких образовательных результатов.

На сегодняшний день освоение образовательных программ общего образования, за исключением образовательных программ дошкольного образования, сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, проводимой в формах, определенных конкретным учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией.

Единственная форма промежуточной аттестации, которая регулируется и разрабатывается извне, это Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР).

Государственная итоговая аттестация в Российской Федерации (далее – ГИА) – это итоговая аттестация, которая позволяет завершить освоение образовательных программ, имеющих государственную аккредитацию образовательной деятельности [1].

В настоящее время законодательно определены следующие формы проведения ГИА по программам:

1. Основного общего образования – основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) и государственный выпускной экзамен (далее – ГВЭ ОО).

ГИА в форме ОГЭ и (или) ГВЭ ОО включает в себя четыре экзамена по следующим учебным предметам: экзамены по русскому языку и математике, которые являются обязательными учебными предметами, а также экзамены по выбору обучающегося по двум учебным предметам из числа учебных предметов: физика, химия, биология, литература, география, история, обществознание, иностранные языки (английский, французский, немецкий и испанский), информатика и информационно-коммуникационные технологии [7]. Для получения аттестата об основном общем образовании обучающимся необходимо сдать русский язык, математику и два «предмета по выбору».

2. Среднего общего образования – единый государственного экзамена (далее – ЕГЭ) и государственный выпускной экзамен.

ГИА проводится по русскому языку и математике, как обязательным учебным предметам, а также по следующим учебным предметам: литература, физика, химия, биология, география, история, обществознание, иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский и китайский), информатика и информационно-коммуникационные технологии [8]. «Предметы по выбору» обучающиеся сдают на добровольной основе для предоставления результатов ЕГЭ при приеме на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета, так как для получения аттестата о среднем общем образовании достаточно сдать только русский язык и математику базового уровня.

Но возникает вопрос: как система общего образования пришла именно к таким формам?

С принятием в 1999 году Болонской декларации перед всем мировым сообществом возникла задача построения единого образовательного пространства. В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу, после чего представители системы образования осознали острую необходимость перемен в системе оценки результатов освоения основных образовательных программ. Но еще в 1997 году Министром общего и профессионального образования Российской Федерации В.М. Филипповым были предложены к применению в образовательных организациях тестовые задания, которые и стали прототипами современных контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ).

Приказом Министерства образования Российской Федерации от 03.12.1999 № 1075 «Об утверждении Положения о государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI(XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации» (далее – приказ Минобр РФ от 03.12.1999 № 1075) впервые определялось, что форму проведения письменных экзаменов устанавливает Министерство образования Российской Федерации, а устных экзаменов – образовательная организация [6].

В приказе Министерства образования Российской Федерации от 24.02.1995 № 88 «Об утверждении документов по итоговой аттестации и награждению выпускников», который действовал до принятия приказа Минобра РФ от 03.12.1999 № 1075, устанавливались все возможные формы прохождения ГИА: устные экзамены могли проводиться по билетам, в форме собеседования или защиты рефератов, а экзамены (устные и письменные) могли проводиться в форме тестирования [5].

В 2001 году был принят первый нормативный правовой акт, предусматривающий изменения в системе оценки результатов освоения программ среднего (полного) общего образования. Постановлением Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (далее – постановление Правительства РФ от 16.02.2001 № 119) было принято предложение Министерства образования Российской Федерации о проведении эксперимента по введению ЕГЭ, обеспечивающего совмещение ГИА выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования.

И только спустя 6 лет, а именно 12 февраля 2007 года, в Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-I «Об образовании» были внесены изменения, которые официально закрепляли, что ГИА обучающихся, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, проводится в форме единого государственного экзамена [2].

На самом деле федеральные органы власти столкнулись с большим количеством проблем, которые не позволяли внедрить ЕГЭ в том временном промежутке, в котором хотелось изначально. По этой причине в различных субъектах Российской Федерации эксперимент, предусмотренный постановлением Правительства РФ от 16.02.2001 № 119, пытались провести в течение девяти лет. Обязательность ГИА в форме ЕГЭ для всей Российской Федерации наступила с 1 января 2009 года.

В 2003 году начался эксперимент по введению ГИА выпускников по программам основного общего образования в условиях введения независимой системы оценки качества образования, то есть с применением сторонних КИМов.

С 2003 по 2005 год эксперимент по введению ГИА основного общего образования в тестовой форме проводился в 19 муниципальных образованиях 9 субъектов Российской Федерации [3].

В 2006 году Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (далее – Рособрнадзор) решила привлечь к эксперименту большее количество регионов Российской Федерации, но только по 4 учебным предметам: алгебре, русскому языку, биологии и обществознанию.

ОГЭ как форма ГИА не была утверждена даже с принятием «нового закона» об образовании в 2012 году. И только в 2014 году был принят приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.12.2013 № 1394 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования». Данный приказ впервые официально устанавливал ОГЭ как форму ГИА, проводимую на уровне основного общего образования, при проведении которого использовались КИМ, представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы.

КИМ ОГЭ были разработаны с целью оценки общеобразовательной подготовки обучающихся на уровне основного общего образования, а также оказать помощь образовательным организациям в отборе выпускников в профильные классы.

В 2015 году образовательным организациям пришлось встретиться с новой формой КИМ, но не в рамках ОГЭ или ЕГЭ. Рособрнадзор выступил с предложением введения проверочных работ, проводимых по всей Российской Федерации на основе единых заданий.

В связи с отсутствием ГИА на уровне начального общего образования впервые ВПР в рамках эксперимента испробовали на себе обучающиеся 4-ых классов. Основная цель введения ВПР совершенствование механизмов развития общероссийской системы оценки качества образования путем построения системы взаимосвязанных исследовательских и диагностических процедур на разных уровнях системы образования [4].

Результаты ВПР позволяли:

1. На федеральном уровне: мониторинг результатов введения ФГОС; формирование базы результатов обучающихся, в перспективе – обеспечение возможности учета результатов в качестве портфолио.

2. На региональном уровне: своевременная корректировка отдельных аспектов в системе общего образования; основание для планирования контрольно-надзорной деятельности.

3. На уровне образовательной организации: корректировка образовательного процесса; учет результатов ВПР при выставлении годовых отметок по предмету.

С начала введения и по сегодняшний день Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не содержит упоминания о ВПР, несмотря на это Рособрнадзором ежегодно издаются приказы об организации и датах проведения ВПР.

Для повышения объективности результатов ВПР сегодня применяются следующие рекомендации: стандартизированные критерии оценки работ, использование наблюдателей на ВПР, выезд представителей органов местного самоуправления, регулирующих вопросы образования в школы, видеонаблюдение, методы математической статистики при анализе работ (доверительный интервал для задания, доверительный интервал для организации, контрольная группа, кластерный подход), помощь школам с низкими результатами ВПР.

Таким образом, все вышеприведенные нормативные правовые акты привели к усовершенствованию нормативной правовой базы в области оценки качества образования, которая действует сегодня на всей территории Российской Федерации. Система оценивания, разрабатываемая долгие годы, демонстрирует актуальные формы аттестации, которые позволяют каждому обучающемуся получить объективную оценку своих знаний.

Список литературы

1. Бородина Е. М. Нормативно-правовой аспект развития системы образования в Российской Федерации / Е. М. Бородина, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : Сборник статей / Научная редакция Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. – Екатеринбург : [б.и.], 2022. – С. 196-200.

2. Об образовании: Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1. – URL: <https://home.garant.ru/#/document/10164235> (дата обращения: 22.09.2022);

3. Об участии в эксперименте по проведению государственной (итоговой) аттестации выпускников IX классов общеобразовательных учреждений в новой форме в 2006/2007 учебном году : Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.10.2006 № 01-792/07-01 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/6327584> (дата обращения: 22.09.2022);

4. О проведении Всероссийских проверочных работ в 2016 году: Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 01.03.2016 № 02-82 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/71959884> (дата обращения: 23.09.2022);

5. Об утверждении документов по итоговой аттестации и награждению выпускников : Приказ Министерства образования Российской Федерации от 24.02.1995 № 88 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/144028> (дата обращения: 22.09.2022);

6. Об утверждении Положения о государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI(XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации : Приказ Министерство образования Российской Федерации от 03.12.1999 № 1075 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/181728> (дата обращения: 22.09.2022);

7. О проведении эксперимента по единому государственному экзамену : Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 13.12.2000 № 20 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/183110> (дата обращения: 22.09.2022);

8. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 07.11.2018 № 190/1512 – URL: <https://home.garant.ru/#/document/72125224> (дата обращения: 22.09.2022).

УДК 378.016:51

DOI: 10/26170/ST2022t1-249

Квашко Людмила Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Приморский институт железнодорожного транспорта – филиал Дальневосточный государственный университет путей сообщения в г. Уссурийске, Россия; 692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Тургенева, д. 3, lkvashko@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ АБИТУРИЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: математическое образование, методика преподавания математики, российские вузы, китайские абитуриенты, дидактика математики, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. Расширяющееся экономическое сотрудничество России и Китая происходит в разных областях, в том числе и в области образования. Предметом исследования стала сравнительная характеристика математического контента подготовки абитуриентов для поступления в вуз России и Китая. Цель исследования – установить сходство и различие дидактического аспекта этой подготовки. Методология исследования основана на применении методов компаративистики: установление критериев и показателей сравнения, проведение процедуры сравнения, установление уровня сходства и различия. В результате выявлено, что три четверти образовательного контента по дисциплине «математика» имеет аналогичное содержание и структуру, что позволяет гармонично вливаться китайским абитуриентам в российскую систему математического образования. Полученные результаты могут применяться при организации подготовительных курсов для китайских абитуриентов, а также учитываться при поступлении российских абитуриентов в вузы Китая.

Kvashko Lyudmila Pavlovna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Primorsky Institute of Railway Transport, a branch of the Far Eastern State Transport University in Ussuriisk, Russia, Ussuriisk

TRAINING OPPORTUNITIES FOR CHINESE APPLICANTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: COMPARATIVE ANALYSIS OF MATHEMATICAL CONTENT

KEYWORDS: mathematical education, methods of teaching mathematics, Russian universities, Chinese applicants, didactics of mathematics, educational process.

ABSTRACT. The expanding economic cooperation between Russia and China is taking place in various fields, including in the field of education. The subject of the study was a comparative characteristic of the mathematical content of the preparation of applicants for admission to higher education institutions in Russia and China. The purpose of the study is to establish the similarity and difference of the didactic aspect of this training. The methodology of the study is based on the use of comparative methods: the establishment of criteria and indicators of comparison, the conduct of the comparison procedure, the establishment of the level of similarity and difference. As a result, it was revealed that three quarters of the educational content in the discipline "mathematics" has a similar content and structure, which allows Chinese applicants to harmoniously integrate into the Russian system of mathematical education. The results obtained can be used in the organization of preparatory courses for Chinese applicants, as well as taken into account when Russian applicants enter universities in China.

В условиях возрастающего экономического влияния стран-участниц БРИКС (Бразилия, РФ, Индия, КНР, ЮАР) на мировой рынок [1] и расширения культурных связей между странами Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) [2] встаёт вопрос об интеграции этих стран и в области образования. Китайская Народная Республика (далее – Китай), демонстрирует высокие результаты в области математического образования, занимая первые строчки рейтинга, устанавливаемого в рамках «Program for International Student Assessment (PISA)» изучения уровня математического образования ведущих стран мира [3]. Эти успехи связываются с дидактикой и методикой преподавания математики в школе [4].

Изучение причин успехов китайских школьников необходимо начинать с анализа педагогических условий, в которых они обучаются. Инвариантом любого математического образования является его дидактика: содержание, структура и логика построения учебного материала. Материалы статьи

представляют результаты проведенного исследования, в котором был поставлен исследовательский вопрос: каковы сходства и различия содержательного контента дисциплины «математика» при подготовке абитуриентов Китая и России для поступления в вуз? Критериями сравнения были выбраны 36 дидактических единиц из трёх тем, которые изучаются как в российских школах, так и в китайских. Выбранные темы охватывали: вопросы теории множеств (основные понятия и символьные обозначения); вопросы теории функции одной переменной (определения, графики и свойства функций); основные понятия тригонометрии (функции и их графики, формулы и их применение для преобразований выражений, решения уравнений). Объектом исследования явились школьные учебники по алгебре [5, 6, 7] и геометрии [8], по которым обучаются школьники России, а также учебное пособие [9], по которому осуществляется подготовка абитуриентов в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (г. Хабаровск, Россия). В качестве другого объекта сравнения был выбран учебник для подготовки абитуриентов к поступлению в вузы Китая [10]. Цель исследования состояла в установлении общего и различного тех дидактических единиц, которые были выбраны для сравнения.

Элементы теории множеств включены в обязательный перечень знаний выпускника российской и китайской общеобразовательной школы. Они используются для обозначения числовых промежутков при решении неравенств, для указания промежутков знакопостоянства и промежутков монотонности при исследовании функций, а также при решении неравенств с одной переменной методом интервалов. Символика, которая используется в китайском учебнике, и та, которая используется в российских учебниках, идентичная. Разница состоит в том, что методика изложения учебного материала в китайском учебнике [10] сопровождается кратким решением примеров без геометрической интерпретации, что, на взгляд автора статьи, усложняет понимание учащимися результатов решения неравенств и требует от преподавателя дополнительных разъяснений в аудитории.

Другой особенностью изучения этой темы является то, что в китайском учебнике математическая логика представлена в достаточном объёме и охватывает основные операции с использованием кванторов (\forall , \exists , \nexists , \wedge , \vee) и широкой демонстрацией примеров. Математическая логика, как отдельная тема для изучения школьниками общеобразовательных классов России, исключена из программы математики курса средней школы. Она изучается либо на факультативах (спецкурсах), либо на уроках информатики.

Функциональная методическая линия в школьном курсе математики России и Китая является одной из основных и широко представлена в указанных учебниках и учебных пособиях. В сравниваемых учебниках дидактически и методически одинаково ставится вопрос о нахождении области определения функций, о видах аналитических выражений линейной, степенной, показательной, логарифмической и тригонометрических функций. Указываются виды функции, области их определения, графически и аналитически обосновываются их свойства. Стоит указать на схожесть рисунков в российском и китайском учебниках [11, с. 99]. Однако рисунки, демонстрирующие знаки тригонометрических функций различаются [11, с. 100-101] и содержат разный методический потенциал, дающий разный обучающий эффект.

Изучение *тригонометрии* ограничивается изучением тригонометрических формул и формул приведения, а также знакомством со способами выполнения тождественных преобразований тригонометрических выражений. Этот учебный материал представлен в учебнике [10] в той же методической традиции, что и в России. Однако учебный материал по изучению *аргс-функций* в учебнике [10] представлен как необязательный. Авторы российских учебников по-разному относятся к изучению *аргс-функций*: в одних учебниках этот учебный материал должен изучаться на уроках математики всеми учениками [7, с.87-103], а в других учебниках этот раздел является необязательным для всех [12, с. 219-223].

Таким образом, контент-анализ и сравнение математического образовательного контента российских и китайских учебников показало, что во многом дидактика, а за ней и методика преподавания математики в общеобразовательной школе во многом схожи. Однако вопросы полноты курса в нашей стране остаются дискуссионными и передаются в руки учителей, которые могут регулировать степень изучения математики, руководствуясь методическими, временными и человеческими возможностями.

Количественный анализ выделенных для сравнения 36-ти дидактических единиц показал, что 9 из них не совпадают, а 27 полностью идентичны [11, с. 102-103]. Исходя из данных, полученных в качественном и количественном выражении, можно утверждать, что российский математический образовательный контент, предназначенный для усвоения школьниками выпускных классов общеобразовательной школы, на 75% совпадает с китайским, что даёт право утверждать о близости дидактической и методической традиции преподавания математики в школах России и Китая.

Полученные результаты могут лечь в основу разработки программ подготовительных курсов по математике для абитуриентов из Китая, решивших поступать в вузы России, а также для российских абитуриентов при поступлении в китайские вузы. Дальнейшие сравнительные исследования продолжатся для других тем курса математики средней общеобразовательной школы с целью выявления инвариантной и вариативной части содержания курса математики для абитуриентов из Китая, готовившихся к поступлению в вузы России.

Список литературы

1. Белоглазов И. Какие страны входят в БРИКС в 2022 году – полный список. – URL: <https://progov.ru/kakie-strany-vhodyat-v-briks-v-2022-godu-polnyy-spisok/>
2. Алимов Р. Роль Шанхайской организации сотрудничества в противодействии угрозам мира и безопасности. – URL: <https://www.un.org/ru/chronicle/article/21818>
3. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Tu Rongbao. Characteristics of Mathematics Education in China [Electronic resource]. – URL: [http://math.unipa.it/~grim/Characteristics of Mathematics Education in China \(English version\) pdf.](http://math.unipa.it/~grim/Characteristics%20of%20Mathematics%20Education%20in%20China%20(English%20version).pdf)
5. Алгебра. 7 класс : учеб. для общеобразовательных учреждений / Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимович [и др.] под ред. Г.В. Дорофеева; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд-во «Просвещение». – Москва: Просвещение, 2009. – 256 с. (и последующие издания)
6. Алгебра. 9 класс : учеб. для общеобразовательных учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова ; под ред. С.А. Теляковского. – Москва: Просвещение, 2009. – 271 с. (и последующие издания)
7. Мордкович А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы. В 2 ч. Ч 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / А.Г. Мордкович. – Москва: Мнемозина, 2010. 399 с. (и последующие издания)
8. Геометрия. 7-9 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – Москва: Просвещение, 2009. – 384 с. (и последующие издания)
9. Математика. Избранные главы из школьного курса: учебное пособие / Н.Г. Поймётов, Т.И. Баженова, Н.Д. Линник. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2014. – 115 с.
10. Mathematics // Beijing language and culture university press. 2012. – 295 p.
11. Квашко Л. П. Сравнительный анализ содержания математической подготовки абитуриентов России и Китая при поступлении в вуз // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 6 (июнь). – С. 91–106. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221046.htm>.
12. Алгебра и начала анализа : учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров и др. – Москва: Просвещение, 2007. – 384 с. (и последующие издания)

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-250

Леонтьев Эдуард Петрович,

кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет; 634059, Россия, г. Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1; преподаватель, Общеобразовательная школа Улзийт сомон, Монголия, Баянхонгорский аймак, Улзийт сомон, ernestleontyev@mail.ru

ГУМАНИТАРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «РОССИЙСКИЙ УЧИТЕЛЬ ЗА РУБЕЖОМ» В МОНГОЛИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гуманитарно-просветительский проект, российский учитель, обучение, программа курса.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена вопросу укрепления позиций русского языка, т.к. после распада СССР русский язык в Монголии стал не столь популярным для изучения, а современные механизмы по его продвижению уже устарели и теряют свою эффективность. В работе рассматриваются возможности и действия гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» для укрепления позиций русского языка русской культуры в современной Монголии. Институциональный подход составил теоретико-методологическую основу исследования. Также в работе выявляется позитивный опыт реализации проекта, что способствует повышению международного престижа русского языка.

Leontyev Eduard Petrovich,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Tomsk State Pedagogical University; Russia, Tomsk; teacher of the Comprehensive School Ulziit somon, Mongolia, Bayankhongor aimag, Ulziit somon

HUMANITARIAN AND EDUCATIONAL PROJECT "RUSSIAN TEACHER ABROAD" IN MONGOLIA

KEYWORDS: humanitarian and educational project, Russian teacher, training, course program.

ABSTRACT. This article is devoted to the issue of strengthening the position of the Russian language, because after the collapse of the USSR, the Russian language in Mongolia became not so popular for study, and modern mechanisms for its promotion are already outdated and losing their effectiveness. The work considers the possibilities and actions of the humanitarian and educational project "Russian Teacher Abroad" to strengthen the position of the Russian language of Russian culture in modern Mongolia. The institutional approach formed the theoretical and methodological basis of the study. Also, the work reveals positive experience in the implementation of the project, which contributes to increasing the international prestige of the Russian language.

Официальная встреча двух ведомств России и Монголии во главе Министра просвещения РФ О.Ю. Васильевой и Министра образования, культуры, науки и спорта Монголии Е. Баатарбилэга, состоявшая в 2019 году, послужила началом разработки и дальнейшей реализации культурно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» - «Гадаадад орос багш» (монг.). Первым этапом реализации проектом явилось «направление и обеспечение работы российских преподавателей в образовательных организациях общего образования Монголии» [1]. Опираясь на Концепцию государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, гуманитарно-просветительский проект «Российский учитель за рубежом» дает ключевой вклад в распространение русского языка в Монголии через экспорт российских интеллектуальных и образовательных программ и услуг, внедрение программ мобильности учителей, через продвижение русского языка и культуры с использованием русскоязычных учителей на территории Монголии.

С сентября 2020 года 6 российских учителей начали свою профессиональную деятельность в общеобразовательных школах 5 аймаков - в Баянхонгорском, Дорнодском, Увурхангайском, Селенгийском и Хэнтийском аймаках (Баянхонгор, Дорнод, Өвөрхангай, Сэлэнгэ, Хэнтий). Но были внесены коррективы в работу учителей проекта в связи с COVID-19 и введением карантинных мероприятий как на территории Монголии, так и России. Вследствие этого работа российских учителей в монгольских школах в течение двух учебных лет (2020-2021, 2021-2022 учебные годы) проходила в онлайн-формате. Преподавание русского языка велось по двум направлениям:

1. Преподавание обязательного учебного предмета «Русский язык» в общеобразовательной школе обучающимся с 7-го по 9-й класс (4 учителя в 4-х аймаках).

2. Обучение русскому языку монгольских учителей-русистов на профессионально-ориентированном уровне (2 учителя в Баянхонгорском и Увурхангайском аймаках).

Ранее нами отмечалось, что второе направление, а именно курсовое обучение русскому языку монгольских учителей-русистов представляет собой «обязательное условие успешной профессиональной деятельности педагога» [2, с. 276]. Это подтверждается и в монгольских исследованиях, в которых говорится о проблемах «потребности в формировании новых качеств учителя, которые отвечали бы изменяющимся социальным условиям и были необходимы для реформирования педагогического образования» [3, с. 208].

Вторым этапом реализации проекта можно назвать – начало профессиональной деятельности 11 российских учителей в общеобразовательных организациях непосредственно на территории Монголии - в Улан-Баторе, Баянхонгорском, Булганском, Говь-Сумбэрском, Селенгийском, Южно-Гобийском аймаках (Улаанбаатар хот, Баянхонгор, Булган, Говь-Сүмбэр, Сэлэнгэ, Өмнөговь) на период 2022-2023 учебный год. Преподавание также, как и в прошлые периоды, ведется по двум направлениям.

Преподавание обязательного учебного предмета «Русский язык» - «Орос хэл» в общеобразовательных школах Монголии для обучающимся с 7-го по 9-й класс ведется по учебно-методическому комплексу коллектива монгольских и российских авторов (П. Тунгалаг, Р. Бямбадулам, И. Мяндас, Т. Төрбат, О. Туул, М. Өсөхбаяр, Ш. Цолмон, Т. Ч. Будаева) [4, 5, 6]. Учебно-методический комплекс составлен на основании новой редакции Программы по иностранному языку (русский язык) (Улаанбаатар, 2015 г.) и основан на принципах коммуникативно-ориентированной методики и прежде всего тематико-ситуативном принципе организации учебного материала. При составлении программы для 7-9 классов авторы учебно-методического комплекса использовали следующие материалы:

- «Русская грамматика» (т. 1-2, Москва: Наука, 1980-1992);
- «Программа по русскому языку для обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР» (Москва: Русский язык, 1984);
- «Русский язык как на ладони»: Программа-справочник (Москва: РУДН, 1995);
- «Программа курса русского языка для иностранных студентов. Первый уровень» (Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1998);
- «Программа-справочник по русскому языку для иностранцев на английском языке. Часть 1-2» (Москва: РУДН, 1999);
- «Программа по русскому языку для иностранных граждан. 1 сертификационный уровень. Общее владение» (Москва, Санкт-Петербург, 2000);
- «Программа по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение» (Москва, Санкт-Петербург, 2000);
- Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности (Санкт-Петербург, 2012);
- Syllabus Cambridge IGCSE® First Language Russian Syllabus code 0516 for examination (2015).

Важно отметить, что учебно-методический комплект для 7-9 классов издан Азиатским банком развития (Asian Development Bank (ADB)) в рамках проекта «Качество образования во времена экономических трудностей» - «Эдийн засгийн хүндрэлийн үед боловсролын чанар, хүртээмжийг сайжруулах төсөл».

Рассматривая общую систему распределения российских педагогов по образовательным организациям Монголии, важно отметить, что обучение русскому языку ведется не только в 7-9 классах, где учебный

предмет «Русский язык» - «Орос хэл» является обязательным, но и проводится факультативно в 11-12 классах в качестве подготовки к монгольскому ЕГЭ и отборочным испытаниям на бесплатное обучение в российских университетах, предлагаемых по линии Россотрудничества (РЦНК - Русский Дом в Улан-Баторе - Россотрудничество агентлагийн Монгол Улс дахь төлөөлөгчийн газар) при участии Министерства образования и науки Монголии [7].

Общая система распределения российских учителей по образовательным организациям Монголии и количество охвата ими обучающихся русскому языку выглядит следующим образом:

Аймак Монголии	Наименование образовательной организации	Общее количество обучающихся в образовательной организации	Классы, в которых преподают российский учитель	Количество обучающихся, у которых преподают российский учитель
<i>Монгол Улсын аймаг</i>	<i>Боловсролын байгууллагын нэр</i>	<i>Боловсролын байгууллагын нийт суралцагчдын тоо</i>	<i>Орос багшийн заадаг хичээл</i>	<i>Орос багшийн заасан оюутны тоо</i>
Улан-Батор	Комплексная средняя школа № 33	4200	7-12	450
Улан-Батор	Школа при Монгольском государственном университете образования (МГУО)	более 1000	7-9	265
Улан-Батор	Средняя общеобразовательная школа № 75	1500	7-9	350
Баянхонгорский аймаг	Средняя школа Гурван Булаг	350	7-9	87
Баянхонгорский аймаг	Средняя школа Улзийт	451	7-9	143
Булганский аймаг	Общеобразовательная комплексная школа-лаборатория «Эйдминугуу»	1500	7-9	400
Говь-Сумбэрский	Средняя общеобразовательная школа Чойр	460	7-9	122
Селенгийский аймаг	Средняя школа № 2	530	7-12	195
Южно-Гобийский	Средняя общеобразовательная школа Гурвантэс	1036	7-9	271
Южно-Гобийский	Общеобразовательная школа № 1 Даланзадгад	600	7-9	278

Сравнивая общее количество учащихся, обучающихся у российских преподавателей, с общим количеством детей Монголии, то процент охваченных изучением русского языка непосредственно носителем языка и культуры остается еще довольно низким. Но в то же время можно с уверенностью говорить, участие в проекте российских учителей русского языка способствует повышению уровня владения русским языком среди местных школьников. Прежде всего это связано с тем, помимо работы непосредственно на уроке, российские учителя привлекают детей к творческой деятельности, знакомят их с русской историей и культурой, культурными традициями народов России. Для достижения поставленных целей учителя, участники проекта, проводят литературные вечера, конкурсы, организуют просмотры российских фильмов. Все это создает условия повышения мотивации монгольских учащихся к изучению русского языка как средства расширения культурно-гуманитарных связей, а также создания стабильной и эффективной системы привлечения внимания зарубежной общественности к русскому языку, стимулирования интереса к его изучению за рубежом.

Список литературы

1. Минпросвещения открывает набор учителей для участия в гуманитарном проекте. - URL: <https://edu.gov.ru/press/2680/minprosvescheniya-otkryvaet-nabor-uchiteley-dlya-uchastiya-v-gumanitarnom-proekte/>. – Текст : электронный.

2. Леонтьев Э. П. Дистанционная форма обучения русскому языку монгольских учителей-русистов в рамках проекта «Российский учитель за рубежом» / Э. П. Леонтьев // Банзаровские чтения : материалы

Международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рожд. Д. Банзарова и 90-летию БГПИ - БГУ. В 2 ч. Ч. I / науч. редактор В. В. Номогоева; отв. редактор О. Н. Полянская. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та, 2022. – С. 275-278.

3. Уржинсурен, Ж. Модель развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии / Ж. Уржинсурен // Общество : социология, психология, педагогика. - 2019. – № 12 (68). – С. 207–211.

4. Багшийн ном : Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 7 дугаар анги / редактор Б. Уранчимэг, Ц. Батмөнх. – Улаанбаатар, 2015. – 80 х.

5. Багшийн ном : Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 8 дугаар анги / редактор Ц. Сэрээнэн, Х. Гансүх. – Улаанбаатар, 2015. – 120 х.

6. Багшийн ном : Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 9 дугаар анги / редактор С. Эрдэнэмаам, Ц. Батмөнх. – Улаанбаатар, 2015. – 120 х.

7. Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации : Постановление Правительства РФ от 18 декабря 2020 г. № 2150.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-251

Люй Цзялинь,

аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48, e-mail: ltszyalin@bk.ru

ЗАДАЧИ ОПТИМИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ: РОССИЙСКИЙ И КИТАЙСКИЙ ОПЫТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Дистанционное образование; учебная мотивация; педагогические условия; самостоятельная работа; практические навыки; практикоориентированность заданий.

АННОТАЦИЯ. Предметом изучения в статье выступают задачи оптимизации дистанционной формы обучения музыке и направления, определяемые данными задачами. Актуальность темы исследования обусловлена высокой востребованностью удаленного формата получения знаний в современном обществе и его незаменимостью в отдельных ситуациях. Цель работы состоит в поиске и разработке возможных условий и средств оптимизации, позволяющих обеспечить высокий уровень познавательной активности учащихся в условиях самостоятельного освоения учебных материалов и, соответственно, эффективности обучения. Итогом статьи выступает предложение о применении практической ориентированности учебных заданий, составляющих содержательное наполнение обучения, удовлетворяющей требованиям к совершенствованию онлайн формата обучения музыке. Дальнейшие исследования направления оптимизации, представленного в статье, подразумевают внедрение результатов в образовательный процесс развития музыкальной компетентности учащихся и изучение их возможностей в решении поставленных задач.

Lyu Jialin,

graduate student of Russian State Pedagogical University by A. I. Herzen; 48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russia, e-mail: ltszyalin@bk.ru

OBJECTIVES OF OPTIMIZING DISTANCE MUSIC LEARNING: RUSSIAN AND CHINESE EXPERIENCE

KEYWORDS: Remote education; learning motivation; pedagogical conditions; independent work; practical skills; practice-oriented tasks.

ANNOTATION. The subject of study in the article are the tasks of optimizing the distance form of music education and the directions determined by these tasks. The relevance of the research topic is due by the high demand of the remote format for obtaining knowledge in modern society and its indispensability in certain situations. The purpose of the work is to search for and develop possible conditions and means of optimization to ensure a high level of cognitive activity of students in the conditions of independent mastering of educational materials and, accordingly, the effectiveness of training. The result of the article is a proposal to apply the practical orientation of educational tasks that make up the content of training that meets the requirements for improving the online format of teaching music. Further research into the direction of optimization presented in the article implies the introduction of the results into the educational process of developing the musical competence of students and the study of their capabilities in solving the tasks.

Современное стремительное развитие общества в условиях насыщенной информатизации и неотъемлемой цифровизации технического сопровождения его жизнедеятельности подразумевает родственность трансформационных тенденций во всех общественных институтах, среди которых система образования как наиболее значимая структура в последовательной социализации личности сталкивается с особыми требованиями к ее соответствию происходящим процессам. Разнообразие существующих форм обучения, в числе которых дистанционный формат приобретает все большую популярность и востребованность, позволяют многомерно решать возникающие задачи образования и воспитания личности, где одной из

ведущих выступает способность к постоянному самообучению, без которой высокий уровень самореализации в современном интенсивном жизненном темпе просто невозможен.

«Привычка учиться» во все времена была свойственна ученым, мыслителям и настоящим профессионалам своего дела. Желание и умение постигать новое, широкий кругозор и постоянное стремление к самосовершенствованию свойственны людям, которые могут обеспечить обществу духовный, культурный и технический прогресс, умело адаптируя цивилизационные процессы под традиционализм повседневности, обеспечивая их устойчивый синтез и обогащение последнего актуальными направлениями и средствами дальнейшего развития. Поэтому формирование личности, способной к самосовершенствованию и имеющей соответствующие для этого навыки, становится государственной задачей, выполнение которой возложено на систему образования.

В основе стремления к постоянному развитию, безусловно, находится желание учиться, познавать неизвестное, то есть речь идет об устойчивой учебной мотивации, формирование которой должно осуществляться в условиях всего спектра учреждений образования и его форм. Причем мотивация должна быть положительной и иметь внутриличностные основания. Для этого важно использовать возможности всех классификационных рядов педагогических условий: организационных, психологических и дидактических, что достаточно успешно реализуется в условиях традиционной классно-урочной формы получения образования.

Дистанционная форма обучения в настоящем периоде ее развития не обладает необходимыми дидактическими и методологическими наработками, позволяющими однозначно определить ее место в решении образовательно-воспитательных задач. Опыт активного использования удаленного формата обучения, предопределивший интенсификацию научных исследований его возможностей, связан с недавними мировыми событиями, вызванными пандемией коронавирусной инфекции COVID-19, повлекшими за собой беспрецедентную стрессовую нагрузку на системы образования всех стран и форсированный поиск возможностей сохранения непрерывности обучения и его эффективности. В возникших условиях дистанционная форма стала единственно возможным способом реализации задач обучения, одновременно обозначив свои достоинства и проблемы [1].

Наибольшее количество трудностей в реализации удаленного образовательного формата пришлось на некоторые области знаний, где получение практических навыков возможно только в условиях аудиторной работы и при наличии обязательного «живого» контакта педагога и учащегося. Среди таких сфер образования, в первую очередь, оказалось музыкально-исполнительское искусство [2, с. 48].

В российском опыте музыкальное обучение онлайн вызывало у учащихся не только определенные трудности технического характера в получении знаний, но и в мотивационной сфере личности. Причем недостаточность сформированности мотивационного компонента для преимущественно самостоятельного обучения, составляющего основу дистанционной формы, обнаружилась у учащихся самых разных возрастов. Объясняется это тем, что в условиях педагогического процесса, осуществляемого на базе образовательных учреждений, присутствует большой процент внешних стимулов к учению. Самостоятельность же в учении предполагает преобладание внутренних детерминант, которые оказались несформированными у подавляющего большинства учащихся [2, с. 49].

Наряду с выявленными проблемами в обучении музыке дистанционная форма показала и свои преимущества, в частности, в освоении теоретического компонента содержания. Однако, несмотря на это единство мнений музыкально-педагогического сообщества заключается в том, что только дистанционный формат в получении музыкального образования невозможен, но он может значительно улучшить и оптимизировать педагогический процесс становления музыкально-исполнительского мастерства. Поэтому его дальнейшее изучение и совершенствование представляют наиболее актуальные вопросы современной научно-педагогической мысли.

Здесь необходимо отметить важную роль дистанционной формы обучения и даже ее незаменимость в случаях вынужденной удаленности педагога и учащегося друг от друга, вызванной различными жизненными обстоятельствами, в том числе и ограниченными возможностями здоровья учащегося, который хочет изучать музыку, но физически не может это осуществить в аудиторных условиях.

В данном контексте очень интересен опыт китайской системы организации музыкального образования онлайн, который обладает более значительной емкостью ввиду того, что Китай одним из первых стал использовать дистанционные возможности в образовании граждан страны еще с 1960-х годов XX века. Телевидение, радио и спутниковая связь максимально востребованы в условиях китайской действительности для целей обучения населения. В настоящее время удаленный формат расширился цифровыми, компьютерными и мультимедийными технологиями и средствами обучения. Современная система дистанционного обучения музыке в Китае представлена не только государственными программами образовательных учреждений, но и разнообразием авторских подходов в условиях дополнительного и частного обучения [3, с. 70].

Причем в Китае опыт применения образования онлайн как единственно возможного показан наиболее ярко. Большая численность населения, недостаток образовательных учреждений, высокий уровень общественного запроса на музыкальное развитие создают естественные предпосылки развития удаленного

обучения в стране и, действительно, делают его в ряде случаев единственным способом решения имеющихся проблем.

Поэтому оптимизация организации онлайн обучения, психологического комфорта в процессе его реализации и дидактических особенностей стала предметом исследований ученых не только российской науки. Активное изучение возможностей удаленной формы обучения свойственно педагогическим сообществам многих стран. Главной задачей исследований становится поиск способов повышения его эффективности, среди которых обеспечение качественной самостоятельной работы учащихся, основанной на устойчивой учебной мотивации, представляет базовое направление.

Продолжая рассмотрение особенностей реализации дистанционного формата обучения музыке в Китае необходимо отметить важную характеристику образовательной методологии страны - высокий авторитет учителя. Учащиеся неукоснительно соблюдают все требования педагога и стараются подражать его умениям. Практически акцент в китайском музыкальном образовании делается на технической подготовке исполнителя и очень малое внимание уделяется чувственной составляющей в восприятии и воспроизведении музыкальных произведений, их смысла и художественного образа, что составляет силу русских музыкальных традиций. В последнее время усиление внимания китайских педагогов на эмоционально-чувственной подготовке музыкантов наравне с технической виртуозностью стало предметом государственных задач в числе требований к развитию личности китайского гражданина. Поэтому оптимизация дистанционной формы обучения музыке необходима для целей педагогического процесса в разных странах, что подразумевает поиск и/или разработку дополнительных элементов педагогических условий, которые будут способны обеспечить необходимый уровень развития личности в процессе музыкального образовательно-воспитательного процесса.

Считаем, что в целях повышения эффективности онлайн обучения помимо сочетания традиционных и инновационных методических подходов, обеспечения в условиях его реализации высокого уровня мотивации учения, активизации познавательного интереса, создания увлеченности получением знаний и легкости их освоения значительную роль, особенно на начальном этапе, играет содержательное наполнение образовательных программ. Практические навыки, как наиболее уязвимый сегмент музыкального развития в режиме онлайн, требует особого внимания к его частной дидактике и методологии. Поэтому разработка и внедрение в педагогический процесс заданий, выступающих основанием получения практических навыков исполнения музыкальных произведений в аудитории или обеспечивающих их усвоение онлайн при отсутствии возможностей совмещения форм обучения, заслуживают отдельного изучения и обязательного последующего внедрения в удаленный формат музыкального образования, что выступает предметом дальнейших научных изысканий. Более того, практическая ориентированность содержания учебных программ выступает фактором формирования устойчивой внутренней мотивации учения, что создает дополнительные преимущества и актуальность данному направлению оптимизации дистанционного образования.

Таким образом, задачи оптимизации дистанционной формы получения музыкальных знаний имеют как общие тенденции, так и региональные направления. Среди общих и основополагающих выступает обеспечение сохранения высокого уровня заинтересованности учащихся в изучении музыки при необходимости использования самостоятельной организации учебной деятельности как основы дистанционного формата обучения. Частные направления учитывают специфику системы образования стран и их менталитет. Выбор способов оптимизации должен включать в себя возможность реализации как общих, так и частных задач. Придание практической направленности содержанию учебных программ полностью удовлетворяет требованиям к средствам оптимизации и решает целый спектр организационных, психологических и дидактических задач, что делает данное направление исследований высоко актуальным.

Список литературы

1. Аналитический доклад Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее» [Электронный ресурс] // URL: www.hse.ru (дата обращения: 21.09.2022)
2. Гусева, Т.В. Управление музыкальной школой в дистанционном режиме в условиях действия ограничительных мер, связанных с пандемией коронавируса / Т.В. Гусева, Н.В. Сулова // Материалы IX Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современных общественных наук в условиях вызовов мировой пандемии COVID-19». - Уфа, 2020. - С. 48–57.
3. Чэнь, Цун. Исследование и практика музыкального мультимедийного электронного образования / Цун Чэнь // Голос Желтой реки. – 2013. – № 13. – С. 70.

Михайлова Галина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, 27; Judges64@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЯ СМЕШАННОГО ТИПА – ОДНО ИЗ ВЕДУЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В США

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качественные исследования; количественные исследования, исследования смешанного типа.

АННОТАЦИЯ. Одним из важных компонентов подготовки специалистов высокого уровня является обучение по программам повышения квалификации, в аспирантуре, докторантуре. В США это направление связано с обучением в научных школах по программам PhD (EdD) и подготовкой и защитой диссертаций, которые могут быть выполнены в рамках количественного или качественного исследования. В статье рассматривается третье направление проведения диссертационных исследований – исследования смешанного типа. Приводятся разные объяснения термину «Mixed methods research», анализируется термин «триангуляция», выявлены его составляющие. Делается вывод о важности использования всех типов проведения диссертационных исследований.

Mikhailova Galina Anatolyevna

Candidate of Pedagogy, dozent, Far Eastern Fire and Rescue Academy – branch of St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia Russia, Vladivostok, Russian Island

THE MAIN TYPES OF DISSERTATION RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE USA

KEYWORDS: qualitative research; quantitative research, mixed-type research.

ANNOTATION. One of the important components of training high-level specialists is training in advanced training programs, postgraduate studies, doctoral studies. In the USA, this direction is associated with studying at scientific schools for PhD (Edu) programs and the preparation and defense of dissertations that can be performed as part of quantitative or qualitative research. The article considers the third direction of dissertation research – research of a mixed type. Various explanations of the term "Mixed methods research" are given, the term "triangulation" is analyzed, its components are identified. The conclusion is made about the importance of using all types of dissertation research.

Одно из важных мест в методологической проблематике науки об образовании США принадлежит вопросам организации и проведения диссертационных исследований, которые характеризуются своим разнообразием: количественные и качественные, дедуктивные и индуктивные, производительные и подтверждающие, конструктивные и перечислительные. Также виды исследований могут делиться на основные («чистые») и прикладные; исследования для определенных целей; исследования по получению своих собственных знаний; исследования на получение общих знаний; исследования на получение особенных знаний [5].

В контексте данной статьи наше внимание обращено к характеристике одного из подходов при проведении исследований – исследованию смешанного типа, возникшего при слиянии количественного и качественного подходов в единое целое.

В английской версии этот тип исследования называется Mixed Methods Research или Mixed Research и признается как третье главное исследовательское направление, которое берет свое начало в социальных, гуманитарных и поведенческих науках среди ученых, придерживающихся качественных и количественных точек зрения и методов исследования. Это новое движение (или дискурс, или исследовательская парадигма (с растущим числом участников), возникшее в ответ на проведение количественных и качественных исследований, «синтез, включающий идеи из качественных и количественных исследований» [12].

В методологической литературе по социальным наукам в 1959 году появляется статья Д. Кэмпбелла и Д. Фиске, где впервые поднимается вопрос об использовании нескольких методов исследования одновременно [2]. В контексте этого, они обосновывают идею триангуляции, ссылаясь на «множественный операционализм», в котором используется более одного метода как основной части процесса проверки полученных результатов при проведении диссертационного исследования. «Анализ результатов, полученных с помощью двух или более методов, укрепляет наши убеждения в том, что результаты являются достоверными, а не методологическим артефактом» [1].

Автором введения термина «триангуляции» считается Е. Уэбб и др. [22], но Н.К. Дензин впервые описал методы триангуляции, определил триангуляцию как «комбинацию методологий при изучении одного и того же явления» [3, стр. 291] и выделил следующие четыре типа триангуляции:

- (а) триангуляция данных (использование множества источников в исследовании),
- (б) триангуляция исследователей (участие разных исследователей при проведении научной работы),
- (в) триангуляция теории (использование множества точек зрения и теорий для интерпретации результатов исследования),
- (г) методологическая триангуляция (использование нескольких методов для изучения исследовательской проблемы).

Н.К. Дензин также различал триангуляцию *внутри методов*, которая относится к использованию либо нескольких количественных, либо нескольких качественных подходов, от триангуляции *между методами*, которая предполагает использование как количественных, так и качественных подходов одновременно. Ученый предположил, что триангуляция внутри методов имеет ограниченную ценность, поскольку, по существу, используется только одна парадигма (например, количественная), и результаты исследования не будут отражать качество проведенного исследования. Поэтому рекомендовал использовать триангуляцию между методами и «результатом будет сближение с истиной о каком-либо социальном явлении» [3, стр. 14].

Признавая, что триангуляция может подходить не для всех исследовательских целей, Т.Д. Джик отметил следующие преимущества триангуляции: позволяет исследователям быть более уверенными в своих результатах; стимулирует развитие творческих способов при сборе данных; может привести к более объёмным, насыщенным данным, к синтезу или интеграции конкурирующих теорий [10].

Г.Б. Россман и Б.Л. Уилсон также выделили ряд причин для объединения количественных и качественных исследований в одно направление: это обеспечение возможности подтверждения выдвинутых гипотез, более полное получение данных, а также комбинации двух видов исследований используются для инициирования новых способов мышления путем рассмотрения противоречий, возникающих из двух источников данных [11].

Т.А. Швандт занял более жесткую позицию в отношении разнообразия парадигм, ставя под сомнение необходимость дифференциации качественных и количественных исследований [19, 20]. Он отметил, что «весьма сомнительно, имеет ли такое различие какое-либо значение для того, чтобы помочь нам понять цель и средства исследования» [19, с. 210]. И далее он резюмирует: «Все исследования являются интерпретируемыми, и мы сталкиваемся с множеством методов, которые подходят для разных видов понимания. Таким образом, традиционные способы осознания своей идентичности исследователя путем соотнесения себя с определенным набором методов (или определения себя на своем факультете как использующего только «качественные» или «количественные» методы) больше не очень полезны. Если мы хотим двигаться вперед, нам нужно избавиться от этого различия [19, с. 210].

Результатом таких размышлений и явилось появление третьего направления исследовательской парадигмы – исследований смешанного типа. В связи с этим анализ категории «mixed research» заслуживает нашего внимания.

В первой половине XX века данное направление исследований рассматривались в работах антропологов (cultural anthropologist) и социологов [5, 7, 9, 13], однако сам термин не использовался долгое время. Но с течением времени у этого направления появляется ряд названий: смешанное исследование (blended research) [21], объединенное исследование (integrative research) [16], исследование со множеством методов (multimethod research, multiple methods) [8, 15], исследование триангуляции (triangulated studies) [18], этнографический остаточный анализ (ethnographic residual analysis) [4], mixed research [11]. Преимущество более широкого термина mixed research, как и integrative research, состоит в том, что оно не предлагает ограничения в смешении методов.

Детальное изучение подходов к обоснованию терминов, связанных с исследованиями смешанного типа, подробно описаны в работе автора «Особенности проведения диссертационных исследований в американской науке об образовании», а в данной работе приводятся взгляды и подходы других авторов. Так, например, Марвин Формоза считает, что исследования смешанного типа представляют собой использование двух или более методов, принадлежащих разным направлениям, для достижения более качественных целей исследовательского проекта, представляющий собой исследование со смешанной методологией – «mixed methodology study» [12].

Эл Хантер определяет «смешанные методы» (Mixed methods) как термин, который обычно используется для обозначения сочетания качественных и количественных методов исследования в одном исследовательском проекте: «Я предпочитаю термин «исследование с большим количеством методов» (multimethod research) для обозначения того, что различные стили исследования могут быть объединены в одном исследовательском проекте. Они не обязательно должны ограничиваться количественными и качественными показателями; но могут включать, например, качественное наблюдение за участниками с качественным углубленным взаимным просмотром. В качестве альтернативы это могло бы включать количественное обзорное исследование с количественным экспериментальным исследованием» [8].

Дж. М. Морзе предполагает, что исследование с помощью смешанных методов должно основываться либо на количественной, либо на качественной доминирующей парадигме [15].

Чтобы конкретно рассмотреть проблему смешивания, соединения идей, связанных с исследовательскими парадигмами, В.Р. Джонсон, Л.А. Тернер и др. вводят понятие, называемое соизмеримостью валидности или легитимации, которая представляет собой «степень, в которой мета-выводы, сделанные в исследовании со смешанными методами, отражают смешанное мировоззрение, основанное на когнитивном процессе переключения и интеграции гештальтов» [16, стр. 57]. Соизмеримость легитимация будет

невозможна для многих исследователей, и трудно научиться переключать точки зрения и создавать новые перспективы, но упомянутые выше ученые считают, что это возможно и желательно, так как сильная позиция смешанных методов разрабатывается только после тщательного обсуждения-рассмотрения качественных или количественных перспектив.

При проведении исследований различных направлений возникают определенные вопросы:

- (а) когда и при каких условиях качественные исследования следует считать подходящим подходом,
- (б) когда и при каких условиях количественные исследования следует считать подходящим подходом,
- в) когда и при каких условиях смешанные исследования следует считать подходящим подходом?

Изучение аутентичных источников показывает, что все стороны качественных, количественных и смешанных исследований признаются, и все три подхода считаются важными и необходимыми, хотя и в разных обстоятельствах.

С. Маклафферти и А.Г. Онвуэгбузи попытались создать свою теорию соответствия смешанных методов проведению исследований, предложив пространственную структуру, которая допускает сосуществование количественного и качественного исследовательских подходов и основывается на философских подходах, являющихся основой для проведения качественных и количественных исследований [14]. Как известно, в основе проведения качественных исследований находится философия конструктивизма и постконструктивизма, а философия постпозитивизма является основой проведения количественных исследований.

Проведение исследования смешанного типа – очень кропотливая и трудная задача. Многие сторонники данного подхода придерживаются определенной версии прагматизма (в отличие от упомянутых выше исследователей), считая его самым полезным философским направлением, рассматривая прагматизм как хорошо развитое философское течение для интеграции точек зрения и подходов. Прагматизм предлагает эпистемологическую джастификацию (подтверждение) и логику, т.е. использование методов и идей, которые помогают кому-то сформулировать проблему, обеспечить ответы на исследовательские вопросы при использовании различных подходов и методов исследования.

Дж.С. Грин предложила свое обоснование исследованиям «Mixed methods research» как методологической и исследовательской парадигме, которую она назвала «Mixed methods social inquiry» [6] и структурировала исследования смешанного типа (или методологию смешанных методов) следующим образом:

1. философское предположение (что является философскими основаниями методологии исследовательской работы);
2. логика исследования (что традиционно называется методологией и относится к исследованию целей и вопросов, логике проведения научной работы, качеству стандартов, выполнению требований, которыми руководствуются исследователи при выполнении работы);
3. руководство для практики (конкретные процедуры и инструменты, используемые для проведения исследования)
4. социо-политические обязательства (интересы, обязательства, отношение окружающих в обществе, в котором проводится исследование).

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы, основанные на мнении американских ученых-исследователей: Mixed methods research –

1. это исследование, связанное с использованием методов, присущих как качественным, так и количественным исследованиям;
2. это третья методологическая или исследовательская парадигма (наряду с количественными и качественными исследованиями), которая обеспечивает более информативные, полные, сбалансированные и полезные результаты, полученные в результате исследования;
3. это последовательная парадигма, которая находится в паре с философией прагматизма в одной из его форм (левый, правый, средний) и- следует логике исследования смешанных методов (заимствованной из логики проведения количественных и качественных исследований);
 - основывается на подходах количественных и качественных исследований, сбора данных, анализа, техники получения результата;
 - полученные результаты являются более весомыми и качественными по сравнению с исследованиями, основанными на других парадигмах.
4. Этот тип исследования следует использовать, когда исследователь уверен в правоте своего выбора, решение поставленных вопросов возможно только с помощью смешанных методов, обеспечивающих превосходные результаты исследования.

Список литературы

1. Bouchard, T. J., Jr. (1976). Unobtrusive measures: An inventory of uses. *Sociological Methods and Research*, 4, 267-300
2. Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105

3. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger)
4. Fry G., Chantavanich S., Chantavanich A. (1981). Merging quantitative and qualitative research techniques: Toward a new research paradigm. *Anthropology and Education Quarterly*, 12. P.145-158
5. Gans H.J. (1963). *Urban villagers: Group life and class in the life of Italian-Americans*. New York: Free Press
6. Greene J.C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1). P.93-98.
7. Hollingshead A.B. (1949). *Elmtown's youth*. New York: John Wiley.
8. Hunter A., Brewer J. (2003). Multimethod research in sociology. In A. Tashakkory and C. Teddlie *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. P. 577-594.
9. Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F. Zeisel, H. (1931/2003) *Marienthal: The sociography of an unemployed community*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
10. Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611
11. Johnson, R.B., Christensen, L.B. (2004). *Educational Research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn-Bacon
12. Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. Toward a Definition of Mixed Methods Research *Journal of Mixed Methods Research*. Vol. 1 Number 2. 2007 P.112-133
13. Lynd R.S., Lynd H.M. (1929/1959). *Middletown: A study in modern American culture*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
14. McLafferty, C., & Onwuegbuzie, A. J (2006, November). A dimensional resolution of the qualitative-quantitative dichotomy: Implications for theory, praxis, and national research policy. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Birmingham, AL.
15. Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage
16. Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
17. Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643
18. Sandelowski M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. P.321-350
19. Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage.
20. Schwandt, T. (2006). Opposition redirected. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 803-810.
21. Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin
22. Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures*. Chicago: Rand McNally

УДК 378.016:327

DOI: 10/26170/ST2022t1-253

Наимов Исмоил Нуруллоевич,

кандидат политических наук, Российско-Таджикский (Славянский) университет; 734000, Республика Таджикистан, г. Душанбе, ул. М. Турсун-заде, 30; naimov_ismoil@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: международные отношения, методика преподавание международных отношений, международная политика, таджикские университеты, методы обучения, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам преподавания международных отношений и тенденции развития данной научной отрасли в Республике Таджикистан. В ней показано, как складывалось преподавание международных отношений в стране после приобретения государственной независимости. Также обозначены особенности формирования, становления и развития данной отрасли в Республике Таджикистан. Отмечается, что за четверть века с момента приобретения государственной независимости Республикой Таджикистан сделано довольно много для перестройки процессов преподавания международных отношений. В стране впервые появились кафедры и факультеты международных отношений, где также и готовили научно-педагогических кадров. Нужно отметить, что прежде всего этой сферой занималась относительно узкая группа людей в Душанбе. Немалая заслуга в этом принадлежит Таджикскому национальному университету, открывшему первую кафедру международных отношений. В статье показано,

что, разумеется, не все проблемы и вызовы, с которыми сталкивается современный Таджикистан в области преподавания международных отношений, решены, но наблюдается позитивная тенденция развития данной отрасли.

Naimov Ismoil Nurulloevich,

Candidate of Political Sciences, Russian-Tajik (Slavic) University; 734000, Republic of Tajikistan, Dushanbe, M. Tursunzoda str., 30,

EDUCATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN: PROBLEMS AND PROSPECTS

KEYWORDS: education, international relations, teaching international relations, Tajik universities, Republic of Tajikistan.

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of teaching international relations and trends in the development of this academic field in the Republic of Tajikistan. It shows how the teaching of international relations was formed in the country after the acquisition of state independence. The peculiarities of formation, formation and development of this field in the Republic of Tajikistan are also outlined. It is noted that in the quarter of a century since the Republic of Tajikistan acquired state independence, quite a lot has been done to restructure the processes of teaching international relations. For the first time chairs and faculties of international relations appeared in the country, where scientific and pedagogical personnel were also trained. It should be noted that first of all, a relatively narrow group of people in Dushanbe was engaged in this field. Much credit for this goes to the Tajik National University, which opened the first chair of international relations. The article shows that, of course, not all the problems and challenges faced by modern Tajikistan in the field of teaching international relations have been solved, but there is a positive trend in the development of this field.

Прошло 30 лет со дня приобретения государственной независимости Республики Таджикистан и именно с этого момента начинает формироваться и складываться дипломатия и внешняя политика нового Таджикистана. За этот период в высших учебных заведениях страны были открыты кафедры и направления по подготовке специалистов в области международных отношений. Таджикскому национальному университету принадлежит особая роль в развитии преподавания международных отношений в стране. Благодаря Таджикскому национальному университету международные отношения как учебная дисциплина показала свою важность и необходимость в деле подготовки кадров международников в нашей стране. Однако, необходимо рассмотреть историю данного вопроса и отметить, что он связан прежде всего с советским научным наследием.

Для начала важно отметить, что международные отношения как самостоятельная научная дисциплина стала широко осмысляться в начале XX века. Первая кафедра международных отношений была открыта в 1918 году в Уэльском университете Великобритании. В 20-е годы XX века, после окончания Первой мировой войны в Лондонской школе экономики был открыт факультет международных отношений, где стали широко изучаться международно-политические явления. Одной из главных предпосылок, основ и причин появления науки о международных отношениях была осмысления философско-социальных детерминантов войн и конфликтов на международной арене. Собственно говоря, известно, что определенная область науки появляются по мере возникновения их предметного поля. Однако, в самостоятельный предмет науки, международные отношения, превратились лишь после Первой мировой войны, когда возникла необходимость пересмотра драматических событий этой войны. Перед человечеством стоял вопрос о выявлении предтеч, детерминантов и эссенциализации трагических политических процессов в глобальном масштабе. По словам исследователей, англичане первыми начали заниматься этим вопросом. По словам А.Г. Дугина «<...> англичане ясно осознали взаимосвязь между политическими процессами в глобальном масштабе и стали отдавать себе отчет в том, что область международных отношений представляет собой некоторую систему, устроенную в соответствии с вполне определенной парадигмой, а значит, подлежащую научному изучению» [2, С.12]. В связи с этим необходимо отметить, что международные отношения как научная дисциплина зародилась на европейском континенте, представляя собой таким образом, концептуально-теоретический продукт эпохи модерна, а точнее его позитивистской стадии.

В СССР были четко разграничены академическая наука и преподавание. Исследования велись в научно-исследовательских институтах Академии наук или профильных научно-исследовательских институтах министерств. Преподавание осуществлялось главным образом в учебных институтах и университетах (высшие учебные заведения). Хотя в ведущих университетах страны, конечно, также проводились исследования.

«Изначально специализированная подготовка по международным отношениям в СССР вообще не велась. С одной стороны, в этом не было особой необходимости вследствие ограниченности контактов СССР с внешним миром, с другой — власти опасались появления неконтролируемого интереса к знаниям в области международных отношений, что могло способствовать эрозии социалистического строя в Советском Союзе. В стране до середины 1940-х годов не было ни факультетов, ни кафедр, специализирующихся на международных отношениях. В 1934 г. для обучения дипломатических кадров был создан Институт по подготовке дипломатических и консульских работников. Срок обучения в нем составлял два года.

Институт дважды переименовывался: сначала в Высшую дипломатическую школу, а потом в Дипломатическую академию (это название он носит и сегодня» [6].

Нужно отметить, что распад Советского союза привел к деидеологизации всех общественных сфер жизнедеятельности таджикского общества. Наука также не оставалась в стороне от этих событий. В Таджикистане появилось много новых, незнакомых ранее читателю книг, учебников разной теоретической направленности и ориентации. Всё это стимулировало интерес к теориям международных отношений, разрабатываемым на Западе, а также к политологии. Именно в этот период в российской научной среде сформировалась российская школа международных отношений. По мнению специалистов «большой вклад в то, что студенты, специализирующиеся по международным отношениям, познакомились с западными подходами, теориями международных отношений, внес П. А. Цыганков. Фактически он первым на русском языке дал изложение основных теоретических подходов к изучению международных отношений. Его учебник «Международные отношения» стал главным учебником в России по теории международных отношений и во многом остается таковым до сих пор, выдержав переиздание» [6]. Теоретические наработки П.А. Цыганкова стали широко использовать в научной-образовательной среде Таджикистана, однако, аналогичных трудов и работ не было опубликовано и по сей день.

Затрагивая вопрос о формировании и становлении науки о международных отношениях в Республике Таджикистан, видный таджикский ученый, педагог с большим опытом преподавания науки о международных отношениях, бывший декан факультета международных отношений Таджикского национального университета Х.Д. Самиев отмечает, что пока рано говорить о комплексном формировании науки о международных отношениях как о самостоятельной научной отрасли в нашей стране. Важно отметить, что специалисты, которые занимались преподаванием международных отношений в Таджикистане в основном были приверженцами и воспитанниками советской и русской школы науки о международных отношениях [4]. Аналогичного мнения придерживается другой таджикский ученый, доцент кафедры дипломатии и международных отношений Академии государственного управления при Президенте Республики Таджикистан Ф.Т. Бобозода, который отмечает, что на первых порах открытия направления «Международные отношения» таджикские ученые ориентировались прежде всего на российские, западные и даже иранские научные школы о международных отношениях. На фоне этого также параллельно формировалась таджикская научная школа, ориентированная прежде всего на исследование истории дипломатии и международных отношений таджикского народа [3].

По мнению доцента Х.Д. Самиева важная особенность в становления и развития науки о международных отношениях в Таджикистане состоит в том, что в подавляющем большинстве ученые, которые занимались этой отраслью затрагивали вопросы, связанные с исследованием места и роли Таджикистана в современной системе международных отношений, двусторонние и многосторонние аспекты взаимоотношений Таджикистана с другими странами, а также интеграционными процессами в регионе Центральной Азии, если они внесли какие-то новшества то только в вышеуказанных направлениях, но к сожалению о каких-то теоретико-методологических аспектах исследования международных отношений говорить не приходится. Этой точке зрения придерживается и другой таджикский ученый-политолог Л.Ш. Шарифзода, который отмечает, что наука о международных отношениях в Республике Таджикистан находится на стадии формирования и, к сожалению, нет фундаментальных работ, которые могли бы охватить все аспекты данной отрасли науки [5].

Другой важный момент изучаемого вопроса — это специфика преподавания науки о международных отношениях в Республике Таджикистан. Первые годы создания направления «Международные отношения» в Таджикском национальном университете, в первую очередь учитывался опыт российской школы международных отношений и акцент был сделан больше всего на изучении истории международных отношений и дипломатии, в особенности истории таджикской дипломатии, где таджикские ученые пытались отыскать дипломатические традиции, обычаи и особенности взаимоотношения таджикского народа, что оставило в стороне изучение основ международных отношений, а именно их теоретической части. Первые программы и курсы были подготовлены с учетом этих особенностей, где мы пытались обратить внимание на исторический аспект изучения международных отношений - отмечает Х.Д. Самиев.

Необходимо также отметить, что формирование международных отношений как научной дисциплины в Республике Таджикистан пришлось на трудные годы нашей республики. Первая кафедра международных отношений в Республике Таджикистан была открыта в Таджикском национальном университете (тогда Таджикский государственный национальный университет) в 1997 году под названием «Современная история зарубежных стран и международные отношения» во главе с известным историком и востоковедом Т.М. Мухиддиновым с целью подготовки специалистов в области внешней политики, дипломатии и защиты национальных интересов суверенного государства — Республики Таджикистан. На момент своего создания кафедра международных отношений была в нашей стране первой кафедрой, ведущей подготовку студентов на основе междисциплинарных подходов и прежде всего — на основе целенаправленного соединения исторического и в меньшей степени политологического подходов к изучению международных

отношений. 1 мая 2002 года в Таджикском национальном университете была открыта кафедра «Международных отношений», заведующим которой являлся доктор исторических наук, профессор Имомов Ш.З. Также на кафедре впервые были подготовлены программы по курсам «Теория и история международных отношений» и «Введение в дипломатию» [11, С.14]. Также наряду с этим открылись кафедры и направления «Международные отношения» в других вузах нашей страны. 2011 году в Таджикском национальном университете создается факультет международных отношений на базе кафедры и отделения международных отношений исторического факультета. Инициатором создания факультета и его организатором стал доцент Х.Д. Самиев, который и возглавил новый факультет.

В настоящее время география университетов, которые готовят кадры по международным отношениям, охватывает всю страну, от Душанбе до Хорога. В Худжанде, как и в Душанбе, целый ряд вузов открыли программы по международным отношениям. Появились такие программы и во многих других городах Таджикистана, в частности, кроме названных Душанбе и Хорога, в Бохтареи других городах. Отдельные курсы по международным отношениям могут читаться на факультетах и кафедрах политологии, исторических факультетах, факультетах иностранных языков и др. Распространение получили летние и зимние школы, различного рода семинары для молодых исследователей, аспирантов и преподавателей международных отношений.

Изменилось и содержание образования. В программах появились новые курсы, в том числе по теории международных отношений, аналитическим методам, тенденциям развития международных процессов (в частности, по развитию европейского процесса), теоретическим вопросам дипломатии (в том числе по теории переговоров), информационным и коммуникационным технологиям и др. Более интенсивно начали использоваться и интерактивные методы обучения — имитационные игры, анализ конкретных ситуаций и т.п.

Подготовка специалистов по международно-политической проблематике в Таджикистане стала осуществляться по двум направлениям: «международные отношения» и «зарубежное регионоведение». В первом случае акцент делается на общие проблемы международных отношений, во втором — на изучение конкретных стран и регионов. Также в Таджикском национальном университете появились такие направления подготовки студентов как «Информационная-аналитическая работа в международных отношениях» и «Дипломатия и внешняя политика». Также по всей стране открылись магистерские программы по различным программам подготовки.

Переход на двухуровневую систему образования также стал вызовом для таджикских университетов, поскольку они не имели подобного опыта в прошлом. Другая проблема заключается в том, что в области международных отношений в стране возможно получение степени бакалавра и магистра. Степень кандидата наук (аналог степени PhD) по международным отношениям отсутствует. Ее надо получать либо по политическим наукам, либо по историческим. По мнению Ф.Т. Бобозода в стране чувствуется нехватка специалистов с научной степенью в этой области. В стране созданы и функционируют диссертационные советы, однако ощущается нехватка докторов наук по данной специализации, что создает трудности при создании диссертационных советов.

Кроме того, в Таджикистане в области преподавания международных отношений гораздо острее, чем во многих других дисциплинах, стоит вопрос квалифицированных преподавательских кадров. Поскольку многие преподаватели университетов старшего поколения, работающие в сфере международных отношений, фактически получали образование по другим направлениям. Для университетов, где достаточно много специалистов с базовым образованием в области международных отношений, это не является проблемой, более того, оказывается скорее преимуществом, поскольку дает возможность обогащения знаниями близких дисциплин. В тех же случаях, когда в вузе преобладают преподаватели, например, с историческим базовым образованием, существует опасность замены преподавания собственно международных отношений их историей.

Таким образом, международные отношения были и остаются одним востребованных направлений в стране. Подготовка высококвалифицированных специалистов-международников невозможна без фундаментальной научной базы, что формируется постепенно в нашей стране. В наши дни в профессиональной подготовке специалистов-международников в Таджикистане происходит становление новой парадигмы профессионализма, включающей в себя подготовку в профессиональном дискурсе. Специфика профессиональной подготовки специалистов-международников заключается в том, что их необходимо обучать не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности осуществлять профессиональную деятельность с учетом защиты национальных интересов Республики Таджикистан, особенностей языковой картины мира страны пребывания, лингвистических и культурных факторов, обуславливающих коммуникацию в профессиональной среде. Это будет способствовать эффективной профессиональной подготовке специалистов-международников в нашей стране.

Список литературы

1. Ачкасов, В. А. Мировая политика и международные отношения : учебник для вузов / В. А. Ачкасов, С. А. Ланцов. – Москва : Юрайт, 2022. – 483 с. – Текст: непосредственный.

2. Дугин, А. Г. Международные отношения (парадигмы, теории, социология) : учебное пособие для вузов / Дугин А. Г. – Москва : Академический Проект, 2020. – 431 с. – Текст: непосредственный.
3. Интервью с кандидатом исторических наук, доцентом кафедры дипломатии и международных отношений Академии государственного управления при Президенте Республики Таджикистан Т.Ф. Бобозода.
4. Интервью с кандидатом исторических наук, доцентом кафедры международных отношений Таджикского национального университета Х.Д. Самиевым.
5. Интервью с кандидатом политических наук, доцентом кафедры международных отношений и дипломатии Российско-Таджикского (Славянского) университета Шарифзода Л.Ш.
6. Лебедева, М. М. Образование в области международных отношений в России / М. М. Лебедева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. – 2016. № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-oblasti-mezhdunarodnyh-otnosheniy-v-rossii> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
7. Международные отношения : теории, конфликты, движения, организации: учебное пособие / П. А. Цыганков [и др.] ; под ред. П. А. Цыганкова. – Москва: Альфа-М ; ИНФРА-М, 2012. – 336 с. – Текст: непосредственный.
8. Мирзоев, Н. М. Асосҳои дипломатия / Н. М. Мирзоев, А. Н. Шарипов. – Душанбе : Эр-граф, 2012. – 330 с. – Текст: непосредственный.
9. Наимов, И. Н. Теория международных отношений. Словарь-справочник : учебно-методическое пособие / И. Н. Наимов. – Душанбе : РТСУ, 2022. – 330 с. – Текст: непосредственный.
10. Саидов, Х. С. Теория международных отношений : учебное пособие / Х. С. Саидов, Коваленко Г. В. – Душанбе : РТСУ, 2016. – 498 с. – Текст: непосредственный.
11. Саидов, Х. С. Дипломатическая и консульская служба : учебное пособие / Х. С. Саидов, И. Н. Наимов. – Душанбе : РТСУ, 2022. – 693 с. – Текст: непосредственный.
12. Самиев, Х. Д. Муқаддимаи фанни равобити байналмилал : китоби дарсӣ / Х. Самиев, Т. Муҳитдинов. – Душанбе : [б. и.], 2010. – 175 с. – Текст: непосредственный.
13. Самиев, Х. Д. Гуфторҳо дар бораи назарияи равобити байналмилал / Х. Самиев. – Душанбе : [б. и.], 2014. – 251 с. – Текст: непосредственный.
14. Самиев, Х. Д. Сотсиологияи равобити байналмилал : китоби дарсӣ барои мактабҳои олии / Х. Д. Самиев, Ф. Н. Салимов. – Душанбе : [б. и.], 2022. – 241 с. – Текст: непосредственный.
15. Yatimov, S. S. Complete works. Volume 3. Diplomacy. Second edition / S.S. Yatimov – Dushanbe : Ganj nashriyot, 2019. – 296 p. – Текст: непосредственный.

УДК 37.01:004

DOI: 10/26170/ST2022t1-254

Наумова Елизавета Дмитриевна,

Магистрант, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, liza.bryukhova.00@mail.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, yung.ektb@mail.ru

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационные технологии, информатизация образования, информационная образовательная среда, технические средства обучения; мультимедийные технологии, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется процесс цифровизации образования; рассматривается внедрение инновационных технологий в процесс обучения; анализируются этапы становления информатизации образования; разбираются компоненты информационного обеспечения в современном образовании; изучаются технические средства обучения; расследуются мультимедийные технологии.

Naumova Elizaveta Dmitrievna,

Master's student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

THE GENESIS OF INFORMATION TECHNOLOGY DEVELOPMENT IN EDUCATION

KEYWORDS: information technologies of training; technical means of training; modern education; multimedia technologies.

ABSTRACT. The article examines the process of digitalization of education; considers the introduction of innovative technologies in the learning process; analyzes the stages of the formation of informatization of education; examines the components of information support in modern education; studies the technical means of teaching; investigates multimedia technologies.

На втором этапе Третьей научно-технической революции – 1970-е годы – совершался прорыв в биотехнологиях, микроэлектронике и информатике: происходил переход индустриального общества к постиндустриальному – информационному.

Цифровой век предъявляет человечеству новые требования к технологическому развитию современного образования. Российский ученый В. А. Садовничий характеризует актуализацию задачи «спрос» в цифровую эпоху как сингулярность, когда «изменения технологической и социальной реальности становятся все более ускоренными и менее предсказуемыми» [7, с. 317]. В. А. Садовничий говорит, что на наших глазах коренным образом меняется сама философия и даже идеология образования: чему учить, зачем учить.

Цифровизация образования предполагает создание новых информационных образовательных ресурсов, современных дидактических средств; по-другому – внедрение новшеств, обеспечивающих повышение эффективности процесса обучения: инновационных технологий в современном образовании.

Внедрение информационно-компьютерных технологий (далее – ИКТ) в сферу образования началось уже с 1950-х годов: студенты технических профессий учились языку программирования и работе с вычислительно-логическими алгоритмами на первых ЭВМ. В 1965 году студенты уже имели возможность поступить в политехнический институт на обучение профессии инженера-электрика по специальности «Электронно-вычислительные машины». Выпускники шли работать инженерами по обслуживанию Аналого-вычислительных машин (АВМ), Цифровых вычислительных машин (ЦВМ), ЭВМ быстродействующего печатающего устройства, ЭВМ Урал-3, Мир-1, Искра-226 и других прототипов ЕС ЭВМ в институтские Вычислительные центры (ВЦ). Коллегами и начальниками бывших выпускников в таких учреждениях были люди, в прошлом ветераны Великой Отечественной Войны, но теперь – такие же инженеры-электрики, специалисты по работе с ЭВМ [8].

Если говорить о программах для ЭВМ, то их писали обученные программисты, и, что интересно – в то время программирование считалось женской профессией, скорее потому, что писать алгоритмы в виде машинных команд было более доступным в освоении профилем, в отличие от инженера-электрика по работе с ЭВМ. Но написание одной программы у программисток уходило до двух месяцев [8].

Вскоре в Министерстве высшего и среднего специального образования решили, что все преподаватели вузов должны иметь базовые знания по компьютерной технике и программированию и использовать ЭВМ в своих учебных курсах. Позднее обязали во все дипломные проекты ввести раздел, связанный с использованием ЭВМ [8].

Все те же выпускники, теперь уже ассистенты со стажем, обучали преподавателей общественных кафедр – политэкономии, истории КПСС, научного коммунизма, работе с ЭВМ. Бывало такое, что специалист по работе с ЭВМ затрачивал немало времени и сил, чтобы донести основы алгоритмизации и программирования на Бейсике, например, до заведующего кафедрой инженерной геодезии, доцента, которому было уже около 70 лет [8].

Что касается обязательного использования ЭВМ в дипломном проектировании, то эту проблему решили административно – в учебную нагрузку некоторых преподавателей кафедры вычислительной техники включили консультирование дипломников по вопросам применения ЭВМ [8].

Но с начала Перестройки, когда престиж высшего образования упал, лучшие квалифицированные кадры, специалисты по работе с ЭВМ, ушли на вольные хлеба, навсегда оставив свое научное поприще [8].

На втором этапе, с 1970-х годов, у компьютеров того времени была подтянута визуализация, теперь студенты начали изучать научные явления с помощью компьютерного моделирования. С 1990-х гг. и по наши дни – на третьем этапе развития ИКТ – уже во всю осуществляется оцифровка речи, звукозапись, создание видеоклипов, мультимедийных технологий, что становится началом и расцветом эпохи мультимедийных технологий и их активного внедрения в сферу образования [6].

В процессе обеспечения системы образования новыми информационными технологиями, ориентированными на реализацию целей обучения и воспитания, то есть в процессе информатизации образования Г. М. Коджаспирова и К. В. Петров выделяют следующие этапы становления:

- 1) на первом этапе идет массовое освоение современных информационных технологий: создание компьютерных классов, освоение средств телекоммуникаций и др. посредством базовой подготовки преподавателей и обучающихся;
- 2) на втором этапе происходит активное внедрение средств современных информационных технологий в традиционные учебные дисциплины, разработка программного обеспечения и проч.;
- 3) третий этап – это введение дистанционного обучения, расширение методической основы обучения, замена вербального обучения аудиовизуальным [7].

Информационное обеспечение в современном образовании складывается из двух составляющих компонентов:

- 1) технические средства обучения;
- 2) информационные технологии обучения.

Если первый компонент представляет материальную составляющую информационного обеспечения, то второй выражает его содержательную основу [1, с. 314].

В дидактических исследованиях к техническим средствам обучения относят:

- 1) технические средства передачи информации (кино- и диапроекторы, звуковые лазерные проигрыватели, акустические системы и т.п.);
- 2) информационные (дидактические) средства, которые можно разделить на экранные, звуковые и экранно-звуковые (аудиовизуальные) средства.

Следовательно, напрашивается логический вывод, что информационная технология обучения – это совокупность методов, производственных процессов и программно-аппаратных средств, объединенных в технологическую цепочку, которые обеспечивают сбор, обработку, хранение, распространение и передачу информации с целью снижения сложности процессов использования информационного ресурса и повышения их надежности и эффективности [2, с. 77].

В основе информационных технологий лежит три технических достижения:

- 1) появление новых средств накопления информации: магнитные ленты, кинофильмы, магнитные и лазерные диски;
- 2) развитие средств связи, обеспечивающих доставку информации повсеместно, без существенных ограничений во времени и расстоянии; обеспечение населения средствами связи;
- 3) возможность автоматизированной обработки информации по заданным алгоритмам с помощью компьютера.

В настоящее время развиваются следующие направления информационных технологий обучения:

- 1) универсальные информационные технологии (текстовые и графические редакторы, системы управления базами данных и электронными таблицами, системы моделирования и проч.);
- 2) компьютерные средства телекоммуникаций;
- 3) компьютерные обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебники;
- 4) мультимедийные программные продукты [4].

Согласно определению ЮНЕСКО, компьютерное обучение – это система обучения, в которой одним из технических средств обучения выступает компьютер.

Однако в настоящее время трактовка технических средств обучения значительно шире. Таким образом, современные различные технические средства обучения все больше развиваются на основе достижений макро- и микроэлектроники, в связи с чем многие специалисты предлагают использовать более общий термин – электронное обучение, то есть обучение с помощью систем и устройств современной электроники.

Технические средства обучения – это устройства, которые помогают преподавателю доносить до обучающегося учебную информацию, управлять процессами запоминания и понимания знаний, контролировать результаты обучения. Технические средства обучения имеют специальные блоки, позволяющие хранить и воспроизводить программы информационного обеспечения, управления познавательной деятельностью обучающихся и контроля [4, с. 222].

Различают следующие виды технических средств обучения: информационные, программированные обучающие, контрольные, тренажерные и комбинированные. К ним относятся: кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, видеомагнитофоны, телевизионные комплексы, персональные компьютеры и компьютерные классы. Они постоянно совершенствуются: образовательные учреждения систематически получают новые, апробированные и рекомендованные средства технической подготовки, как общие, так и специальные.

Еще до появления новых информационных технологий эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около $\frac{1}{4}$ его объема. Если информация была представлена визуально – около $\frac{1}{3}$. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75% [3, с. 14].

Мультимедийные технологии – это информационные технологии, которые совмещают в своей работе аудиовизуальное представление информации, то есть отвечают дидактическому принципу наглядности представления учебного материала [5, с. 303] и комбинированному воздействию на память обучающегося.

Если говорить о преимуществах мультимедийных технологий перед их печатными соотечественниками, то они заключаются, во-первых, в качественных возможностях, которые выражаются непосредственно в аудиовизуальном представлении материала (задействовать нескольких каналов восприятия информации); во-вторых, в количественных преимуществах, которые выражаются в использовании

мультимедийных источников гораздо эргономичнее бумажных носителей, к примеру, компакт-диск на 1 Гб информации вмещает в себя 1 млрд печатных символов.

Но также стоит сказать, что мультимедийные технологии, программно-технические средства обучения не должны заменять реальную коммуникацию, они лишь являются эффективными помощниками, позволяющими повысить качество обучения и сделать более объективным и наглядным контроль усвоенного материала.

Сегодня создается все больше интерактивных мультимедийных средств обучения, ведь система образования должна реагировать на цифровое общество, в котором обучаются современные студенты и школьники. Дети и подростки, воспитанные на новых информационных технологиях, гораздо легче воспринимают информацию, представленную им в привычном виде, именно поэтому так важно обновлять старые бумажные издания, придавая им новую цифровую форму, не меняя при этом их смыслового наполнения. В этом преимущество использования инновационных средств обучения в современном образовании.

Список литературы

1. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. Москва, 1989. С. 74-78. – Текст: непосредственный.
2. Желдаков, М. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс / М. И. Желдаков. Москва: Новое знание, 2003. – 152 с. – Текст: непосредственный.
3. Князева, Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г. В. Князева // Поволжский педагогический вестник, СГТУ – 2010. – С. 77-95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimediynyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah/viewer> (дата обращения: 09.11.2022). – Текст : электронный.
4. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. Москва: Академия, 2001. – 256 с. – Текст: непосредственный.
5. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. Москва: Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Лазуткина, В. О. История внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование и их использование в наши дни / В. О. Лазуткина // Молодой ученый. – 2021. – С. 263-265. – Текст: непосредственный.
7. Матросов, В. Л. Интенсивные педагогические информационные технологии: Организация процессов обучения / В. Л. Матросов, В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. Москва: Прометей, 2000. – 354 с. – Текст: непосредственный.
8. IT минувших дней : [сайт]. – URL: https://pikabu.ru/story/moi_vtoryie_yevm_8632830 (дата обращения: 12.10.2022). – Текст : электронный.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-255

Николаева Марина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, nikolaeva250381@list.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, nelvik.ekb@yandex.ru

Пеша Анастасия Владимировна,

кандидат экономических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, myrabota2011@gmail.com

ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ К НЕОБХОДИМОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ¹⁰

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Свердловская область, профессиональное развитие, lifelong learning, повышение квалификации, мотивация, профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ.

Концепция непрерывного обучения предполагает постоянное развитие и совершенствование знаний, навыков, формирование новых компетенций. В России особое внимание уделяется повышению квалификации педагогических работников, поскольку образование должно проявлять гибкость к внешним условиям, «учиться, опережая время». В статье представлены результаты регионального исследования, которое было проведено в период с июня по октябрь 2021 года при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области, выборка составила 3507 человек. Исследование связано с поиском ответа на вопрос: если педагоги и так обязаны повышать

¹⁰ Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта No19-29-07435

свою квалификацию, то почему модель *lifelong learning* становится именно сегодня актуальной в педагогической среде? В статье описываются основные результаты, делаются выводы.

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University; 620091, Russia, Yekaterinburg, Cosmonauts Ave., 26

Shramko Nelli Viktorovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University; 620091, Russia, Yekaterinburg, Cosmonauts Ave., 26

Pesha Anastasia Vladimirovna,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Ural State Economic University; 620144, Russia, Yekaterinburg, st. March 8, 62

ATTITUDE OF TEACHERS OF THE SVERDLOVSK REGION TO THE NEED FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: RESEARCH RESULTS

KEYWORDS: Sverdlovsk region, professional development, lifelong learning, advanced training, motivation, professional competencies.

ABSTRACT. The concept of continuous learning involves the constant development and improvement of knowledge, skills, the formation of new competencies. In Russia, special attention is paid to improving the qualifications of teachers, since education must be flexible to external conditions, "to learn ahead of time". The article presents the results of a regional study that was conducted between June and October 2021 with the support of the Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region, the sample was 3507 people. The study is connected with the search for an answer to the question: if teachers are already obliged to improve their qualifications, then why is the lifelong learning model becoming relevant today in the pedagogical environment? The article describes the main results and draws conclusions.

Двигаться в будущее образования можно только в режиме постоянного совершенствования и развития, что связано с современными тенденциями развития образования, к которым следует отнести его цикличность и многоступенчатость, персонализацию и индивидуализацию, интенсификацию и компьютеризацию. Тренды развития образовательных практик определены еще Форсайтом «Глобальное образование 2015-2035» [1]. Меняется и образ педагога. На наш взгляд, в ближайшем будущем педагог будет навигатором знаний, игромастером, координатором образовательных платформ, разработчиком образовательных траекторий. Эти компетенции необходимо формировать в процессе опережающего и непрерывного образования.

Сквозь века дошли до нас слова древнегреческого философа Анаксимена Милетского «Чем шире круг моих знаний, тем больше граница непознанного». Американские ученые еще в XX веке ввели термин «период полураспада компетентности», который означает единицу измерения устаревания знаний специалиста, т.е. время с момента окончания высшего учебного заведения до срока, когда компетентность теряется наполовину [2]. Этот период полураспада компетентности постоянно уменьшается. Причем происходит это по экспоненте. В прошлом веке объем знаний удваивался каждые 10-15 лет, а за последние 10 лет увеличился в 50 раз! В ближайшей перспективе, как считают исследователи, знания станут устаревать буквально за пару десятков месяцев.

Все выше сказанное, говорит о том, что проблема повышения квалификации педагога на современном этапе приобретает особое значение в связи с активными переменами и модернизацией образования, т.е. возникает необходимость в непрерывном образовании, образовании через всю жизнь, *lifelong learning*.

Проблему непрерывного образования рассматривали еще в середине прошлого, XX века, сначала за рубежом (П. Аренц, П. Ленгранд и др) [3, 4], а начиная с 79-80-х годов – и в советской системе образования (Е.П. Тонконогая, В.Г. Осипов, А.М. Новиков, .В. Даринский, Г.А. Ягодин и др.) [5, 6, 7, 8, 9].

Концепция *lifelong learning* стирает границы между периодами человеческой жизни и предлагает продолжать постоянно учиться и после 25 лет, обучение и развитие больше не привязано к школе, вузу и определенному возрасту. Непрерывное образование способствует не только социальной интеграции, активной гражданской позиции и личностному развитию, но и финансовой обеспеченности, а также конкурентоспособности и возможности трудоустройства в любом возрасте.

В России, на наш взгляд, отлажена система непрерывного образования педагогов, что отражено и в законодательстве (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями от 02.07.2021г; приказ от 18 октября 2013 года №544 и профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утв. Приказом Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499).

В Свердловской области, при поддержке Министерства образования и молодежной политики с июня по октябрь 2021 года было проведено исследование с целью изучения отношения педагогов в

необходимости получения новых знаний, в котором приняли участие педагоги дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования [10, С. 10,13]. Респондентам предлагалось ответить на три блока вопросов:

1. Периодичность и целесообразность повышения квалификации.
2. Мотивация к получению образования и профессиональному развитию в течение всей жизни.
3. Базовое образование, стаж, должность и другие общие вопросы.

Проблемный вопрос, на который мы искали ответ в своем исследовании: если педагоги и так обязаны повышать свою квалификацию, то почему модель *lifelong learning* становится актуальной сегодня именно в педагогической среде?

Выборка составила 3507 человек, из них 67,9% имеют высшее образование, 32,1% - среднее профессиональное или обучаются на данный момент вузе. Исследование еще раз подтвердило, что у образования «женское лицо» - 93,9% респондентов – это женщины и лишь 6,1% - мужчины. 60,84% работают в образовании более 10 лет, 14,49% - 55 лет, т.е. почти каждый шестой опрошиваемый. Можно сделать вывод, что потребность педагогов в ближайшем будущем не уменьшится.

Отрадно, что 96,7% педагогов отслеживают тренды в своей профессиональной области; 2,8% опрошенных «не гонятся» за инновациями в образовании, однако регулярно повышают свою квалификацию, так как это является одним из нормативных требований при прохождении аттестации педагогов. Большая часть педагогов регулярно повышает свою квалификацию ежегодно – это 66,4% респондентов.

Участникам исследования был задан вопрос «*Чем обусловлена необходимость в постоянном обновлении знаний?*» для выяснения мотивов постоянного развития с возможностью выбрать несколько вариантов ответов. Ответы респондентов показывают наличие высокой мотивации. Большая часть мотивов педагогов связана с ориентацией на личностное и профессиональное развитие (дополнение знаний к основной профессии – 83,6%; получение более современных навыков – 81,4%; расширение кругозора – 64,3%). Кроме того, одним из важных мотивов является карьерный рост и новые финансовые возможности (15,5% и 9,1% соответственно), а также появление новых интересов (24,1 %).

Важным для системы дополнительного образования педагогов, на наш взгляд, является блок вопросов, связанных с формами получения образования. Ответ очевиден: 48,8% педагогов считают **дистанционное или онлайн-обучение** наиболее эффективной формой повышения квалификации. Однако респонденты столкнулись и другими проблемами – это переизбыток информации, наличие свободного времени для ее переработки, качество образовательных программ повышения квалификации. Это нашло отражение в ответах: «*эффективность получения образования зависит от содержания программ, от форм проведения, от подачи материала лектором и времени проведения онлайн-занятий (в случае с дистантом); большинство курсов имеют разные интересные названия, а содержание оставляет желать лучшего*»; «*те курсы, что нас заставляют пройти - "пустышка"- ни чему не учат, а время на них очень много тратишь*».

Следующий по популярности ответ – «**учеба с отрывом от производства**» (41,1%), которая «*позволяет наиболее полно погрузиться в процесс обучения, познакомиться с коллегами из других регионов, обменяться опытом, выявить зоны для дальнейшего роста*».

28,5% педагогов отмечают **значимость мероприятий просветительского характера**, связанную с интересной подачей материала, с возможностью личного участия, с более глубоким и осознанным погружением в проблему, хотя далеко не всегда по итогам этих мероприятий выдается документ государственного образца. Каждый четвертый считает важным такую форму, как **самообразование**, помогающее критически осмысливать собственные действия, делать выводы и планировать свой дальнейший образовательный маршрут и, наконец, дает ощущение самореализации в профессиональной деятельности. Вероятно, оптимальными являются смешанные формы обучения.

В целом, 88,7% педагогов положительно относятся к тому, что сегодня человек учится в течение всей жизни (*lifelong learning*), 10,3% – нейтрально и 1% – отрицательно, что говорит о готовности педагогов к получению актуальных знаний и навыков, развитию не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций [11]. Ответы педагогов подтверждают эти результаты: «*Учиться нужно всю жизнь, это требования нашего быстро меняющегося общества. Необходимость идти в ногу со временем*»; «*Конечно, нужно учиться, и учимся постоянно, каждый год, что-то новое, интересное, нужно быть всегда в курсе нового, и не забывать старое. Старое и новое дополняет друг друга*»; «*Нужно, для расширения своих знаний. Появление новых методик и технологий, дают новый толчок в проф. деятельности. А так же для личностного развития*».

Педагоги предпочитают интерактивные формы проведения занятий (по степени частоты ответов): мастер-классы, тренинги, деловые и ролевые игры, дискуссии / дебаты, круглые столы, *workshop* (воркшоп). Важность таких видов учебных занятий закреплена в нормативных документах (Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»).

Таким образом, еще раз следует подчеркнуть, что проблема повышения квалификации педагогов на современном этапе приобретает особое значение в связи с активными переменами и модернизацией образования. Это подтверждают результаты проведенного исследования мнений педагогического сообщества Свердловской области. Понимание важности и необходимости педагогов повышения своего образовательного уровня для того, чтобы успевать за современным темпом жизни и передавать подрастающему поколению актуальные знания. Образовательный запрос педагога будет формироваться на основе образовательных потребностей, связанных с устранением профессиональных дефицитов посредством реализации индивидуального образовательного маршрута через осознанное понимание того, где он хочет оказаться через некоторое время и какие шаги для этого необходимо сделать.

Список литературы

1. Агамирзян И.Р. Вызов 2035 / И.Р. Агамирзян, Д. Белоусов, Е. Кузнецова [и др.] Сост. Буров В. В. – Москва: Олимп-Бизнес, 2016. – 240 с.
2. Макаров В.А. Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов / В.А. Макаров, Т.Н. Макарова, Е.В. Переславцева // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 10-6(56). – С. 488-491. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41385878&> (дата обращения: 29.09.2022).
3. Ширяева В. А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы / В. А. Ширяева // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 96-108.
4. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London: doom Helm; Paris: The UNESCO Press, 1975. – 99 p.
5. Тонконогая Е.П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. – Москва, 1981. Ч.II. – С. 3–5.
6. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1989. – 216 с.
7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2000. – 272 с.
8. Даринский, А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – №1. – С. 23–27.
9. Ягодин, Г.А. Непрерывное образование в области устойчивого развития: научно-методические основы и реализация в школьном и вузовском образовании / Г.А. Ягодин, Н.П. Тарасова, Е.Е. Пуртова // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. – 2005. – № 1. – С. 5–10.
10. Исследование мотивации педагогов Свердловской области к развитию компетенций и обучению в течение всей жизни: информационный бюллетень / Пеша А. В., Николаева М. А., Шрамко Н. В., Шавровская М. Н., Камарова Т.А., Патутина С. Ю. ; под общ. ред. А.В. Пеша ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Уральский гос. экон. ун-т. – 2022. – 32 с.
11. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий : монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Уральский гос. экономический ун-т. – Казань : Бук, 2022. – 240 с.

УДК 371.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-256

Осекова Айнура Качыбековна,

преподаватель кафедры государственного языка, Педагогический колледж Ошского государственного педагогического университета; 723504, Кыргызская Республика г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, kerben1996@mail.ru

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая компетентность, педагогическая деятельность, формирование компетентности, педагогический анализ, информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. Для развития педагогической компетентности или навыков следует следовать следующим основным направлениям: разработка дизайна обучения, разработка учебных материалов, развитие навыков презентации, развитие навыка знакомства, владение учебными пособиями, а также ИКТ, использование правильных методов обучения и приемов, развитие управленческих навыков, развитие навыка наводящих вопросов, использование доски, развитие навыков поощрения и поощрения, владение навыками оценки, техническая компетентность.

Osekova Ainura Kasymbekovna,

teacher of the Department of the State Language, Pedagogical College Osh State Pedagogical University; 73 N. Isanov str., Osh, Kyrgyz Republic, 723504

FACTORS AFFECTING PEDAGOGICAL COMPETENCE

KEYWORDS: pedagogical competence, pedagogical activity, competence formation, pedagogical analysis, information and communication technologies, educational process.

ABSTRACT. For the development of pedagogical competence or skills, the following main areas should be followed: the development of teaching design, the development of teaching materials, the development of presentation skills, the development of familiarity, the mastery of teaching aids, as well as ICT, the use of correct teaching methods and techniques, the development of managerial skills, the development leading questions skill, whiteboard use, encouragement and encouragement skills development, appraisal skills, technical competence.

Образование считается как построение знаний, а также компетентности и развития потенциала, оно кардинально трансформируется. Кроме того, ожидается, что ученики смогут учиться без ограничения времени и места. Другой важной задачей в образовании является предоставление студентам возможности думать, когда они решают проблемы, анализируют и синтезируют свои знания на каждом уровне обучения. Учителя должны управлять эффективным процессом преподавания и обучения, чтобы учащиеся знали, как учиться и использовать свои знания надлежащим образом в своей повседневной жизни и жить в обществе со счастьем. Поэтому преподавателям необходимо развивать свои компетенции в соответствии с трансформацией образования на практике, а также эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Компетентность человека, связанная с его/ее работой, может быть обнаружена через рабочее поведение, и это будет показателем успеха для организации, а не его/ее образовательного уровня или интеллекта. В результате настоящее развитие человеческих ресурсов должно делать упор на развитие компетенций. Основным фактором, влияющим на качество учебного менеджмента, являются хорошие отношения между учителем и учениками, а также управление атмосферой обучения. Кроме того, моральный дух учителей может мотивировать их на обеспечение учебного менеджмента. С этой точки зрения компетентность учителей необходима для повышения качества учащихся [1].

Этапы формирования педагогической компетентности. Для качественного образования очень важна педагогическая компетентность учителя. Поэтому, чтобы развить этот навык, нужно упорно практиковаться. Можно развить навык, выполнив следующие этапы. В случае неудачи они снова готовят, внедряют и оценивают в соответствии со своими потребностями [2]. Должны быть соблюдены следующие этапы:

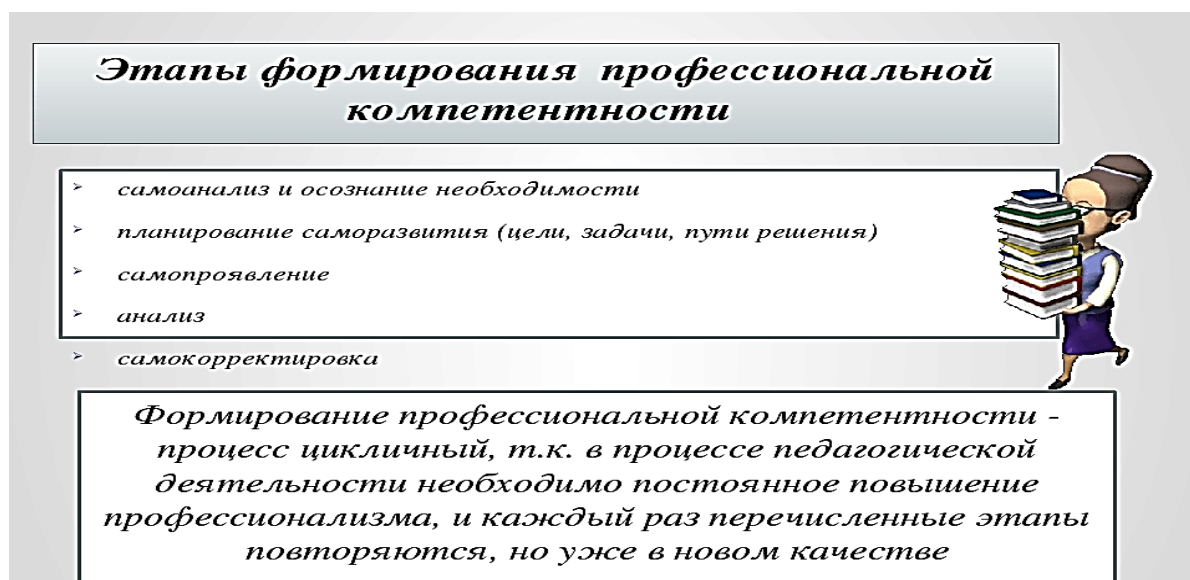


Рис. 1- Этапы формирования педагогической компетентности

Компоненты педагогического анализа. Следует, безусловно, стремиться к систематическому выполнению задачи анализа предписанного учебного материала или конкретной единицы/подраздела/темы/отдельного понятия изучаемого предмета. Составляющими педагогической компетентности являются в основном четыре:

- Контент-анализ (разбивка блока на подблоки с указанием количества периодов, предыдущих знаний и т. д.)
- Учебные цели (установка целей в соответствии с потребностями учеников, интересами и т. д. и предметом)
- Выбор подходящих методов обучения, приемов, учебных материалов и т. д.

- Выбор соответствующих инструментов для оценки (чертеж с контрольной бумагой) [3].



Рис. 2- Компоненты педагогического анализа

Влияющие факторы педагогической компетентности. Существует множество факторов, влияющих на педагогическую компетентность учителя как положительно, так и отрицательно. В широком смысле воздействующими факторами являются внешние и внутренние факторы. Внешние факторы - это те факторы, которые воздействуют на учителя внешней силой, а внутренние факторы - это те факторы, которые влияют на учителя внутренне, то есть некоторые внутренние факторы учителя влияют на его / ее, чтобы он / она был квалифицирован в педагогике [4].

Таблица:1- Факторы, влияющие на педагогическую компетентность

Влияющие факторы	
Внутренние факторы	Внешние факторы
• Внимание	• Обучение учителя
• Мотивация	• Практика
• Интеллект	• Удовлетворенность работой
• Интерес	• Тренинг
• Креативность	• Различные программы (мастер-класс, семинары и т.п.)
• Стимул	• Зарботная плата
• Необходимость	
• Склад ума	

Важность педагогической компетентности для будущего. Педагогические компетенции педагогов во многом играют ведущую роль в учебно-воспитательном процессе, поскольку в его основе лежит детская психология. Этот навык или способность важны по этим причинам:

- Эффективное обучение.
- Устойчивое развитие образования.
- Качественное образование.
- Выполнять требования учеников.
- Развитие человеческих ресурсов.
- Удовлетворять потребности общества.

Ключевые вопросы и задачи развития педагогической компетентности. Для развития педагогических компетенций воспитанников-учителей существуют некоторые проблемы и задачи. Все это барьеры развития педагогической компетентности [5]. Они следующие:

- Приватизация учебного колледжа
- Недостаток квалифицированных педагогов-педагогов.
- Отсутствие должного надзора.
- Отсутствие организации программ для модернизации.
- Менталитет учителей.
- Отсутствие инфраструктуры в школьной среде для применения.
- Высокое соотношение учеников и учителей.
- Ненаучная учебная программа.
- Менталитет учителей-стажеров.
- Короткая продолжительность программы стажировки.
- Отсутствие инфраструктуры в учебном заведении.

- Коммуникационный разрыв между учебным заведением и школой.

Все это вызовы, которые могут блокировать развитие педагогической компетентности учителя из-за неблагоприятных факторов.

Список литературы

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2003. — № 10 — с. 53-54.
2. Банщикова Т.Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности. / Т.Н. Банщикова. — Текст : непосредственный // Акмеология. — 2007. — № 1 — с. 26-27.
3. Филиппова Г.Л. Научные подходы к построению модели профессионально компетентного учителя. / Г.Л. Филиппова. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 3 — с. 103-104.
4. Своротова Ю.В. Формирование профессиональной успешности у будущих педагогов: теоретические аспекты проблемы. / Ю.В. Своротова. — Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 8. — с. 150.
5. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования. Монография / И.В. Гришина. — Санкт-Петербург, 2002. — с. 16-18. — Текст : непосредственный

УДК 378.12

DOI: 10/26170/ST2022t1-257

Осекова Токтокан Качыбековна

заведующий кафедрой государственного языка, Педагогический колледж Ошского государственного педагогического университета; 723504, Кыргызская Республика г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, kervenben1996@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая компетентность, преподаватели, педагогическая деятельность, качество образования, тренинги, профессиональные навыки.

АННОТАЦИЯ. Педагогическая компетентность преподавателя является одним из факторов, влияющих на качество образования. Это исследование было разработано для изучения влияния тренингов, которые посещают преподаватели, на их педагогическую компетентность. Согласно этому исследованию, педагогическая компетентность обычно включает два аспекта: знания и навыки. В этом исследовании будет рассмотрено влияние тренингов на каждый из этих аспектов.

Osekova Toktokan Kachybekovna

Head of the Department of the State Language, Pedagogical College Osh State Pedagogical University; 73 N. Isanov str., Osh, Kyrgyz Republic, 723504,

PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR INFLUENCING THE QUALITY OF EDUCATION

KEYWORDS: pedagogical competence, teachers, pedagogical activity, quality of education, trainings, professional skills

ABSTRACT. The pedagogical competence of a teacher is one of the factors affecting the quality of education. This study was designed to investigate the impact of the trainings teachers attend on their pedagogical competence. According to this study, pedagogical competence usually includes two aspects: knowledge and skills. This study will examine the impact of training on each of these aspects.

Преподаватели – это воспитатели, которые влияют на процесс обучения и играют большую роль в достижении целей национального образования. Учителя вносят стратегический вклад в определение успехов учащихся, сочетание ранних когнитивных способностей и аффективности учителей повлияет на 65% успеха учащихся, а если поддерживать качество обучения, то взаимодействие принесет пользу на 90% [1]. В этом случае учителя также влияют на успеваемость учащихся. Кроме того, нельзя отрицать, что для подготовки учащихся, готовых конкурировать в современном мире, их должны обучать преподаватели, обладающие достаточными способностями и компетенцией в соответствии с будущими потребностями. Для того, чтобы иметь возможность проводить кардинальные изменения в образовании, преподавателям необходимо совершенствовать свои знания и навыки, чтобы совершенствовать и исследовать свою педагогическую практику.

Чтобы развить потенциал преподавателя в обучении, компетентность преподавателя становится вопросом, который необходимо рассмотреть и обсудить подробно. Компетентность учителя влияет на ценности, поведение, общение, цели и методы преподавания. В этом случае компетентность может обсуждаться во многих аспектах, таких как полевые компетенции, исследовательские компетенции, компетенции по учебной программе, компетенции в области обучения на протяжении всей жизни, социокультурные

компетенции, эмоциональная компетентность, коммуникативные компетенции, информационные технологии и коммуникативные компетенции.

Должны быть предприняты различные усилия для повышения компетентности преподавателя, в том числе педагогической компетентности. Насколько хорошо учителя преподают, зависит от мотивации, квалификации, опыта, подготовки, талантов и других факторов. Компетентность учителя также зависит от тренингов, которым они следуют [2]. Преподавателям необходимо продолжать обучаться, следить за научной деятельностью, такие как тренинги, семинары, мастер-классы, чтобы расширять свой кругозор, повышать опыт и применять его в учебно-методической деятельности. Целенаправленное обучение может повлиять на профессионализм преподавателей в области преподавания. Кроме того, при подготовке учителей следует понимать различия, которые есть у каждого учителя, как с точки зрения предпочтительной учебной деятельности, так и с точки зрения приобретенных учителей компетенций, чтобы в предлагаемых программах обучения не использовался только один общий подход, разработанный в равной степени для всех учителей. Проведение тренингов по использованию технологий требует от преподавателя эффективного использования технологий и информационных приложений в классе для повышения качества преподавания учителями.

Образовательная система с квалифицированными стандартами будет строго регулировать подготовку преподавателей для достижения более высокого уровня профессионализма. Поэтому при подготовке преподавателей необходимо понимать различия каждого учителя как с точки зрения предпочтительной учебной деятельности, так и с точки зрения компетенций, полученных учителями. Кроме того, учителя должны пройти целенаправленное обучение для повышения своего профессионализма, обучение включает в себя различные мероприятия, которым они должны следовать в период обучения, как часть профессионального развития. В этом случае оказывается, что тренинги играют важную роль в профессионализме учителей.

«Педагогическая компетентность относится к образовательной и педагогической квалификации. При оценке педагогической компетентности в первую очередь следует учитывать качество преподавания. Масштабы, широта и глубина также важны, как и способность планировать, инициировать, вести и развивать образование и обучение, а также способность обеспечивать основанное на исследованиях обучение на основе исследований по соответствующему предмету, предметной дидактике и обучению. и обучение в высших учебных заведениях. Способность взаимодействовать по вопросам, связанным с преподаванием и обучением в высшей школе, с лицами, действующими как в университете, так и за его пределами, также входит в понятие педагогической компетентности» [3].

Педагогическая компетентность основана на прочных, обширных и актуальных знаниях в предметной области, а также на знании вопросов обучения студентов и предметного преподавания и обучения. Он также предполагает рефлексивный и критический подход к преподаванию, обучению и педагогическому развитию с течением времени, поскольку он связан с собственной профессиональной ролью. Обучение, основанное на исследованиях, и собственные исследования человека являются важными компонентами с точки зрения удовлетворения научных требований.

Рисунок 1 ниже иллюстрирует сложность концепции педагогической компетентности и деятельности педагогически квалифицированного учителя. Педагогическая компетентность демонстрируется успешным преподаванием и развитием преподавания, а также оценками и обучением студентов. Предпосылкой для непрерывного развития педагогической компетентности является как общее, так и предметное знание того, как учащиеся учатся [4].

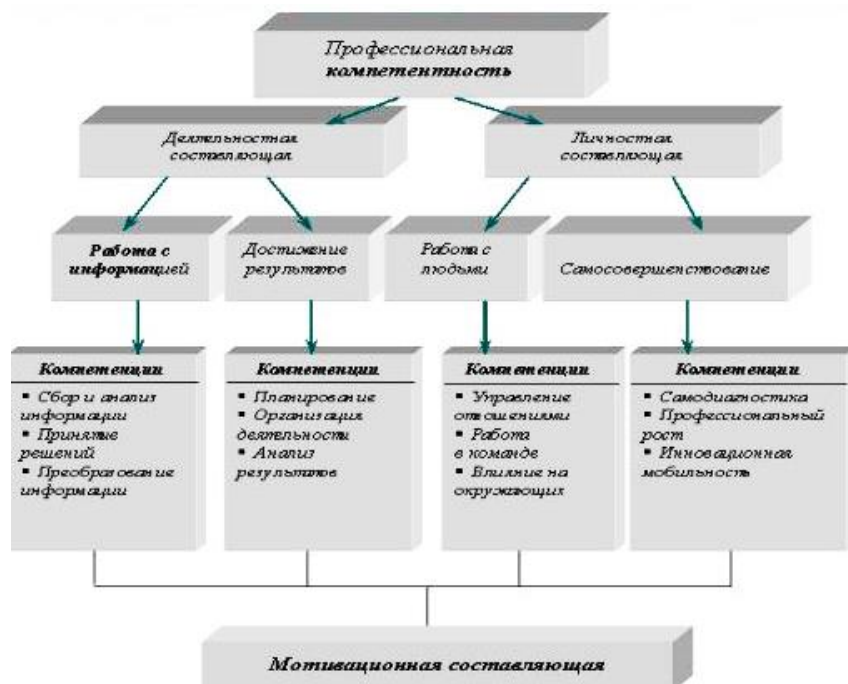


Рис. 1. Модель компетенций педагога.

Педагогическая компетентность также включает в себя способность и готовность принимать участие в дискуссиях по педагогике для достижения личного развития и содействия развитию других.

Участие может принимать различные формы; в своей предметной области или на общем уровне, а также на национальном или международном уровне.

Области оценки педагогической компетентности

Для оценки педагогической компетентности используются следующие области оценивания:

- Преподавательские навыки
- Теоретические знания
- Подход, характеризующийся желанием и способностью развиваться [5]

На рисунке ниже показаны области оценки педагогической компетентности.

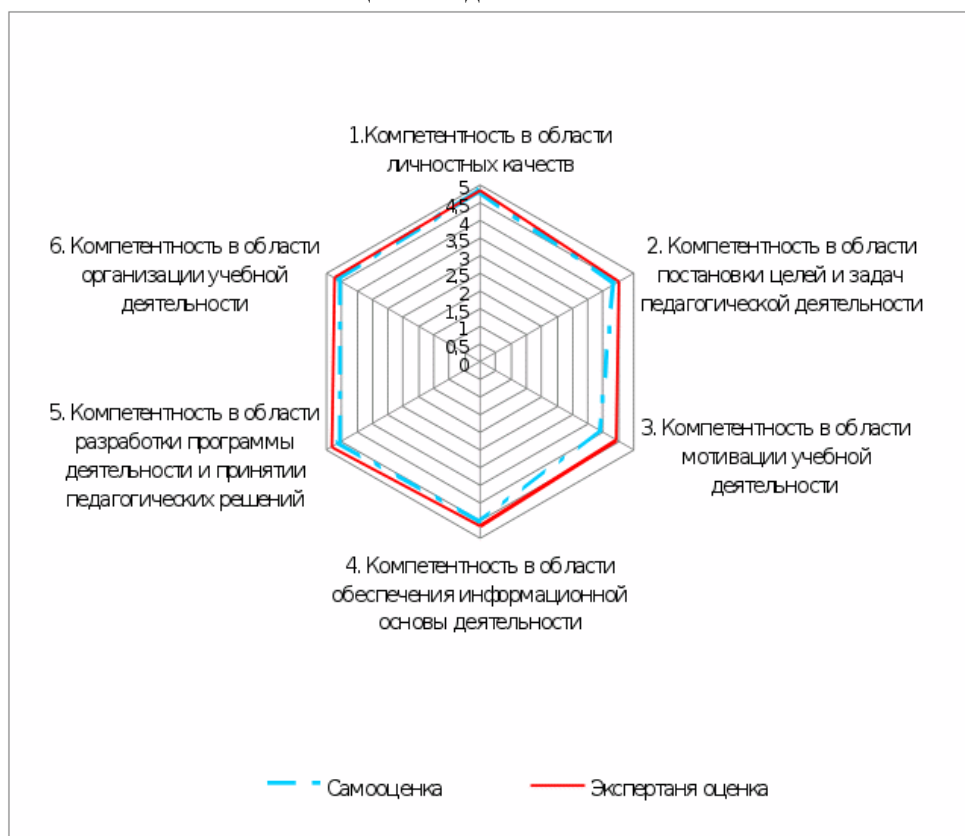


Рисунок 2. Области оценки педагогической компетентности.

В древности система образования была ориентирована на учителя. Так что студенты в той системе были пассивными слушателями. Но появление теорий, а также тщательные исследования отвели ученикам важное место в современной системе образования. Таким образом, современное образование ориентировано на ученика, потому что учитель должен учить своих учеников в соответствии с потребностями, интересами, интеллектом и т.д. Для этого учителя должны владеть педагогическими знаниями, а также использовать все теоретические знания во время стажировки для развития своих педагогических компетенций. Потому что преподавание – это искусство и наука. Педагогическая компетентность учителя очень важна для эффективного преподавания и обучения. Это сделает образование в будущем качественным.

Список литературы

1. Тлеубердиев Б.М. Профессиональная компетентность педагога / Б.М. Тлеубердиев, Г.А. Рысбаева, Н.Н. Медетбекова. — Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 10-1. — с. 48-49.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос впо нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — с. 73-74. — Текст : непосредственный.
3. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. — Ростов на Дону: Феникс, 2003. — с. 90-91. — Текст : непосредственный.
4. Модель профессиональной компетентности в соответствии со стандартами образования. — Текст : непосредственный. — Завуч. — 2001. — №4. — с. 47-49.
5. Акимова М.К. Тренинг и развитие коммуникативной компетентности педагога / М.К. Акимова, О.А. Галстян. — Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 12. — с. 42-43.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-258

Постникова Алёна Александровна,

доктор исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; alina33_07_87@mail.ru

ПАТРИОТИЗМ «ПО-ФРАНЦУЗСКИ»: ЕВРОПЕЙСКИЙ ПРОЕКТ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм, национальная идентичность, молодежь, гражданственность, европейский проект.
АННОТАЦИЯ. В последние годы мы наблюдаем, как европейский проект по конструированию наднациональной идентичности переживает один кризис за другим. Вопрос об использовании образа прошлого в формировании национальной и общеевропейской идентичности регулярно оказывается в центре дискуссий в европейской науке. В данной статье рассматривается роль образовательного пространства, кинематографа, истории войн, «юбилейных практик» в фокусе европейского проекта и французского патриотизма. Одна из главных причин, по которой авторы обратились к представлению французов именно о Наполеоновской эпохе, Первой и Второй мировых войнах, — это заметное положение данных событий в формировании национального и европейского патриотизма. Авторы, признавая тот факт, что во французском дискурсе приветствуется понятие гражданственности на основе общеевропейских ценностей, все же поставили под сомнение процесс формирования наднациональных рамок коллективной памяти.

KEYWORDS: patriotism, national identity, youth, citizenship, European project.

ABSTRACT. In recent years, we have been observing how a European project to construct a supranational identity suffers one crisis after another. The question of using the image of the past in the formation of national and pan-European identities is regularly at the center of discussions in European science. This article examines the role of the educational space, cinema, the history of wars, "anniversary practices" in the focus of the European project and French patriotism. One of the main reasons why the authors turned to the French presentation of the Napoleonic era, the First and Second World Wars, is the noticeable position of these events in the formation of national patriotism and Europatriotism. The authors, recognizing the fact that the French discourse welcomes the concept of citizenship based on pan-European values, nevertheless questioned the process of forming a supranational framework of collective memory.

В современном французском общественном и научном пространстве ведутся активные дискуссии о смысле понятия «патриотизм» и «гражданственность». Во многом, активизация этих размышлений была вызвана политикой мультикультурализма и связанными с ней террористическими актами. Если в начале XXI в. на волне европейской интеграции основная часть ученых с понятием «патриотизм» ассоциировала национализм и милитаризм¹, то в последние годы, в связи с кризисом Евросоюза, это понятие стало обретать черты некой объединяющей национальной идеи, в поисках которой французское общество находится на данном этапе².

Однако на уровне общественного сознания и французской системы образования патриотизм все еще связывают именно с милитаризмом. В этом плане примечательный для осмысления материал дает журнал «Inflexions» и, в частности, опубликованное на его страницах интервью со школьным учителем истории

Сержем Токе. Педагог отмечает, что на сегодняшний день понятие «патриотизм» во многом клишировано, современные молодые люди, не познавшие на своем опыте трагедий войны, сводят патриотизм «к образу старого ветерана, верного, но неуверенного знаменосца в бесчисленных и непонятных мемориальных церемониях». С. Токе полагает, что во Франции следует «демилитаризировать» патриотизм, напомнить о роли гражданина во всей его многогранности, продемонстрировать молодым французам, где можно проявить свою гражданскую позицию, т.к. одной из трудностей в объяснении «милитаристского аспекта» патриотизма является тот факт, что сегодня Франция не ведет войн в непосредственной близости от своих границ, и современная молодежь не понимают, «зачем говорить о патриотизме, когда никакой опасности нет?»³

Что касается присутствия во французском дискурсе понятий «гражданственность» и «патриотизм», то, безусловно, гораздо большим вниманием исследователей до сих пор пользуется понятие «гражданственность»⁴. Это обусловлено рядом причин: во-первых, давним бытованием самого концепта, его «встроенностью» в ткань истории Франции. Сегодня во французских школах воспитание гражданственности — это одна из неотъемлемых основ образовательного процесса, начало которой относят к временам Французской революции. Программы колледжей и лицеев обязательно включают в себя элементы гражданского воспитания⁵, главным образом, реализуемого в рамках дисциплин социально-гуманитарного цикла (истории и географии, уроков морали). Система образования Франции ставит задачу: развить в молодом человеке понимание норм социального и гражданского поведения, дать знание своих прав и обязанностей и понимание, как функционируют современные институты французского общества и государства (напр., полиция, жандармерия, социальные службы и пр.). Во-вторых, понятие «гражданственности» является актуальным ввиду необходимости преодолеть проблему интеграции мигрантов во французское общество⁶, снизить накал гражданского протеста. В-третьих, для французских социальных наук характерно стремление разрешить проблему появления концепции «европейского гражданства», ее «сочетания» с глубоким кризисом национального государства, что «ведет к существенной переоценке концепции гражданства в свете размывания его традиционной концепции»⁷.

Ключевую роль в воспитании гражданственности у французской молодежи играет образование. Следует отметить, что особенности политических и социальных отношений школьники изучают на практике через погружение в систему самоуправления в образовательных организациях. С начальных классов обучающиеся проходят так называемые «уроки морали», призванные познакомить их не только с системой гражданских ценностей, но и со спецификой общественных отношений⁸. Каждый урок начинается с цитаты известного человека, которая становится основой для последующей философской дискуссии среди школьников, далее ученики осваивают теоретический материал, посвященный символам, ценностям республики, особенностям разных профессий, нормам морали и этики.

После терактов в Париже 2015 г. Министерство национального образования приняло решение о том, что «уроки морали», прежде всего, будут преследовать цель — научить молодых французів толерантности, «умению жить вместе, несмотря на национальную или религиозную принадлежность»⁹.

Сформировать представление о национальных ценностях также призваны уроки истории. Следует отметить, что в общеобразовательных школах изучают только историю Франции. Говоря о формировании патриотизма и гражданственности, прежде всего, необходимо обратиться к интерпретации ключевых войн во французской истории. Так, в образовательном пространстве одно из ключевых мест занимает Наполеоновская эпоха. С детских лет о событиях русской кампании 1812 г. французы узнают из школьных учебников и энциклопедий. С 2010 г. французское правительство начало разработку реформы исторического образования, решив увеличить количество часов на изучение истории Африки и Азии за счет ключевых для французов исторических событий — эпох Людовика XIV и Наполеона I. В обновленных учебниках войны эпохи Наполеона представлены довольно обобщенно. Вместо описания конкретных войн и сражений, в учебных пособиях говорится лишь о том, что Франция воевала без перерыва, преследуя цель распространить идеи революции в Европе. Вместе с тем, отмечается, что Наполеон одерживал победы во всех сражениях¹⁰. Главный акцент применительно к истории первой империи сделан на процесс формирования общеевропейских демократических принципов.

Говоря о современном состоянии восприятия Первой мировой войны среди молодого поколения, следует сказать, что для него характерна тенденция, впервые проявившаяся еще в 1970-е гг.: Великая война стала для молодых французов эпизодом далекого прошлого с ностальгическими нотками национального единения. Современные педагоги и историки единогласно отмечают, что на сегодняшний день существуют определенные проблемы в восприятии и понимании событий Первой мировой войны среди молодежи: она так же далека как и Троянская¹¹, а ветеран воспринимается как «неуверенный знаменосец в дни мемориальных мероприятий»¹². Исследователи и педагоги-методисты все чаще публикуют на страницах своих книг и пособий знаменитую карикатуру газеты «Le Monde», увидевшую свет в 1999 г.: два подростка с бургером и газированным напитком в руках, за едой размышляющие о смысле Дня Перемирия: «Это какая-то штука, которая после затмения, но еще до проблемы 2000 года?...»¹³ Вместе с тем, специалисты

констатируют, что свидетелей Первой мировой войны уже не осталось в живых, а значит отступает «время памяти», наступает «время истории»¹⁴.

Смена поколений и ценностных ориентиров также выразилась в том, что Первая мировая война продемонстрировала подъем национального патриотизма, в жертву которому были принесены миллионы жизней, но сегодня подобный пример уже не вдохновляет жителей Европы¹⁵. Коммеморативные практики постепенно «переносятся» на периферию (например, возникает проект «Сараево — сердце Европы»), а главной задачей для профессионального сообщества, по мнению одного из ведущих историков Великой войны Н. Оффенштадта, является создание «всемирной истории Великой войны» и перемещение акцента исследований на неевропейские театры военных действий. Великая война должна стать поводом для всемирного общения народов, некогда принимавших в ней участие¹⁶. В качестве яркого примера, ориентированного на реализацию данной концепции в молодежной среде, можно привести создание компьютерного квеста «Катастрофа. 10 жизней». Он представляет собой анимированную историю десяти участников Великой войны, среди которых — бельгийская учительница, канадская медсестра, немецкий солдат, русский офицер, сенегалец — солдат колониальных войск — представители разных государств, носители разного опыта Первой мировой войны, в уста которых вложен нарратив, по мнению французов, характерный для изучаемых стран¹⁷. Игра сопровождается интерактивными диалогами, анимацией, вставками документальной хроники, архивными документами. Ученики должны познакомиться с судьбами героев войны и соотнести их с исторической реальностью, верифицировав их биографии как типичные (или, возможно, не типичные?) для указанных времени и театра военных действий. Подобная практика (на сайте проекта указано, что игра «Катастрофа. 10 жизней» — это принципиально новый опыт изучения Великой войны) отвечает установке Комиссии по празднованию Столетия Великой войны, выраженной в отчете ее руководителя Ж. Зиме: «С помощью подходящих инструментов следует стимулировать воображение студентов, чтобы помочь им понять коллективный опыт Великой войны, его уникальность и современное значение. Таким образом, изображения, письма, образовательные поездки и Интернет впервые заменят живое слово или физическое присутствие...»¹⁸. Этим объясняется стремление широко привлекать в обучении существующий сегодня корпус художественных фильмов, снабженный многочисленными разработками для учителей по анализу киноматериала¹⁹.

На уроках истории также активно используются песни времен Первой мировой войны. Например, в 2019 г. коллектив Верденского мемориала организовал концерт ансамбля Клода Рибуйо, исполнявший для детей песни Великой войны, повествующие о событиях в Вердене. В ходе концерта и экскурсий ученики должны открыть для себя музыкальные практики Великой войны, познакомиться с инструментами, которые создавались солдатами на фронте в рамках работы «ателье» по изготовлению «траншейных» музыкальных инструментов²⁰.

Важное значение имеет использование художественных произведений о войне, источников личного происхождения. В 2016 г. в г. Нуайон педагоги коллежа провели социологический опрос среди учеников (была привлечена треть от их общего количества). Целью опроса стало выявление мотивации к участию в праздновании Дня Перемирия и анализ источника интереса или его отсутствия к событиям Великой войны. Авторы исследования отмечают, что материал, посвященный 1914—1918 гг., призван воспитывать не только уважение к памяти павших, истории своего отечества, но также прививать чувство гражданственности. При этом, отмечают авторы, подобная практика стала востребованной в 2000-е годы. В рамках воспитания гражданственности учителя уделяют больше внимания воспитанию чувств, способности вырабатывать собственное мнение и вовлеченности/сопереживанию изучаемым событиям. Например, во время посещения мемориала Серни-ан-Ланнуа учителя в ходе занятия использовали два документа: таблицу «Более 10 миллионов смертей» с обширной статистикой, и письмо, оставленное на алтаре часовни, которое девочка написала своему дедушке, пропавшему без вести в апреле 1917 года. В нем было написано: «Тебе, упокоившемуся здесь со своими товарищами по несчастью, я хочу, чтобы ты знал, что нам тебя не хватает... Еще раз спасибо, я люблю тебя»²¹. Таким образом, осмысление событий Великой войны современные педагоги стремятся подать через личное измерение конфликта, через чувства, которые занимали современников войны, и которые сегодня испытывают их потомки.

В контексте проблемы личного переживания опыта Великой войны, можно обратиться к наблюдению историка Д. Уинтера, отмечающего особую популярность во Франции романа С. Жапризо «Долгая помолвка» (включая одноименный фильм). По его мнению, произведение создает «домашний бэкграунд» для восприятия и запоминания войны. Сегодняшние читатели, обращаясь к роману, понимают, что их семейные истории являются частью более широкого культурного кода, отвечающего на вопрос — почему «в двадцатом веке мы такие, какие мы есть»²². В целом, с конца 1990-х — начала 2000-х гг. для французского общества характерен интерес к «семейным историям», судьбам предков. Художественные репрезентации Первой мировой войны ставят в центр повествования «личные сюжеты»: поиск пропавших без вести родственников, истории любви, преодоление и проживание психических и физических травм, полученных

на войне. Среди популярных фильмов конца XX — начала XXI столетия: «Счастливого Рождества», «Осколки памяти» (*Les fragments d'Antonin*), «Офицерская палата», «Любовь солдата».

Несмотря на стремление представить конфликт 1914—1918 гг., прежде всего, в «личном измерении», целью обращения к данному историческому материалу является необходимость глубже понять вызовы современного мира, так как Первая мировая война — событие, которое «очертило контуры нашей современной истории»²³. По мнению Ж. Зиме, «чтение исторических трудов о Великой войне, в свою очередь, будет способствовать размышлениям студентов о ее наследии: патриотизме, социальной и национальной сплоченности в обществах, находящихся в состоянии войны, солидарности на фронте, защите свободы, построении мира и закона во всем мире, историческом сближении с Германией и его влиянии на современную Европу и т.д.» В этом контексте педагогическое сообщество рассматривается как авангард мероприятий Столетия и «будет нести ответственность за будущее, опираясь на наследие Великой войны»²⁴.

Это обусловило появление большого количества педагогических методик, рекомендуемых учителям колледжей и лицеев для использования в процессе преподавания истории Первой мировой войны. На сегодняшний день практически любое профессиональное сообщество (музей, научный коллектив историков, сообщества памяти, и др.) предлагает свои педагогические разработки с целью создать более эффективное пространство обучения вокруг музейных и мемориальных экспозиций, а также музыкальные концерты, комиксы, компьютерные игры, интерактивные приложения для планшетов.

Обращаясь к миссии Столетней годовщины Великой войны, Ж. Зиме также отмечал, что «Франция имела печальную привилегию стать полем битвы Первой мировой», и эта особенность делает ее центром беспрецедентных мемориальных празднований. Подобные торжества стимулируют развитие батального туризма (или «туризма памяти», который рассматривается не только как средство формирования и развития мест памяти, укрепляющее локальную историческую и политическую самоидентификацию²⁵, но также как средство воспитания подрастающего поколения). Согласно уже упомянутому нами социологическому опросу, проведенному в г. Нуайон, многие школьники (40 %) до первого знакомства с историей Великой войны в образовательных учреждениях уже побывали на местах сражений, что непосредственно связано с активными работами по созданию мест памяти и туристических маршрутов в регионе проживания обучающихся²⁶.

Помимо широкого привлечения художественной литературы, кинематографа и музыкальных произведений в образовательном процессе активно используются архивные документы. На сайте Министерства национального образования Франции указано, что Служба архивов помимо обеспечения контроля над национальными и ведомственными архивами успешно сотрудничает с образовательными учреждениями, предоставляя школьникам и студентам оригинальные источники для работы в рамках соответствующих дисциплин. Целью такой практики является не только воспитание молодежи на примере Великой войны, но также стремление познакомить молодое поколение с богатым наследием, хранящимся в архивах²⁷. Кроме того, доступность архивов дает стимул к поискам погибших или пропавших без вести родственников, что укрепляет интерес к местной и семейной истории Великой войны.

По мнению Н. Оффенштадта, особым актором политики сохранения памяти является армия, стремящаяся занять ведущую роль в коммеморации и придерживающаяся «национально-оборонительного» подхода к конфликту. Однако в упрек Министерству обороны историк ставит отход от общеевропейских практик, ремилитаризацию сюжетов Великой войны на примере юбилейной акции «100 городов — 100 героев — 100 флагов». Чтобы создать коллективное воспоминание о битве на Марне, Министерством обороны было выбрано сто героев Первой мировой войны в ста городах Франции, которых чествовали либо при казармах, либо в районах, определенных исторической службой Министерства обороны как местах, откуда солдаты уходили на фронт²⁸. Подобная практика соответствует французской традиции начинать «обучение Великой войне» в родной коммуне, рядом с местными памятниками и мемориалами, соединяя локальное и национальное измерение Первой мировой войны. Инспектор Министерства национального образования Б. Фалез отмечает, что «история Великой войны представляет особый интерес для учителей, потому что она может опираться на местную историю и жизнь»²⁹.

Как мы уже упоминали, передача памяти о Великой войне является неотъемлемой частью школьного обучения и воспитания гражданственности: здесь речь идет не только об уроках войны, посвященных странам и народам, но также о сугубо практических навыках. Например, — воспитание гражданина через инициативу в установлении взаимодействия с местными властями, учреждениями культуры, обществами памяти³⁰. Учащиеся с самого раннего возраста приобщаются к проектам, например, в рамках конкурса «Маленькие художники памяти», участвуют в многочисленных «мастерских», посвященных Великой войне³¹, однодневных поездках на военные мемориалы, организуемых обществами памяти (например, *Souvenir Français*), где представители ассоциации рассказывают о значении Первой мировой войны, о необходимости помнить о павших, жить в мире и согласии³². Вместе с тем, фигура школьного учителя играет определяющую роль в отношении учеников к Дню Перемирия. Педагог не только разъясняет школьникам смысл торжественных мероприятий, но также зачастую является единственным человеком, который

информирует молодежь о предстоящих торжествах. Так на вопрос анкеты коллеги в Нуайоне «Кто вас проинформировал о памятных мероприятиях в вашем муниципалитете?» 75,7 % студентов ответили: «учитель истории»³³. Преподаватели также поощряют школьников приходить, присуждая участникам два дополнительных балла в оценке нравственного и гражданского образования. Это мотивирует слабо заинтересованных в истории Великой войны молодых людей к посещению мемориальных мероприятий³⁴.

Сегодня Французская Республика озабочена проблемой передачи памяти о Великой войне подрастающему поколению. Необходимость этой практики государство видит, прежде всего, в тех уроках, которые преподнесла Первая мировая война всему европейскому сообществу. Поэтому основным акцентом в рамках политики, ориентированной на французскую молодежь, является актуализация конфликта в контексте современных геополитических проблем — национализма, европейского единства, и др. Основными инициаторами подобной политики выступают Министерство обороны, Национальное бюро по делам бывших военнослужащих и жертв войны, французские архивы, музеи, места памяти, мемориальные фонды и ассоциации³⁵. Безусловно, ведущая роль в этом процессе отведена образовательной системе, которая работает в тесной связи с вышеперечисленными учреждениями. В качестве инструментов, способных оживить сюжеты, связанные с Великой войной, используются художественные фильмы, компьютерные игры, интерактивные приложения, возможность работать с архивными документами, широкое привлечение краеведческого материала, а также вовлечение обучающихся в организацию и проведение памятных мероприятий в своих регионах. В том, что касается школьных учебников, то применительно к истории двух мировых войн наблюдается тенденция уклонения от описания военных событий и стремление подчеркнуть роль объединения европейцев для борьбы за торжество демократических принципов: «Европа стала театром мировых войн, европейское общество постепенно выходило из травматизма. Первая мировая война — это была борьба демократии с тоталитарными режимами. Вторая мировая война была войной идеологий»³⁶. В центре описания событий Первой мировой — человек, обычный солдат, боровшийся за выживание. Следует отметить, что фрагменты писем, фотографии, представленные на страницах учебников, создают картину тяжелой повседневности солдат. Подобный «антимилитаристский» подход к отбору материала создает представление у школьников, что война — это не способ проявления чувства патриотизма, а игра политиков, которая приводит к трагедии человека. В параграфах, посвященных памяти о войне, также сделан акцент на травмирующие последствия конфликта.

Подобная идея является основной и в описании событий Второй мировой войны. Отметим, что военные действия представлены в учебниках схематично в виде небольших карт, образ войны конструируется на основе трех сюжетных линий: проблема коллаборационизма, движение Сопротивления, Холокост. Это значимые для французов «места памяти» тех событий.

В качестве причин войны названы агрессивные действия нацизма и сталинизма по отношению к демократическим режимам³⁷. История событий представлена в виде фрагментов писем, пропагандистских плакатов, что предоставляет возможность школьнику сформировать собственное мнение о тех событиях. К примеру, источники, связанные с режимом Виши, посвящены, главным образом, идее «национальной революции» и созданию культа маршала Ф. Петена. Особое место во всех учебниках занимает изображение обыденной жизни Парижа в условиях оккупации, фотографии немецких солдат около известных достопримечательностей Парижа. Жизнь на фронте представлена фрагментами писем солдат разных наций, в которых они выражают общую надежду на скорый мир. Значительная часть фотографий, предложенных в учебниках, относится к теме геноцида еврейского населения. Источники сопровождаются вопросами, направленными на развитие критического мышления: какие функции выполняет этот источник, какой публике он адресован, опишите ваши впечатления. Так, описание событий войн во французских учебниках несет «антимилитаристский» характер и связано с идеей формирования общеевропейской гражданской идентичности.

Проблема передачи памяти о Второй мировой войне, пожалуй, является наиболее обсуждаемой на сегодняшний день в медиасфере и научном сообществе Франции. При этом наиболее дискуссионным моментом можно назвать обсуждение памяти о Холокосте (Шоа). Несмотря на то, что память о Шоа впервые была актуализирована на рубеже 1970—1980-х гг. в контексте понятия «долг памяти» и публикации работы американского историка Р. Пакстона, профессор В. де Латур, высокопоставленный сотрудник международного научного издательства Palgrave Macmillan, отмечает, что «... почти каждый четвертый молодой человек во Франции ничего не знает о Холокосте, и что почти каждый восьмой молодой человек не может определить его точное время. Это демонстрирует, что обязанность помнить во Франции страдает серьезными недостатками»³⁸. Считается, что если значительную долю впечатлений о Первой мировой войне ребенок получает в семье, то знания о событиях Второй мировой войны, в частности о Шоа, подросток приобретает в образовательном учреждении; это подтверждает опрос, опубликованный в газете «Le Monde» от 14 июня 1990 г.: те граждане Франции, которые не получили углубленного среднего образования, более других подвержены сомнению в преступлениях нацизма³⁹. Следовательно, проблемы в изучении Холокоста являются во многом порождением национального образования.

Многие исследователи и педагоги выражают единодушие в оценке проблем изучения Шoa: в первую очередь, существует противоречие между подходами к подаче материала: школьная программа превращает изучение проблемы в «литургию», «главной чертой которой является морализаторский подход, борьба с радикальным злом с помощью оружия памяти, возведенного как категорический императив». Это «парализует учеников, которые после этого говорят, что они “не способны думать”»⁴⁰. Таким образом, учебники истории находятся на перекрестке памяти и истории. Генеральный инспектор Министерства национального образования Доминик Борн отмечал, что «задача учителей истории — не передавать воспоминания, а передавать знания, которые могут служить ориентиром для памяти»⁴¹. В этом контексте не удивителен и вывод де Латура: молодые люди устали от постоянного напоминания о Шoa, это их не трогает⁴². С другой стороны, память о Холокосте зачастую оказывается вписанной в современную политическую повестку: рост правых настроений, терроризм и противостояние Запада и арабо-мусульманского мира, необходимость помнить о жертвах колониализма и рабстве, создающая «конкуренцию жертв» и «иерархию страданий»⁴³ также не способствуют корректному восприятию проблемы Шoa.

Если долг памяти о Холокосте соответствует общеевропейским трендам в политике памяти, то что происходит на национальном уровне? Помимо уже упомянутых в разделе о Первой мировой войне акторов исторической политики, для памяти о Второй мировой войне характерна деятельность мемориальных организаций, таких как: Фонд Сопротивления, Фонд памяти о депортациях, Фонд памяти о Шoa, Фонд Шарля де Голля, Фонд «Свободная Франция»⁴⁴. На примере этих сообществ видно, что основной акцент в сохранении памяти о Второй мировой войне делается на проблеме геноцида и деятельности Сопротивления. Фонд Сопротивления в качестве целей своего существования указывает также на необходимость передачи молодому поколению и гражданскому обществу ценностей, которые мотивировали участников Сопротивления, а также борьбу с отрицанием Холокоста и преступлений нацизма⁴⁵. Вышеупомянутые ассоциации также призваны оказывать содействие публикаторской активности по соответствующим их профилю тематикам, музейным выставкам, поощрять проведение конференций, создание оригинальных педагогических разработок, организовывать и проводить конкурсы для учащихся.

Вместе с тем, память о периоде оккупации является весьма болезненной во Франции, достаточно вспомнить нашумевшую весной 2008 г. выставку фотографий в Исторической библиотеке Парижа Андре Зукка «Париж под оккупацией». На снимках — мирная и беззаботная жизнь парижан при немецкой администрации, вызвавшая бурю негодования как среди многих посетителей выставки, так и в мэрии Парижа: отмечалось, что эти фотографии не соответствуют мрачной оккупационной действительности. Основным упреком в адрес организаторов стали не столько сами изображения, сколько отсутствие разъяснений о том, что фотограф снимал репортаж для немецкого пропагандистского издания, а также комментариев к фотографиям⁴⁶.

Вероятно поэтому в образовательной сфере акцент делается на преступления нацизма и Холокост — как на наиболее компромиссные для французского общества сюжеты, объединяющие нацию и европейское сообщество в стремлении противостоять массовому насилию, деструктивным политическим течениям. Данная политика выразилась, в том числе, в национальном конкурсе для школьников, посвященном истории Сопротивления и Депортации. Каждый год Министерство национального образования выдвигает тему в рамках заявленной проблематики конкурса и предлагает школьникам создать междисциплинарный проект (индивидуально или коллективно) в любой форме: презентация, фильм, исследование и др. Разработка проекта осуществляется с помощью посещения мест памяти, общения с живыми свидетелями, работы с мемориальными организациями и архивами⁴⁷.

В образовательном пространстве сюжеты Второй мировой войны также находят свое отражение в (возможно менее многочисленных по сравнению с Великой войной) методических разработках для учителей, которые предоставляют сообщества памяти и музеи (например, мемориал Мон-Валерьян⁴⁸), ученикам предлагаются адаптированные программы для изучения музейных экспозиций.

Любопытным фактом исторической политики является образ «Странной войны», реализуемый музеями и ассоциациями памяти. Так, например, «Фонд Сопротивления» принимал активное участие в разработке экспозиции для Музея Второй мировой войны в Лионе. Выставка посвящена «решающим шести неделям» 1940 года. Организаторы мероприятия задались вопросом: действительно ли поражение было «неизбежно»? Не была ли это скорее немецкая «странная победа»? Посетителям предлагается следующая концепция: двадцать лет работы историков поставили под сомнение прежде ошибочный взгляд на историю: победа Германии 1940 г. не была неизбежной, поэтому в ходе осмотра экспозиции участнику предлагается «противостоять взглядам солдат, политических лидеров и гражданского населения, оказавшихся в ловушке исхода»⁴⁹.

Эту же концепцию поддерживает вышедший в 2020 г. фильм «Де Голль» (реж. Г. ле Бомин), острое пафоса которого направлено против «пораженческой» политики французской администрации и старых генералов. Основной идеей фильма является глорификация Шарля де Голля и его исключительных человеческих качеств, а также возможность победы над Германией в 1940 году. Аналогичную концепцию

поддерживает «Фонд Шарля де Голля», рассматривающий политика в исключительно восторженных тонах, как беспримерного солдата, спасителя Франции, чье наследие Республика должна ценить⁵⁰.

Помимо воспитания гражданственности в рамках образовательной системы, существуют иные общенациональные формы привлечения молодого поколения к проявлению патриотизма и гражданских чувств. В качестве примера можно привести «День защиты Отечества и гражданственности» (la Journée de Défense et de Citoyenneté), введенный в 1998 г. президентом Ж. Шираком и реализуемый военным министерством Франции. Мероприятие отдаленно напоминает военные сборы — подростки сдают экзамен по французскому языку, после чего военные знакомят участников с вопросами гражданственности, долга, рассказывают о современных европейских и международных проблемах, состоянии французской армии. Это также возможность для участников открыть для себя военную службу, различные направления военной подготовки. По завершении программы каждому участнику выдается индивидуальный сертификат, который необходим для сдачи экзамена на степень бакалавра, для поступления в университет, для получения водительских прав или для подачи заявления на работу государственного служащего. Участие в мероприятии обязательно для всех французских граждан, как юношей, так и девушек, в возрасте от 16 до 25 лет. Мероприятие широко освещается в видеорепортажах центральных СМИ⁵¹. День защиты Отечества и гражданственности «напоминает всем, что мир и демократия имеют цену, которую платят солдаты, готовые пожертвовать своей жизнью за свою страну»⁵².

Формирование гражданственности и патриотизма в современном французском обществе балансирует на грани двух тенденций: национальной и общеевропейской. В начале XXI в. французы активно включились в процесс конструирования «европейского проекта». Это было время больших надежд на укрепление европатриотизма, который, как предполагалось, будет способствовать активизации европейской интеграции.

Важной вехой в процессе обсуждения данного вопроса стала статья Ю. Хабермаса и Ж. Деррида «Наше обновление после войны: второе рождение Европы»⁵³, в которой авторы выразили надежду на формирование общей «европейской политической ответственности» на основе единой исторической памяти через проработку трагического коллективного опыта войн. Однако уже первые попытки реализации этого проекта встретили критику со стороны интеллектуалов. Одной из первых об ошибочном пути построения общеевропейской идентичности на основе памяти о Холокосте заявила А. Ассман⁵⁴. По ее мнению, пространство памяти, в котором продолжают господствовать образы жертв, победителей и проигравших, заведомо не объединяет, а разъединяет. Этот вопрос нашел отражение и в дискуссии во французской науке. Основная часть ученых сошлась во мнении, что невозможно сформировать общеевропейскую идентичность с помощью методов исторической политики; эта идея должна стать результатом закономерного эволюционного процесса развития общеевропейского объединения⁵⁵.

Исследователи рассматривают данный проект не только как разрушительное действие исторической политики, но и как стремление некоторых государств, используя культ жертв, «расширить мнемоническое видение Единой Европы»⁵⁶. В итоге, по мнению эстонского социолога М. Малксоо, в коллективной памяти, которая не стремится к глубокому осмыслению процесса виктимизации, сформировалась аксиома: «Быть европейцем — значит быть жертвой войны, тоталитарного режима»⁵⁷. Транснациональную память о травме историк считает не явлением «коллективного покаяния», а «мнемонической безопасностью», вызванной необходимостью поддерживать дипломатические отношения между государствами Евросоюза⁵⁸.

По мнению ученого, «мнемоническая безопасность», существующая в интересах государства, а не общества, таит в себе опасные предзнаменования национализма: «Попытки изобрести общее прошлое, как правило, только провоцируют появление более жестоких различий между нациями»⁵⁹.

Преследуя, прежде всего, дипломатические цели, политическая элита демонстрирует высокую степень осознания своей «европейскости» для поддержания функциональных принципов наднациональной идентичности. Так, реализация европейского проекта во Франции на политическом уровне активно проявляется в праздновании юбилейных мероприятий, которые способствуют конструированию некоего «воображаемого сообщества».

Формирование наднациональной идентичности привело к отказу от «героического нарратива» и формированию «дискурса травмы» в юбилейных практиках. Ярким примером столкновения национального и наднационального стало празднование юбилея Аустерлица. Руководствуясь общеевропейской памятью о трагедиях, правительство президента Ж. Ширака решило предать память о победе «забвению».

Однако французские интеллектуалы ожидали от президента проведения масштабных мероприятий, особенно после того, как англичане торжественно отметили победу при Трафальгаре. На волне недовольства государственной политикой, в 2005 г. была создана организация «За свободу истории», от лица которой П. Нора осудил игнорирование правительством такого значимого события в истории Франции, как победы под Аустерлицем⁶⁰. Историк Э. Ле Руа Ладюри обвинил власти в том, что они подчинились «давлению заморских народов»⁶¹. Некоторые французские деятели этот спор посчитали смешным, утверждая, что для современной Европы масштабные «военные парады» уже не актуальны.

Знаковым событием в определении баланса между национальной и общеевропейской памятью стал юбилей Великой войны. Президент Э. Макрон использовал это событие для возрождения идеала наднационального нарратива, в очередной раз вспомнив, что победу в этом конфликте одержало общеевропейское объединение⁶². Однако празднование юбилея войны нашло свое отражение и в дискуссиях о национальном патриотическом нарративе. Руководитель миссии по организации празднования 100-летия Первой мировой войны Ж. Зиме отмечал, что сегодня возникают трудности с обоснованием исторической преемственности по отношению к Великой войне, так как Франция не ведет войн, а те, кто погибают за нее в наши дни, — профессионалы, воюющие далеко от французских границ⁶³. И, тем не менее, исторический материал и годовщины событий, составляющих фундамент национального мифа Французской Республики, дают возможность для апробации методов воспитания патриотизма и гражданственности. Так, доминантой Дня Перемирия 11 ноября традиционно является военный парад, празднование мобилизации 1914 г. в муниципалитетах и желание услышать ответ на вопрос: «... Когда они [французские граждане] будут отдавать дань уважения всем погибшим в Великой войне, перед ними встанет вопрос, прочно записанный в памяти, посвященной столетию: готовы ли граждане XXI века умереть за Отечество?»⁶⁴

Однако, несмотря на сохранение отдельных элементов «патриотического мифа», в целом, в пространстве юбилеев и в образовательной системе преобладают общеевропейские тенденции, что затрудняет процесс конструирования национального нарратива. Данная проблема нашла свое отражение и в кинематографе, который наряду с учебниками и юбилейными мероприятиями формирует чувство патриотизма в сознании молодежи.

Так, европейские фильмы последних лет, посвященные войнам, в которых принимала участие Франция, акцентируют внимание на конфликте как трагедии человека⁶⁵. Кинематограф также стремится продемонстрировать на примере образов Наполеоновской эпохи, Первой мировой и Второй мировой войн, что человечество должно стремиться к сохранению, прежде всего, общеевропейских ценностей⁶⁶. Однако обесценивание патриотических милитаристских идей привело к формированию сценической «культуры смеха» в военной тематике. Следует отметить, что это наблюдается только применительно к истории Наполеоновской эпохи и Первой мировой войны⁶⁷, так как трагедия Второй мировой еще не пережита европейским обществом.

При рассмотрении проблемы патриотизма через призму его соотнесенности с общеевропейскими образовательными программами и концепциями, возникает вопрос о степени влияния и взаимодействия европейских ценностей и «любви к Франции»⁶⁸. С. Токе отмечал, что не видит особой привязанности своих учеников европейской идее, отождествления себя, прежде всего, с территорией ЕС⁶⁹. По всей видимости, данная проблема действительно существует. Речь Сильвии Гулар, сторонницы Э. Макрона, депутата Европарламента, посвященная «европейскому патриотизму» и примату европейских ценностей над национальными, произнесенная в 2015 г., была очень эмоциональной. Она резко критиковала поборников «национального патриотизма», «играющего на эмоциях, аффекте, поющих сладкую народную колыбельную по причине страхов страдания»⁷⁰. Более того, патриотизм, по крайней мере, в части проевропейски настроенных элит, ассоциируется, скорее, с национализмом.

Таким образом, мы наблюдаем явное противоречие в формировании патриотического дискурса во Франции. С одной стороны, в национальном дискурсе сохраняются элементы милитаризма, с другой стороны — наднациональный дискурс стремится к совершенно противоположным тенденциям. Однако приведенный материал об отражении образов общеевропейской памяти в сознании французских школьников ставит под сомнение процесс формирования наднациональных рамок коллективной памяти. При всех очевидных различиях в отмеченных подходах, считаем необходимым отметить, что процесс конструирования наднациональной памяти привел к существенным изменениям в методах преподавания истории войн, сделав объектом изучения гуманистические и гражданские ценности.

Список литературы

1. См. напр.: ANGENOT M. L'antimilitarisme contre la «religion patriotique». P. 2006.
2. См., напр.: LOURME L. Qu'est-ce que le Patriotisme? P. 2019.
3. CHABANE J.-X., TOQUET S. Jeunesse et Patrie, une union libre? — *Inflexions*. 2014. No. 26, p. 105—110.
4. См., напр.: FOURCHARD F., HUET-GUEYE M., BEAUMATIN A., ROUYER V., LARROZE-MARACQ H., MIEYAA Y., LANNEGRAND-WILLEMS L. Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialization. — *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2017. No 46. URL: <http://journals.openedition.org/osp/5319>; L'Université européenne, acteur de citoyenneté. Academia-Bruylant. 1999; CARON C. La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale: pourquoi et comment? — *Lien social et Politiques*. Citoyenneté des enfants et des adolescents. 2018. No. 80, p. 52—68.
5. См., напр.: БОРИСОВА Н.Е. Формирование гражданственности подрастающего поколения в современной Франции на традициях французской школы. — *Вестник Вятского государственного университета*. 2012. № 1—3; КОРОСТЕЛЁВА А.А. Современная французская система образования: содержание и

- инновации в области гражданского образования. — Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. № 4; АНТОНОВА Е.С. Гражданское воспитание в современной школе Франции. — Известия ВГПУ. 2008. № 9.
6. См., напр.: COUVREUR G. Musulmans de France: diversité, mutations et perspectives de l'islam français. P. 1998; BENSIMON-DONATH D. L'intégration des juifs nord-africains en France. La Haye-Mouron. 1971.
7. TARIQ R. Citoyenneté et participation des jeunes en France. — *Agora débats jeunesse*. 2002. No. 27, p. 107.
8. Arrêté du 9 juin 2008 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000018998511/2020-12-27/>
9. Qu'y a-t-il dans les «cours de morale» à l'école? URL: https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/26/01016_20150826ARTFIG00288-qu-y-a-t-il-dans-les-cours-de-morale-a-l-ecole.php
10. Histoire. Géographie. Vol. 3. P. 2015.
11. DALISSON R. Histoire de la mémoire de la Grande Guerre. P. 2015.
12. CHABANE J.-X., TOQUET S. Op. cit., p. 105—110.
13. Le Monde. 12 novembre. 1999.
14. ZIMET J. Commémorer la Grande Guerre (2014—2020): propositions pour un centenaire international. Rapport au Président de la République. URL: <https://www.vie-publique.fr/rapport/33552-commemorer-la-grande-guerre-2014-2020-propositions-pour-un-centenaire>
15. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев. М. 2020, с. 467.
16. Там же.
17. Apocalypse. 10 destins. URL: <https://www.reseau-canope.fr/apocalypse-10destins/en/home.html>
18. ZIMET J. Op. cit.
19. См., напр.: BASTIEN LELIÈVRE. Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction. Education. 2014. URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132031/document>
20. Musiques et musiciens de la Grande Guerre. URL: <http://memorial-verdun.fr/event/musiques-musiciens-de-grande-guerre>
21. HARDIER T., ROCHAS E. Pratiques et représentations des commémorations de la Grande Guerre: l'exemple des élèves du collège Éluard de Noyon (Oise). — *Matériaux pour l'histoire de notre temps*. 2016. No. 121-122 (3-4), p. 52.
22. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 460.
23. ZIMET J. Op. cit.
24. Ibidem.
25. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 468.
26. HARDIER T., ROCHAS E. Op. cit., p. 51.
27. Les partenaires liés à la mémoire. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-partenaires-lies-la-memoire-5375>
28. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 468—469.
29. L'enseignement de la Grande Guerre de 1914 à nos jours. Entretien avec Benoit Falaize. URL: <https://actualites.ecoledeslettres.fr/sciences-humaines/histoire-sciences-humaines/lenseignement-de-la-grande-guerre-de-1914-a-nos-jours-entretien-avec-benoit-falaize/>
30. Académie de Lyon. Mémoire et citoyenneté. URL: <http://www.ac-lyon.fr/pid36865/memoire-citoyennete.html>
31. См., напр.: Ateliers pédagogique. URL: <https://www.museedelagrandeguerre.eu/fr/espace-pedagogique/visitez-le-musee/ateliers-pedagogiques.html>
32. HARDIER T., ROCHAS E. Op. cit., p. 52.
33. Ibidem.
34. Ibidem.
35. Les partenaires liés à la mémoire.
36. Histoire. Géographie. Vol. 4, p. 35.
37. Ibid., p. 64.
38. Débat: Le devoir de mémoire sur la Shoah en France, un exercice difficile? URL: <https://theconversation.com/debat-le-devoir-de-memoire-sur-la-shoah-en-france-un-exercice-difficile-130724>
39. BENSOUSSAN G. L'enseignement de la Shoah dans l'Éducation nationale française (1945-1990). — *Revue d'Histoire de la Shoah*. 2010. No. 193 (2), p. 149.

40. TUTIAUX-GUILLON N. Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques. — *Revue française de pédagogie*. 2008. No. 165. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/1058>
41. DOURNEL J.-P. De Gaulle et la Résistance dans les manuels scolaires. In: De Gaulle, la résistance, Vendroux dans le nord de la France. Arras. 2019. URL: <https://books.openedition.org/apu/625>
42. Débat: Le devoir de mémoire sur la Shoah en France, un exercice difficile?
43. REY B. Ernst Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement. — *Revue française de pédagogie*. 2008. No. 168, p. 141—143.
44. Les partenaires liés à la mémoire. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-partenaires-lies-la-memoire-5375>
45. Objectifs de la Fondation. URL: https://www.fondationresistance.org/pages/la_fondation/objectifs.htm
46. Le Monde. 11 avril. 2008. URL: https://www.lemonde.fr/culture/article/2008/04/11/des-photographies-de-propagande-nazie-provoquent-un-malaise_1033538_3246.html. В российских СМИ: Обыкновенный вишизм. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/904226>
47. Concours national de la Résistance et de la Déportation. URL: <https://eduscol.education.fr/1833/concours-national-de-la-resistance-et-de-la-deportation>
48. L'offre pédagogique du Mont-Valérien. URL: <http://www.mont-valerien.fr/informations-pratiques-et-pedagogie/espace-enseignants/programme-pedagogique/>
49. Exposition temporaire une étrange défaite. URL: <https://www.chrd.lyon.fr/chrd/edito-musee/exposition-temporaire-une-etrange-defaite>
50. De Gaulle avant De Gaulle. URL: <https://enseigner.charles-de-gaulle.org/>
51. France: comment sensibiliser les jeunes aux concepts de patriotisme et de défense de la Nation? URL: <https://www.france24.com/fr/20160210-focus-france-attentat-expansion-service-civique-citoyennete-jeunesse>
52. Citoyennete nouveau site pour faciliter URL: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1661695/citoyennete-nouveau-site-pour-faciliter-lajdc#:~:text=La%20JDC%20est%20une%20journée,leur%20vie%20pour%20leur%20pays.&text=en%20difficulté%20scolaire
53. ДЕРРИДА Ж., ХАБЕРМАС Ю. Наше обновление после войны: второе рождение Европы. — Отечественные записки. 2003. № 6.
54. АССМАН А. Забвение истории — одержимость историей. М. 2019.
55. CHAUDET D. Patriotisme national et sentiment pro-européen: Une opposition inéluctable? — *Euro Power*. 2008; *NAMER G.* «Une mémoire collective européenne est-elle possible?» — *Revue suisse de sociologie*. 1993, No. 1; *LECONTE C.* L'Union européenne et la question du patriotisme constitutionnel. — *Politique européenne*. 2006. No. 2 (19).
56. MALKSOO M. The Memory Politics of Becoming European: The East European Subalterns and the Collective Memory of Europe. — *European Journal of International Relations*. 2009.
57. Ibidem.
58. MALKSOO M. Memory must be defended: Beyond the politics of mnemonical security. — *Security Dialogue*. 2015. No. 43 (3).
59. Ibidem.
60. L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République. URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035_2950_1987_num_37_4_411650_T1_0559_0000_000
61. Polémique autour des célébrations du bicentenaire de la bataille d'Austerlitz. *Le Monde*. 03 décembre. 2005.
62. Un centenaire de l'armistice entre patriotisme et sentiment pro-européen // URL: <https://www.euractiv.fr/section/l-europe-dans-le-monde/news/un-centenaire-de-larmistice-entre-patriotisme-et-sentiment-pro-europeen/>
63. ФАДЕЕВА Т.М. 1914—2014: годовщина Великой войны в истории. Взгляд из Франции (сводный реферат). В кн.: Первая мировая война. Современная историография: Сборник обзоров и рефератов. М. 2014, с. 76—77.
64. ZIMET J. Op. cit.
65. См., напр.: «Они никогда не станут старше» (2008), «Долгая помолвка» (2004), «Боевой конь» (2011), «Спаси рядового Райана» (1998), «Пианист» (2002), «Игра в имитацию» (2014) и т.д.
66. См., напр.: «Счастливого Рождества» (2005), «Дипломатия» (2014), «Наполеон» (2002) и т.д.
67. См., напр. «Черная гадюка» (1989), «Саботаж» (2000), «Новая одежда императора» (2001).
68. CHABANE J.-X., TOQUET S. Op. cit., p. 105—110.
69. Ibidem.
70. Un patriotism europeen. URL: <https://www.sylviegoulard.eu/quest-ce-qui-est-patriotique-un-patriotisme-europeen/>

Приступа Елена Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, Московский педагогический государственный университет; 127051, г. Москва, Малый Сухаревский пер., д. 6, en.pristupa@mpgu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рабочие программы воспитания, компетентностный подход; профессиональные компетенции, педагоги, воспитательная деятельность, воспитательный процесс.

АННОТАЦИЯ. Профессиональная деятельность педагогических работников направлена на решение задач повышения качества образования, включая воспитательную работу. Основополагающим является компетентностный подход. Профессиональные компетенции педагогических кадров могут быть разделены на несколько групп в зависимости от классификации. В статье взяты за основу три группы компетенций (стандартные, ключевые, ведущие). Данные компетенции определяют общую компетентность педагога, что определяется уровнем и сложностью решаемых профессиональных задач. Большая значимость, в данной статье, уделяется целям воспитания подрастающего поколения с учетом современной образовательной и образовательной политики Российской Федерации. Профессиональные компетенции педагогических кадров формируются с учетом факторов: стратегические цели и задачи образовательной и социальной политики Российской Федерации; миссия образовательной организации и «дорожная карта» развития учреждения; особенности контингента обучающихся (дети-мигранты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с проявлениями одаренности); запрос на решение воспитательных задач и качество образования от родительского сообщества; специфика «социального паспорта» региона, территории, инфраструктуры детства; профессиональная компетентность педагогического состава образовательного учреждения и др.

Pristupa Elena Nikolaevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department, Moscow Pedagogical State University; Russia, Moscow

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHING STAFF IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

KEYWORDS: education; socialization; work program of education; competence approach; key professional competencies of teachers.

ABSTRACT. The professional activity of teaching staff is aimed at solving the problems of improving the quality of education, including educational work. The competence approach is fundamental. Professional competencies of teaching staff can be divided into several groups depending on the classification. The article is based on three groups of competencies (standard, key, leading). These competencies determine the overall competence of the teacher, which is determined by the level and complexity of the professional tasks being solved. Great importance, in this article, is given to the goals of educating the younger generation, taking into account the modern educational and educational policy of the Russian Federation. Professional competencies of teaching staff are formed taking into account the following factors: strategic goals and objectives of the educational and social policy of the Russian Federation; the mission of the educational organization and the "road map" of the institution's development; features of the contingent of students (children).

Современная социальная и образовательная политика Российской Федерации направлена на решение актуальных задач качества образования, воспитанности и социализированности подрастающего поколения. Особое внимание направлено на создание единого образовательного пространства, современным профессиональным компетенциям педагогических работников. Профессиональные компетенции педагогических кадров в воспитательной деятельности связаны с решением профессиональных задач по усилению воспитательной функции образовательных учреждений.

Профессиональные компетенции в воспитательной деятельности с учетом макроуровня педагогических задач направлены на «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5].

Компетенция - «это набор характеристик, необходимых для успешной деятельности. Каждая компетенция представляет собой сочетание профессиональных знаний, навыков, установок и ориентации» (М.П. Ларичев, 2013) [6]. Компетенция – характеристика подготовки (способность или навык), идентифицируемая, как правило, в одномерной шкале и являющаяся вложенным элементом в компетентность.

Компетентность – интегрированная характеристика подготовки, представленная в многомерной шкале.

Определено, что, одним из ключевых инструментов управления профессиональным педагогическим

образованием и эффективностью ее человеческих ресурсов является компетентностный подход [1].

В стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определены задачи по развитию социальных институтов воспитания: поддержка семейного воспитания, развитие воспитания в системе образования, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений в сфере воспитания. Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций связано с направлениями: гражданское и патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, приобщение детей к культурному наследию, физическое развитие и культура здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание [3].

Для решения поставленных задач необходимо определять цели и содержание формирования профессиональных компетенций педагогических кадров в воспитательной деятельности. Важно учитывать следующие факторы:

- стратегические цели и задачи образовательной и социальной политики Российской Федерации;
- миссия образовательной организации и «дорожная карта» развития учреждения;
- особенности контингента обучающихся (дети-мигранты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с проявлениями одаренности);
- запрос на решение воспитательных задач и качество образования от родительского сообщества;
- специфика «социального паспорта» региона, территории, инфраструктуры детства;
- профессиональная компетентность педагогического состава образовательного учреждения и др.

Компетентностный подход в создании единого образовательного пространства (обучение и воспитание) связан с определением критериев образа будущего, а именно:

1. Воспитание (качество рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, деятельность советников по воспитанию, работа с государственной символикой с учетом целей проекта «Разговоры о важном», развитие ученического самоуправления. А также детских и молодежных общественных объединений и др.).

2. Профориентация (система профессиональных проб, тематические профориентационные экскурсии и др.).

3. Создание инфраструктуры детства (трансформируемое пространство, архитектурная доступность, Кванториумы и Точки роста, школьное кафе и школьный сад и др.).

4. Здоровье (здоровьесберегающие технологии, среда без психоактивных веществ, организация летнего оздоровительного отдыха, горячее школьное питание, спортивные мероприятия и др.).

5. Творчество и креативность (школьные олимпиады, школьный театр, хор, пресс-центр и др.). И прочие направленности воспитательной работы.

Компетенции педагогических работников в воспитательной деятельности может быть связан со следующей классификацией: стандартные, ключевые, ведущие.

Таблица

Характеристика профессиональных компетенций педагогических кадров в воспитательной работе

№ п/п	Группа компетенций	Характеристика
1	Стандартные	Стандартные компетенции связаны с профессиональными знаниями, умениями, навыками всех педагогических работников вне зависимости от стажа и опыта работы. Опирается на квалификационные характеристики профессионального стандарта «Педагог». К ним могут быть отнесены предметные, методические, психолого-педагогические, коммуникативные компетенции.
2	Ключевые	Компетенции, направленные на междисциплинарное и межведомственное взаимодействие по решению нестандартных профессиональных задач. Требуется сформированности гибких навыков («мягких» компетенций): тайм-менеджмент, целеполагание, самопрезентация, социальный и эмоциональный интеллект, многозадачность и монозадачность, управленческие навыки, компетенции самообразования и саморазвития, профессиональная рефлексия и др. [2]
3	Ведущие	Способность и готовность организовывать, планировать, осуществлять разные виды учебно-воспитательной работы с учетом современных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Ведущие компетенции педагогов связаны с трансляцией, мультипликацией, масштабированием своего педагогического опыта.

Данная характеристика компетенций педагогических работников напрямую связана с задачами, зафиксированными в рабочей программе воспитания образовательной организации, ключевой задачей воспитания «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [4].

Таким образом, профессиональные компетенции педагогических кадров, связанные с воспитательной работой, имеют сложную структуру, соответствующую характеристике с учетом уровня овладения и профессионального мастерства, таксономии целей в образовании и многих других факторов.

Список литературы

1. Адова И. Б. Центры компетенций как современная организационная форма повышения профессиональной компетенции персонала / И. Б. Адова, М. В. Симонова // VIII Экономические чтения : Материалы научно-практической конференции, посвященной 110-летию экономического образования в Сибири и 45-летию экономического факультета ТГУ, Томск, 21–22 ноября 2008 года / Ответственный редактор Г.С. Бельская. – Томск: Издательство научно-технической литературы, 2009. – С. 264-268
2. Приступа Е. Н. Использование метода кейс-стади (ведение случая) в социальной работе с семьей / Е. Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2015. – № 3(62). – С. 155-162.
3. . Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-п) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения 09.11.2022). – Текст : электронный.
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения 09.11.2022) –Текст : электронный.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ в редакции от 07.10.2022 с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022 – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/–Текст:электронный.
6. Larishchev M. P. Problems of forming professional competencies of a manager in the context of globalization. social sciences. – Tyumen: Tyumen State Oil and Gas University, 2013. – 32 p.

УДК 372.878(497.11)

DOI: 10/26170/ST2022t1-260

Рыбалко Елена Александровна,

Преподаватель, Луганский государственный педагогический университет; Россия, Луганская Народная Республика, г. Луганск, Херсонская, 5, lena.gybalko.93@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СЕРБИИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ПЛАНА И ПРОГРАММЫ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование, методика преподавания музыки, средние музыкальные школы, учебные планы, образовательные профили, музыкальные дисциплины, учебно-воспитательный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается содержание музыкального обучения в средней музыкальной школе Сербии, проанализирован учебный план и программа музыкального образования и воспитания, рассмотрены образовательные профили, охарактеризован блок профессиональных дисциплин по каждому профилю и формы образовательно-воспитательной работы обучаемых.

Rybalko Elena Alexandrovna,

teacher, Lugansk State Pedagogical University; Russia, Lugansk

THE SPECIFICITY OF TRAINING IN THE SECONDARY MUSIC SCHOOL OF SERBIA (ON THE EXAMPLE OF THE CURRICULUM AND PROGRAM ANALYSIS)

KEYWORDS: musical education; secondary music schools; learners; educational profiles; musical disciplines; educational work.

ABSTRACT. The article discusses the content of music education in a secondary music school in Serbia, analyzes the curriculum and program of music education and upbringing, considers educational profiles, characterizes a block of professional disciplines for each profile and forms of educational work of students.

Музыкальное образование играет особую роль в развитии общества, так как является важнейшим инструментом духовно-нравственного формирования личности. Системное сопоставление зарубежного и отечественного музыкально-педагогического опыта способствует более глубокому осмыслению образовательных проблем, повышению эффективности учебной и внеучебной деятельности учреждений музыкального образования.

Среди ученых, изучающих музыкальное образование зарубежных стран можно назвать работы Р.А. Полухина (сравнительный анализ общего музыкального образования в республике Беларусь и республике Польша), И.О. Сташевской (музыкальное воспитание дошкольников в Германии), Е.А. Устименко-Косорич, проанализировавшей достижения сербской баяно-аккордеонной школы, и исследование

Ф.А Шмыриной, рассматривающей музыкальное обучение и воспитание в общеобразовательной школе США.

Следует отметить, что в современной Сербии накоплен положительный опыт организации музыкального обучения и воспитания на различных образовательных уровнях (от основной школы до университета), поэтому наша статья посвящена анализу одного из аспектов опыта организации музыкального образования — системе его организации в средней музыкальной школе Сербии.

Теоретические основы музыкального образования анализируются такими сербскими учеными, как С. Ацич, М. Иванович, С. Маркович и др. Исследованием проблемы реформирования системы музыкального образования Сербии занимались М. Антолович, А. Бирашев, Д. Бранковичу, М. Василевич, Н. Грубор и др. Отдельным аспектам развития сербского музыкального образования посвящены диссертационные работы сербских исследователей Б. Еремича, З. Ракича, Я. Рамыча, Н. Нагорни Петров и др.

Система специального музыкального образования в Сербии представлена начальной музыкальной школой, средней музыкальной школой и высшими музыкальными учреждениями (Академия музыки, институты, музыкальные студии и др.). Средняя музыкальная школа в Сербии является типом учебного заведения, который по своим учебным планам аналогичен отечественному музыкальному колледжу: обучение осуществляется в течение 4-х лет; учебные планы практически соответствуют учебным планам музыкального колледжа, однако в планах отсутствует педагогическая практика и не запланирована научная деятельность обучающихся. Таким образом, после завершения средней музыкальной школы Сербии, обучающиеся не имеют права преподавательской деятельности, поскольку такая возможность выпускникам предоставляется только после окончания высшего учебного заведения.

Цели среднего музыкального образования, а также объем учебной нагрузки представлены в официальном образовательном вестнике «Правилник о плану и програмунаставе и учењауметничкогобразовања и васпитања за средњумузичку школу» (учебный план и программа художественного образования и воспитания в средней музыкальной школе [1], ежегодно издаваемом на основе Закона о системе образования и воспитания [2]. В Вестнике [1] перечисляется ряд целей музыкального образования и воспитания, реализуемых на образовательном уровне средней музыкальной школы, в частности: развитие музыкальных и творческих способностей обучающихся, их креативности; приобретение студентами опыта публичного-сольного и ансамблевого исполнения; формирование у обучающихся умения работать в коллективе и развитие у них чувства коллективизма (солидарности), а также навыка конструктивной работы; формирование национальной самоидентичности обучающихся на основе изучения и сохранения музыкальных традиций и культуры своей страны и других народов; экологическое воспитание обучаемых (экологическая осведомленность, понимание важности защиты и охраны природы и окружающей среды) [Там же, с. 1].

Организация учебного процесса в средней музыкальной школе Сербии осуществляется по семи образовательным профилям, представленным следующими отделениями: 1) отделение классической музыки (специальность — исполнитель классической музыки); 2) *джаз-отделение* (исполнитель джаз музыки); 3) *отделение сербского народного пения и исполнительства* (исполнитель сербского народного пения и исполнительства); 4) *отделение церковной музыки* — православное, католическое и протестантское направление (исполнитель церковной музыки); 5) *отделение старинной музыки (серб. ране музика)*, исполнитель старинной музыки; 6) *теоретическое отделение* (музыкант-теоретик); 7) *отделение звукорежиссуры (звукорежиссер), (серб. дизајнер звука)* [1, с. 15].

Коротко охарактеризуем особенности музыкального обучения по каждому из профилей средней музыкальной школы Сербии. Так, например, по профилю *классической музыки* обучающиеся осваивают один из классических инструментов (специальность): скрипка, альт, виолончель, контрабас, флейта, гобой, кларнет, саксофон, фагот, валторна, труба, тромбон, туба, перкуссия, арфа, фортепиано, орган, клавишин, аккордеон, гитара, бубен, тамбура Е-прим, тамбура А-бас прим и мандолина или сольное пение. Из дисциплин, изучаемых на отделении классической музыки в блоке профессиональных дисциплин можно перечислить: «Специальный инструмент» или «Сольное пение»; «Сольфеджио»; «Гармония»; «Контрапункт»; «История музыки с изучением музыкальной литературы»; «Музыкальные формы»; «Этномузыкология»; «Национальная история музыки»; «Камерная музыка»; «Оркестровый класс» или «Хор»; «Чтение с листа»; «Фортепианный дуэт»; «Итальянский язык» (для учащихся сольного пения) [1, с. 6].

Профиль *джазовой музыки* в средней музыкальной школе Сербии предполагает обучение на таких инструментах как: джаз-гитара, джаз-контрабас, джаз-бас-гитара, джаз-фортепиано, джаз-саксофон, джазовая труба, джаз-тромбон, джазовые барабаны или джазовое пение. По джазовому профилю в блоке профессиональных дисциплин, кроме перечисленных по классическому профилю, изучаются следующие дисциплины: «Ударные инструменты», «Малый ансамбль», «Биг бенд», «Теория джаз музыки», «Джаз аранжирование», «История джаз музыки».

Профиль *народного исполнительства* в средней музыкальной школе Сербии предполагает обучение на струнных народных инструментах (гусли — от однострунных до трехструнных, все разновидности тамбуры) и духовых народных инструментах (фруле, дудуке, двойнице, окарине, шупельке, гайде (волынке),

кавале, дипеле и др.). Из дисциплин, изучаемых на отделении народного исполнительства в блоке профессиональных дисциплин, кроме перечисленных по классическому профилю, изучается «Сербское народное исполнительство», «Этнокорология», «Этнология».

Профиль *церковной музыки* в средней музыкальной школе Сербии представлен двумя направлениями: 1) православное направление (пение с камертоном); 2) католическое и протестантское направление (обучение на органе). По «православному направлению» специфическими профессиональными дисциплинами являются «Церковное пение с камертоном», «Хоровые партитуры», «Старый завет», «Новый завет», «Церковнославянский язык», «Литургия», «История церкви», «Дирижирование», «Хор» [1, с. 5]. По «католическому и протестантскому направлению» изучается «Орган», «Этномузыкалогия», «История христианства», «Григорианский хорал», «Сольное пение», «Латинский язык», «Репертуар церковной музыки».

Профиль *старинной (ранней) музыки* в средней музыкальной школе Сербии предполагает обучение на таких инструментах как: барочная скрипка и альт, барочная виолончель, виола да гамба, лютия, клавесин, орган, блок-флейта, траверс-флейт) или раннее пение. По профилю старинной (ранней) музыки в блоке профессиональных дисциплин, кроме перечисленных по классическому профилю изучаются следующие дисциплины: «Басо континио», «Средневековое и ренессансное пение и игра», «Коллективное музицирование».

По профилю *звукорежиссуры* в блок профессиональных дисциплин входят: «Звукооператорский процесс», «Современная композиция», «Звукооператорский процесс АУДИО», «Основы звукофикации театров и телевидения», «Современная гармония с импровизацией и оркестровкой», «Основы проектирования электро-акустической композиции», «Аудио техника», «Основы акустики».

Система оценивания успеваемости учащихся на образовательном уровне средней музыкальной школы пятибалльная, где 5 — (отлично) 4 — (очень хорошо); 3 — (хорошо), 2 — (удовлетворительно), 1 — (неудовлетворительно) [4]. При этом оценка 2 (удовлетворительно) дает основания для перевода учащегося на следующий учебный год.

Таким образом, после завершения обучения в средней музыкальной школе, выпускники с целью получения высшего образования зачисляются в учебные заведения высшего образовательного уровня — высшие художественные студии, академии искусств, институты.

Следует отметить, что образовательно-воспитательная работа (аналог отечественных форм учебной и внеучебной деятельности) является неотъемлемой частью образовательного процесса на уровне средней музыкальной школы Сербии. Образовательно-воспитательная работа в средней музыкальной школе Сербии включает такие формы, как: концертная деятельность учащихся и преподавателей (интерактивные часы, концерты, конкурсы); экскурсии и студенческие путешествия, студенческие лагеря (кемпинги); общественная деятельность (студенческий парламент, студенческие кооперативы); социально-культурная деятельность (в разных учебных планах — социально-коллективная, культурно-просветительская) [1;3].

Следует отметить, что в Сербии существует система студенческих лагерей (кемпингов), где обучающиеся имеют возможность совмещать отдых и обучение. Время нахождения в подобных лагерях составляет, согласно учебному плану, от трех до пяти дней. Важно, что обучающиеся могут выезжать в студенческие лагеря, как в пределах регионов, так и за рубеж.

Музыкальная деятельность в студенческих лагерях проходит в следующих формах: сольное исполнение и коллективное музицирование, мастер-классы, концерты. Совмещение обучения и профессионального и творческого общения в неформальной обстановке, дает возможность студентам приобретать новые знания и навыки, обмениваться опытом, изучать и совершенствовать иностранные языки, знакомиться с традициями и культурным наследием родной страны и других стран [3, с. 252—253].

Таким образом, анализ сербских учебных программ уровня средней музыкальной школы показал наличие широкого спектра профилей обучения, как традиционных (классический исполнитель, теоретик), так и отвечающих запросам современной музыкальной практики (джазовый исполнитель, исполнитель церковной музыки, звукорежиссер). Интерес для практики музыкального образования составляют профили обучения народной музыке (как вокальной, так и инструментальной), а также старинной музыке. Эти профили поначалу реализовались на уровне средней музыкальной школы как дополнительные специальности, но со временем они стали основными. Таким образом, перечень специальностей в сербской средней музыкальной школе значительно шире, чем в отечественном дополнительном и среднем специальном музыкальном образовании.

Также особого внимания заслуживает опыт организации образовательно-воспитательной работы в сербской средней музыкальной школе, направленный на формирование профессиональной компетентности обучающихся (например, участие в различных видах концертной деятельности с целью приобретения исполнительского опыта и др.) и развитие личностных качеств студентов (например, формирование интереса к музыкальным традициям и культуре своей страны и других народов в процессе экскурсий и студенческих путешествий; развитие чувства коллективизма и навыка конструктивной работы в рамках пребывания в студенческих лагерях и др.).

Список литературы

1. Правилник плану и програму наставе и учења уметничког образовања и васпитања за средњу музичку школу // Службени гласник Републике Србије. – Београд : Просветни гласник, 2020 – 827 с.
2. Закон о основама система образовања и васпитања // Службени гласник Републике Србије. – №.72. – Београд : НИП «Политика», 2009. – 307 с.
3. Годишњи план рада средњемузичке школе «Стеван Мокрањац» за 2018–2019. шк. год. – Краљево. – 301 с.
4. Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање // Службени гласник Републике Србије. – Бр. 4. – Београд : Просветни гласник, 1996. – 191 с.

УДК 371

DOI: 10/26170/ST2022t1-261

Се Сянкэ,

аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; sryanke@bk.ru

Научный руководитель:

Слонимская Раиса Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный институт культуры; 191186, Россия, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, дом 2, raisa1970@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВИБРАТО В ВОКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прием; резонатор; стиль; классика; рок, sertanejo.

АННОТАЦИЯ. Тема статьи продиктована необходимостью овладения вибрато как важным элементом вокальной техники. Предметом статьи является анализ научно-методических и экспериментально-лабораторных исследований вокального феномена и педагогического приема вибрато, проводимых педагогами-вокалистами и исследователями Китая, Соединенных Штатов Америки, Канады и Бразилии. Цель статьи – представить краткий анализ современных педагогических и опытно-исследовательских подходов в изучении вибрато специалистами разных стран. Идея работы раскрывается с помощью методов сравнения, аналогий, наблюдения, анализа, обобщения. Статья выполнена на материале ранее не известных российским специалистам по вокалу работ зарубежных ученых, выводы и результаты которых могут быть включены в содержание вокального образования. Отдельные положения статьи могут служить основой для инновационных педагогических и опытно-экспериментальных исследований в области вокального образования.

Xie Xiangke

postgraduate, Russian State Pedagogical University, n. a. A.I. Herzen, 191186, Russia, Saint Petersburg, Naberezhnaya reki Moyki, 48, sryanke@bk.ru

Slonimskaya Raisa Nikolaevna

doctor of pedagogical sciences, professor, St. Petersburg State Institute of Culture; 191186, Russia, St. Petersburg, Dvortsovaya naberezhnaya, 2, P.H. Слонимской raisa1970@mail.ru

MODERN RESEARCH OF VIBRATO IN VOCAL ART

KEYWORDS: method; resonator; style; classic; rock; sertanejo.

ABSTRACT. The topic of the article is dictated by the need to master vibrato as an important element of vocal technique. The subject of the article is the analysis of scientific-methodical and experimental-laboratory studies of the vocal phenomenon and pedagogical technique of vibrato, conducted by vocalists and researchers in China, the United States of America, Canada and Brazil. The purpose of the article is to present a brief analysis of modern pedagogical and experimental research approaches in the study of vibrato by specialists from different countries. The idea of the work is revealed using the methods of comparison, analogy, observation, analysis, generalization. The article is based on the work of foreign scientists previously unknown to Russian vocal specialists, the conclusions and results of which can be included in the content of vocal education. Separate provisions of the article can serve as a basis for innovative pedagogical and experimental research in the field of vocal education.

Постижение секретов искусства вокала – это сложный и длительный процесс. Одним из важнейших моментов в этом процессе является освоение приема вибрато. В современной школе вокального искусства китайские педагоги-вокалисты уделяют значительное внимание этому вопросу. Среди известных в Китае авторов научно-методических трудов в этой области в период с восьмидесятых годов XX века и до настоящего времени – Гуань Линь, Чхоу Сяо Янь, Гуань Цзиньни, Чжан Сяо Нун, Юй Дугань и др.

Гуань Линь в изданной серии книг по вокалу раскрывает технологические особенности этого приема начинающими и опытными вокалистами – «Знание вокального искусства» (1983) [1], «История китайской вокальной музыки» (1998) [2], «Национальный вокальный стиль» (1984) [3]. Чжан Сяо Нун представляет традиционные для Китая способы вибрато в вокальном искусстве (2003) [4]. Чжоу Сяо Янь обобщает

способы обучения вибрато в работе со студентами высших учебных заведений Китая (1998) [5]. Юй Дуань раскрывает секреты искусства вокальной речи и их значение для овладения певцами приемом вибрато (2002) [6].

Анализ и обобщение подходов в современной вокальной школе Китая свидетельствует о том, что базовым принципом было и остается традиционное понимание вибрато как важнейшего элемента резонансного пения. Для наглядности своих научно-методических положений китайские педагоги-вокалисты приводят аналогии и сравнения вибрации человеческого голоса и музыкальных инструментов, как традиционных китайских, так и европейских. В работе Чжоу Сяо Янь [5] эта позиция отражена в ее наиболее популярном варианте, кратко и понятно. Он сопоставляет звучание соны (китайский язычковый музыкальный инструмент с громким и пронзительным звуком) и кларнета, с одной стороны, и человеческого голоса, с другой стороны. Кстати, объяснение приема вибрато одновременно на примерах китайского (соны) и европейского (кларнет) духовых музыкальных инструментов имеет дополнительный образовательный эффект, так как одновременно приобщает китайских вокалистов к специфике европейского музыкального инструментария.

Чжоу Сяо Янь указывает, что если подуть только в головку (мундштук) соны или кларнета, то звук будет, но очень пронзительный и без звуковых волн. Но если присоединить головку соны или кларнета к основному корпусу музыкального инструмента и подуть, то сразу же получится громкий, мягкий и далеко идущий звук. Объяснение этому звуковому эффекту Чжоу Сяо Янь дает через закон физики, согласно которому, когда объект вибрирует, то частота его вибрации вызывает одновременную вибрацию пространства в другом объекте, а если их частоты одинаковы или схожи, что это заставляет вибрация усиливается. Это называется принципом резонанса. Поэтому, если певец хочет, чтобы его голос вибрировал, и от этого становился громче, богаче, звонче, выразительнее и полетнее, то необходимо умело пользоваться теми органами человеческого организма, которые выполняют роль резонаторов. К таким внутренним резонансным органам человеческого тела Чжоу Сяо Янь относит: грудную полость, гортанно-глоточную полость, полость рта, полость носа и полость головы. Управление звуком с помощью этих резонансных полостей придает голосу певца разное качество вибрато [5].

Овладение приемом вибрато представляет неиссякаемый интерес для певцов всех времен, музыкальных жанров и стилей. Одним из современных научных направлений являются аэроакустическое исследование вокального вибрато в разных музыкальных стилях. Международная группа исследователей – Guilherme Pecoraro, Daniella F. Curcio и Mara Behlau – сравнила акустические характеристики вибрато в классическом стиле, рок-музыке и бразильском стиле сертанехо (sertanejo) [7]. Первые два стиля общеизвестны. А стиль сертанехо нуждается в кратком пояснении. Он возник среди сельского населения Бразилии в 1920-х годах, и наибольшую популярность приобрел в этой стране и во всем мире в 2000-2010 годах. Этот стиль изначально был близок стилю *кантри*, но с приобретением популярности среди молодежи вобрал в себя элементы поп-музыки, самбы и блюза. Исполняется обычно дуэтами. Ученые изучили и сравнили частоту вибрации в четырехстах двадцати трех вокальных записях пятнадцати профессиональных певцов с мировой известностью – по пять вокалистов в каждом из трех стилей.

Экспериментальным материалом исследования послужили общедоступные компакт-диски. Вокальная вибрация в репертуаре классического стиля изучалась по записям: Lucano Pavarotti, Plácido Domingo, Mario del Monaco, Giuseppe Di Stefano и Alfredo Krauss. Вокальная вибрация в репертуаре рок-музыкантов изучалась по записям: Andre Matos, Bruce Dickinson, Jan Gillan, Ronnie James Dio, Jeff Skott Sotto. Вокальная вибрация в стиле сертанехо изучалась по записям четырех дуэтов и одного солиста: Gian и Giovanni, Leandro и Leonardo, Chitãozinho и Xororó, Chrystian и Ralf, Lucano. Причем в стиле сартанеха был проанализирован только первый голос дуэта, в партии которого имеются самые высокие по тесситуре ноты.

Экспериментальное исследование проводилось с помощью метода визуального наблюдения. Для наблюдения в эксперименте были выбраны три показателя: скорость, степень, и амплитуда вибрато. В каждом исследуемом вокальном фрагменте содержалось не менее двадцати «виброциклов», то есть звуковых фрагментов с приемом вибрато. Для измерения вибрато использовалась компьютерная программа GRAM 5.0.1., с помощью которой были оцифрованы фрагменты звучащего голоса по стандартным настройкам для анализа соответствующих узкополосных спектров диапазона. Частота вибрации определялась в эксперименте способом деления числа циклов вибрато на промежуток времени между ними.

Оказалось, что вибрация певцов неравномерна в разных стилях: по всем трем показателям среднее значение частоты вибрации у исполнителей классической музыки и в стиле сартанехо выше, чем у исполнителей рок-музыки. В качестве объяснения было выдвинуто предположение, что это является результатом целого комплекса взаимосвязанных факторов у исполнителей разных музыкальных стилей: разным напряжением мышц гортани и голосовых связок, работой артикуляционного аппарата, приемами фонетики. Различий по частоте звуковых колебаний голоса внутри каждой из музыкально-стилевых групп не обнаружено.

В контексте выше сказанного, для китайских педагогов-вокалистов перспективными направлениями можно назвать научно-педагогические сравнительные исследования вибрато среди исполнителей

основных пяти разновидностей китайской оперы – пекинская, хэнаньская, хуанмэйская, шаосинская, пинцзюй. А также сопоставления частоты вибрато среди вокалистов китайского происхождения, исполняющих произведения в традиционном национальном стиле и в западноевропейской вокальной манере.

Список литературы

1. Гуань, Линь. Знание вокального искусства / Линь Гуань. – Пекин: Китайская федерация литературных и художественных издательств, 1983. – 96 с.
關林。聲樂知識/林冠。 - 北京：中國文聯出版社，1983。 - 96 頁。
2. Гуань, Линь. История китайской вокальной музыки / Линь Гуань. – Гонконг: Изд-во китайской литературы, 1998. – 300 с.
關林。中國聲樂史/林冠。 - 香港：中國文學出版社，1998 年。 - 300 頁。
3. Гуань, Линь. Национальный вокальный стиль / Линь Гуань. – Пекин: Изд-во культуры и искусства, 1984. – 230 с.
關林。民族聲樂風格/林冠。 - 北京：文化藝術出版社，1984。 + 230 頁。
4. Чжан Сяо Нун. Старинное вокальное искусство в Китае. – Пекин: Чжун Хуа, 2003. – 206 с.
張小農。中國古代聲樂藝術。 - 北京：中華，2003。 - 206 頁。
5. Чжоу Сяо Янь. Основы вокала. Пекин: Высшее образование, 1998. – 36 с.
周曉燕。聲樂基礎。北京：高等教育，1998 年。 - 36 頁。
6. Юй Дугань. Искусство вокальной речи. Ху Нань. Изд.-во культура и искусство. 2002. – 78 с.
於都乾。聲樂的藝術。胡楠。出版社文化藝術。2002。 - 78 頁。
7. Guilherme Pecoraro, Daniella F. Curcio and Mara Behlau. Vibrato rate variability in three professional singing styles: Opera, Rock and Brazilian country / Acoustical Society of America [DOI: 10.1121/1.4801034] Received 30 Jan 2013; published 2 Jun 2013 Proceedings of Meetings on Acoustics, Vol. 19, 035026 (2013).

УДК 378.11:378.637(575.2)(091)

DOI: 10/26170/ST2022t1-262

Субанов Турсун Тажибаевич,

кандидат экономических наук, доцент, директор департамента внешних связей и инвестиций, Ошский государственный педагогический университет им. А. Мырсабекова, 723504, Кыргызстан, г.Ош, ул. Н. Исанова, 73, stursun@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА С 1936 ПО 1950 ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальная система образования, педагогические вузы, история педагогических вузов, организационно-управленческая деятельность, модели организационно-педагогической деятельности, опыт работы.

АННОТАЦИЯ. На сегодняшний день национальная система образования Кыргызстана переживает тяжелые времена. Не находя путей становления и развития национальной системы образования часто проводят эксперименты по внедрению различных моделей организационно-управленческой деятельности стран мира. На наш взгляд, в последние годы руководящие органы управления образования все более переходят к изучению моделей Восточных стран. Но к сожалению, все эти действия не принесут положительных результатов. По нашему мнению, для эффективного развития национальной системы образования необходимо изучить историю, методы управления, а также опыт работы в годы становления и развития.

FEATURES OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITY IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF KYRGYZSTAN FROM 1936 TO 1950

Tursun Tazhibaeovich Subanov,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director of the Department of External Relations and Investments, Myrsabekov Osh State Pedagogical University, Kyrgyzstan, Osh

Keywords. The state of the national education system, experiments on the introduction of various models of formation and development, the inefficiency of the use of models of organizational and managerial activities, the study of work experience in the years of formation and development.

Annotation. Today, the national education system of Kyrgyzstan is going through difficult times. Not finding ways to establish and develop the national education system, they often conduct experiments on the introduction of various models of organizational and managerial activities of the countries of the world. In our opinion, in recent years, the governing bodies of the education department have been increasingly moving to the study of models of Eastern countries. But unfortunately, all these actions will not bring positive results. In our opinion, for the effective development of the national education system, it is necessary to study the history, management methods, as well as work experience in the years of formation and development.

Как нам известно, после распада СССР бывшим социалистическим странам тяжело было переходить от плановой системы к рыночной. Поэтому, многие страны вступив в новую фазу развития оказались в тяжелых социально-экономических условиях. К тому же, разрыв социально-экономической связи с бывшими социалистическими странами привели экономическому кризису и разрушению взаимосвязанных экономических инфраструктур. Поэтому, они вынуждены были искать новых путей становления в условиях рыночных отношений.

В первые года независимости особо тяжелом положении оказалось система педагогического образования страны. В тех годах, отсутствие идеологической и эффективной организационной работы в образовательных учреждениях привели систему педагогического образования к полной разрухе. В связи с этим, правительство страны вынуждено было проводить образовательные реформы. Основой образовательных реформ были не только эксперименты по внедрению моделей развития образования зарубежных стран Европы, Америки и Азии, но и организационных структур управления западных стран. Но к сожалению, все эти необоснованные реформы не дали ожидаемых результатов. Несмотря на это, только в 20-е годы XXI века начали рассматривать проблем, связанных с подготовкой педагогов в педагогических вузах страны на государственном уровне и придать системе педагогического образования приоритетно-стратегическое значение.

В целях решения этих проблем, правительством страны было предложено “Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040 годы” (Пост. Правит. КР №200 от 4.05.2021 г.). Согласно программе развития “Система отечественного образования в условиях адаптации будет играть важнейшую роль, так как именно человеческий капитал и его гибкость будут определять возможность и способность страны успешно развиваться и адаптироваться к меняющимся условиям в будущем” [7, с.1]. На наш взгляд, претворение в жизнь поставленных задач программы возможна только анализом возможностей управления системой педагогического образования. Это и направляет нас к изучению опыта работы советских органов управления образованием, а также исследованию форм организационной структуры управления образовательными учреждениями, в частности, профессиональным педагогическим вузом в период СССР.

Организационная структура управления педагогическими учебными заведениями СССР с 1924 по 1935 годы рассмотрены в статьях Т.Т. Субанова “Становление системы просвещения Кыргызстана: история, факты (1924-1930 гг.)” (Сборник УрГПУ “Историческая наука и историческое образование в условиях глобальных трансформаций”. Материалы XXV всероссийских с международным участием историко-педагогических чтений. - Екатеринбург, 2021. – 143-148с.), “История управления образованием в период становления системы просвещения Кыргызстана (Сборник ШГПУ “Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы”. Материалы XII МНПК. - Шадринск, 2021. -399-411 с.)”, “Особенности административно-образовательного менеджмента в первых средних педагогических учебных заведениях Кыргызстана: 1924-1930 гг. (Сборник ШГПУ “Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста”. Материалы III МНПК. -Шадринск, 2021. – 323-330 с.)” и т.д. [7, 8, 9].

Согласно историческим данным, в 13 января 1932 года постановлением СНК Кыргызской АССР была открыта первое высшее педагогическое учебное заведение в Кыргызстане – Кыргызский государственный педагогический институт. Из источников вузов нам известно то, что “Согласно постановлению состав КГПИ должен был состоять из 4-х факультетов: педолого-педагогического, физико-математического, общественно-экономического и литературно-лингвистического. При первоначальном открытии пединститута научно-педагогической деятельностью занимались всего 5 кафедр: социально-экономических дисциплин, математики, педагогики, биологии, и лито (литературы и языка). Известно, что на кафедре лито по несколько лет проработали такие известные личности республики, как профессор Касым Тыныстанов, доценты Токчоро Жолдошев, Сатыбалды Нааматов, педагог-просветитель, старший преподаватель Базаркул Данияров, а также в свое время на этом факультете трудился теоретик языкознания, полиглот, ориенталист и один из первых переводчиков эпоса «Манас» на русский язык Е.Д. Поливанов. [2]. Несмотря на это, согласно историческим данным в педагогическом вузе ощущался нехватка в профессиональных кадрах. В связи с этим, некоторые факультеты в 1934 году были реорганизованы. Например, педолого-педагогического факультета был преобразован в факультет биологии. а общественно-экономический факультет - на факультет истории [5].

Кроме кадровых проблем в педвузах были проблемы и в организации производственных практик. Это подтверждается сведениями в отчетах кафедр педагогического вуза. Как нам известно, педагогические вузы с 1932 года на основании Постановления ЦИК СССР (19.09.1032 г.) об организации производственной практики в целях повышения эффективности подготовки педагогов должны были налаживать связи с общеобразовательными учреждениями. Но к сожалению, согласно анализу педагогической деятельности преподавательского состава вуза, в те годы из-за отсутствия должного руководства организации производственных практик качество подготовки будущих педагогов с каждым годом снижалось. Особенно на качество влияло отсутствие закрепленной школьной базы, контроля за

прохождением производственной практики и отчетности о проделанной работе. На наш взгляд, все это означало то, что с 1932 по 1935 годы состояние подготовки кадров все еще оставалась неудовлетворительным. Поэтому, первые выпускники не могли ответить основным требованиям педагогов образовательных учреждений. В связи с этим, в целях повышения эффективности деятельности вуза руководство учреждения вынуждена была рассматривать различные приемлемые варианты организационной структуры управления организацией.

Как показывают исторические документы, педагогический вуз только в 1936 году, на основании постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) (23.06. 1936 г.) смог изменить организационную структуру управления [1].

С 1936 года, во всех педагогических вузах страны для улучшения качества учебного процесса, развития у учащихся навыков при выполнении самостоятельной работы, а также умения применять на практике полученные знания и умения были установлены определенные требования. При организации учебного процесса в вузе в качестве лектора назначались только преподаватели с ученой степенью и званием. Кроме этого, практические занятия в учебных лабораториях начали проводить только под руководством профессоров, доцентов и ассистентов. К тому же, согласно требованию Устава учебного заведения организаторами производственной и учебной практики учащихся вузов назначались преподаватели с определенным стажем работы в общеобразовательных школах страны. Согласно историческим материалам, в педагогических вузах устанавливались штатные должности профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала. В частности, на кафедрах вузов были установлены такие должности, как профессор кафедры, доцент кафедры, ассистент кафедры, старший преподаватель, преподаватель, старший лаборант, лаборант, старший препаратор и препаратор [4].

При этом учебные планы разрабатывались наркоматом ведомства и утверждались Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР. Но к сожалению, из-за неэластичности учебных планов и отсутствия учета специфики регионов, в частности Кыргызстана, эффективность организации учебного процесса снижалась.

К тому же, особенностью этого варианта организационно-управленческой структуры управления педагогическим вузом являлась введение таких новых структурных подразделений, как отделов (преподавательских, студенческих) кадров и учебно-производственной практики (до этого делопроизводство велось на факультетах). На наш взгляд, введение этих отделов оказала большую помощь в организации учебного и производственного процесса при подготовке будущих педагогов.

При этом, в эффективной организации управленческой деятельности в педагогическом вузе большую роль сыграл принятие единого типового устава высшего учебного заведения, утвержденного СНК СССР (5.09.1938 г.). На основании этого типового устава были конкретизированы цели и задачи учреждений, права и обязанности участников процесса, а также формы организации учебной работы [3]. В этом уставе конкретизированы функции таких подразделений, как кафедра, факультет.

Как мы знаем, кафедра является основной учебно-методической структурой вуза, непосредственно осуществляя учебную, методическую и научную работу. Согласно этому документу определены такие конкретизированные обязанности заведующего кафедрой, как руководство и систематический контроль за качеством учебной, учебно-методической, научно-исследовательской работы. При этом, в целях улучшения системы подготовки будущих педагогов особое внимание уделялось организации учебно-производственной практики студентов и повышения квалификации ППС, а также разработке тематического плана научно-исследовательских работ кафедры и руководству его выполнением.

Как нам известно, факультет согласно функциям подразделений вуза является учебно-административным отделением учебного заведения. На основании типового устава с 1936 года к основным функциям факультета по организации учебного процесса введено обязательная работа по повышению квалификации научно-педагогического состава и эффективности организации производственной практики, а также по выполнению научно-исследовательской деятельности.

К сожалению, в этом документе не указаны конкретные функции таких структурных подразделений вуза, как отделов кадров (преподавательских, студенческих), производственной практики, а также должностные инструкции профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава. Но, по сравнению с предыдущими положениями дел в организационно-управленческой деятельности вузов более-менее совершенствовались.

Итак, в эти годы учебная, воспитательная, учебно-методическая и научная деятельность начала основываться на нормативно-правовых актах страны. Это привело к некоторому улучшению состояния организационно-управленческой деятельности вузов страны.

Список литературы

1. Библиотека нормативно-правовых актов СССР: 1917-1992 гг. Типовой устав высшего учебного заведения. Пост. СНК СССР. 05.09. 1938. Интернет-архив. <http://www.libussr.ru>
2. История Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. <https://www.knu.kg/>

3. Каниметов А. Народное образование Киргизии за полвека. -Фрунзе, 1972. 55.
4. Каракеев К. Великий октябрь и наука Кыргызстана. -Фрунзе, 1977.
5. Карымшакова Г. Становление и развитие культуры Советской Киргизии (1918-1929 гг.). Фрунзе, 1960.
6. Киргизстан за годы Советской власти. Фрунзе, 1970.
7. Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040 годы. Пост. Правит. КР №200 от 4.05.2021 г.
8. Субанов Т.Т. Становление системы просвещения Кыргызстана: история, факты (1924-1930 гг.) // Сборник УрГПУ “Историческая наука и историческое образование в условиях глобальных трансформаций”. Материалы XXV всероссийских с международным участием историко-педагогических чтений//. - Екатеринбург, 2021. – 143-148с.
9. Субанов Т.Т. История управления образованием в период становления системы просвещения Кыргызстана. // Сборник ШГПУ “Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы”. Материалы XII МНПК//. - Шадринск, 2021. -399-411 с.
- 10.Субанов Т.Т. Особенности административно-образовательного менеджмента в первых средних педагогических учебных заведениях Кыргызстана: 1924-1930 гг. //Сборник ШГПУ “Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста”. Материалы III МНПК//. -Шадринск, 2021. – 323-330 с.

УДК 37.014.1

DOI: 10/26170/ST2022t1-263

Чебурахина Евгения Ильинична

студент, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, cheburahina@mail.ru

Коротун Анна Валериановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, директор Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, korotun83@bk.ru

**КОНСТИТУЦИОННОЕ ПРАВО ГРАЖДАН НА ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: право на образование, конституции, образование зарубежных стран, российское образование, сравнительный анализ, концепция поколения прав, конституционное право.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются особенности закрепления в нормативно-правовых документах права граждан на образование в России и за рубежом; представляются результаты сравнительного анализа конституционного права на образование в отечественном и зарубежном законодательстве (на примере США, Испании, Франции, КНР, Турции). Критериями для сравнения стали конституционный уровень права на образование; нормативно-правовые документы, регламентирующие право на образование; религиозный/идеологический/светский характер образования; гарантии права на образование; принципы, в соответствии с которыми реализуется право на образование.

Cheburahina Evgeniya Ilyinichna

Student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Korotun Anna Valerianovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Director of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

**THE CONSTITUTIONAL RIGHT OF CITIZENS TO EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD:
A COMPARATIVE ANALYSIS**

KEYWORDS: right to education, education abroad, comparative analysis, generation of rights concept, Constitution.

ABSTRACT. The article reveals the features of fixing the right of citizens to education in Russia and abroad in legal documents; the results of a comparative analysis of the constitutional right to education in domestic and foreign legislation are presented (on the example of the USA, Spain, France, China, Turkey). The criteria for comparison were the constitutional level of the right to education; legal documents regulating the right to education; religious/ideological/secular nature of education; guarantees of the right to education; principles according to which the right to education is realized.

Говоря о правах человека, необходимо обратить внимание на концепцию поколений прав, сформулированную и закреплённую в 1977 году международным чиновником и чешским юристом: Карел Васак подразделил права человека на три поколения: 1. поколение гражданских и политических прав; 2. поколение экономических, социальных и культурных прав; 3. поколение коллективных прав.

Основу концепции составили временная и социальная значимость каждого критерия, выделены и объединены более значимые в тот исторический период общества права. Первое поколение закрепляет права, отражающие право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность, право на свободу совести, мысли и религии и другие права. Ко второму праву следует относить право на труд, образование, право каждого на достаточный жизненный уровень для него и его семьи и другие права. Третье поколение права включает в себя право на мир, право народов на самоопределение, право на здоровую и сбалансированную окружающую среду и другие права [1].

В концепции выделено право на образование как право второго поколения. Это обусловлено тем, что оно сложилось в ходе борьбы за развитие экономической ситуации, борьбы за приравнивание статусов различного уровня населения. Вследствие этого, границы между бедным уровнем населения и богатым смягчились. Кроме того, право на образование напрямую связано со многими социальными и экономическими правами, что позволяет отнести его ко «второму поколению» прав человека.

Право на образование определяет меру и пределы возможного поведения субъекта правоотношений в сфере образования. Право на образование представляет собой юридические возможности участника образовательных правоотношений, которые возникают у него в соответствии с правовыми нормами, содержащимися в различных источниках образовательного права — конституции, актах законодательства об образовании и т.д. [2].

В международной системе прав и свобод человека право на образование занимает особое место - во Всеобщей декларации прав человека право на образование было закреплено впервые, в статье 26, части 1, а впоследствии закрепилось в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, в статье 13, части 1, в Хартии Европейского Союза об основных правах, статья 14. Следует отобразить и тезис Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод гласит, который отражает, что никому не может быть отказано в праве на образование. Данные международные правовые акты подчеркивают актуальность и доступность права каждого человека на образование, запрещает дискриминацию в нем. Таким образом, право на образование входит в международные (и, в частности, европейские) стандарты прав человека [3].

В 2020 году, Организацией Объединенных Наций совместно с институтом статистики ЮНЕСКО было проведено ежегодное исследование индекса уровня образования различных стран. В рамках анализа конституционного права на образование были выбраны следующие страны: США - 15 место; Испания - 34 место; Россия - 39 место, Франция - 41 место; Турция - 69 место; КНР - 110 место [11].

В России основным документом, регулирующим конституционные права человека и гражданина, является Конституция Российской Федерации, принятая всенародным голосованием 12 декабря 1993 года, содержащая последние актуальные поправки, одобренные в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года. В данном документе, об образовании закрепляются следующие тезисы: “каждый имеет право на образование; в России дошкольное, основное общее и среднее профессиональное образование производится в общедоступной и бесплатной форме...; для каждого гражданина есть обязательный уровень образования - основное общее...”.

Далее приведем результаты сравнительного анализа конституционного права на образование в таких странах, как Соединенные Штаты Америки, Китайская народная республика, Испания, Франция, Турция. Критериями для сравнения стали конституционный уровень права на образование; нормативно-правовые документы, регламентирующие право на образование; религиозный/идеологический/светский характер образования; гарантии права на образование; принципы, в соответствии с которыми реализуется право на образование.

В США нет единой, закреплённой на государственном уровне системы образования: каждый штат имеет право, к примеру, отменить экзамены, если для этого есть определенные основания, а на федеральном уровне никаких образовательных стандартов для высших учебных заведений в США не устанавливается [4]. На законодательном уровне закрепляется только определенная степень обязательного и бесплатного образования, осуществляемая и гарантированная путем создания бесплатных государственных и муниципальных школ [5]. В Конституции США от 1787 г. не содержится упоминание о праве на образование, также не отражены специальные положения в отношении высшего образования. Таким образом, в соответствии с принципом остаточной компетенции правовое регулирование образования относится к полномочиям субъектов федерации. Различные положения об образовании в Соединенных Штатах Америки регулируются различными документами: в своде законов США (US Code), в 20 разделе “образование”, однако, вопросы правового регулирования высшего образования отражены в иных разделах, посвященных, в частности, защите прав человека, правовому положению иммигрантов, недискриминации при приеме на работу и трудовым правам и обязанностям педагогического и административного персонала высших учебных заведений, налоговому режиму вузов, учащихся и их семей, вопросам обеспечения безопасности и уголовно-правового противодействия преступности в сфере высшего образования. В титуле 34 Кодекса

федеральных подзаконных актов (Code of Federal Regulations - CFR) закреплены вопросы регулирования высшего образования [6].

В Китайской Народной Республике образование является повсеместным, и обозначена, как обязанность, исполнению которой способствует государство, кроме того, высшая ступень, является бесплатной и, для студентов, успешно сдавших экзамены, подразумевает социальные выплаты, т.е. Конституция КНР является примером одновременного закрепления права на образование и как права граждан, и как их конституционной обязанности. Помимо основного документа государства существует ряд законов, регулирующих сферу образования (например, Закон КНР “Об обязательном образовании”, Закон КНР “О высшем образовании”). В Конституции закрепляется и подчеркивается единство науки, образования и воспитания: статья 46 закрепляет, что граждане обладают гарантиями на образование и обязаны учиться; в части 1 статьи 19 заключено, что государство обязано повышать научно-культурный уровень всего населения, предоставляя одинаковые возможности на различные ступени образования, части 3 статьи 19 закреплено, что гарантируется учет в образовании индивидуальных способностей обучающихся, а статья 24 содержит закрепление, что государству также необходимо популяризировать и внедрять высокие идеалы, нравственное и культурное воспитание, общественную мораль, отраженную в любви к Родине, народу, труду, науке, социализму [7]. В основе образования лежит идеология социалистического образования и просвещения.

Конституция Испании имеет множество частей, регулирующих право на образование. Среди них статья 27, части которой закрепляют различные положения: 1 часть содержит конституционное право на образование, часть 2 определяет целевую нагрузку закрепления нормы о праве на образование и целей самого образования, часть 3 дает гарантии прав родителей на выбор религиозного и морального воспитания в соответствии с их собственными убеждениями, гарантии прав на получение религиозного (согласно выбору родителей) или, по выбору, этического образования в школе, часть 4 - гарантии бесплатности и требования обязательности школьного (или полного или основного) образования [8]. Помимо Конституции в системе образования активно применяется закон “О качестве образования”. Одним из главных принципов является всестороннее развитие личности на основе уважения демократических позиций общественной жизни и основных прав и свобод.

В основном законе Франции в преамбуле Конституции отмечается - организация бесплатного и светского образования всех ступеней провозглашена “долгом государства”. В статье 7 отражены гарантии прав родителей на выбор религиозного и морального воспитания в соответствии с их собственными убеждениями, гарантии прав на получение религиозного (согласно выбору родителей) или, по выбору, этического образования в школе [8]. Во Франции существует кодифицированный акт (вокруг которого формируется целая отрасль законодательства - образовательное законодательство) - Кодекс образования Франции, где четко отмечается, что образование есть первый национальный приоритет. Основные принципы в образовании - непрерывность, обязательность школьного образования, бесплатность публичного школьного образования, светских характер и свобода образования.

Целью образовательной системы Турции является создание развитого проевропейского государства, вследствие чего там проведен ряд государственных и социальных реформ, направленных на реформирование сферы образования. Созданная в 2012 году реформа образования закрепляет систему обучения «4+4+4», где каждая числовая единица обозначает время, необходимое для получения образования: первые четыре года уделяются начальному образованию; следующие четыре - всеобщему обязательному среднему; после этого у школьников есть выбор: продолжать обучение в общеобразовательных школах или перейти в религиозную школу имам-хатыбов. Обучение детей начальному и среднему общему образованию осуществляется на бесплатном уровне и финансируется за счет государства. Помимо этого, в государстве функционирует отдельный орган - Управление по вопросам профессиональной квалификации, с помощью которого, исходя из экологических условий и потребностей, закрепляются уровни квалификации и способы контроля за ними, а также программы профессиональных стандартов ассоциаций и федераций [10]. В Турции обучение и образование реализуется с акцентом на принципы и реформы Ататюрка, на основе современной науки и методов образования под надзором и контроля со стороны государства. Конституция Турции закрепляет гарантии права граждан на образование.

Подводя итоги сравнительного анализа, можно сделать вывод, что не во всех странах закрепляется право на образование на законодательном уровне, кроме того, есть государства, в которых нет единого закрепления положений об образовании, и отдельная территория или штат может вносить изменения в процесс образования. В Российской Федерации, в свою очередь, имеется общая правовая база, регулирующая право на образование, а также утверждающая его гарантии, среди которых обязанность государства по созданию системы образования, его развития и финансирования; закрепление единого государственного образовательного стандарта; возможность реализации негосударственных общеобразовательных учреждений; обязательность лицензирования образовательной деятельности и обязанность общеобразовательного учреждения выполнять лицензионные требования в части создания условий для качественной и безопасной реализации общеобразовательных программ, проведение государственной аккредитации [9].

Список литературы

1. Харченко К. У. Значение концепции «поколений» прав человека / К. У. Харченко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 6 (296). — С. 149-152.
2. Козырин А. Н. Образовательное право России: учебник и практикум. / А. Н. Козырин, Т. Н. Трошкина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Высшая школа экономики, 2019.
3. Дуброва А. Н. Право на образование как одно из конституционных прав человека / А. Н. Дуброва. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 10 (90). — С. 909-911.
4. Насырова Е. И. Проблемы государственного образования в США / Е. И. Насырова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 50 (392). — С. 295-297.
5. Коврякова Елена Владимировна. Право на образование: конституционная регламентация и политическая практика в России и за рубежом / Коврякова Елена Владимировна // Актуальные проблемы российского права. — 2017.
6. Николаев Б. В. Система источников правового регулирования высшего образования в США и Великобритании / Николаев Б.В., Емелин М. Ю. // Образование и право. — 2018.
7. Коврякова Е.В. Право на образование: конституционная регламентация и политическая практика в России и за рубежом / Коврякова Е.В. // Актуальные проблемы российского права. — 2017
8. Петросян Т.Э. Гарантии и содержание конституционного права на образование в конституциях зарубежных государств / Петросян Т.Э. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. — 2014
9. Толстолицкий В.Ю. Конституционные гарантии в Российской Федерации / Толстолицкий В.Ю., Колосова В.А., Далёкин П.И. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2020
10. Плешакова А. Ю. Профессиональное образование Турции: традиции и глобальные вызовы / Плешакова А. Ю. // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2019
11. Индекс уровня образования в странах мира (EducationIndex), исследование Организации Объединенных Наций. — URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index> — Текст : электронный

УДК 372.878(510)

DOI: 10/26170/ST2022t1-264

Чжу Мэйжу,

аспирант кафедры музыкального образования и воспитания, РГПУ им. А И Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. наб. реки Мойки, 48, chzhu.meyzhu@bk.ru

ПОТЕНЦИАЛ ПЬЕСЫ Г. Г. ОКУНЕВА «МАЛЕНЬКИЕ ЛИГИ» В ДЕТСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: циклы пьес, пьесы, музыкальное образование, средства обучения, развитие метроритма, русские композиторы, китайское образование.

АННОТАЦИЯ. Высокая востребованность детского фортепианного образования в Китае требует постоянного обновления и совершенствования содержания музыкального обучения. Кроме этого в значительной степени активизирован поиск инновационных подходов в обучении игры на пианино, расширяется методическая база, позволяющая доводить до совершенствования технику фортепианного мастерства у детей. У России и Китая существует многолетняя эффективная система сотрудничества в вопросе развития музыкального образования. Одной из таких опорных точек взаимодействия может стать использование в китайском детском музыкальном обучении творчества Г.Г. Окунева. В статье рассматривается возможность применения его цикла пьес «Радуга» в качестве методического ресурса в формировании метроритма у детей. На основе разбора пьесы «Маленькие лиги» раскрывается потенциал использования произведения в развитии тактовых построений музыкальных сочинений.

Meiru Zhu,

postgraduate student of the Department of Music Education and Upbringing, Herzen State Pedagogical University official site; Russia, St. Petersburg

THE POTENTIAL OF G. G. OKUNEV'S PLAY «LITTLE LEAGUES» IN CHILDREN'S MUSIC EDUCATION IN CHINA

KEYWORDS: cycles of plays, plays, music education, teaching aids, metrorhythm development, Russian composers, Chinese education.

ANNOTATION. The high demand for children's piano education in China requires constant updating and improvement of the content of music education. In addition, the search for innovative approaches in teaching piano playing has been significantly intensified, the methodological base is expanding, which allows children to improve the technique of piano mastery. Russia and China have a long-term effective system of cooperation in the development of music education. One of such reference points of interaction may be the use of G.G. Okunev's creativity in Chinese children's music education. The article considers the possibility of using his cycle of plays "Rainbow" as a methodological resource in the formation of metrorhythm in children. Based on the analysis of the play "Little Leagues", the potential of using the work in developing an understanding of the specifics of the clock structures of musical compositions is revealed.

На сегодняшний день в китайской музыкальной педагогике наблюдается активное обращение к потенциалу советской и российской музыкально-педагогической системы [1]. Одним из острых вопросов в музыкальном обучении современных китайских детей является развитие метроритма. Б. М. Теплов отмечал: «Чувство метроритма имеет эмоциональную природу. В основе его лежит восприятие выразительности музыки, поэтому вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться» [4, с. 124].

Стоит отметить, что Г.Г. Окунев, будучи и прекрасным педагогом (а не только композитором) считал важным донести до ребенка мысль о необходимости как технического совершенствования в музыке, так и о способности глубоко и выразительно чувствовать то или иное музыкальное явление. В этой связи его произведения уникальны, так как одновременно являются и методом, и оригинальным содержанием детского музыкального обучения. В его цикле пьес «Радуга» особенно выразительно интерпретирован именно метроритм. Наряду с этим, как отмечает С.А. Давыдова, в немеще и представлена «неквадратная метрическая структура, характерная для музыки XX века. Это прежде всего 3,5,6,7,11 - тактовые построения, включенные в пьесы «Маленькие лиги» (№ 2), «Веселый молоток» (№ 10), «В гамаке» (№ 12) и т.д.» [2, с.125].

Рассмотрим пример пьесы «Маленькие лиги» [3, с.4]. Она является миниатюрным «мостиком» на пути к формированию и закреплению пианистических навыков связной игры коротких лиг, принципа позиционности (ловкого использования пятипальцевой позиции) в совокупности с интересными ритмическими и координационными особенностями.

Штрих легато непросто для освоения начинающим пианистами. Чтобы добиться независимости пальцев друг от друга, необходимо не только участие крупных мышц, усилия которых передаются через всю цепочку, но и готовность ладонных мышц к плавному переходу от пальца к пальцу при игре легато. Надо вводить в игру легато сначала наиболее сильные пальцы, в которых используется комбинации «2-3», «3-2» и наоборот, после чего подключается «4», затем «5» и «1» (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. Пьеса №2 «Маленькие лиги»

Лига, объединяющая мотив, состоящий из двух звуков, провоцирует исполнителя на самопроизвольное смещение сильной доли в сторону слабой или, наоборот, с последующим не оправданным «укорачиванием-удлинением» исходных длительностей. Для более точного усвоения и закрепления данных построений Г.Г. Окунев вводит в пьесу особенность – в постоянных перемещениях ритмической фигуры (из двух восьмых) на разные доли такта. Пропевание, прохлопывание, слуховой контроль воспроизводимого дает возможность ощутить пульсацию и движение музыки, что способствует устранению возникающих неточностей. Кроме того, постоянные перемещения ритмических фигур на разные доли такта происходят в момент попеременного включения то правой, то левой рук с учетом конкретной аппликатуры, что вызывает дополнительные координационные трудности, начиная с первого такта и до конца всей пьесы.

Развитие мелодической линии приводит к кульминации четырехтактового предложения (3 такт), в то время как в левой происходит повторение восходящего движения из 1 такта, а также введением напряженного «си бемоля» в партии обеих рук, т.е. появление минорного наклонения с последующей остановкой на «ре», отмеченного tenuto (4 такт).

Второе предложение (4-8 тт.) имеет повторное с первым строение и требует от исполнителя в не меньшей степени устойчивой пятипальцевой позиции, быстрой реакции на попеременные чередования рук и смены ритмических фигур в непрерывном процессе ведения мелодической линии пьесы с кульминацией в 7 такте, достигаемой за счет звучания в более высоком регистре по сравнению с началом и последующей остановкой на устойчивом звуке «соль», отмеченного тенуто (8 такт). Так раскрывается методический потенциал содержания пьесы в вопросе формирования метроритма у детей.

Для китайской музыкальной педагогики начального звена вопрос формирования алгоритмов понимания произведения и развития художественного мышления на основе творчества Г.Г. Окунева эффективно осуществлять в рамках педагогической модели анализа и интерпретации музыкального текста. Она имеет под собой существенную теоретическую основу и практический опыт реализации [2, с.96-153]. В качестве ее концептуальной базиса выступает философско-педагогическая схема интерпретации произведения «переживание (1 этап) – выражение (2 этап) – понимание (3 этап)». Первый этап характеризуется формированием у ребенка эмоционального отклика к произведению (музыкальное чувство). На втором этапе осуществляется творческо-художественная деятельность учеников, отражающая переход чувствования музыки детьми «от общего к личному». Ступень «понимание» направлена на стабильное удержание уровня свободного общения с музыкальным произведением на основе уже укрепившихся основополагающих исполнительских навыков и техник.

Таким образом, потенциал пьесы Г.Г. Окунева «Маленькие лиги» заключается в том, что произведение одновременно является как новым ярким элементом музыкального содержания, так и эффективным методом формирования метроритма у детей на старте обучения. Для музыкального образования Китая решение данных вопросов крайне актуально.

Список литературы

1. Ван Мэньюн Современное музыкально образование в Китае: тенденции и перспективы. / Ван Мэньюн, Е. Н. Яковлева. – Текст : электронный // Ученые записки : Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-muzykalnoe-obrazovanie-v-kitae-tendentsii-i-perspektivy>. (дата обращения 09.11.2022)
2. Давыдова С.А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика): специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:/ С.А. Давыдова; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – Санкт-Петербург, 2011. – 204 с. – Текст : непосредственный.
3. Окунев Г.Г. Радуга : Rainbow : фортепианные пьесы для детей : для учащихся 1-7 классов ДМШ / Герман Окунев. – Санкт-Петербург : Композитор, 2010. – 79 с. – Музыка (знаковая) : непосредственная
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.

УДК 378.14

DOI: 10/26170/ST2022t1-265

Чжу Хуэйпин,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет, 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; alinna2000@126.com

Научный руководитель:

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет, 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межличностное взаимодействие, преподаватели, студенты, межнациональные образовательные сообщества. анкетирование; формирование межкультурной компетенции, межкультурные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается взаимодействие между студентами в межнациональном образовательном сообществе. В качестве объекта исследования взята группа студентов китайско-российского межнационального образовательного сообщества. С помощью анкетирования и наблюдения за общением студентов на платформе ZOOM был сделан анализ эффективности обучения иностранному языку в формате межнационального сообщества. Кроме того, исследуется возможность обратной связи преподавания в таком образовательном сообществе, а также важность распространения этого опыта для улучшения языковых знаний студентов и их способностей к межкультурному общению. В статье дается характеристика формам взаимодействия в образовательном сообществе. Анализ взаимодействия дает возможность выбрать наиболее эффективные формы, способствующие улучшению процесса

изучения иностранных языков. В статье подчеркивается положительное отношение членов сообщества к совместному обучению и необходимость совершенствования такой формы обучения.

Zhu Huiping,

postgraduate student of Ural state pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

INTERACTION BETWEEN STUDENTS IN THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL COMMUNITY

KEYWORDS: interaction between teachers and students; interaction between students; international educational community; questionnaire; formation of intercultural competence.

ABSTRACT. The article examines the interaction between students in the international educational community. A group of students of the Chinese-Russian interethnic educational community was taken as the object of the study. With the help of questionnaires and observation of students' communication on the ZOOM platform, an analysis of the effectiveness of teaching a foreign language in the format of an international community was made. In addition, the possibility of teaching feedback in such an educational community is being investigated, as well as the importance of spreading this experience to improve students' language knowledge and their abilities for intercultural communication. The article describes the forms of interaction in the educational community. The analysis of interaction makes it possible to choose the most effective forms that contribute to improving the process of learning foreign languages. The article emphasizes the positive attitude of community members to co-education and the need to improve this form of education.

Взаимодействие учителя и ученика, как важный способ достижения эффективного преподавания, всегда было одним из важных направлений для экспертов и ученых при изучении обучения в аудитории. По мере того, как интернет-технологии проникали в преподавание иностранных языков в аудиториях, взаимодействие между преподавателями и учащимися также претерпело огромные изменения.

В данном исследовании речь пойдет о созданном на базе двух университетов - Уральского государственного педагогического университета в России и Маньчжурского института Университета Внутренней Монголии в Китае - образовательного сообщества, включающего преподавателей китайского языка и русского языка как иностранного, а также студентов УрГПУ, которые изучают китайский язык, и студентов УВМ, осваивающих русский как иностранный. Итак, в этой статье, в основном анализируется ситуация взаимодействия между студентами в этом образовательном сообществе.

Методы исследования. Методы проведенного нами исследования включали анализ литературы по данным проблемам, анкетирование и наблюдение на занятиях.

Определение взаимодействия между студентами. Взаимодействие между учителями и учащимися включает в себя все формы взаимодействия и влияния, которые происходят между учителями и учащимися [1, с. 30]. В процессе обучения подчеркивается важность установления гармоничных интерактивных отношений между учителями и учащимися, между учащимися, между отдельными лицами и окружающей средой. А взаимодействие между учащимися включает в себя взаимодействие и взаимовлияние между учащимися. Существуют различные формы взаимодействия: интерактивный процесс между учащимися, отдельными лицами и группами, отдельными лицами и всем классом, группами и коллективами. Взаимодействия между учащимися могут стимулировать внутреннюю мотивацию студентов, способствовать самостоятельному обучению студентов и улучшать навыки языкового общения студентов [2, с. 122].

Процесс исследования. В ходе исследования в качестве объектов исследования были выбраны студенты из созданного межнационального образовательного сообщества. Сначала было проведено анкетирование, чтобы понимать оценку учащимися ситуации взаимодействия в этом образовательном сообществе. Вопросы в анкетах составлялись на примере анкетирования Фэн Липина [3, с. 92]. Анкета оценивает участие студентов, дух сотрудничества, уровень принятия мнений, отношение студентов к учебной задаче, эмоции сообщества обучения и переживания, а также роль обучения в сообществе. Всего в анкете 12 вопросов, оценка дается по категориям: отлично, хорошо, средне и нужно стараться. Тему для встречи в образовательном сообществе мы выбрали "Особенности национальной кухни", проводили наблюдение на месте за взаимодействием между учащимися, а также вели запись взаимодействия. Цель опроса состояла в том, чтобы понять ситуацию взаимодействия между учащимися в межнациональном сообществе, проанализировать процесс и попытаться предложить эффективный путь содействия дальнейшему росту образовательного сообщества, создать приятную и гармоничную атмосферу в классе для студентов, укрепить общение между студентами и улучшить успеваемость студентов, одновременно улучшить овладение студентами языковыми знаниями, использовать ситуационные, совместные, разговорные и другие организационные формы для стимулирования энтузиазма, инициативы и творчества студентов.

Содержание и результаты исследования: Были проанализированы интервью с членами сообщества, наблюдения на занятиях, анкетирование, и было установлено то, как выглядит текущее состояние взаимодействия учащихся.

Результаты опроса приведены ниже:

содержание оценки		уровень оценки			
		отлично (%)	хорошо (%)	средне (%)	нужно стараться (%)
1	самостоятельно выражать своё мнение	41.18	47.06	5.88	5.88
2	активно участвовать, хорошо сотрудничать в группе	52.94	47.06	0	0
3	рассуждать, думать и помогать другим	58.82	17.65	23.53	0
4	четко понимать задачу и записывать важную информацию	52.94	41.18	5.88	0
5	прислушиваться и внимательно относиться к другим	70.59	29.41	0	0
6	активно готовиться и старательно искать нужные материалы	76.47	23.53	0	0
7	с удовольствием разговаривать с членами образовательного сообщества	76.47	17.65	5.88	0
8	своевременно выполнить задачу	76.47	23.53	0	0
9	значимость учебы в образовательном сообществе	58.82	29.41	11.76	0
10	дружная и гармоничная атмосфера в сообществе	82.35	17.65	0	0
11	повышать знания о изучаемом языке и культуре	82.35	17.65	0	0
12	повышать коммуникативные способности	76.47	23.53	0	0

Как видно из результатов приведенной выше таблицы, уровень обучения в межнациональном образовательном сообществе в целом хороший, и большинство студентов имеют хорошую самооценку, что особенно отражается в атмосфере сотрудничества в образовательном сообществе, улучшении знаний языка и культуры, улучшении навыков общения, своевременном выполнении заданий, предварительном просмотре занятий и желании пообщаться с членами образовательного сообщества. Можно судить о том, что студентам очень нравится учиться в сообществе, и они готовы общаться с членами сообщества.

Пункт о независимом выражении мыслей является худшим пунктом. Причины: с одной стороны, из-за недостаточных языковых навыков студенты, они все еще не могут лучше выражать свои мысли на иностранном языке. С другой стороны, отсутствуют способности самостоятельно мыслить. Соответственно, третий вопрос, связанный с этим, также очень хорошо подтверждает эту точку зрения. Студентам не хватает способности размышлять и инновационировать.

Результат исследования по второму вопросу оказался для нас неожиданным. После того, как учитель определил тему исследования, члены учебной группы должны активно общаться, распределять обязанности в соответствии со своими интересами и способностями, находить свою собственную информацию, а затем обсуждать в группе и, наконец, показывать результаты группы в образовательном сообществе для обсуждения среди членов сообщества. Можно объяснить тем, что способность нынешних студентов сотрудничать друг с другом еще предстоит улучшить. Конечно, могут возникнуть проблемы с формированием групп. Также необходимо обратить внимание на разнородный состав группы и мобилизовать студентов на активное участие в ней. В то же время необходимо научить студентов сотрудничать друг с другом.

Результаты анкетирования по 9 вопросу показали, что результаты обучения в образовательном сообществе еще предстоит улучшить. Студенты хорошо взаимодействовали в образовательном сообществе, проявляя большой интерес к обучению и активное участие, но в конце мероприятия почти половина студентов почувствовала, что они многого не добились. Основными причинами являются: во-первых, студенты вовремя не задумались, не нашли свои слабые места и не внесли исправления вовремя; во-вторых, ошибки, которые возникают во время взаимодействия в образовательном сообществе, сроки и метод исправления нуждаются в изучении. В-третьих, учителям также необходимо дополнительно оптимизировать модель организации образовательного сообщества и усовершенствовать процесс обучения, чтобы помочь членам сообщества что-то получить.

Выводы. Во-первых, взаимодействие между студентами в образовательном сообществе способствует интересу и инициативе студентов в обучении, и среди студентов формируется гармоничная и позитивная атмосфера обучения. Знания, способности студентов значительно улучшились, но критическое мышление, способность к инновациям и практические способности нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Во-вторых, взаимодействие между учащимися в образовательном сообществе улучшает формирование и понимание студентами языковых знаний, улучшает навыки языковой коммуникации студентов и способствует развитию навыков межкультурного общения студентов.

Список литературы

1. Е Зи, Пан Лицзюань. Природа и характеристики взаимодействия учителя и ученика // Образовательные исследования. –2001. – № 4. – С. 30-34.

2. Ху Шуанцюань, Е Липин, Чжоу Янь. Исследование модели взаимодействия студентов в университетских аудиториях английского языка // Китайский журнал образования. –2013. – № 4. – С. 122-123.

3. Фэн Липин. Практическое исследование взаимодействия между учащимися в процессе совместного обучения // Идеологическое и политическое классное руководство. –2016. – № 2. – С. 89-94.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ – ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Международный научно-образовательный форум

Часть 3

Подписано в печать 11.11.2022. Формат 60x84¹/₁₆
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 15,1. Уч.-изд. л. 28,5.
Тираж 500. Заказ 5372.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru