

**Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет»**



**СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛ С НИЗКИМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ:
АНАЛИТИКА, СОПРОВОЖДЕНИЕ,
ОКНА ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**сборник статей по результатам
Международной научно-практической конференции,
25 ноября 2022 года (г. Оренбург)**

Оренбург, 2023

УДК 37
ББК 74

Рецензенты:

Рындак В.Г. заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Белоновская И.Д. доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

Составители:

А.А. Муратова, руководитель Института непрерывного образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»; кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания

Е.А. Лупандина, методист Института непрерывного образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождение, окна возможностей: сборник статей по результатам Международной научно-практической конференции, г. Оренбург, 25 ноября 2022 г. /сост.: А.А. Муратова, Е.А. Лупандина. – Оренбург: ООО «ТИПОГРАФИЯ «АГЕНТСТВО ПРЕССА», 2023. – 300 с.

ISBN 978-5-6049996-3-9

В сборнике представлены обзоры теоретических и научно-практических подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами, предполагающих выработку единых механизмов, позволяющих определить результативность принимаемых мер, и проведение сравнительного анализа подходов для определения слабых и сильных сторон каждого подхода и выявления оптимальных способов повышения образовательных результатов.

Тезисы участников конференции базируются на результатах научного поиска и педагогической практике, исследованиях в рамках госзадания, являются частью научно-исследовательской работы и могут быть представлены в качестве основных результатов работы по государственному заданию.

ISBN 978-5-6049996-3-9

УДК 37
ББК 74.58

© ИНО ФГБОУ ВО «ОГПУ»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....	7
Асхадуллина Н.Н. Развитие риск-ориентированного мышления педагога как фактор повышения резильентности школьного образования	7
Матвиевская Е.Г. Подходы к минимизации рисков школ с низкими образовательными результатами	13
Прохоров Д.И. Принципы цифровой дидактики процесса повышения квалификации учителей математики	20
Райхельгауз Л.Б. Дидактические основы обеспечения устойчивости образовательных результатов при обучении математике.....	27
СЕКЦИЯ 1. СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ.....	34
Герасимова Н.С., Шавшаева Л.Ю. Некоторые аспекты изучения прокрастинации будущих педагогов.....	34
Егорова Ю.Н. Профессиональные деформации специалиста: парадигмы к изучению феномена	39
Леденева А.В. Цифровые инструменты развития методической компетентности педагога	44
Литвак Р.А. К вопросу об определении методов исследования и разработки методологии для профилактики профессиональной деформации педагогов вузов	47
Михайлова А.И. Сформированность цифровой грамотности у педагогов–практиков и студентов педагогических вузов.....	52
Пак Л.Г., Лашкина И.А. Социокультурная среда образовательной организации как регулятив формирования профессионального имиджа будущего специалиста	58
СЕКЦИЯ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ	64
Алехина И.В. Инструменты повышения образовательных результатов в контексте специального учебно-воспитательного учреждения.....	64
Андреева Е.И. Совершенствование компетенций представителей образовательных организаций в вопросах работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья	69
Дамаев Ю.А. Проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога	73
Искрук И.В., Смолко П.Н. Профилактика рисков низких образовательных результатов в специальном учебно-воспитательном учреждении	79
Муратова А.А., Колисниченко Т.Н. Формирование чувства ответственности у старших дошкольников как средство предупреждения низких образовательных результатов в школе	85
Нарбунтович Н.В., Стецкая Л.С. Организационно-педагогическое	

сопровождение образовательного процесса для длительно болеющих учащихся учреждений образования в условиях госпитализации	92
Ренц В.А. Применение средств информационно-коммуникационных технологий при обучении детей с нарушениями речи иностранным языкам.....	96
Тимофеева С.Ф. Формирования экологической культуры учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на I ступени общего среднего образования.....	100
Шляпникова В.В. Определение уровня сформированности УУД на уроках адаптивной физической культуры.....	106

**СЕКЦИЯ 3. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

.....	112
Еремина А.П. Технологическое обеспечение управления качеством школьного образования.....	112
Захарова В.А., Мосина М.А. Сетевое взаимодействие педагогического университета и общеобразовательных организаций как ресурс повышения качества образования	118
Норина Е.Э., Черданцева Н.В. Роль well-being подхода в управлении мотивацией педагогов.....	124
Отарбаева А.Б. Проблема выработки и принятия управленческого решения в общеобразовательной организации	129
Ярков В.Г. Проектирование системы профессионального развития педагогических работников образовательной организации: проблемы и перспективы	135
Шатунова О.В., Виноградов В.Л. Профессиональное сопровождение проектной деятельности школьных команд как фактор преодоления академической неуспешности.....	140

**СЕКЦИЯ 4. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

.....	145
Баландина С.А. Состояние проблемы неуспеваемости младших школьников в современной педагогической практике	145
Вильданова Д.Р. Опыт подборки комплексных методик развития глобальных компетенций на уроках гуманитарного цикла в повышении резильентности обучающихся	152
Грабар Е.Г. Перспектива активного использования приемов карта памяти, кроссенс на уроках биологии на III ступени общего среднего образования для развития познавательной деятельности учащихся	159
Зевалко О.Л. Формальное, неформальное, информальное образование: компетентностный подход к профессиональному развитию педагогов	162
Ибряева Р.Р., Шавшаева Л.Ю. Развитие познавательного интереса младших школьников посредством изучения английского языка.....	166

Исупова Е. В. Границы влияния учителя на факторы риска снижения уровня образовательных результатов, определяемые средой образовательной организации.....	172
Киселёв Р.Е. Использование IT-технологий в «школьном» образовании.....	175
Криштопчик А.И. Формирование национального самосознания учащихся учреждения образования на основе электронного средства обучения «Мая радзіма – Беларусь»	180
Муллова Е.П. Особенности педагогического обеспечения предупреждения профессиональной деформации педагога.....	185
Николаева Н.Т. Выявление и преодоление трудностей в межкультурном общении на занятиях по иностранному языку.....	191
Николаева Н.Т., Турецкова И.В. Лингвокультурный аспект развития памяти учащихся на занятиях по иностранному языку	194
Островская Т.Н. Учебно-исследовательская деятельность как инструмент повышения образовательных результатов обучающихся	200
Петрунина М.А. Педагогические возможности музыкального воспитания младшего школьника	204
Плетенева О.В., Целикова В.В. Диагностика компетентностей педагога, ориентированного на повышение образовательных результатов обучающихся в школе с низкими результатами.....	210
Полькина С.Н. Инструменты повышения образовательных результатов обучающихся	215
Поляница О.С. Эффективные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении	221
Самсоненко Л.С. Особенности коммуникативной толерантности у педагогов	226
Сармутдинова Г.Б. Педагогические возможности внеурочной деятельности в трудовом воспитании младшего школьника	232
Сергеева Н.В. Особенности обучения английскому языку посредством работы с текстом спортивного репортажа.....	237
Тихоновецкая И.П. Профессионально-исследовательская коммуникация педагогов в цифровой образовательной среде.....	242
СЕКЦИЯ 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....	249
Ануфрикова Л.М., Шербакова Т.А. Создание мотивирующей образовательной среды учреждения образования как условие повышения образовательных результатов учащихся	249
Белоклоков С.В. Воспитательный потенциал общеобразовательной организации: содержательные характеристики	254
Каргапольцева Н.А., Каргапольцева Д.С. Педагогический потенциал образовательной среды в преодолении школьной неуспешности обучающихся	259
Кулагина И.Г. Повышение качества воспитательной среды через создание атмосферы неприятия буллинга в учреждении общего среднего образования.....	264

Моисеева А.Н. Деятельность классного руководителя по решению проблемы учебной неуспешности обучающихся в классе	268
Морозова Е.Л., Шавшаева Л.Ю. Проблема обеспечения психологической безопасности среды школы	272
Попавлова Н.О. О проблеме создания личностно - развивающей среды в начальной школе	278
Тавстуха О.Г., Лупандина Е.А. Организация выставок как средство создания благоприятной воспитательной среды современной школы	285
Флянцрайх А.П. Воспитательно-профилактическая среда университета	294

Асхадуллина Н.Н.

доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук,
Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Елабуга, Республика Татарстан, Россия

РАЗВИТИЕ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной работе рассматривается понятие «риск-ориентированное мышление» и его место в инновационной деятельности педагога, сопряженной многочисленными рисками, в том числе рисками образовательной неуспешности обучающихся. Мышление педагога выступает как высший уровень познания реальности, что позволяет ему идентифицировать возможные риски, препятствующие достижению цели. В случае же их возникновения помогает выбрать действия, направленные на компенсацию этих рисков и использование возможностей в повышении резильентности школьного образования.

Ключевые слова: резильентность школьного образования, качество образования, педагогический риск, риск-ориентированное мышление, низкие образовательные результаты обучающихся, образовательная неуспешность.

DEVELOPING A RISK-ORIENTED THINKING OF A TEACHER AS A FACTOR IN INCREASING THE RESILIENCE OF SCHOOL EDUCATION

Abstract: This paper examines the notion of risk-oriented thinking and its place in the innovative activities of a teacher, which involve numerous risks, including the risks of educational failure of students. The teacher's mindset acts as the highest level of cognition of reality, which allows him/her to identify possible risks hindering the achievement of the goal. In case of their occurrence, it helps to choose actions aimed at compensating these risks and using the opportunities to increase the resilience of school education.

Keywords: resilience in school education, quality of education, pedagogical risk, risk-based thinking, low educational outcomes of students, educational failure.

В современную эпоху одной из ведущих тенденций качественного развития российского образования является поиск эффективных способов повышения резильентности образовательных организаций. Этот факт обусловлен тем, что деятельность значительной части российских школ сопровождается рисками образовательной неуспешности обучающихся, что, в свою очередь, повышает риски образовательных результатов этих организаций. Исследования последних лет тому свидетельство. В частности, доктора наук Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова в проведенном исследовании о рисках образовательной

неуспешности учащейся молодежи отмечают, что серьезные трудности обучающиеся испытывают «в учебе, выборе образовательной траектории, профессиональном самоопределении», причем, значительный их контингент, не удовлетворенный результатами своей образовательной деятельности, обладает «слабой мотивацией на образование в целом и его продолжение, отсутствием устремлений к достижениям» [Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., 2020, с. 61]. При этом ученые подчеркивают, что представленный перечень образовательной неуспешности обучающихся – это лишь малая часть масштабного поля рисков образовательной неуспешности молодежи.

Безусловно, отмеченная Г.Е. Зборовским и П.А. Амбаровой проблема образовательной неуспешности российских школьников и студентов указывает на явно выраженное противоречие между амбициозными требованиями, поставленными государством к росту престижа российского образования и статистикой о результатах обучения российских школьников, представленных в международных рейтинговых исследованиях (PISA, PIRLS, TIMSS и др.).

По данным ФИОКО в рамках проведенного исследования общероссийской оценки по модели PISA за 2021 год 40% российских школ отнесены к группе рискованных образовательных организаций, в которых отмечается высокая концентрация обучающихся из группы учебного риска [Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021, с. 7]. Отмеченное указывает на необходимость повышения резильентности школьного образования и актуализирует потребность в выявлении факторов, оказывающих эффективное воздействие на этот процесс.

Целью работы является определение возможностей риск-ориентированного мышления учителя в повышении резильентности школьного образования.

Феномен резильентности активно используется в психолого-педагогической науке на междисциплинарном уровне (С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская, А.Б. Захаров, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова и др.; В.Л. Виноградов и О.В. Шатунова; В.Ф. Габдулхаков; О.А. Мельник; Л.Б. Райхельгауз; О.А. Селиванова, Н.В. Быстрова, И.И. Дереча, Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова и др.). Понятие резильентности, по мнению В.Л. Виноградова и О.В. Шатуновой, еще нуждается в уточнении, однако, может обсуждаться в качестве критерия для оценки успешности деятельности образовательной организации в современных условиях [Виноградов В.Л., Шатунова О.В., 2020, с.3].

Резильентность рассматривается нами как «потенциальная или проявляемая способность индивида (или системы) успешно адаптироваться различными способами к вызовам, которые угрожают его функционированию, выживанию или позитивному развитию» [Цит. по: Звягинцев Р., Керша Ю., 2021, с. 4]. В нашем случае резильентность школьного образования проявляется как способность образовательной организации противостоять «рискам снижения образовательных результатов и неблагоприятному контексту» [Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021, с. 48] в целях выхода из этой зоны риска и выявления положительной динамики роста качества образовательной деятельности школы.

В повышении резильентности школьного образования значительная роль отводится деятельности педагога как компетентного специалиста в области

воспитания, обучения и развития обучающихся. Так, профессиональные компетенции педагогического коллектива были выделены в качестве значимого пункта при опросе руководителей образовательных организаций в Оценке администрацией школы дефицитов профессиональных компетенций учителей, которые были обозначены факторами риска снижения образовательных результатов в проведенном ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (ФИОКО) исследовании общероссийской оценки по модели PISA за 2021 год. Здесь важно отметить, что не только прочные предметные знания, но и надпрофессиональные навыки педагога в организации процесса коммуникации с обучающимися (поддержка учебной мотивации, умения воспитательного воздействия на личность, справедливого оценивания, предоставления развивающей обратной связи и др.) является одним из условий профилактики профессиональных дефицитов в школе, и, соответственно, оказывающего влияние на повышение резильентности школьного образования [Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021].

Отмеченное указывает на то, что резильентность в школе, в первую очередь, должна проявляться в учителе. От того, какими новыми технологиями обучения он владеет, насколько гибко может их использовать, конструктивно проектируя возможные пути преодоления кризисных ситуаций и минимизируя негативные последствия нестандартных для образовательного процесса педагогических действий в процессе внедрения новшеств, зависит успешность образовательной деятельности школьников. Однако инновационная деятельность учителя сопряжена с многочисленными рисками.

В ходе исследования нам удалось классифицировать риски инновационной деятельности учителя на три группы: личностные риски (профессиональное выгорание; нежелание сталкиваться с трудностями и др.), организационные риски (отсутствие инновационного опыта взаимодействия с профессиональным сообществом; сопротивление учителей новшествам, вводимым руководством и др.), и технологические риски (вынужденный экстренный переход на дистанционное обучение, учебная неуспешность школьников и др.) [Асхадуллина Н. Н., 2019, с. 26]. При этом следует отметить, что ключевую роль в умении преодолевать эти риски играет образ мышления педагога, который влияет на степень сформированности его рискологической компетентности в процессе инновационной деятельности.

Отмеченное указывает на возрастающую потребность в качественной профессиональной подготовке педагога к инновационной деятельности. Эта подготовка должна включать инструменты развития особого типа мышления учителя, практика и будущего, что в перспективе позволит им справляться с растущей сложностью конструирования и реализации инновационных образовательных процессов в условиях неопределенности и риска.

В педагогическую науку риск-ориентированное мышление проникло из менеджмента. Сущность риск-ориентированного мышления представлена в версии стандарта ISO 9001-2015. В данной интерпретации риск-ориентированное мышление рассматривается как влияние неопределенности на результат какой-либо деятельности в виде негативного отклонения от ожидаемого результата.

Учитывая тот факт, что в педагогической науке отводится значительное внимание повышению качества управления инновационными образовательными процессами, риск-ориентированное мышление стало предметом исследования ряда ученых (E.V. Muravyova, S.G. Dobrotvorskaya, E.I. Alekseeva; E.G. Bardina, V.D. Venzel, I.V. Sechkina, S.V. Yanchij; M.A. Katanaeva, G.I. Grozovsky, T.A. Lartseva, O.F. Vyacheslavova, I.E. Parfenyeva и др.).

Анализ научной литературы о понятии риск-ориентированного мышления специалиста любой профессии позволил нам сформулировать его по отношению к педагогической деятельности как постоянное мышление педагога, обеспечивающее узнавание и профилактику рисков, повышение готовности к рискам для увеличения вероятности достижения поставленных целей за счет снижения вероятности отрицательного исхода результатов деятельности. Педагогический риск по своей специфике имеет обоснованный (разумный) характер, определяя выбор вектора полезного эффекта в принятии решения, как объективно необходимое, подготовленное, допустимое педагогическое действие, направленное на достижение поставленной цели. Мышление в данном случае выступает как высший уровень познания реальности, что позволяет учителю идентифицировать возможные риски, препятствующие достижению цели. А в случае их возникновения помогает выбрать действия, направленные на компенсацию этих рисков и использование возможностей в повышении результативности школьного образования. Такой вид мышления мы и определили понятием «риск-ориентированное мышление» [Асхадуллина Н. Н., 2017].

В ходе исследования проблемы развития риск-ориентированного мышления учителя в повышении результативности школьного образования была осуществлена опытно-экспериментальная проверка развития риск-ориентированного мышления студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

В частности, в ходе этой проверки были проведены опросы студентов, которые показали, что большинство респондентов однозначно рассматривают инновационную педагогическую деятельность как средство самореализации и улучшения профессиональной карьеры. Это можно объяснить тем, что студенты, не приступившие к профессиональной деятельности, понимают, значимость инноваций в жизни человека, но еще не способны адекватно оценивать обстановку в виду отсутствия практического опыта педагогической инновационной деятельности. Риски педагогической инновационной деятельности они рассматривают лишь как опасность того, что цели инновационного педагогического проекта могут быть полностью не достигнуты. Студенты достаточно смело оценивают себя с точки зрения владения знаниями, умениями и навыками необходимыми для успешной реализации педагогических инноваций. Они считают, что хорошо подготовлены к этой деятельности, когда учителя, напротив, отмечают явный недостаток таких умений.

В качестве значимых педагогических действий студенты отмечают необходимость развития умения решать педагогические задачи в ситуациях неопределенности. Они также считают, что важно овладеть методами профилактики рисков. Отмеченное дает нам основание полагать, что студенты имеют достаточно устойчивые мотивы к овладению механизмами риск-

ориентированного мышления. Это также подтверждается результатами анкетирования, когда большая часть опрошенных студентов понимает значимость участия в инновационных проектах вуза [Асхадуллина Н. Н., 2019].

Таблица 1 – Результаты анкетного опроса студентов направления подготовки «Педагогическое образование» о рисках в инновационной педагогической деятельности

Вопросы	Ответы %
1) Под инновацией студенты понимают поиск идеальных методик и программ для внедрения в образовательный процесс	64 %
2) Педагогические инновации способствуют общественному развитию при условии их тщательного анализа и оценки этапов реализации	68%
3) Внедрение новшеств является большим риском	72 %
4) Внедрению педагогических новшеств мешают желание учителя оставаться в «зоне комфорта»	69 %
5) Внедрению педагогических новшеств мешают чувство неопределенности в ситуации выбора педагогических методов	71 %
6) Риски в инновационной деятельности:	
непредсказуемость результатов, вероятность потерь	74 %
снижение познавательной активности учащихся, качества образования, социального престижа, рост уровня конфликтности в межличностных отношениях с коллегами, учащимися и их родителями и др.	79 %
7) Заинтересованность в инновационной педагогической деятельности:	
заинтересованы	66 %
не заинтересованы	17 %
не уверены в своей заинтересованности	16 %
безразличны	1%
8) Достаточно владеют знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной реализации педагогических инноваций	81 %
9) Для преодоления собственной неуверенности при внедрении педагогических новшеств необходимо уметь выявлять и анализировать факторы риска и прогнозировать дальнейшие действия	61 %
10) формирование у будущих учителей рискологической компетентности будет способствовать минимизации рисков в процессе внедрения педагогических новшеств	60 %
11) формирование у будущих учителей рискологической компетентности будет способствовать карьерному росту	63 %
12) Эффективному развитию риск-ориентированного мышления будущего учителя способствуют:	
самостоятельный подбор литературы по проблемам педагогических рисков	62 %
учебно-познавательные игры	71 %
освоение умений построения алгоритма действий в профилактике педагогических рисков	73 %
привлечение студентов к реализации образовательных проектов Елабужского института К(П)ФУ	83 %

Результаты опроса студентов позволили нам определить эффективные практики профессиональной подготовки будущих учителей в процессе развития риск-ориентированного мышления.

Благодаря включению в структуру Елабужского института КФУ общеобразовательной организации среднего общего образования

«Университетской школы» удалось реализовать уникальный проект нашего вуза – «Ассистент учителя». Такая задумка позволила тесно интегрировать высшее и среднее образование: так, на уроках с учителем и с обучающимися взаимодействуют студенты педагогических направлений подготовки Елабужского института КФУ. По проекту «Ассистент учителя» студент закрепляется за конкретным классом по определенному предмету, участвует в подготовке рабочей программы, в случае крайней необходимости может на короткий период заменить учителя на уроке. Кроме того, ассистенты участвуют в воспитательной работе и могут посещать секции и кружки. Студентам-старшекурсникам разрешено вести занятия дополнительного образования, получая за это оплату. Распределенная на весь год учебная практика предполагает участие в работе школы лучших студентов 3-5 курсов. Ассистент является участником образовательного процесса, помогая моделировать и совершенствовать уроки в формате ФГОС и цифровой среды обучения, а не является сторонним наблюдателем.

На наш взгляд, непосредственное участие студентов Елабужского института в проекте «Ассистент учителя» является одним из условий развития кадрового ресурса образовательной организации в силу того, что такая модель позволяет реализовать систему наставничества («педагог-практик – будущий педагог») и расширяет возможности профессионального развития студентов в образовательной практике. В свою очередь, кадровый ресурс, наряду с материальным, является ключевым параметром измерения резильентности образовательной организации – «эффективности обучения самых социально незащищенных обучающихся» [Анализ резильентности российских школ, с. 3].

Участие студентов в данном проекте позволяет им развивать риск-ориентированное мышление в непосредственной образовательной среде и через оценку собственного опыта во внедрении и реализации педагогических новшеств, и находить механизмы управления этими рисками в целях минимизации негативных последствий инновационной деятельности, формируя тем самым рискологическую компетентность к инновационной деятельности.

Кроме того, педагогическая деятельность ассистентов учителя в совокупности с другими предпринимаемыми усилиями Елабужского института КФУ в повышении резильентности Университетской школы является показателем качественного обновления образовательного процесса данной школы. За 2021-2022 учебный год отмечен рост среднего балла ЕГЭ, представленный в Таблице 2.

Таблица 2 – Средний балл ЕГЭ в Университетской школе ЕИ КФУ

Учебный год			ЕМР	РТ
2019-2020	2020-2021	2021- 2022		
49	63,7	63,9	60,6	60,1

Таким образом, на основе представленной в работе информации можно предположить, что развитие риск-ориентированного мышления будущего учителя в процессе подготовки к профессиональной инновационной деятельности как фундаментальной составляющей готовности к разумному риску является одним из факторов повышения резильентности школьного образования. Подтверждением тому являются некоторые результаты успешности

образовательной деятельности обучающихся Университетской школы.

Список литературы

1. Анализ резильентности российских школ. ФИОКО. 35 с. - Режим доступа: <https://fioco.ru/анализ-резильентности-россииских-школ>.
2. Асхадуллина Н. Н. Развитие рискологического мышления будущего учителя в процессе профессиональной подготовки к инновационной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. -2017. -Вып. 55. - Ч. 8. - С. 60-65.
3. Асхадуллина Н.Н. Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности : дисс. ... кандидат педагогических наук : 13.00.08. - Казань, 2019. - 200 с.
4. Виноградов В.Л. Феномен образовательной резильентности /Виноградов В.Л., Шатунова О.В. // Вопросы педагогики. - 2020. - № 10-1. - С. 28-31.
5. Зборовский Г.Е. Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи/ Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. // Социологический журнал. -2020. №2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-obrazovatelnoy-neuspeshnosti-uchascheysya-molodezhi>
6. Звягинцев Р. Индивидуальная резильентность/ Звягинцев Р., Керша Ю. . - М.: Центр социально-экономического развития школы, Институт Образования НИУ ВШЭ. 2021. - 20 с. - Режим доступа: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/5.pdf/>
7. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021. ФИОКО. 2021. - Режим доступа: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Результаты_общероссийской_оценки_по_модели_PISA_.pdf

УДК 37.062.2+378

Матвиевская Е.Г.

первый проректор, доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
Оренбург, Россия

ПОДХОДЫ К МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ

Аннотация: В статье описываются промежуточные результаты прикладного научного исследования «Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами», проводимого в ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Автором обосновывается: сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами обуславливает необходимость исследования механизмов адресной помощи по снижению выявленных рисков в конкретной образовательной организации с учетом особенностей ее ресурсов и уклада, изучения инструментов повышения качества образования согласно разработанным единым критериям и показателям.

Ключевые слова: низкие образовательные результаты, школы с низкими образовательными результатами, риски в образовании, подходы к минимизации рисков, сравнительный анализ.

APPROACHES TO MINIMIZING THE RISKS OF SCHOOLS WITH LOW EDUCATIONAL OUTCOMES

Abstract: The article describes the intermediate results of the applied scientific research "Comparative analysis of the effectiveness of various approaches to improving the quality of schools with low educational results" conducted at the Orenburg State Pedagogical University. The author substantiates: a comparative analysis of the effectiveness of various approaches to improving the quality of schools with low educational results makes it necessary to study the mechanisms of targeted assistance to reduce the identified risks in a particular educational organization, taking into account the characteristics of its resources and way of life, studying tools to improve the quality of education according to the developed unified criteria and indicators.

Ключевые слова: low educational outcomes, schools with low educational outcomes, risks in education, approaches to risk minimization, comparative analysis.

В современных условиях ликвидация существующего образовательного неравенства и создание условий для реализации каждым обучающимся права на получение качественного образования выступает приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации. Рост неравенства образовательных возможностей – это вопрос социально-экономического благополучия страны: приобретенный в процессе обучения социальный капитал определяет успешность социализации и жизненные достижения, а, следовательно, и социальную продуктивность гражданина в будущем. В связи с этим задача организации качественного обучения и обеспечения равного доступа к нему для всех детей вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей составляет одну из ключевых задач современного образования.

Тщательный анализ реформ науки и образования и достигнутых результатов, проводимый Российской Академией Наук, определил необходимость получения новых знаний для развития системы образования.

Наука и образование – это базовые институты, обеспечивающие государство новыми знаниями и технологиями, что является необходимым условием решения социально-экономических задач, повышения конкурентоспособности и безопасности государства. Это определяет признание Российской Академией Наук необходимости интеграции науки и образования для проведения актуальных исследований, результаты которых остро востребованы как в научном, так и в практическом отношении:

- анализ сферы образования как фактора дифференциации и интеграции общества в современной России, изучение неравенства в этой сфере;
- проблемы социализации подростков в сфере образования;
- роль семьи и школы как важнейших агентов социализации в новых социально-экономических условиях.

В начале 2022 года Российской Академией Наук было предложено

Оренбургскому государственному педагогическому университету проведение прикладного научного исследования на тему «Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами». При этом получение права исследовать данную проблему потребовало доказательств состоятельности ученых университета для проведения работ подобного уровня. Необходимо было обосновать актуальность темы, задачи, результаты, способность представлять результаты в публикациях международного уровня (всего 11 изданий по педагогике в России, с очередью на публикации до нескольких лет, с высокими требованиями к объективности и достоверности результатов), представить достаточно весомый научный задел, имеющийся у коллектива научно-педагогических работников, включающий исследование на уровне докторской диссертации и публикации в изданиях, входящих в международные библиографические базы данных рецензируемой научной литературы.

Высокая квалификация исполнителей была отмечена экспертами РАН, как и избранная логика исследования – изучение способов решения проблемы низких образовательных результатов на уровне менеджмента в конкретных образовательных организациях, в том числе с учетом региональной специфики.

В основе исследования лежит понимание причинности появления образовательных организаций, демонстрирующих низкие образовательные результаты, а также выработка практических шагов для преодоления этих проблем в конкретных школах.

Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами обуславливает необходимость исследования механизмов адресной помощи по снижению выявленных рисков в конкретной образовательной организации с учетом особенностей ее ресурсов и уклада, изучения инструментов повышения качества образования согласно разработанным единым критериям и показателям.

Исследование призвано внести новое понимание приоритетов и целей управленческого процесса в образовательном учреждении, развитие методического сопровождения руководства и педагогов в планировании и достижении результатов необходимого качества.

В результате выполнения исследования предполагается выявление основных тенденций формирования рисков профилей школ с низкими образовательными результатами, на основе чего будут подобраны адекватные методики повышения качества их работы. Сроки реализации исследования - 2022 – 2023 гг.

На втором этапе исследования, в 2023 году, будет осуществляться апробация различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами.

Задачи исследования:

1. Выявить основные тенденции рисков профилей школ с низкими образовательными результатами.

2. Подобрать диагностические методики повышения качества работы школ с низкими образовательными результатами / методики преодоления рисков школ с

низкими образовательными результатами.

3. Обосновать подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами.

4. Провести сравнительный анализ эффективности применения различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами.

5. Разработать и опубликовать адресные методические рекомендации по преодолению рисков с использованием эффективных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами

Исходя из темы исследования, по согласованию со специалистами РАН, кураторами в Академии Минпросвещения было определено, что работа должна осуществляться в контексте проекта «500+», осуществляемого с 2020 года в регионах России, в том числе в Оренбургской области, с 2021 года. От Оренбургского государственного педагогического университета в качестве ученых-исследователей были привлечены научно-педагогические работники, имеющие опыт работы в школе и по проблемам, связанным с низкими образовательными результатами, а также имеющие опыт работы в проекте 500+ в качестве кураторов. Это кафедры управления образованием и дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания Института непрерывного образования.

В первую очередь исследователями были проанализированы документы Федерального института оценки качества образования (ФИОКО) и результаты прикладных научных исследований по проблемам функционирования школ с низкими образовательными результатами. В результате было определено понимание подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами ФИОКО и предварительно отобраны методологические подходы к преодолению рисков низких образовательных результатов.

В рамках Программы взаимодействия министерства образования Оренбургской области и Оренбургского государственного педагогического университета по формированию в регионе единого образовательного пространства были определены школы – участницы прикладного научного исследования. На основе анализа рисков профилей из 33 школ, участвующих в проекте 500+, было отобрано 11, имеющих типичные для региона риски низких образовательных результатов обучающихся.

В рамках исследования мы придерживаемся позиции Рособнадзора (письмо от 20.04.2021г. №08-70*) и ФИОКО (Методические рекомендации по организации и проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации**), согласно которой оценка механизмов управления качеством образования на основе долей обучающихся, написавших ВПР и прошедших ГИА на отметки «4» и «5», а также сопоставления средних баллов по указанным процедурам, является неэффективным.

Низкие образовательные результаты – это проблема, связанная с успешностью личности, что требует ее комплексного видения в логике причины риска – субъектов, влияющих на него – подбор адресных способов его

преодоления.

Риски, которые были определены для проведения исследования, выступают типичными для общеобразовательных организаций региона и связаны с внутренними и внешними условиями их работы – организационными особенностями, ресурсным, материально-техническим, кадровым оснащением, составом контингента обучающихся, педагогическим и методическим потенциалом коллектива.

В процессе работы с факторами рисков были исследованы стратегические документы школ, как разработанные в рамках проекта 500+, так и разрабатываемые в рамках *плановой* деятельности: программа развития, самообследование, рабочая программа воспитания. Анализ документов осуществлялся в единой логике согласно разработанным нами **чек-листам**), позиции которых позволяли соотнести высокую степень проявления риска с недоработками, имеющимися в исследуемых документах.

Кроме того, было проведено анкетирование, которое включало:

- отражение локальных нормативных актов, направленных на повышение образовательных результатов обучающихся;
- описание форм, методов и средств, используемых для повышения образовательных результатов;
- описание процедуры мониторинга повышения образовательных результатов обучающихся;
- описание недостатков в деятельности школы, направленной на повышение образовательных результатов обучающихся.

Результаты анализа стратегических документов, локальных актов, анкетирования способствовали определению актуального содержания методических материалов, разрабатываемых в рамках исследования, а также содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для управленческих команд школ-участниц.

Опыт мировых образовательных систем свидетельствует о важности системного анализа данных о школах с целью их поддержки и указывает направление поиска лучших практик внутри самой образовательной системы.

В лидирующих образовательных системах складывается практика адресного применения мер поддержки, основанная на анализе дефицитов школ и педагогических работников с учетом специфического контекста образовательной организации. Важной особенностью такой помощи является повышение квалификации без отрыва от работы, когда обучение учителей осуществляется непосредственно в рамках их профессиональной деятельности.

В соответствии с Программой взаимодействия министерства образования Оренбургской области и Оренбургского государственного педагогического университета школы с низкими образовательными результатами были определены участниками научного исследования, проводимого ФГБОУ ВО «ОГПУ» в рамках прикладного научного исследования «Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы ШНОР» под руководством Российской академии наук.

Участие в научном исследовании потребовало обучения школьных команд

по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» (на безвозмездной основе).

Форма обучения – заочная, с применением дистанционных образовательных технологий, включающих онлайн-консультации.

Целевая аудитория программы «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» управленческие команды ШНОР. Критерием формирования команд были функциональные ролевые позиции управленцев в соответствии с треками Управление, Обучение, Воспитание.

Входное анкетирование имело целью выявление степени рисков низких образовательных результатов и обнаружение ресурсных возможностей ШНОР для их преодоления.

Образовательные модули программы представлены на слайде и содержательно «заточены» на обнаружение способов преодоления рисков. Модераторы программы – ученые-исследователи, тьюторы Центра научно-методического сопровождения Оренбургского государственного педагогического университета.

В результате прохождения курсов школьные команды, при научно-методической поддержке тьюторов ЦНМС ОГПУ, разработали пакет материалов, позволяющих преодолевать риски низких образовательных результатов. ЭТО:

- **обновленные** модульные модели: внутренней системы оценки качества образования, внутришкольной системы повышения квалификации, повышения образовательных результатов обучающихся, развития образовательной среды школы, являются методологической основой и инструментом, позволяющими произвести «настройку» исследуемых процессов в школе;

- дорожные карты, поэтапно детализированные, позволяют «открыть горизонты» операционального плана стратегии ОО, направленной на преодоление рисков низких образовательных результатов.

Презентация управленческих и педагогических практик преодоления рисков низких образовательных результатов является результативным итогом обучения школьных команд, *построена в логике обнаружения содержания риска, причин его возникновения и способов его преодоления.*

Презентация практик будет предложена вниманию педагогической общественности во второй части нашей конференции.

Логика детализации рискового профиля школы привела нас к необходимости конструирования методологического каркаса исследования, представленного системным, риск-ориентированным, персонифицированным подходами. Технологический уровень методологических подходов представлен инструментами:

- мониторинг минимизации рисков
- адресное научно-методическое сопровождение
- рациональные управленческие решения.

Системный подход позволяет рассматривать как целостность причины возникновения риска, факторы риска, способы минимизации риска.

Мониторинг минимизации рисков осуществляется через последовательность управленческого цикла: анализ /диагностику риска; выделение проблем; постановку задач; планирование действий по преодолению риска; определение промежуточных результатов; проведение коррекции планов и действий.

Риск-ориентированный подход предполагает реализацию конкретных управленческих решений, направленных на минимизацию риска учебной неуспешности обучающихся.

Риск-ориентированный подход обеспечивает: рациональность управленческих решений (диагностика риска, определение критериев достижения цели, сбор релевантной информации, выявление и оценка альтернатив, выбор оптимального решения по способам преодоления риска); эффективное использование ресурсов общеобразовательной организации; достоверность разрабатываемых материалов и информации; надлежащего функционирования управляемых объектов.

Персонафицированный подход рассматривается как стратегия и форма удовлетворения профессиональных и образовательных потребностей педагога на основе диагностики его профессиональных дефицитов, актуализации ресурсов и персонально-субъектного опыта в процессе планирования и реализации различных персонализированных форм методической работы, дополнительного профессионального образования.

В нашем исследовании персонафицированный подход представлен в форме адресного научно-методического сопровождения школьных команд, и представляет собой систему методической деятельности, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических и психологических условий для полноценного обучения в рамках ДПП. Структура этой системы включает такие взаимосвязанные, взаимообусловленные и последовательные действия, как:

- диагностика и оценка профессиональных дефицитов школьных команд;
- анализ, профессиональных дефицитов;
- поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений;
- оказание различных видов персонафицированной помощи (методической, психологической, научной, технологической и пр.).

Исследования подобного уровня предполагают создание и накопление внедренческого потенциала, подтверждаемого публикациями, изданными с учетом всех имеющихся требований: для статей – международные рецензируемые журналы и присвоение цифрового идентификатора объекта (doi), для пособий, рекомендаций и монографий – присвоение международного стандартного книжного номера и включение в национальную библиографическую базу данных научного цитирования РИНЦ. В качестве значимого показателя результатов исследования будет издан сборник статей данной конференции.

Данные издания выступают показателями проведения исследования и включают материалы по диагностике ситуации, связанной с низкими образовательными результатами, разработке адресной стратегии преодоления

качественного разрыва между образовательными организациями с учетом местной специфики.

Главным результатом исследования выступают адресные рекомендации по преодолению проблемы существования образовательных учреждений с низкими результатами. Результаты исследования применимы в управленческом процессе, в принятии решений руководителями образовательных организаций в области менеджмента качества образовательных услуг, работе органов муниципальной и региональной власти, а также в повышении квалификации педагогических работников и организаторов образовательной деятельности.

Перспектива нашего исследования видится в детализации, конкретизации научных позиций, связанных со сравнительным анализом эффективности различных подходов к повышению качества работы ШНОР.

Методология сравнительного анализа используется нами для сопоставления (выделения общего и различного) инструментов преодоления рисков, их характеристик и оценки. Это необходимо для выявления эффективности и апробации различных подходов к повышению качества работы ШНОР.

Еще одной перспективной линией нашего исследования видится расширение спектра партнеров. Это и педагогические вузы, занимающиеся аналогичной тематикой, школы с низкими результатами региона и субъектов РФ.

В 2023 году мы планируем обучение узконаправленных групп педагогических работников: команды руководителей школьных методических объединений, команды советников по воспитанию, педагогов-организаторов.

Задумано много интересного, полезного, приводящего к повышению образовательных результатов. При вашем включенном участии задуманное обязательно станет реальностью!

УДК 37.018.46

Прохоров Д.И.,

декан факультета повышения квалификации педагогических работников,
кандидат педагогических наук,
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
Минск, Республика Беларусь

ПРИНЦИПЫ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены принципы цифровой дидактики в контексте системы повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математике в межкурсовой период с использованием веб-ориентированной системы обучения. Сделан вывод о необходимости дополнения данных принципов общедидактическими принципами фундаментальности, гуманизации и гуманитаризации повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период.

Ключевые слова: повышение квалификации, цифровая дидактика, веб-ориентированная система обучения.

PRINCIPLES OF DIGITAL DIDACTICS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MATHEMATICS TEACHERS

Annotation. The article considers the principles of digital didactics in the context of the system of advanced training and self-educational work of mathematics teachers in the intercourse period using a web-based learning system. The conclusion is made about the need to supplement these principles with general didactic principles of fundamentality, humanization and humanitarization of advanced training and self-educational work of mathematics teachers in the intercourse period.

Key words: advanced training, digital didactics, web-based learning system.

Согласно концепции ЮНЕСКО, для решения задач образования в инновационных условиях необходимо выполнение основополагающих требований, которые позволяют специалисту в сфере образования «*научиться познавать*», т.е. обеспечат его необходимым инструментарием для понимания, происходящего в мире; «*научиться делать*», чтобы производить в окружающей среде нужные изменения; «*научиться совместной жизни*», чтобы принимать участие во всех видах человеческой деятельности и сотрудничать с другими людьми [1, с. 3]. Данным документом фактически определяется необходимость интеграции естественнонаучных и социально-гуманитарных представлений о человеке как многомерном феномене и реализации в современном дополнительном образовании взрослых специфических дидактических принципов повышения квалификации и самообразовательной работы в межкурсовой период (далее – ПКисР) педагогических работников в том числе, учителей математики, на основе веб-ориентированных систем обучения. Актуальность темы исследования также находит свое подтверждение в стратегических ориентирах и направлениях развития системы дополнительного образования взрослых, предложенных в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, Концепции развития педагогического образования на 2021–2025 годы, а также в направлениях становления и развития цифрового общества в Республике Беларусь [2]: современный педагог умеет проектировать свою жизненную и профессиональную траекторию, развиваться и самообразовываться на протяжении всей жизни, находить оптимальные решения в нестандартных профессиональных ситуациях, жить и общаться в цифровом поликультурном мире. Еще в 80-х годах XX в. В.П. Беспалько указывал на то, что «в современных условиях, когда компьютеризация педагогического процесса становится ближайшей перспективой, педагогическое проектирование – единственное условие его эффективной реализации» [3, с.13]. М. Чошанов предлагает рассматривать дидактику цифрового обучения как вид дидактики с интегрированными в нее информационно-коммуникационными технологиями, фокус которой направлен на проектирование процесса обучения [4]. **Цифровая дидактика** – отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика преемственно использует основные понятия и принципы традиционной (доцифровой) дидактики как науки об обучении, дополняя и трансформируя их применительно к условиям цифровой среды [5, с. 6]. Основное отличие цифровой дидактики от классической

заключается в сдвиге основного внимания на проектирование процесса обучения, в том числе процесса повышения квалификации учителей математики. Если в классической дидактике содержание рассматривается как заданное извне, то в цифровой дидактике акцент ставится на его проектировании преподавателем на основе веб-ориентированных систем обучения.

Под **веб-ориентированной системой повышения квалификации учителей математики** мы понимаем гибкую и мобильную систему, которая решает задачи поддержки процессов разработки инновационных технологий и частных методик обучения и их учебно-методического обеспечения на основе дидактического дизайна, удовлетворения потребностей педагогов в профессиональном совершенствовании с использованием дистанционных и онлайн-технологий. Следует отметить, что понятие «веб-ориентированная система обучения» в широком значении может включать весь арсенал существующих информационно-коммуникационных технологий, направленных на формирование *цифровых компетенций учителя*, т.е. способностей «решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий, использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск, обработку и обмен информацией направленной на решение конкретных педагогических проблем» [6, с. 32]. Цифровая дидактика профессионального педагогического образования и обучения преимущественно опирается на систему традиционных дидактических принципов обучения, трансформируя их к условиям цифровизации системы образования, а также вводит ряд новых принципов.

Основными положениями, определяющими содержание, организационные формы и методы процесса повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период на основе веб-ориентированной системы обучения выступают **дидактические принципы цифрового образования**:

1. *Принцип доминирования учения*, основывается на общедидактическом принципе воспитывающего и развивающего обучения. Деятельность преподавателя на повышении квалификации учителей математики рассматривается как организация процесса учения и носит, относительно этого процесса, вспомогательный, поддерживающий характер. Равноправное значение имеет как сам процесс повышения квалификации на учебных занятиях, так и самообразовательная работа слушателей в межкурсовой период.

2. *Принцип персонализации* предполагает учет образовательного запроса, личного и профессионального опыта слушателей в постановке учебных целей, содержания и методов повышения квалификации, проектировании индивидуальной траектории самообразовательной работы в межкурсовой период на основе веб-ориентированной системы обучения.

3. *Принцип целесообразности* регулирует частоту использования веб-ориентированной системы обучения в процессе ПКиСР учителей с позиции «разумной необходимости» (по Ю.К. Бабанскому).

4. *Принцип гибкости и адаптивности* предполагает систематическую диагностику эффективности обучения как непосредственно в процессе

повышения квалификации учителей математики, так и на промежуточных итогах их самообразовательной работы в межкурсовой период с целью уточнения и конкретизации содержательный аспект обучения. Материалы диагностики служат фундаментом разработки учебных программ повышения квалификации, позволяют скорректировать индивидуальную траекторию самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период, являются ориентиром при составлении содержания консультаций, вебинаров и т.д.

5. *Принцип успешности в обучении* основывается на общедидактическом принципе прочности, требует обеспечить полное усвоение слушателями заданных учебной программы повышения квалификации результатов обучения.

6. *Принцип интерактивности* соотносится с общедидактическим принципом сознательности и активности. Процесс ПКиСР должен основываться на активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальной, виртуальной, сетевой) между слушателями, преподавателями, методистами и т.д.

7. *Принцип практико-ориентированности* основывается на общедидактическом принципе связи обучения с жизнью. При проектировании целей, содержания, технологий, методов и средств обучения в учебных программах повышения квалификации учителей математики необходимо опираться на социально-экономические запросы общества, личные и профессиональные потребности слушателей.

8. *Принцип нарастания сложности*, соотносится с общедидактическими принципами доступности, систематичности и последовательности, предполагает использование таких форм и методов повышения квалификации, которые позволяют осуществить переход на основе веб-ориентированной системы обучения от работы слушателей с внешней поддержкой непосредственно на учебных занятий к самообразовательной работе лишь при поддержке, тьюторстве со стороны преподавателя.

9. *Принцип насыщенности* веб-ориентированной системы ПКиСР учителей математики требует обеспечение необходимой научно-методической и информационной составляющей обучения.

10. *Принцип мультимедийности* представляет собой развитие общедидактического принципа наглядности применительно к условиям цифрового образовательного процесса повышения квалификации учителей математики. Возможности традиционной наглядности существенно расширяются за счет дидактического дизайна веб-ориентированной системы ПКиСР.

11. *Принцип включенного оценивания* требует трансформации промежуточного и итогового оценивания слушателей на повышении квалификации в непрерывную, персонализированную диагностико-формирующую оценку учебных достижений и личностно-профессиональных успехов.

Опыт проектирования учебных программ повышения квалификации, организации и сопровождения самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период, разработки веб-ориентированных систем обучения показывает, что наряду с дидактическими принципами цифрового обучения

необходимо учитывать требования традиционных принципов.

Необходимость *фундаментализации профессионального педагогического образования* отмечается многими исследователями, занимающимися вопросами повышения качества подготовки специалистов. В.А. Садовничий считает, что фундаментальность высшего образования – это соединение научного знания и процесса образования, дающее образованному человеку понимание того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать [7]. По мнению П.В. Суханова, фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям. Фундаментализация образования определяется им как принцип выведения фундаментального знания на приоритетные позиции и придания этому знанию основы или стержня накопления множества знаний и формирования на их основе умений и навыков [8]. Разделяя точку зрения авторов, а также учитывая специфику системы повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период, по нашему мнению, фундаментальные знания учителя, в отличие от частных предметно-технологических знаний, правил и алгоритмов профессиональной педагогической деятельности, имеющих конъюнктурную ценность, сохраняют информационную ценность в течение всей трудовой деятельности учителя и служат основой организации ПКиСР. **Принцип фундаментальности повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период** направлен на обеспечение устойчивости системы обучения и предполагает научность, полноту и глубину целевого и содержательного компонентов повышения квалификации, сконструированного на основе веб-ориентированных систем обучения, самообразовательной работы в межкурсовой период, а также приращение осваиваемых слушателями знаний и профессиональных компетенций. Основываясь на исследовании Е.Л. Болотовой [9], мы выделяем следующие *основания фундаментальности повышения квалификации учителей математики*: осмысленное изучение основополагающих теоретических подходов в обучении математике вместо механического запоминания готовых шаблонов педагогической деятельности; выделение в содержании учебных программ повышения квалификации базовых направлений дальнейшей интеллектуальной и профессиональной самообразовательной работы учителя математики в межкурсовой период; неразделимость образовательного процесса и научного познания. При этом фундаментализация системы ПКиСР подразумевает не увеличение доли фундаментальных наук в учебных программах, а соответствующее проектирование содержания веб-ориентированных систем обучения. Задачей такого проектирования является обеспечение условий для профессионального развития учителя, освоения им научной информационной базы, современных методик и технологий обучения, формирование внутренней потребности в самообразовательной работе в межкурсовой период. Как отмечает Н.Ф. Талызина «при построении содержания образования важно выделить инварианты, с помощью которых можно избежать перегрузки учебных программ. При этом их информационная емкость не только не снижается, а, наоборот,

повышается» [10, с. 112]. Рассматривая содержание учебных программ повышения квалификации учителей математики с позиции фундаментальности можно выделить следующее требование к лекционно-практическим занятиям – основные положения, закономерности и научные теории, излагаемые на лекционных занятиях, становятся основой научного аппарата практических занятий и самообразовательной работы в межкурсовой период по освоению педагогами новых педагогических технологий и методик обучения математике учащихся учреждений общего среднего образования.

Гуманитаризация образования рассматривается в качестве одного из средств реализации принципа гуманизации образования. Данный принцип имеет отношение, в основном, к содержанию ПКиСР и предполагает насыщение учебных занятий, консультаций и т.д. общечеловеческими проблемами и ценностями. Как отмечал А.П. Сманцер, «гуманизация педагогического процесса – это внимание педагога к обучающемуся как к человеку, как к наивысшей ценности, преодоление отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач развития» [11, с. 9–10]. А.Н. Черницкая подчеркивает, что гуманизация образования связывает всех участников образовательного процесса общими принципами, нормами, ценностями, правилами деятельности. Способствует осознанию конкретным участником такого процесса самоценности, реализации им своего творческого потенциала, самообразование, самосовершенствование [12].

Целью гуманизации и гуманитаризации образования становится человек, способный жить в гармонии с самим собой и с миром, обеспечивая развитие собственной личности. Средством реализации цели является создание в процессе ПКиСР условий для личностного роста, формирования профессиональных компетенций с учетом образовательных запросов учителя-профессионала. **Принцип гуманизации и гуманитаризации процесса повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период** определяет: *содержание учебных программ повышения квалификации* – излагаемый учебный материал носит персонифицированный характер, базируется на профессиональных запросах слушателей; обогащен логически-обоснованными дополнениями из различных гуманитарных наук (история становления математики как науки и учебного предмета, математические софизмы и нерешенные математические проблемы и т.д.); дополнен материалами, связанными с социальным познанием и самообразованием слушателей в межкурсовой период, овладением учителями техниками профессионального и личностного роста; *организационные формы и методы повышения квалификации* – приоритет отдается активным и интерактивным методам проведения занятий. Например, *круглый стол* – одна из организационных форм познавательной деятельности слушателей, позволяющая закрепить полученные ранее теоретические знания, восполнить недостающую учебную информацию, построить и/или скорректировать индивидуальную траекторию самообразовательной работы в межкурсовой период, научить культуре ведения дискуссии, исследовательской деятельности. *Веб-квест* – предполагает построение индивидуальной траектории обучения слушателей на основе

сочетания различных игровых, активных и интерактивных методов обучения с использованием веб-ориентированных систем обучения для организации самостоятельной или в малых группах деятельности слушателей, по разрешению проблемных педагогических ситуации с элементами само- и взаимообразования в сети Интернет. *Тренинг* – форма интерактивного обучения, целью которой является развитие профессиональной компетенций педагогов, межличностного и корпоративного поведения в общении, организации и сопровождении эвристической деятельности учащихся (по А.Д. Королю) учреждений общего среднего образования; *субъект-субъектное отношение преподавателя и слушателей* – отражает гуманистическую установку на реализацию в системе ПКиСР учителей математики механизмов всестороннего раскрытия и развития потенциала педагога-профессионала. Преподаватель признает ценность профессионального и личного жизненного опыта каждого слушателя и опирается на него при проектировании учебных программ повышения квалификации, проведении учебных занятий, консультаций, коррекции индивидуальной траектории самообразовательной работы учителя и т.д.

Сложившаяся ситуация в образовании требует переосмысления существующих подходов к организации и проведению процесса повышения квалификации и самообразовательной работы учителей математики в межкурсовой период. Выявление принципов организации обучения учителей математики с использованием веб-ориентированных систем обучения является дидактическим основанием разработки современных цифровых ресурсов как средств обеспечения эффективности повышения квалификации.

Список литературы

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века /Ж. Делор. – М.: ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
2. Григянец Р.Б. Становление и развитие цифровой трансформации и информационного общества (ИТ-страны) в Республике Беларусь /Р.Б. Григянец. – Минск : Беларуская навука, 2019. – 227 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 2019. – 191 с.
4. Чошанов М. А. Дидактика цифровой эпохи: от преподавания к инженерии учения (Часть 1) / М. А. Чошанов // Информатика и образование, 2018. – № 9. – С. 53–62.
5. Блинов В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения /В.И. Блинов. – М.: Перо, 2019. – 72 с.
6. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики. Рос. гос. проф.-пед. ун-т /авт.-сост.: Ломовцева Н. В. – Екатеринбург : РГППУ, 2021. – 84 с.
7. Садовничий В. А. Традиции и современность /В.А. Садовничий //Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
8. Суханов П.В. Технология развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования /П.В. Суханов. – М.: Триумф, 2019. – 227 с.
9. Болотова Е.Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров: дис. ... кандидат педагогических наук / Е. Л.Болотова –

М., 2007. – 470с.

10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология /Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2018. – 288 с.

11. Сманцер А.П. Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования /А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова. – Минск: БГУ, 2021. – 216 с.

12. Черницкая А.Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / Черницкая Л. А. – М.: Современная гуманитарная академия, 2008. – 24 с.

УДК 371.01

Райхельгауз Л.Б.

канд.ф-м.н., доцент кафедры дифференциальных уравнений в частных производных и теории вероятностей, Воронежский государственный университет Воронеж, Россия

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: В статье анализируются новые дидактические подходы к формированию устойчивости образовательного результата. На основе идей метакогнитивности автором обосновывается новый дидактический принцип академической резильентности как альтернатива традиционному принципу прочности знания. Презентуется авторское видение методики формирования академической резильентности при изучении математических дисциплин в школе и вузе. Обоснована необходимость накопления новых дидактических решений в образовательной практике, их обобщения и дидактического анализа с позиций формирования академической резильентности обучающихся.

Ключевые слова: дидактика, метакогнитивный подход, академическая резильентность, образовательные результаты, математическое образование.

DIDACTIC FOUNDATIONS OF ENSURING THE SUSTAINABILITY OF EDUCATIONAL RESULTS IN TEACHING MATHEMATICS

Abstract: The article analyzes new didactic approaches to the formation of the stability of the educational outcome. Based on the ideas of metacognitiveness, the author substantiates a new didactic principle of academic resistance as an alternative to the traditional principle of the strength of knowledge. The author's vision of the methodology for the formation of academic resistance in the study of mathematical disciplines at school and university is presented. The necessity of accumulation of new didactic solutions in educational practice, their generalization and didactic analysis from the standpoint of the formation of academic resistance of students is substantiated.

Keywords: didactics, metacognitive approach, academic resilience, educational outcomes, mathematical education.

Сегодня преподаватели вузов всё чаще говорят о низкой предметной грамотности выпускников школ. Особенно это касается знания математики. Несмотря на обязательность прохождения ЕГЭ у многих первокурсников проблемы возникают даже по элементарным вопросам: операциям с дробями, навыкам работы со скобками, пониманием сути выражений, слагаемых и множителей, знанием и применением формул, решением простых уравнений, элементарным знанием сути и свойств функций, понятиям сути теорем, алгоритмов [Райхельгауз, 2020, с. 21]. На этапе преемственности школьного и вузовского образования явно проявляется противоречие между сформированными в ходе общего образования предметными знаниями и умениями и отсутствием понимания роли этих знаний и умений как для решения жизненных задач, так и для изучения математических дисциплин на более высоком уровне в университете. Неспособность справляться с общеучебными задачами с помощью математических средств демонстрируют и относительно невысокие результаты школьников в исследованиях PISA [PISA, 2021]. Одним из объяснений этого является традиционный академический характер школьного курса математики, ориентация его на фундаментальность математической подготовки без выделения личных смыслов изучения математики [Смирнов, Зыкова, Тихомиров, 2019, с. 192]. Компенсацией данного дефицита может стать применение положений метакогнитивного подхода как дидактической основы формирования устойчивого образовательного результата.

При реализации образовательного процесса в целом и изучения математики как основной дисциплины естественно-научного модуля в частности целесообразно опираться на активную и всестороннюю включенность категории метапознания в процесс обучения. Метакогнитивные качества могут быть базой как для организации основной образовательной деятельности обучающихся в рамках аудиторных занятий, так и для реализации учащимися самостоятельной внеаудиторной или дистанционной учебной деятельности, причем способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств составляет львиную долю самообучаемости [Сундукова, Ванькина, 2019].

Сегодня школьники в большинстве случаев ориентированы не на применение готовых имеющихся алгоритмов решения задач, а на генерацию принципиально новых или симбиоз имеющихся известных алгоритмов, отражая тем самым крайнюю необходимость развития навыков самостоятельной деятельности в целом и решения конкретных проблем и задач в частности [Формирование функциональной грамотности..., 2021, с. 154].

Поскольку метакогнитивный подход опирается на реализацию обучающимися собственной самостоятельной учебной деятельности, он может являться некой базой или фундаментом не только с точки зрения образовательного процесса как процесса получения необходимых знаний, умений и навыков, но и как процесса формирования устойчивого образовательного результата, к которому мы подходим с позиций нового дидактического принципа – академической результативности [Райхельгауз, 2019]. При этом мы считаем данный принцип преемственным по отношению к принципу прочности результатов обучения, одному из традиционных дидактических принципов, но считаем его гораздо шире

и в большей степени отвечающим тем тенденциям динамичности и нелинейности познания, которые характерны для постиндустриальной эпохи.

Феномен резильентности на уровне дидактического принципа целесообразно рассматривать в ракурсе исследований проектирования процесса формирования образовательных результатов. Дискуссии относительно того, какие результаты могут свидетельствовать о положительном воздействии школы на ученика, ведутся постоянно. Помимо сформированных когнитивных навыков как высокие достижения могут быть расценены приобретенные в школе некогнитивные навыки, мотивация, ожидания ученика. Результаты международных сравнительных исследований, углубившие понимание причин академической резильентности, также свидетельствуют о том, что уверенность в своих силах и мотивация положительно связаны со способностью достигать высоких образовательных результатов, в том числе у учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом [Leipold, Greve, 2009].

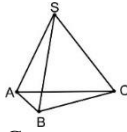
Таким образом, понятие «академическая резильентность» является принципиальным для понимания устойчивости образовательных результатов. Это позволяет рассмотреть феномен резильентности на уровне дидактического принципа. С позиций методологии постмодерна, сущность которого заключается в акценте на развитие самого человека, и в ракурсе исследований проектирования процесса формирования образовательных результатов, академическая резильентность как дидактический принцип находится не просто в сфере интересов различных предметных областей педагогики, но и в точке пересечения парадигм развития человеческого капитала и социального развития, а также парадигмы развития научного знания [Тарханова, 2022].

Практическим приложением дидактического принципа академической резильентности являются «ниши математического образования», основанные на идее наглядного моделирования [Смирнов, Абатурова, Малов, 2017]. Ниши, представленные в виде единых целостных конструктов, обеспечивают поиск и понимание имеющихся взаимосвязей между изучаемыми и исследуемыми математическими понятиями в рамках реализации школьного и вузовского курсов математики. Пример одной из таких ниш дан в Таблице 1.

Таблица 1.

Ниша «Теория вероятностей. Случайные события: условные вероятности, независимые событие, теорема умножения».

	Знаково-символическая	Графическая	Вербальная (устная или письменная)	Деятельностная (наглядно-действенная)
Условная вероятность события B при условии, что событие	$P(B \setminus A) = P(B) \cdot \frac{P(A \cap B)}{P(A)}$, $P(B \setminus A) \geq 0$	называется отношение вероятности пересечения данных событий к вероятности того события, которое		<p>Уровень 1. G – выбор наудачу одной карты из 52. События A, B, C: A – карта красной масти; B – карта туз бубновый; C – карта 10 любой масти. Найти: $P_B(A)$; $P_C(A)$; $P_B(C)$</p> <p>Решение:</p> $P(A) = \frac{1}{2}; P(B) = \frac{1}{52}; P(C) = \frac{1}{13}; P_B(A) = \frac{P(A \cap B)}{P(B)} = \frac{P(B)}{P(B)} = 1;$

	Знаково-символическая	Графическая	Вербальная (устная или письменная)	Деятельностная (наглядно-действенная)
А произошло	2) $P(\Omega \setminus A) = 1$ 3) $P(B \cup C \setminus A) = P(B) + P(C)$ $B \cap C = \emptyset$	произошло при условии, что вероятность наступившего события отлична от 0.		$P_c(A) = \frac{P(A \cap C)}{P(C)} = \frac{1}{2}; P_s(C) = \frac{P(B \cap C)}{P(B)} = \frac{P(\emptyset)}{P(B)} = 0$ <p><u>Уровень 2.</u> Из 40 экзаменационных билетов студент П выучил только 30. Каким выгоднее ему зайти на экзамен, первым или вторым? Решение. A_1 – студент П сдаст экзамен, если зайдет 1-ым</p> $P(A_1) = \frac{30}{40} = \frac{3}{4};$ <p>A_2 – студент П сдаст экзамен, если зайдет 2-ым $P(A_2) = ?$</p>
Стохастически независимые события		Два события А и В называются стохастически независимыми, если появление одного из событий не изменяет вероятность появления другого события, то есть (одно событие произошло, а вероятность другого при этом не изменилась)		<p>Введем гипотезы: H_1 – первый студент вытащил билет, который знает студент П. H_2 – первый студент вытащил билет, который не знает студент П.</p> $P(H_1) = \frac{30}{40} = \frac{3}{4}; P(H_2) = \frac{10}{40} = \frac{1}{4}; P_{H_1}(A_1) = \frac{29}{39}; P_{H_2}(A_2) = \frac{30}{39};$ $P(A_2) = \frac{3}{4} \cdot \frac{29}{39} + \frac{1}{4} \cdot \frac{30}{39} = \frac{3}{4}. \text{ Ответ: все равно.}$ <p><u>Уровень 3.</u> Опыт состоит в однократном подбрасывании тетраэдра, грани которого «прономерованы» следующим образом: на трех гранях стоят цифры 1, 2 и 3 соответственно (одна цифра на каждой из них), а на четвертой присутствуют все цифры 1, 2 и 3).</p>  <p>SAB – «1», A_1 – выпала 1; SBC – «2», A_2 – выпала 2; ABC – «3», A_3 – выпала 3; ABC – «1,2,3». Покажем, что события A_1, A_2, A_3 – попарно независимы, но зависимы в совокупности. Согласно классическому определению вероятности, получаем</p> $P(A_1) = P(A_2) = P(A_3) = \frac{2}{4} = \frac{1}{2};$
Теорема умножения вероятностей	$P_A(B) = \frac{P(A \cap B)}{P(A)}$ $P(A \cap B) = P(A) \cdot P_A(B)$	Вероятность пересечения двух событий равна произведению вероятности одного из событий на условную вероятность второго события, при условии, что первое событие произошло		$P(A_1 A_2) = P(A_1) P_{A_1}(A_2) \Rightarrow P_{A_1}(A_2) = \frac{P(A_1 A_2)}{P_{A_1}(A_2)} = \frac{1/4}{2/4} = \frac{1}{2}.$ <p>Аналогично, $P_{A_2}(A_1) = P_{A_2}(A_2) = P_{A_2}(A_3) = P_{A_2}(A_1) = P_{A_2}(A_3) = \frac{1}{2}$, т.е. события A_1, A_2, A_3 являются попарно независимыми. Однако, например,</p> $P(A_1 A_2 A_3) = P(A_2 A_3) P_{A_2 A_3}(A_1) \Rightarrow P_{A_2 A_3}(A_1) = \frac{P(A_1 A_2 A_3)}{P(A_2 A_3)} = \frac{1/4}{1/4} = 1 \neq P(A_1),$ <p>то есть события A_1, A_2 и A_3 зависимы в совокупности. КОД</p>
Теорема. Проверка стохастической независимости событий	A, B – стох. независимы \Leftrightarrow $P(A \cap B) = P(A) \cdot P(B)$	События А и В, имеющие ненулевую вероятность являются стохастически независимыми тогда и только тогда, когда		

	Знаково-символическая	Графическая	Вербальная (устная или письменная)	Деятельностная (наглядно-действенная)
		вероятность пересечения событий равна произведению вероятностей этих событий		

Как видно из Таблицы 1, в нишах показаны теоретические сведения для решения задач по данной теме, а также показаны условия и решения задач на разных уровнях сложности. Задачи являются текстовыми и сюжетными, что позволяет говорить о формировании функциональной грамотности и строить ассоциативное восприятие между темами.

Изучение каждой ниши подразумевает наличие и выполнение учащимися многоуровневых взаимосвязанных друг с другом требований, согласно которым обучаемые не только должны усвоить теоретические знания и получить начальные практические умения по работе с изучаемыми математическими объектами, но и научиться исследовать рассматриваемые в процессе обучения математические объекты на предмет применения и «присвоения» полученных теоретических знаний и практических умений для воплощения их в конкретных образах учебных действий с точки зрения формирования предметных навыков по решению комплексных прикладных задач через призму исследования реальных явлений и процессов на основе интеграции математики и других учебных дисциплин естественно-научного цикла [Kornilov, 2020]. Таким образом, предлагаемые нами ниши расширяют утверждение D. Coil с соавторами, что «целостные адекватные стратегии формирования метакогнитивного поведения учащихся при реализации ими образовательного процесса в целом и самостоятельного обучения в частности» [Coil, 2010, с. 529] В качестве педагогического инструментария применения данного продукта мы предлагаем использовать субъектно-ориентированную технологию, основанную на идеях Л.В. Байбородовой [Байбородова, 2018]. Во-первых, необходимо разделение и формирование варьируемых компонентов массивов известных и неизвестных знаний с точки зрения конкретного учащегося в лице школьника или студента как субъекта обучения при решении поставленных проблемных ситуаций или задач, связанных с исследованием какого-либо процесса или явления. При этом в процессе решения поставленных задач содержимое массивов может варьироваться, отражая динамическую суть реализации процесса самостоятельного обучения в целом. Во-вторых, актуализация вербализации процесса мышления конкретного учащегося с точки зрения формирования этапов, трудностей, результатов и реализуемых мыслительных стратегий в рамках реализации по сути индивидуальных самостоятельных траекторий обучения с учетом индивидуальных особенностей формирования и развития. В-третьих, это самостоятельное ведение учащимся «дневника мышления» для фиксации в

нем различных аспектов рассуждений и умозаключений о протекании различных процессов в собственном мышлении через призму отражения основных концептов, трудностей и проблем, с которыми в повседневной жизни и в рамках образовательного процесса сталкиваются школьники и студенты при решении поставленных локальных или глобальных задач, а также возможностях и способах их преодоления для достижения поставленной цели исследования. В-четвертых, планирование с последующей реализацией и саморегуляцией мышления учащихся с точки зрения самостоятельной организации, планирования и регуляции индивидуального мышления в процессе обучения в ракурсе определения частоты, продолжительности, дозирования определенного объема учебного материала с целью оптимального решения отдельно взятым школьником поставленных задач с учетом, в том числе, собственных психологических и физических особенностей состояния и развития. В-пятых, формулирование стратегий индивидуального мышления обучающихся в лице школьников или студентов согласно последовательной реализации трех этапов: решения сформулированной педагогом или самостоятельно поставленной задачи.

Таким образом, интеграция положений метакогнитивного подхода, дидактического принципа академической резильентности, методического конструкта «Ниши математического образования» и субъектно-ориентированной педагогической технологии её формирования составляет дидактические основы обеспечения устойчивости образовательных результатов при обучении математике.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребенка/ Л.В. Байбородова // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок : методические пособие. – М.: Научная библиотека, 2018. – 234с.
2. Райхельгауз Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики /Л.Б. Райхельгауз //Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №. 4. – С. 8-14.
3. Райхельгауз Л. Б. Трансформация учебной деятельности студентов в эпоху цифровизации /Л.Б. Райхельгауз // Известия Воронежского государственного педагогического университета, 2020. – № 2(287). – с. 20-23.
4. Смирнов Е.И., Зыкова Т.В., Тихомиров С.А. Управление школьным математическим образованием с синергетическим эффектом /Е.И. Смирнов, Т.В. Зыкова, С.А. Тихомиров //Психологическая наука и образование. – 2019. – №1 (37). – с. 190-202.
5. Смирнов Е.И. Методика наглядного моделирования в интеллектуальных играх /Е.И. Смирнов, В.С. Абатурова, Р.Ю. Малов //Вопросы педагогики. – 2017. – № 5. – С. 40-44.
6. Сундукова Т.О. Вычислительное мышление в системе среднего образования/ Т.О.Сундукова, Г.В. Ванькина // Current trends and prospective directions of innovative development of international scientific activities : Materials of the II European international research and practice media conference, Prague, Czech

Republic, 31 июля 2019 года. – Prague, Czech Republic: Scientific publishing center "Open knowledge", 2019. – С. 38-50.

7. Тарханова И.Ю. Новая дидактика: академический и постакадемический дискурс /И.Ю. Тарханова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 7. – С. 695-699.

8. Формирование функциональной грамотности школьников: Новые дидактические решения : коллективная монография / науч. ред. И.Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 307 с.

9. Coil D. et al. Teaching the process of science: faculty perceptions and an effective methodology //CBE—Life Sciences Education. – 2010. – Т. 9. – №. 4. – С. 524-535.

10. Kornilov V. S. Integration of natural science and humanities knowledge in the teaching of applied mathematics to students in the conditions of informatization of education / V. S. Kornilov // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2020. – Vol. 17. – No 3. – P. 229-236.

11. Leipold B., Greve W. Resilience: A conceptual bridge between coping and development //European Psychologist. – 2009. – Т. 14. – №. 1. – С. 40.

12. PISA 2021 Mathematics Framework Draft. - Access mode: <https://pisa2021-maths.oecd.org/>

СЕКЦИЯ 1. СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

УДК 159.99

Герасимова Н.С.

студент, Оренбургский государственный педагогический университет,

Оренбург, Россия

Шавшаева Л.Ю.

доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет,

Оренбург, Россия

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема изучения прокрастинации будущих педагогов. Анализируется понятие прокрастинации, приводятся статистические данные исследований о распространении и причинах прокрастинации, склонности будущих педагогов (выпускников педагогических вузов) к откладыванию важных и срочных дел в условиях учебного процесса. Анализируются возможные причины прокрастинации; представлены результаты опроса студентов - будущих педагогов, актуализирующие необходимость преодоления прокрастинации. Предложены методы профилактики и преодоления прокрастинации; методы контроля времени.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, будущий педагог, психологическая безопасность личности.

SOME ASPECTS OF STUDYING THE PROCRASTINATION OF FUTURE EDUCATORS

Annotation. The current problem of studying the procrastination of future teachers is considered. The article reveals the concept of procrastination, provides statistical research data on the spread and causes of procrastination, as well as the propensity of future teachers (graduates of pedagogical universities) to postpone important and urgent matters (in the context of the educational process). The author analyzes the causes of procrastination and their consequences. In addition, the article presents the results of a survey of students and methods of prevention and overcoming procrastination, as well as methods of time control in order to preserve the psychological security of the individual, as a way to avoid emotional stress on the teacher.

Keywords: procrastination, academic procrastination, future teacher, psychological safety of the individual.

Современная социокультурная ситуация актуализирует проблему преодоления прокрастинации, обуславливающую затруднения людей в различных сферах деятельности: учебной, трудовой, социальной, бытовой. Статистические данные подтверждают значимость проблемы. По данным современных исследований, от 15 до 20 процентов взрослых постоянно откладывают дела,

выполняют их в самый крайний срок; 88% откладывают занятия минимум на час в день. [11]. Прокрастинация влияет примерно на 80–95% студентов вузов, причем 50% из них считают это проблемой, так как работоспособность при этом существенно снижается. [11].

Хроническая прокрастинация оказывает негативное влияние на психическое здоровье, усугубляют стресс и ухудшает общее самочувствие. [11]. Прокрастинация негативно влияет на восприятие счастья, как следствие, на основе этого состояния, людям трудно найти в себе силы выполнять запланированные дела и достигать целей. Статистика академической прокрастинации позволяет отметить следующее [11]: прокрастинация распространена в школах и университетах; прокрастинация характерна для 53% старшеклассников, 53% студентов и 61% аспирантов; студенты больше всего откладывают подготовку курсовых работ (46%), и подготовки к контрольным работам, тестам (28%).

Исходя из данных исследований академической прокрастинации, необходимо отметить, что 80% студентов от общего числа опрошенных склонны к прокрастинации. [11]. То есть, прокрастинация – феномен, негативное влияние которого, так или иначе, испытывает в учебном процессе большинство студентов. Исследователи в области прокрастинации и причин отказа выполнять запланированные дела отмечают, что за последние 5 лет (на момент 2020 года) уровень этого явления повысился и стремительно продолжает число людей, в частности студентов, склонных к прокрастинации. [1].

Исследователи Московского государственного психолого-педагогического университета установили, что одной из причин снижения уровня психологической безопасности в вузах, является прокрастинация студентов [9]. Авторы научной работы отметили, что если постоянно откладывать дела, появляется ощущение внутреннего дискомфорта и негативные эмоциональные переживания, связанные с ожиданием неприятных последствий. [9].

На основе выявленной актуальности проблемы сформулируем цель исследования: изучение особенностей прокрастинации будущих педагогов.

Были определены задачи по достижению цели.

1. Проанализировать понятие «прокрастинация», виды прокрастинации.
2. Выявить причины формирования склонности к прокрастинации у будущих педагогов.
3. Изучить уровень прокрастинации студентов-будущих педагогов.
4. Предложить методы преодоления прокрастинации.

Слово «прокрастинация» является производным от двух латинских слов: (pro – вместо, crastinus – завтрашний) и означает склонность к постоянному откладыванию важных дел «на потом». [1]. В английском языке слово – «procrastination», переводится как «откладывание, не начинание, запаздывание». [1]. Многие зарубежные и отечественные исследователи занимались изучением феномена прокрастинации, но до сих пор понятие остаётся дискуссионным.

В настоящее время исследователи, изучая понятие прокрастинации, указывают на различные аспекты проявлений прокрастинации. Выделяют следующие общие особенности прокрастинации: иррациональность (человек заранее знает о негативных последствиях откладывания, но все же ничего не

предпринимает); осознанность (человек не корректирует свои планы, а лишь сознательно откладывает намеченное ранее); негативные эмоциональные переживания, внутренний дискомфорт [7].

Так, исследователи утверждают, что зачастую люди намеренно откладывают выполнение дел, при этом осознавая отрицательные последствия данного избегания дел. Иными словами, прокрастинация – это способ откладывания реализации планов, проектов «на потом», причем «откладывающий» чаще всего осознает все негативные последствия откладывания дел, но в силу разных причин не может противостоять этому явлению. [1].

Опираясь на утверждение В.С. Ковылина о том, что «прокрастинация - это, своего рода, выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела», можно предположить, что феномен прокрастинации выражается как проявление сопротивления той реальности, которая создается вокруг педагога. [8]. О.В. Чурсинова отмечает, что прокрастинация тесно взаимосвязана с эмоциями, что проявляется в страхе получения неудачи, импульсивности, тревожности, нерешительности. [10]. Поэтому прокрастинация является препятствием для будущего педагога, поскольку его профессиональная деятельность напрямую связана с принятием решений, чётким планированием времени, ответственностью и контролем своих эмоций для сохранения здоровой атмосферы в образовательной среде и психологической безопасности личности педагога, как основой успешной самореализации.

С точки зрения исследователей необходимо выделить следующие виды прокрастинации. Бытовая прокрастинация - откладывание регулярных, домашних дел (уборка, поход в магазин). Принятие решений - человек не может принять любое решение: от выбора, что съесть на обед, до важных шагов, от которых зависит успех проекта. Невротическая прокрастинация - неспособность принять жизненно важное решение (выбор профессии, будущего супруга). Академическая прокрастинация - откладывание дел, связанных с учебой (написание курсовой работы, диплома, подготовка к экзаменам). Компulsiveвная прокрастинация - неспособность принять решение сочетается с неспособностью приступить к работе. [7].

По мнению А.Б. Абибулаевой, академическая прокрастинация - откладывание начала выполнения заданий, относящихся к учебной деятельности, которые студент намеревается выполнить, но не имеет для этого достаточной мотивации [1]. С точки зрения Н.В. Кохан академическая прокрастинация оказывает негативное влияние на учебный процесс [5].

Однозначно, можно сделать вывод, что прокрастинация – сложное и многоаспектное явление, выражающееся в постоянном откладывании необходимой деятельности, обусловленное множеством причин. Для уточнения содержания рассматриваемого понятия необходимо обратиться к изучению возможных причин прокрастинации.

Исходной причиной прокрастинации многие авторы считают конфликт между разными областями человеческого мозга, так как на поведение человека одновременно влияют сразу два участка мозга: неокортекс, который отвечает за рациональное мышление, логику и планирование, данный отдел головного

мозга в ходе эволюции сформировался сравнительно недавно; лимбическая система, которая отвечает за эмоции и за простейшие реакции, необходимые для выживания; это древняя часть мозга, которая передалась человеку от его предков. [2].

Е.В. Веденеевой и Е.В. Забелиной прокрастинация рассматривается как результат когнитивных нарушений, например, сложностей в восприятии и адекватной оценке времени. [3]. В том числе, в качестве когнитивных факторов прокрастинации рассматривается самообман. Авторами данного исследования отмечается связь прокрастинации, мотивационных и волевых явлений с низким самоконтролем поведения, ведущим к трудностям в мотивационной сфере, в организаторской деятельности, с мотивами независимости и свободы. Можно сделать вывод, что в основе привычки откладывать значимые дела лежат особенности восприятия и отношения ко времени. [3].

С точки зрения Казанцевой А. возможными причинами прокрастинации являются: страх провала, непонимание задачи, недостаток самоконтроля и навыков тайм-менеджмента. [4]. При этом, исследователь отметил, что умеренная прокрастинация способствует поиску творческих идей и решению задачи. [4]. Следуя данному положению, можно рассмотреть прокрастинацию, как способ поиска рациональных возможностей и средств для достижения целей.

Безусловно важным при поиске эффективных методов преодоления прокрастинации является выбор методик выявления прокрастинации [12]. Для изучения уровня прокрастинации будущих педагогов нами был проведен опроса среди студентов пятого курса, обучающихся по направлению подготовки «Дополнительное образование детей и взрослых и Иностранный язык (английский) Института непрерывного образования Оренбургского государственного педагогического университета. Была применена методика «Шкала общей прокрастинации» (адаптация Т.Л. Крюковой). В опросе участвовала группа из 14 человек. По результатам опроса, стало известно, что более трети студентов группы (35%) предрасположены к игнорированию важных дел, у них отмечается высокий уровень прокрастинации. К среднему уровню прокрастинации были отнесены 15% студентов группы. При этом 50% опрошенных наблюдают у себя низкий уровень прокрастинации, отмечают удовлетворённость образовательным процессом и не испытывают необходимости к сознательному откладыванию дел.

Стоит заметить, что в ходе опроса, 50% студентов заметили, что проявление признаков прокрастинации негативно влияет на учебный процесс и на качество обучения выпускников. Также, студенты отметили (30%), что прокрастинация подавляет желание работать и развиваться в педагогической деятельности; приводит к падению успеваемости, выгоранию, стрессу, повышению тревожности. Однако, важно заметить, что 20% студентов высказываются о том, что прокрастинация помогает отвлечься от негативных мыслей и трудных задач, для дальнейшего стимулирования любой деятельности, в том числе учебной.

Исходя из результатов опроса, можно обратить внимание на то, что уровень прокрастинации в группе будущих педагогов не критичный, но склонность к прокрастинации у значительной части будущих педагогов наблюдается. Для того,

чтобы избежать отрицательных результатов обучения в рамках освоения программы, сохранить психологическую безопасность группы и отдельной личности будущего педагога, обратимся к методам преодоления прокрастинации и контроля времени. Данные методы можно разделить на жёсткие и мягкие [2]:

В рамках жёстких методов предлагается популярный метод эффективного распоряжения личным временем – матрица Эйзенхауэра, которая включает в себя 4 сектора (срочно и важно; важно, но не срочно; срочно, но не важно; не срочно и не важно). [2]. Данный план действий поможет распределить свои дела с точки зрения степени важности их выполнения, сконцентрироваться на основных обязанностях, и по мере выполнения, предоставит возможность скоординировать время для завершения анализируемых дел и продолжать регулярно обращать внимание на эффективное распределение времени. Ещё одним эффективным методом преодоления прокрастинации является фрирайтинг, главная идея которого заключается в случайном и свободном фиксировании любых своих мыслей, в том числе планов. [10]. Метод способствует детальному анализу своих возможностей для достижения целей.

К разряду мягких методов возможно отнести более простые, но не менее эффективные пути преодоления и дальнейшего контроля состояния прокрастинации – создать условия для появления чувства ответственности, мотивации, при этом важна правильная формулировка задачи – почему важно выполнить задачу, какая награда меня ждёт, и декомпозиция сформулированных задач; максимализма [2].

Будущему педагогу важно научиться контролировать своё свободное время и коррелировать его с выполнением поставленных задач, для профилактики профессионального выгорания, приводящего к появлению личностно обусловленной прокрастинации. Если будущий педагог осознает, для чего ему необходимо выполнить задачи к определённой дате, то у него будет меньше шансов пропустить дедлайн и избежать выполнения срочных и важных дел. При выполнении более мелких задач человек испытывает меньше затруднений.

Состояние прокрастинации у студентов - будущих педагогов, особенно, в период последнего года обучения, часто возникает в следствии переутомления, когда организм человека достиг предела своих возможностей. Следовательно, когда человек ощущает перерасход энергии от длительной нагрузки, возникает состояние прокрастинации, для восполнения и сохранения энергии. В связи с этим, важно искать и находить новые методы восстановления работоспособности, профилактики и преодоления прокрастинации.

Таким образом, в логике нашего исследования, мы можем сделать вывод, что формулировка определения прокрастинации с позиции разных авторов отличается, но главная идея прокрастинации заключается в избегании /откладывании выполнения деятельности. Рассмотрев виды и возможные причины прокрастинации, а также выявив причины склонности к прокрастинации у будущих педагогов, нами были предложены методы преодоления прокрастинации. Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией предложенных методов, определением результативности преодоления прокрастинации будущих педагогов.

Список литературы

1. Абибулаева А. Б. Некоторые особенности взаимосвязи феномена прокрастинации и развития эмоционального интеллекта будущих социальных педагогов / А. Б. Абибулаева, Г. А. Наби // *Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции.* – Петрозаводск. – 2020. – С. 14–19.
2. Борьба с прокрастинацией: методы, стратегии, нюансы // Тайм-блог: сайт, 2023. – Режим доступа: <https://time-blog.ru/prokrastinaciya/>
3. Веденева Е. В. Особенности психологического времени студентов, склонных к прокрастинации/ Е. В. Веденева, Е. В. Забелина, И. А. Трушина// *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2017. – С. 289–292.
4. Казанцева А. Как мыслелблуждание и прокрастинация влияют на память и инсайты/А.Казанцева // *Timeweb Cloud: сайт*, 2023. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/company/timeweb/blog/578838/>
5. Кохан, Н. В. Влияние прокрастинации на учебный процесс / Н. В. Кохан, К. А. Путинцев // *Молодой учёный.* –2020. –№ 34 (324). –С 115–117.
6. Как бороться с прокрастинацией и стать победителем // *Домашняя школа «Фоксфорд».* – Режим доступа: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/put-off>
7. Сидоренко П. С. Влияние прокрастинации на психологическую безопасность студентов / П.С. Сидоренко // *Организация работы с молодежью.* – 2019. – № 3. – С. 5.
8. Сперанская А. В. Особенности прокрастинации в различных профессиональных группах / А. В. Сперанская // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2022. – № 74. – С. 399-403.
9. Ученые объяснили, почему студентам опасно откладывать дела на завтра // *РИА Новости.* – Режим доступа: <https://ria.ru/20200526/1571964160.html>
10. Чурсинова О.В. Эффективные способы преодоления прокрастинации педагога/ О.В.Чурсинова // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2019. – №. 2-1 – С. 48-52.
11. Эмерсон А. Статистика прокрастинации, тенденции и аналитика 2023: растет ли прокрастинация?/ А. Эмерсон // *BloggersIdeas: сайт.* – 2023. – Режим доступа: <https://www.bloggersideas.com/ru/procrastination-stats/>
12. Tuckman B.W. The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement.* –1991. – vol. 2 – pp. 473-480.

УДК 378.145

Егорова Ю.Н.

и.о. декана ФВО, зав. каф. «Общеобразовательные дисциплины»
доктор педагогических наук, доцент,
Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
университет путей сообщения»
г. Оренбург, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА: ПАРАДИГМЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье рассматриваются парадигмы к изучению феномена профессиональных деформаций: деятельностная, личностно-динамическая, средовая; актуализируется значимость и практикоориентированность подходов к изучению феномена профессиональных деформаций в современной практике деятельности профессионала с целью нивелирования и профилактики. Автор раскрывает особенности и ключевые позиции подходов, проблемные моменты, которые позволяют проанализировать профессиональные деформации и как результат действия среды, итог отсутствия или искажения профессиональных норм, и как частный случай общей модели личностного роста.

Ключевые слова. Профессиональные деформации, парадигмы изучения феномена, профессионал, профессиональные функции, профессиональные норма, среда, личностный рост.

PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF A SPECIALIST: PARADIGMS TO THE STUDY OF THE PHENOMENON

Abstract. The article deals with paradigms for studying the phenomenon of professional deformations: activity, personality-dynamic, environmental; the significance and practice orientation of approaches to the study of the phenomenon of professional deformations in the modern practice of a professional's activity are updated with the aim of leveling and prevention. The author reveals the features and key positions of approaches, problematic points that allow us to analyze professional deformations both as a result of the environment, the result of the absence or distortion of professional norms, and as a special case of a general model of personal growth.

Keywords. Professional deformations, paradigms for studying the phenomenon, professional, professional functions, professional norms, environment, personal growth.

Профессиональные деформации как феномен современного общества в силу модернизационных процессов происходящих во всех сферах жизнедеятельности личности актуализирует необходимость рассмотрения его с целью анализа, конструирования моделей профилактики и психолого-педагогического обеспечения профилактики данного явления.

В современной научной практике выделяют следующие парадигмы к изучению профессиональных деформаций: деятельностная, личностно-динамическая, средовая[5].

Комплементарность данных парадигм создает возможность системно анализировать деформации из практики разных профессионалов и конструировать модели профилактики и помощи в нивелировании проявлений профессиональных деформаций.

В основе деятельностной парадигмы положена концепция С.П. Безносова, в которой нормативное описание профессиональной деятельности, проявления профессиональных деформаций рассматривается в русле экстраполяция профессиональных функций и действий на иные способы социально-психологического функционирования [3].

В общей методологии деятельности С.П. Безносков выделяет несколько вариантов деятельностных норм: цель, план, технология, программа, проект, метод, методика, подход, принцип.

Для успешного вхождения в профессиональную деятельность личности необходимо понимать, принимать и следовать определенным профессиональным нормам, а также владеть необходимыми профессиональными способностями. В случае отсутствия или западания на определенных этапах деятельности данных позиций создается почва для развития профессиональных деформаций.

Каждый специалист в процессе профессиональной деятельности руководствуется и проявляет прежде всего субъективные качества, работая с предметом своего труда как субъект.

Ограниченные ресурсы человека, как считает исследователь, могут выступать фактором развития профессиональных деформаций.

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, предмет труда влияет на сознание профессионала. Профессиональная деятельность, которая системно наличествует типовыми объектами, может деформирующим образом влиять на сознание профессионала. Например, медицинские работники имеют постоянное взаимодействие с людьми, имеющими различные заболевания, сотрудники правоохранительных органов – с людьми, имеющими или склонными к правонарушениям [12].

Механизмом влияния предмета труда на сознание специалиста, как отмечает О.Г. Анисимова, выступает механизм уподобления. Необходимым условием субъективного познания выступает идентификация себя с другими, которое выражается в воспроизведении способов существования другого человека. В случае ослабления действия обратного механизма деидентификации возможность развития профессиональных деформаций очень велика [8].

Для успешного функционирования и развития любого профессионала, особенно в современном обществе, является овладение профессиональными способностями, важнейшей составляющей которых выступают способность анализировать объекты окружающей действительности на профессиональном и быденном уровне.

Если специалист не обладает необходимыми для выполнения профессиональной деятельности способностями или условия работы не обнаруживают возможность развития и совершенствования, то развиваются профессиональные деформации.

Профессиональные нормы как компонент профессиональной деятельности, выступают необходимым условием ее воспроизведения [1].

Профессиональные нормы вбирают всю системную структуру, состав и специфику профессиональной деятельности, обуславливая их независимость от субъективных средств личности. Отсутствие профессиональных норм, закреплённых в должностных инструкциях или их неопределённость, создают условия для свободного выбора индивидом норм профессиональной этики, профессиональных стратегий, обнаруживая при этом руководство личностными качествами. В связи с этим, возможно деформирующее влияние данных обстоятельств и возможность развития деформаций.

В *структурно-динамической* модели профессиональные деформации раскрываются как частный случай общей модели личностного роста.

Как отмечает автор данного подхода Рябикина З.И., сущностным принципом подхода выступает принцип, основанный на том, что развитие существует там, где есть противоречие [13].

Исследователь выделяет ряд противоречий:

- между представлениями личности о профессии, полученные в процессе взаимодействия с представителями данной профессиональной области, представлениями, полученными в ходе обучения и получения специальности в образовательных учреждениях и актуальным Образом Я специалиста, который проходит первичную профессионализацию;

- между Образом Я и Я реальным, в случаях когда транслируемое им профессиональное поведение не дает результатов, что приводит к необходимости переоценки моделей, стратегий своей профессиональной траектории;

- между потребностями личности и их обозначением в сознании через элементы культурных значений;

- это противоречие между аттитюдами общества в отношении качеств личности профессионала и сформировавшимся в сознании индивидуализированным эталоном;

- между необходимостью согласования реальных требований профессии, реализуемых в конкретной трудовой деятельности, качествами формирующегося профессионала и декларируемыми сообществом ожиданиями [11].

Данные противоречия благодаря усилиям профессионала преодолеваются, формируя особый, индивидуальный смысл профессиональной деятельности, но в противном случае создает почву развития профессиональных деформаций.

Таким образом, личностно-динамическая парадигма раскрывает профессиональные деформации как результат деконструктивного развития личности профессионала в процессе деятельности.

С позиции средовой парадигмы, которая акцентирует центральным звеном рассмотрение особенностей среды, в которых протекает профессиональная деятельность (сфера профессиональной деятельности, специальности, должности) [6,7].

Освоение профессии, получение знаний, навыков будущий специалист получает в определённом профессиональном сообществе, которое включает специфичные виды коммуникаций профессионалов между собой, с клиентами, с предметом труда, усваивая при этом правила. Данные правила, установки порой характеризуются искаженными признаками, что ведет к развитию профессиональных деформаций, на основе подражания, интериоризации представлений о профессиональной деятельности отдельных представителей профессии[9].

Следует также подчеркнуть многомерность среды, а также неоднозначность социально-психологических факторов среды, которые могут как нивелировать возможность проявления деформаций, так и усугубить их проявления.

Многие исследования последних лет, посвящены деструктивным проявлениям развития деформаций, в силу наличия и действия таких факторов

среды как мобинг, коррупционные составляющие деятельности, текучесть кадрового состава [2, 4, 10].

Таким образом, наличие различных парадигм в рассмотрении профессиональных деформаций создает широкий ракурс анализа данного феномена в современной практике профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Антонова, М.Н. Профессиональная деформация личности и особенности копинговых стратегий у сотрудников правоохранительных органов /М. Н. Антонова //Научные исследования. – 2018. – № 5 (24). – С. 84-86.
2. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика/ М.А. Воробьева //Педагогическое образование в России. – 2015. – №. 2
3. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности (Подходы, концепции, метод): Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 – М.: РГБ, 2002. – 361 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. - 528 с.
5. Болдырева Т.А. Общие теории деформаций личности: профессиональные деформации: учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2017. – 331 с.
6. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции: феноменология и подходы к изучению /С.А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11. – С. 137- 140
7. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций - М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - 240 с.
8. Константинов, В.В. Профессиональная деформация личности : учебное пособие для вузов — М.: Юрайт, 2023. — 186 с.
9. Москвина Н.Б. Классное руководство. Профилактика профессиональных деформаций учителя: учебное пособие для СПО / Н. Б. Москвина. – М.: Юрайт, 2019. - 218 с.
10. Морозов А.В. Психология профессиональной деятельности адвоката / А.В. Морозов, С.П. Жданов, Л.И. Красавчикова, О.А. Бианкина, В.С.Калиновская // Психология и право. Т.9. - №2. - 2019. - С.84-94.
11. Назаренко Е.А. Профессиональные деформации личности педагога высшей школы: причины и пути преодоления /Е.А. Назаренко //Современные технологии профессионального образования. – 2014. – С. 59.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 720 с.
13. Рябикина З.И. Проблема аутентичного бытия личности в современном мире / З.И. Рябикина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005.– № 7. – с. 188-189.

УДК 378.1

Леденева А.В.

доцент, кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация: В данной статье актуализирована проблема методической подготовки педагога в условиях цифровизации образования. Дана сущностная характеристика традиционного понимания понятия «методическая компетентность». Описаны результаты теоретических и практических изысканий в аспекте развития методической компетентности педагога средствами цифровых инструментов. Даны рекомендации для совершенствования методических умений педагогов в цифровой среде образовательной организации с учетом определенных факторов.

Ключевые слова: методическая подготовка, цифровые компетенции, цифровая среда, методические умения, цифровой педагог.

DIGITAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER

Abstract: This article actualizes the problem of methodological training of a teacher in the context of digitalization of education. The essential characteristic of the traditional understanding of the concept of "methodological competence" is given. The results of theoretical and practical research are described in the aspect of the development of the methodological competence of the teacher by means of digital tools. Recommendations are given for improving the methodological skills of teachers in the digital environment of an educational organization, taking into account certain factors.

Key words: methodological training, digital competencies, digital environment, methodological skills, digital teacher.

Глобализация направлений цифровой экономики в современном обществе предопределила новые требования к профессиям, в числе которых педагоги нового типа. Современные тенденции развития образовательных систем (массовое онлайн-образование, тотальность Интернета, мобильность, цифровизация, автоматизация интеллектуальных операций, технологический уклад) обязывают педагогов применять навыки методической работы в цифровой среде. Так, еще с 2015 года проект Edutainme пропагандирует «Манифест о цифровой образовательной среде», на основе которого в практике высшего образования возникли понятия «цифровой педагог», «цифровой студент», «онлайн профессор». Новые требования к методической подготовке педагога в цифровой среде обуславливают необходимость поиска эффективных педагогических решений по развитию методической компетентности педагогов средствами цифровых инструментов.

Методическая компетентность педагога как одно из основополагающих характеристик современного педагога является областью научного интереса множества педагогов-ученых. Так, Бубнова И.С. связывает методическую компетентность с системными методическими знаниями педагога, умением осуществлять диагностические процедуры для выявления результатов обучения,

проектированием инновационных образовательных технологий и отбором содержания образовательного процесса по своему предмету [2]. Логинова С.Л. утверждает, что методическая компетентность является стержневой в профессиональной компетентности педагога и определяет уровень профессионализма педагогической деятельности [8]. Ильевич Т.П. приходит к выводу, что методические умения педагога выражают суть его профессиональной деятельности (осуществление целеполагания, реализация индивидуального подхода, организация групповой работы, оценка познавательных достижений и др.) [5]. Ряд авторов (Исаева Л.М. [6], Муллер О.Ю. [9], Аржакова М. И., Егорова К. Е. [1], Демидова Е.А. [3]) связывает методическую компетентность с функциями адаптации, организации, исследования и контроля образовательного процесса на основе методических знаний, умений и навыков педагога.

Однако в реалиях современного образования методическая компетентность преобразована в более сложную качественную характеристику, присущую педагогу с сетевым NET мышлением, наиндивидуальным виртуальным сознанием, способностью осуществлять Интренет-коммуникацию с позиции сетевой личности, культурой сетевого общения [10, 11, 12, 13]. Мониторинг методической компетентности педагогов в 2019 году подтвердил необходимость актуализации методических умений в области цифровых технологий [7].

Цифровая педагогика – это новые возможности для обучения, раскрывающиеся с помощью использования педагогом цифровых и информационных технологий в профессиональной деятельности. Использование цифровых инструментов определяет уровень профессионализма современного педагога, работающего с цифровой средой образовательной организации, как процесса создания активного практико-ориентированного онлайн пространства, представляющего поле цифрового дискурса педагога и обучающегося.

В Оренбургском государственном педагогическом университете работа по развитию методической компетентности педагогов осуществляется в научно-исследовательской лаборатории «Педагогические проблемы образовательного взаимодействия», деятельность которой объединяет потенциал региональной образовательной практики в развитии цифровых компетенций педагогов и привлекает к решению проблемы создания единой методической базы по методической подготовке педагогов в цифровой среде. За последние три года в Лаборатории проведены: международная научно-практическая конференция «Трехмерное цифровое образовательное пространство» (<https://ospu.ru/ru/news/sotrudniku/trehmernoe-cifrovoe-obrazovatelnoe-prostranstvo>), университетский курс научно-исследовательских работ «Педагогическая инноватика» (<https://ospu.ru/ru/news/studentu/pedagogicheskaja-innovatika-2019>), региональный научный семинар «Педагогика сетевой личности» (<https://ospu.ru/ru/news/studentu/nauchnij-seminar-pedagogika-setevoj-lichnosti>).

Педагогический вуз, являясь ресурсным центром профессиональной подготовки педагогов нового типа, включает межкоординационную онлайн-площадку сетевого взаимодействия со школами-партнерами. Совместная деятельность с педагогами позволила создать виртуальные педагогические кабинеты педагогов и образовательных организаций г. Оренбурга и Оренбургской

области, деятельность которых сфокусирована на обмене инновационным методическим опытом. Также была разработана сеть «Цифровые инструменты педагога», направленная на объединение научно-педагогического потенциала региона в решении современных проблем методической подготовки педагогов в цифровой среде.

Проведенные теоретические и опытно-экспериментальные работы позволили сделать вывод о том, что развитие методической компетентности педагога в современных условиях развития образования необходимо осуществлять при учете следующих факторов:

-конструирование индивидуального цифрового маршрута методической подготовки педагога, привлекая цифровые ресурсы активного практико-ориентированного онлайн пространства образовательной организации;

- организация сетевого онлайн взаимодействия педагога и обучающегося с учетом возможностей цифровой среды;

-реализация цифровой технологии взаимодействия «скэффолдинг», при которой методические задачи в цифровой среде конструируются по принципу постепенного усложнения.

Список литературы

1. Аржакова М. И., Егорова К. Е. Формирование и оценка методической компетентности бакалавров по направлению «педагогическое образование» в современных условиях (на примере профиля «Биология и химия») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – №9(132). – С. 82–90.

2. Бубнова И. С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика [Электронный ресурс] / И.С. Бубнова // Педагогическая перспектива. 2021. – №3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-pedagoga-suschnost-i-diagnostika>

3. Демидова Е. А. Формирование методической компетентности учителя в области развития функциональной грамотности / Е.А. Демидова// Развитие цифровых компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке. – М., 2020. – С. 48–63

4. Жданко Т.А. Диагностика предметной и методической компетентности педагогов [Электронный ресурс] / Жданко Т. А., Гершпигель С. В., Гуринович А. В., Михайлова М. М. // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30576>.

5. Ильевич Т.П. Методическая компетентность как комплексная характеристика профессиональной деятельности преподавателя вуза / Т.П. Ильевич // Международный научно-исследовательский журнал.- 2020. - №5 (95). - [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/5-95-2020-may/metodicheskaya-kompetentnost-kak-kompleksnaya-karakteristika-professionalnoj-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza>

6. Исаева Л.М. Формирование методической компетентности преподавателя средней профессиональной образовательной организации в

условиях открытого образования: автореф. дис. ... кандидат педагогических наук. —Махачкала, 2020. 23 с.

7. Казакова В. Е. Мониторинг методической компетентности педагогов // Молодой ученый. – 2019. – № 50 (288). – С. 343–347.

8. Логинова С.Л. Диагностика уровня сформированности методической компетентности преподавателя высшей школы / С.Л. Логинова // Современные наукоемкие технологии. — 2017. — № 11. — С. 134–139.

9. Муллер О.Ю. Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования: монография. — Сургут: Издательский центр СурГУ, 2020. —134 с.

10. Freddano M., Pandolfini V. Teacher Training on Data Literacy for School Evaluation and Improvement: A Teacher Professional Development Experience in Italy // Education and Self Development. – 2022. – Vol. 17. – № 1. – P. 89–98

11. Gyurova V. T. The Place of Research and Creative Skills in the Training of Future Teachers // Education and Self Development. – 2020. – Vol. 15. – № 3. – P. 120–129.

12. Kuchin Yu., Skripnik R., Grben N., Lymar L. Communicative professional and academic competence of medical students developed during their ophthalmological studies // Ophthalmology. Eastern Europe. – 2022. – Vol. 12. – №1. – P. 10–17.

13. Windl E., Dammerer J. Teacher Training in Austria with special consideration of Mentoring in the induction phase // Education and Self Development. – 2019. – Vol. 14. – № 3. – P. 40–47.

УДК 37.08

Литвак Р.А.

директор Института культуры детства,
профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и этнокультурного образования
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
г. Челябинск, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ МЕТОДОЛОГИИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ

Аннотация. Исследование посвящено уточнению понятия «профессиональной деформации» с целью выявления групп методов исследования явления и построения комплексной методологии для работы с явлением. Автор исследования осуществил анализ видов и форм проявления профессиональной деформации педагога, выявил и описал спектр факторов, которые провоцируют профессиональную деформацию и усугубляют ее. Описанное явление, безусловно, требует разработки системы превентивных форм и методов. Для этого в статье предложена собственная методология и разработана система мер для осуществления эффективной профилактики профессиональной деформации педагогов высшей школы. Кроме того, автор предложил и описал

систему условий для эффективной реализации профилактических мероприятий.

Ключевые слова: профилактика профессиональных деформаций, модель профилактики профессиональной деформации, факторы профессиональной деформации, педагогические условия профилактики профессиональной деформации, профессиональная деформация, синдром профессионального эмоционального самовыгорания, профилактика профессиональных деформаций, профессиональная трансформация.

TO THE QUESTION OF DETERMINING METHODS OF RESEARCH AND DEVELOPMENT OF METHODOLOGY FOR THE PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF UNIVERSITY TEACHERS

Annotation. The study is devoted to clarifying the concept of "professional deformation" in order to identify groups of methods for studying the phenomenon and building a comprehensive methodology for working with the phenomenon. The author of the study analyzed the types and forms of manifestation of professional deformation of the teacher, identified and described the range of factors that provoke professional deformation and aggravate it. The described phenomenon, of course, requires the development of a system of preventive forms and methods. For this, the article proposed its own methodology and developed a system of measures to effectively prevent the professional deformation of high school teachers. In addition, the author proposed and described a system of conditions for the effective implementation of preventive measures.

Key words: occupational deformation prevention, occupational deformation prevention model, occupational deformation factors, pedagogical conditions for occupational deformation prevention, occupational deformation, occupational emotional self-burning syndrome, occupational deformation prevention, professional transformation.

Введение. Педагог в процессе всей жизнедеятельности утверждает престиж преподавательского труда. Его постоянное общение с детьми, родителями обучающихся, коллегами, мотивирует на постоянное самосовершенствование. Прекращающий пополнять запас знаний педагог становится неинтересным.

В условиях перегрузок, новых требований времени, окружающее пространство педагога все чаще и чаще начинает замыкаться в цепочке «дети – коллеги – родители – обучающиеся». В результате оформляются риски профессиональной деформации, переходящие в признаки этого явления, обусловленные как индивидуально-психологическими проявлениями, так и социально-профессиональной средой.

Согласно образовательному стандарту, профессиональная деятельность педагога охватывает не только процесс обучения и воспитания, но и социальную сферу, с которой он восстанавливает партнёрские отношения. Однако на практике расходование педагогом огромного количества энергии требует постоянного напряжения, что нередко приводит к деструктивным изменениям личности педагога. Деструктивные изменения связаны с негативными новообразованиями в системе «человек – человек» и определяются как профессиональная деформация

педагога. Безусловно, данная проблема обостряется все сильнее и требует новых, современных и актуальных способов решения.

Изученность проблемы. В контексте исследования вопросов, связанных с профилактикой профессиональной деформации педагога выделим первое направление работ, которое связано с изучением особенностей протекания процессов, причин и проявлений профессиональной деформации личности педагога вуза. В рамках этого направления отметим работы [4, 10, 11] и др.

Второе направление исследований представлено публикациями, обобщающими опыт профилактики профессиональной деформации педагогов системы вузовского образования.: публикации С.П. Безкосовой [1], Э.Ф. Зеера [2], Н.В. Прокопцевой [8], С.П. Свидерской [9], Е.Ю. Сысоевой [12], Л.Г. Пак [6; 7].

Цель исследования. На основании теоретического анализа и изучения педагогической практики описать концепцию методологии профилактики профессиональной трансформации и определить совокупность эффективных методов для ее реализации.

Задачи исследования обусловлены поставленной целью и сводятся к рассмотрению понятия «профессиональной деформации», выявлению ее сущностных признаков; определению спектра методов, направленных на выявление и профилактику профессиональной деформации педагогов; среди задач необходимо отметить описание и оформление полноценной методологии, направленной на профилактику профессиональной деформации педагогов, осуществляющих свою деятельность в вузовской образовательной среде.

Методология исследования опирается на положения системного и средового подходов, личностно-деятельностного подходов, теоретические и эмпирические методы исследования.

Основная часть. Профессиональная деформация связана с оформлением и достаточной явной реализацией негативных проявлений личности, которые возникают как в процессе осуществления профессиональной деятельности педагога, так и вне ее. Эти изменения возникают в процессе длительного нахождения педагога в профессиональной деятельности. Спектр этих изменений достаточно широк и хорошо описан в теории и подтвержден исследованиями. Важно отметить в числе негативных форм проявления профессиональной деформации такие характеристики как нарушение целостности личности, проблемы с адаптивностью и сложностями в получении новой информации и новых знаний, снижение эффективности осуществления профессиональной деятельности.

Профессиональную деформацию можно характеризовать и как результат, и как процесс. Рассматривая профессиональную деформацию как процесс обратим внимание на мнение С.П. Свидерской, которая отмечает такие формы проявления профессиональной деформации как искажение профессиональной мотивации, скептическое отношение к нововведениям, комплекс превосходства, завышенную самооценку, властолюбие [9, с. 25]. Исследование профессиональной деформации как процесса требует выделению его этапов и планомерную работу с педагогом на каждом этапе. Отметим здесь лишь точку зрения Дж. Гринберга, описавшего пять стадий: это сменяющие друг друга стадии эмоционального, физического

истощения, психосоматических расстройств, обострения хронических заболеваний, развития острых состояний, угрожающих жизни человека.

Рассмотрение профессиональной деформации как результата, позволяет характеризовать явление как искажение профессионального и личностного профиля специалиста, в течение длительного периода находящегося в профессии: это изменения в системе ценностей, мотивов, личностных характеристик и профессиональных смыслов.

Формирование полноценной методологии, направленной на профилактику профессиональной деформации педагогов, работающих в вузовской среде должно строиться на методиках, позволяющих выявить, определить уровень с профессиональной деформацией и помогающих ее преодолению.

Работа с методиками выявления и оценки с профессиональной деформацией педагогов диктует необходимо выделения диагностических и коррекционных методики. Здесь важно отметить методику изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека), индекс жизненного стиля, опросник Плутчика Келлермана Конте, методику диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, диагностику межличностных отношений Т. Лири. Н.В. Прокопцева к указанным методикам добавляет методику диагностики профессиональной деформации К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Водопьяновой, методику «Шкала профессионального стресса» Е.И. Рогова, методику диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко, методику диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методику предрасположенности к нервному срыву Н.Б. Москвиной [8, с. 154].

Обратим внимание и на методики, позволяющие преодолеть профессиональные деформации. Несмотря на то, в данном направлении уже предложен ряд методик (Т.А. Жалагина, А.В. Козлова, О.В. Ноженкина, О.Б. Полякова, И.В. Холоднова), достаточно острой остается проблема поиска новых психодиагностических и педагогических технологий, путей и способов преодоления профессиональных деформаций.

В этом направлении необходимо проработка и внедрение тренингов личностного и профессионального роста, деловые игры, которые бы обеспечивали смену социальных ролей, сброс накопившей агрессии, рефлексии профессиональной биографии и разработку альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста, необходимы также методики, позволяющие педагогу заниматься саморегуляцией эмоционально-волевой сферы и самоанализа.

Среди форм профилактики профессиональной деформации педагогов необходимо отметить: содействие личностному и профессиональному росту педагогов, активизацию способности к саморазвитию; помощь в выявлении основных проблем и определение причин их возникновения, а также поиск путей и способов для их устранения, формирование мер помощи педагогам и др. Комплекс условий успешной профилактики профессиональной деформации педагога должен включать методы коррекции и самореализации: адаптация к успеху; стремление к позитивным отношениям в социальном определении; способность к саморефлексии.

Заключение. Таким образом, методология работы с профессиональной деформацией педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в вузовской образовательной среде, предполагает рассмотрение профессиональной деформации и работа с ней как с процессом и как результатом. На каждом этапе процесса необходима проработка и внедрение новых и передовых методов и методик диагностики и профилактики явления. Кроме того требуется описание концепции и внедрение различных форм работы с ними на каждом этапе и определение комплекса условий, которые бы способствовали успешной работы в этом направлении.

Постоянно изменяющиеся социокультурные явления, условия развития общества формируют все новые и новые требования к педагогам высшей школы, требуют гибкости и быстрой реакции на изменения. В связи с этим в поле прикладных исследований и практике сопровождения педагога в профессии постоянно актуальным оказывается поиск новых форм для предупреждения профессиональной деформации и сохранения его профессионального здоровья.

Список литературы

1. Безкосова С.П. Профилактика профессиональной деформации педагога. Профессиональная подготовка и её влияние на деятельность. – Саратов: Речь, 2004. – 360 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, П.И. Подласый. – Москва: Академия; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 250 с.
3. Каприн А.Д. Синдром профессионального эмоционального выгорания у врачей / А.Д. Каприн // Педагогика. – 2021. – № 12. – С. 92 – 108.
4. Коджаспиров А.Ю. Профессиональные деформации в работе преподавателя высшей школы / А. Ю. Коджаспиров // Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов : монография / Под редакцией Т.Н. Березиной. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом Академии им. Н. Е. Жуковского», 2020. – С. 101–106.
5. Москвина М.Б. Личностно-профессиональные деформации преподавателя вуза: попытка самодиагностики /М.Б. Москвина // Педагогика. - 2014. – № 10. –С. 64–70.
6. Пак Л.Г. Субъектно–развивающая социализация студента вуза: теоретико–методологические основания: монография / Л.Г. Пак. – Москва : Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. –180 с.
7. Пак Л.Г. Ценностно-смысловые центры профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования / Л.Г. Пак // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Междун. форум по пед. образованию: сборник научных трудов. Ч. III. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. –С. 21–29.
8. Прокопцева Н.В. Профилактика профессиональной деформации педагога /Н.В. Прокопцева //Высшее образование в России. - 2010. –№ 2. – С. 152–156.
9. Свидерская С.П. Научно-исследовательская деятельность в вопросах профилактики и преодоления профессиональных деформаций педагогов /С. П.

Свидерская // Педагогика & Психология. Теория и практика, 2020. – № 2(28). – С. 23–34.

10. Селезнева Ю.В. Особенности профессиональных деформаций преподавателей высшей школы на разных этапах профессионализации / Ю.В. Селезнева, В.А. Клименко, Л.И. Агаглюян // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 5–11.

11. Соломатин, Е.В. Профессиональная деформация преподавателей военных вузов / Е.В. Соломатин // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2019. – № 2(19). – С. 176–179.

12. Сысоева, Е.Ю. Профилактика профессиональных деформаций педагога / Е.Ю. Сысоева // Вестник СамГУ. – 2015. – № 11. – С. 215–219.

УДК 374.71

Михайлова А.И.

аспирант

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный

педагогический университет»

г.Шадринск, Россия

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ–ПРАКТИКОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассмотрена сформированность цифровой грамотности у студентов педагогических вузов, и педагогов–практиков дошкольных образовательных организаций. Рассмотрены исследования отечественных и зарубежных ученых по теме применения цифровизации в дошкольном возрасте. Осуществлен процесс одомашнивания посредством опроса педагогов-практиков и студентов ВУЗа по правилам использования цифровых технологий в дошкольных организациях, приведены результаты каждого вопроса, подробно сделан вывод по результатам исследования.

Ключевые слова: педагоги–практики, цифровизация, студенты педагогических университетов, неформальная форма образования, электронные ресурсы, информационно–коммуникационные технологии.

FORMATION OF DIGITAL LITERACY AMONG TEACHERS-PRACTITIONERS AND STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract: the article considers the formation of digital literacy among students of pedagogical universities, and teachers-practitioners of preschool educational organizations. The studies of domestic and foreign scientists on the topic of the use of digitalization in preschool age are considered. The process of domestication was carried out through a survey of practicing teachers and students of the university on the rules for using digital technologies in preschool organizations, the results of each question are given, and a conclusion is drawn in detail based on the results of the study.

Key words: pedagogy-practices, digitalization, students of pedagogical universities, non-formal form of education, electronic resources, information and

communication technologies.

Цифровые технологии являются частью нашей жизни, нынешние условия вынуждают к использованию цифровизации, в любой деятельности применяется электронное оборудование, в том числе и в системе образования. Каждый педагог выстраивает свое самообразование в информационной среде.

Исследования К.И. Есешкина показывают, что неформальная система образования пользуется популярностью у студентов и специалистов [8]. Неформальное образование – это нетрадиционная система образования, она не регулируется официальными программами. В данную форму можно включить: чтение профессиональной научной литературы, информация в социальных сетях, авторские вебинары, мастер–классы, актуальный контент и т.д. Неформальная форма образования тесно связана с цифровизацией [6, с.16].

Современное образование на протяжении всей жизни невозможно без электронных средств. Интерактивные технологии обучения используются с дошкольного возраста в разнообразных формах деятельности. Цифровые технологии помогают актуализировать, систематизировать имеющиеся знания, способны подстраиваться под индивидуальные особенности детей дошкольного возраста, привлекать их внимание, и помогать в трудной ситуации [9].

Одна из самых дискуссионных тем – это тема использования цифровизации в дошкольном образовании. Не удивительно, что мнения расходятся – это глобальная и обширная тема, причем, чем меньше возраст дошкольников, тем больше отрицательного влияния описывается.

Американская академия педиатрии описала: *electronic means are not applicable from 1 to 5 years, as they contribute to the delay in speech development and emotional skills* [1].

Швейцарский профессор Нильсон, описывает важность применения цифровизации в образовательной деятельности. *She draws attention to the fact that the use of electronic means in the pedagogical process always has a clear goal. But in the course of the study, attention is drawn to the fact that this goal is not always preserved in the course of work, it undergoes changes. However, changing the goal entails changes in activities, so digitalization allows you to apply different types of activities at the same time, even if they were not planned* [3]. This allows us to conclude that the pedagogical potential depends on the specific application, which adapts to any course of the lesson [3].

Bygstad B., Ovrelid E., Ludvigsen S., Døehlen M. описывают следующее предположение: *digital space allows you to vary the methods and means, thereby using a more in–depth form of education* [2].

Актуальная тема цифровизации описана и в трудах отечественных ученых: А. П. Панфилова [10], Б. Ц. Бадмаев [5] и др. Авторы описывают положительное влияние электронных средств на процесс обучения. А. П. Панфилова описывает предложение к использованию виртуальных мастерских, также в ее трудах описан алгоритм включения их, в образовательное пространство [5]. Б. Ц. Бадмаев выдвигает гипотезу, что использование электронных средств обучения совместно с традиционными методами влечет за собой развитие творческой инициативы,

дети учатся решать поставленные задачи через творческий подход [10].

В атласе профессий 3.0. 2021 года в главе «образование» выделена новая педагогическая профессия игропедагог [4]. Благодаря данной профессии узкопрофильные способности – hard skills уходят на второй план, и формируются надпрофессиональные навыки (рис.1). Так как основной вид деятельности – это игра, а современно поколение отлично владеет цифровизацией, то данная профессия особенно актуально в дошкольном образовании. Игропедагог – это специалист, который разрабатывает интерактивные игры, и грамотно использует их в образовательном пространстве, без вреда для детского организма. Один из важных навыков данной профессии, это работать с геймификацией.



Рис.1. Надпрофессиональные навыки из атласа профессий 3.0.

Геймификация – это использование цифровых игровых методов в образовательном пространстве. Геймифицированные игры должны отвечать ряду требований: давать обратную реакцию, указывать на недостатки ответа воспитанника, помогать в сложных ситуациях, поощрять разнообразными способами, сопровождать в процессе деятельности.

Т.Е. Дымова описывает положительные особенности геймификации [7]. Цифровые игры влекут за собой эмоциональный окрас, тем самым информация усваивается быстрее, но не все игры вызывают положительный эффект. Педагог должен подобрать грамотный материал, соответствующий нормам, правилам и возрастным особенностям детей. Также геймификация позволяет детям не бояться совершать ошибки, компьютер всегда даст обратную словесную и наглядную реакцию и позволит исправить свой ответ [7].

Растущее внедрение цифровых технологий в образовательные учреждения изменило способы общения учителей, выбор и структурирования их образовательных ресурсов и даже изменило их методы преподавания. Также произошли изменения и в воспитанниках, они лучше усваивают информацию с

помощью анимированных действий. Поэтому педагоги все чаще включают электронные средства в процесс обучения, тем самым стараются исходить от требований современной жизни.

Нами была проведена методика одомашнивания для анализа того, как педагоги умеют грамотно внедрять цифровизацию в систему дошкольного образования. Осуществлялся опрос студентов ФГБОУ ВО Шадринского государственного педагогического университета и педагогов-практиков по России на тему: «Грамотная цифровизация в дошкольном образовании» в опросе приняли участие 15 студентов и 18 педагогов-практиков.

Первые вопросы были направлены на понимание студентами и педагогами отличия от определения «цифровизация» и «информационно-коммуникационные технологии». 19 опрошенных взяли определения с сети интернет и не смогли объяснить свое понимание данной терминологии. 10 человек не понимают данные определения «Цифровизация – это цифровая технология». 4 человека постарались объяснить понятие цифровизации, но запутались с терминологией «ИКТ» (рис.2).

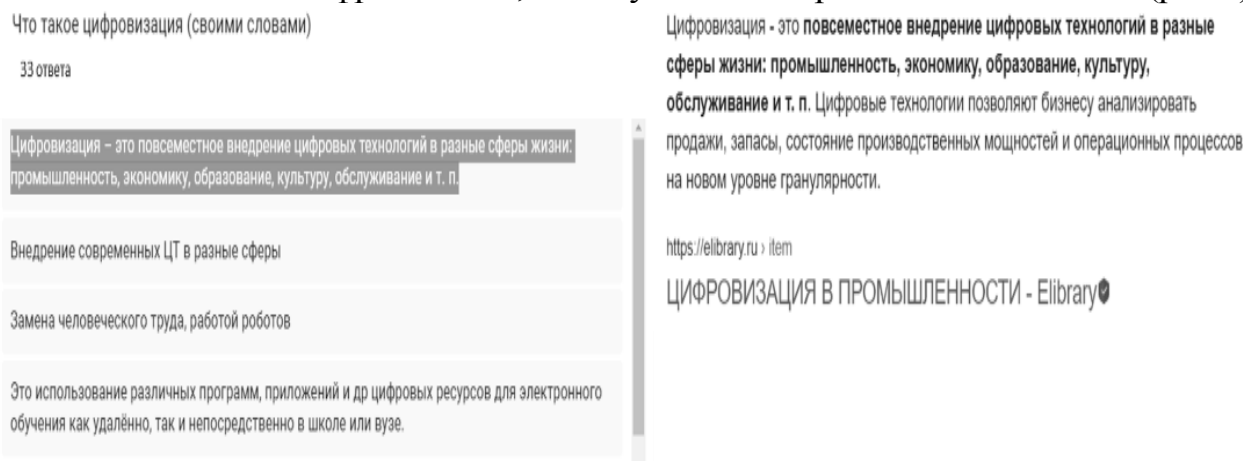


Рис. 2 Вопросы 1 и 2 «Дать определение своими словами»

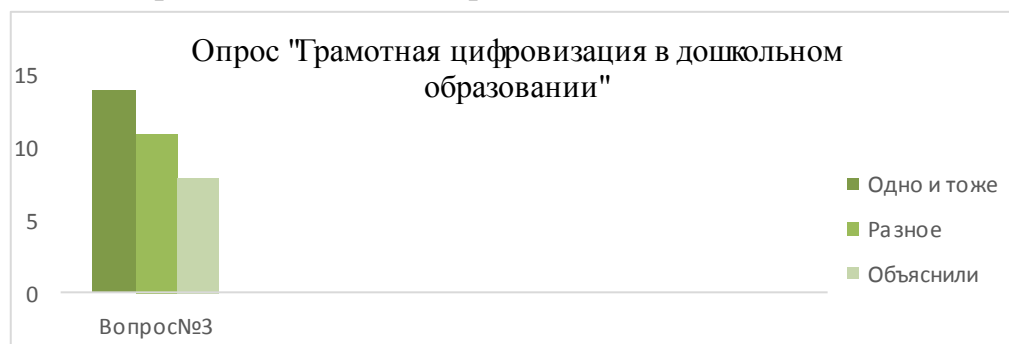


Рис.3. Вопрос № 3 «Есть ли отличия между цифровизация и ИКТ (опишите), или это одно и то же?», в %

По рисунку 3 можно заметить, что при ответе на 3 вопрос 14 человек ответили, что это «одно и то же», 11 опрошиваемых написали, что это разное, но объяснений не дали. 8 человек описали отличия между этими двумя понятиями: «цифровизация это процесс, а ИКТ это уже продукт цифровизации»; «цифровизация включает в себя ИКТ» и т.д.

Следующие вопросы были на определение умений грамотного использования цифровизации в процессе образовательной деятельности в дошкольной организации. На вопрос «С какого возраста можно использовать

электронные средства в ДОО?»

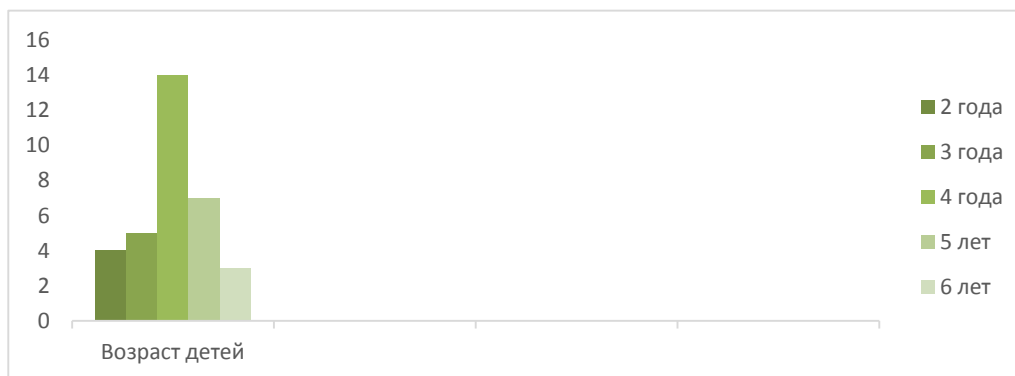


Рис. 4. Вопрос № 4 «С какого возраста можно использовать электронные средства в ДОО?», в %

Опираясь на диаграмму, можно увидеть, что большинство опрошенных склоняются к возрасту 4-х лет (14 человек), только 7 человек осведомлены, что цифровое оборудование можно использовать с 5-летнего возраста.

На вопрос «Сколько раз в неделю дозволено использовать электронные средства в ДОО?» 5 человек ответили: «применяю от необходимости», «на каждом занятии», «ежедневно, не превышая допустимое для данного возраста время» «5 раз» и т.д. 18 человек написали, что применительно 3 раза в неделю, и 10 человек ответили верно – 2 раза в неделю.

На вопрос «По каким дням недели предпочтительнее использовать цифровизацию», только 3 человека дали верный ответ – вторник и четверг, остальные опрошиваемые описали не верный вариант.

Очередной вопрос «Сколько по времени можно использовать электронные средства в старшей и подготовительной группе (от и до)?» были даны следующие ответы: 15-25 минут ответило 14 человек, 15-30 минут – 6 человек, на всём занятии 5 человек, и правильный ответ дали 8 человек – 5-15 минут.

Последний вопрос «Сколько раз в месяц Вы сами используете электронные средства в ДОО?» опрошиваемые дали разные ответы (рис.5). Большинство педагогов уделяют недостаточно времени работе с цифровизацией, тем самым не учитывая интересы и особенности своих воспитанников, либо используют гораздо больше разрешенной нормы.

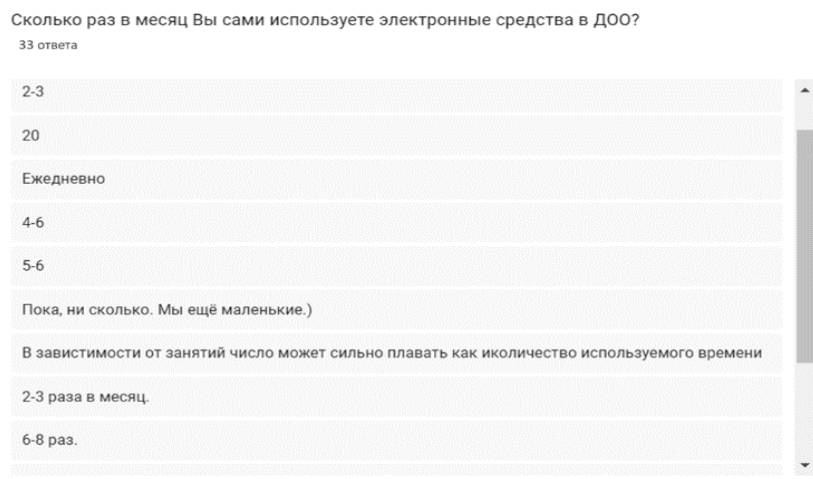


Рис.5. Вопрос №5 «Сколько раз в месяц вы сами используете электронные

средства в ДОО?»

Из полученных данных можно заметить, что педагоги считают использование цифровизации в образовательном процессе полезным, но не владеют достаточным уровнем цифровых компетенций для грамотного внедрения электронных средств в процесс детской деятельности. Тем самым опрашиваемые несут риски снижения детского здоровья.

В это же время были проанализированы учебные планы студентов по направлению «Дошкольное образование». Таким образом, был сделан вывод, что в формальной форме образования недостаточно выделено дисциплин для формирования цифровых компетенций у будущих специалистов. Поэтому студенты и педагоги-практики вынуждены самостоятельно искать актуальную информацию по разнообразным источникам, тем самым получают не корректные знания, в последствии возникают риски снижения важности использования цифровых инструментов.

Исходя из выше проанализированного, перед нами ставится задача, разработать курс по формированию цифровой грамотности будущих специалистов дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds (policy statement). *Pediatrics*, 138 (5), 1–8. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>Return to ref 2016 in article
2. Bygstad B., Øvrelid E., Ludvigsen S., Døehlen M. From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education // *Computers & Education*. – 2022. – Vol. 182. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>.
3. Nilsen M. (2018). Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan. Doctoral thesis. Gothenburg: Gothenburg University.
4. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. - М.: Интеллектуальная Литература, 2020. - С. 450.
5. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
6. Бирюкова И. К. Неформальное образование: концепция и сущность // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2012. – № 10. – С. 18–20.
7. Дымова Т.Е. Геймификация в образовании, 2018 – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/gejmifikacija-v-obrazovanii/>
8. Есешкин К.И. Вовлеченность студентов колледжей в неформальное образование / *Вестник Омского государственного педагогического университета* // К.И. Есешкин – 2019 г. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenost-studentov-kolledzhey-v-neformalnoe-obrazovanie>
9. Крежевских, О. В. Цифровые технологии в дошкольном образовании: монография / О. В. Крежевских, А. И. Михайлова. — Москва ; Ай Пи Ар Медиа, 2022. — 158 с. – Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/119067.html>

10. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

УДК 378.1

Пак Л.Г.

профессор, д.п.н.,
профессор кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г.Оренбург, Россия

Лашкина И.А.

заведующий отделением оториноларингологии
ФГБУ «Федеральный научно-клинический центр»
специализированных видов медицинской помощи
и медицинских технологий ФМБА России
Москва, Россия

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В исследовании отражены теоретические аспекты рассмотрения социокультурной среды образовательной организации как регулятива формирования профессионального имиджа будущего специалиста. Определено содержание понятия «социокультурная среда образовательной организации». Охарактеризованы составляющие социокультурной среды образовательной организации (образовательно-профессиональная, интеракционно-коммуникативная, социально-воспитательная, предметно-пространственная) в формировании профессионального имиджа студента. Проанализированы возможности социокультурной среды образовательной организации, определяющие реализацию педагогических стратегий социокультурного средообразования в целях формирования профессионального имиджа будущего специалиста.

Ключевые слова: социокультурная среда, профессиональный имидж, будущий специалист, образовательные организации высшего образования, профессиональная подготовка.

SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION AS REGULATOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE SPECIALIST

Article. The study reflects the theoretical aspects of considering the socio-cultural environment of an educational organization as a regulator of the formation of a professional image of a future specialist. The content of the concept of "socio-cultural environment of an educational organization" is determined. The components of the socio-cultural environment of the educational organization (educational-professional, interactive-communicative, socio-educational, substantive-spatial) in the formation of

the student's professional image are characterized. The possibilities of the sociocultural environment of the educational organization determining the implementation of pedagogical strategies of sociocultural medium education in order to form the professional image of the future specialist are analyzed.

Key words: sociocultural environment, professional image, future specialist, educational organizations of higher education, professional training.

В условиях гуманизации системы современного образования в целом, новая концепция высшего образования направлена на личностное развитие выпускника, обладающего высокой квалификацией, и подготовку конкурентоспособного специалиста с высоким уровнем культуры, активного участника и стратегического ресурса экономических, политических, социальных отношений в современном обществе. В связи с этим процесс профессиональной подготовки студента должен быть направлен не только на формирование у него профессиональных компетенций и качеств, но и на личностный рост, на развитие готовности выпускника вуза к самопрезентации себя миру для успешной самореализации в профессии и основных сферах жизнедеятельности. Это актуализирует проблему формирования профессионального имиджа будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки [12].

При этом значимым выступает именно социокультурная среда образовательной организации высшего образования, предполагающая рассмотрение формирования профессионального имиджа будущего специалиста в контексте: «культуры и характера общественных отношений» [11]; предъявления социально-профессиональных норм и ценностей, позитивного стимулирования, разумного ограничения и способствования само-развитию; расширения социокультурных связей, отношений с миром и обогащения профессионально-личностного опыта самопрезентации, диалога, самореализации в разнообразии локальных предметных сред образовательной организации [6].

На протяжении пребывания молодых людей в вузе влияние социокультурной среды на формирование профессионального имиджа будущего специалиста проявляется в культурологическом аспекте (как формирование «человека культуры»), ценностном (как формирование системы ценностей и жизненных ориентации), социализирующем (как усвоение социально значимой информации и формирование опыта деятельности и общения в различных сферах социокультурного бытия, освоение социальных ролей), мотивационном (как создание положительной установки на достижения в личностном и профессиональном планах, стимулирование личностного саморазвития, самосовершенствования в общекультурной социализации) [3].

Методологическим основанием рассмотрения социокультурной среды образовательной организации как регулятора формирования профессионального имиджа будущего специалиста служат: идея А.Л. Андреева о том, что «социокультурная среда образования – это... конкретное, исторически определенное общество, рассматриваемое, ... с позиций реализации одной из его социальных функций»; новые признаки образования, выделенные в ходе исследования: по форме и назначению – здоровьесберегающее, развивающее,

универсальное, индивидуальное, тотальное; по содержанию - ценностное, глобальное, фундаментальное, функциональное [2]. Основные функции социокультурной среды (с позиции социокультурного подхода) заключаются в следующем: обеспечение развития эмоционально-образного восприятия и нравственного отношения к миру, формирование общекультурных знаний, навыков, умений анализировать явления социальной жизни, воспитание навыков культуры общения, нового мышления, базирующегося на национальных и общечеловеческих ценностях. Главная особенность ценностных отношений состоит в том, что они включают в себя не только должное (норму, императив), но и желаемое, связанное с добровольным выбором. Социокультурный смысл содержания образования направлен на раскрытие сущностных сил взрослеющего человека, возможностей личности, что предполагает создание таких условий, в которых личность будет не просто получать готовые ответы, а соучаствовать в решении жизненных вопросов и проблем, постигать их как объективные противоречия жизни, разрешение которых зависит от нее лично. Решать такие вопросы и проблемы - значит решать задачу развития самой личности [1].

Социокультурная среда образовательной организации создает в рамках своего функционального назначения, не только объективные условия для расширения социальных и профессиональных знаний студента, овладения способами познавательной-практической деятельности, обобщения ценностного опыта производительной трудовой деятельности, но и выступает базовым регулятивом развивающим целостную (самодеятельную, профессионально-социализированную, творческую, нравственную, законопослушную) личность будущего специалиста с устойчивой профессионально-жизненной позицией [14] и с оптимально сформированным профессиональным имиджем.

Н.А. Мягкова [8] выделяет следующие составляющие социокультурной среды образовательной организации (образовательно-профессиональная, интеракционно-коммуникативная, социально-воспитательная, предметно-пространственная), которые, в нашем понимании, имеют достаточно широкий диапазон возможностей в формировании профессионального имиджа будущего специалиста. Данные составляющие среды детерминированы:

– спецификой получаемой специальности (объектами, областью, задачами профессиональной деятельности будущего специалиста, квалификационными характеристиками, универсальными и профессиональными компетенциями, соответствующими выделенным видам профессиональной деятельности). Приоритетным при этом выступает заданный профессиональный имидж-стандарт специалиста в выбранной сфере труда, ориентир на который является необходимым для успешного самопозиционирования и функционирования в профессии [8; 9; 10];

– организационной спецификой и духовно-нравственной атмосферой образовательной организации (направленностью образовательной и квазипрофессиональной деятельности, укладом, традициями, производственной преемственностью) [8]. Значимым при этом выступает духовный компонент социокультурной среды, в который будут включены участники образовательных отношений, групповое сознание, взгляды, представления, чувства,

установившиеся традиции, культура речевого общения и средства массовой коммуникации; связи, виды деятельности и формы общения [7, 40]. Данный аспект определяет выделение в качестве приоритетных ориентиров формирования профессионального имиджа студента идентификацию с ценностно-культурным ядром вуза, отражающим культурную систему организации, организационные регламентации, культивирование в изучаемом феномене внешних признаков принадлежности к вузу, его отдельным подразделениям (элементы профильной направленности профессиональной подготовки выпускника), а также ряда других символов образовательной организации (корпоративная легенда, основатели, профессорско-преподавательский состав и т.п.) [4];

– предметно-пространственным окружением (материально-технической оснащённостью жизнебытия субъектов образования: кабинеты, лаборатории, мастерские, информационное оснащение и др. для подготовки по специальности), выступающим основой для конструирования профессионального имиджа будущего специалиста и поиска средств его креативного самовыражения;

– взаимодействием студенческо-преподавательского сообщества и сообщества социальных партнеров, работодателей (профессиональном, образовательном и социальном со-бытии, сотрудничестве, со-творчестве, со-действии), определяющим открытость формирования профессионального имиджа студента в реалиях трудовой деятельности и на примере успешных практикующих специалистов;

– насыщенностью содержания образования (инновационностью, социокультуросообразностью, практико-ориентированностью, фундаментальностью, перспективностью, дидактико-творческой доминантой, вариативностью, социальной, культурно-предметной и антропологической открытостью) [8]. Благодаря насыщенности содержания образования студент выявляет свои способности, узнает о положительных и отрицательных сторонах своей личности, корректирует свой профессиональный имидж. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности будущего специалиста, стимулирует осуществление студентом дальнейшей работы по самосовершенствованию и самопрезентации своего профессионального имиджа [5];

– субъектной позицией индивида (индивидуально-личностным смыслом профессиональной подготовки и непрерывного самосовершенствования студента в течение жизни» [8].

Комплексное использование вышеобозначенных составляющих социокультурной среды образовательной организации определяет развитие профессионально и личностно значимых качеств, знаний, умений и навыков студента, способствует проектированию его оптимального профессионального имиджа, профессиональному развитию и самосовершенствованию, овладению современными способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [5].

Продуктивность реализации себя в профессии во многом предопределяется, по мнению И.Ф. Симоновой, сформированностью имиджеобразующих компетенций студента (способности и готовности к

целенаправленному созданию и оперативной корректировке имиджа в постоянно видоизменяющихся реалиях окружающей действительности) как дополнительного ресурса, регулятива и фактора достижения личностного и профессионального успеха, обеспечивающего позитивную социальную и профессиональную идентификацию, социально-психологическую и профессиональную адаптацию выпускника образовательной организации высшего образования [13].

В.И. Горшениным [6] выявлены возможности социокультурной среды образовательной организации (направленность образовательного процесса на ценности профессиональной деятельности и социально-личностного становления будущего специалиста; многовариантность выбора сфер социально-профессионального общения, познания и практики; расширение многоуровневости взаимодействия субъектов образования; оснащенность образовательного процесса с учетом нормативов ФГОС ВО), определяющие реализацию педагогических стратегий социокультурного средообразования в целях формирования профессионального имиджа будущего специалиста («среда как образовательный конструкт»; «среда как дискурс»; «среда как поле активности личности»; «среда как ресурс»), обусловленные:

- спецификой характерных типов ситуаций взаимодействия студента с проектируемой составляющей социокультурной среды образовательной организации (адаптации, восприятия и понимания, самостоятельной деятельности, рефлексии и диалога, творчества и саморазвития);

- параметрами («функциональная полнота», «доминантность», «открытость», «согласованность», «насыщенность», «привлекательность»);

- специфическими свойствами (социокультурной интегративности, индивидуальной комфортности, открытости, насыщенности профессиональным контекстом, инсептивности, дополнительности) [6].

Результатом актуализации возможностей социокультурной среды образовательной организации выступают являются качественные и количественные изменения в сформированности профессионального имиджа будущего специалиста и его социализированности [6].

Таким образом, сформированность профессионального имиджа в рамках полноценного использования составляющих и возможностей социокультурной среды образовательной организации обеспечивает студенту возможность проявить себя как будущего профессионала в трудовой сфере, позволяет найти наиболее эффективные пути и способы профессиональной самореализации и квалифицированного решения профессиональных задач (в соответствии с имиджевым мышлением), задает ориентир осуществления оптимальных стратегий самоподдачи и самовыражения для достижения успеха в выбранной сфере профессионального труда, личной жизни и современном социуме.

Список литературы

1. Агальцова, Е.Н. Философский анализ социокультурных оснований образования : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Е.Н. Агальцова. – Тверь, 2001. –22 с.

2. Андреев, А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А.Л. Андреев. – М., 2008. – 359 с.
3. Бурдуковская Е.А. Личностное становление студента в социокультурной среде вуза : монография / Е.А. Бурдуковская, А.А. Шумейко, Н.К. Щепкина. – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2006. – 176 с.
4. Валеева О.Н. Методологическая основа формирования личностно-профессионального имиджа студента / О.Н. Валеева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). – С. 152–155.
5. Гасаненко Е.А. Формирование готовности студентов технического вуза к проектированию профессионального имиджа : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / Е.А. Гасаненко. – Магнитогорск, 2019. – 25 с.
6. Горшенин В.И. Возможности социокультурной среды образовательной организации в профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена: учебное пособие / В.И. Горшенин, Н.А. Мягкова. – Оренбург : Оренпринт, 2015. – 114 с.
7. Караева М.Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся : дис. ... кандидат педагогических наук / М.Г. Караева. – Москва, 2002. – 186 с.
8. Мягкова Н.А. Основы социальной креативности : учеб.-метод. пособие к спецкурсу / Н.А. Мягкова. – Оренбург: ИП Кострицын, 2012. – 66 с.
9. Пак Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография / Л.Г. Пак. – М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. – 180 с.
10. Пак Л.Г. Ценностно-смысловые концентры профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования / Л.Г. Пак // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Междун. форум по пед. образованию : сборник научных трудов. Ч. III. – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – С. 21–29.
11. Перетягина Н.Н. Социокультурная среда образования : предпосылки моделирования, модель / Н.Н. Перетягина // ИСОМ. – 2011. – № 5. – С. 103–111.
12. Савва Л.И. Профессиональный имидж студента технического вуза / Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – № 2. – С. 170–177.
13. Симонова И.Ф. Педагогика имиджа: монография / И.Ф. Симонова. – СПб., 2012. – 304 с.
14. Фирсов Г.А. Педагогические основы формирования правовой культуры в учреждениях профессионального образования : монография / Г.А. Фирсов. – Москва: ИТИП РАО, 2006. – 284 с.

СЕКЦИЯ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ

УДК 371.263

Алехина И.В.

заместитель директора по учебной работе
ФГБПОУ «Астраханское СУВУ»,
Астраханская область, Россия

ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные образовательные технологии как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени. Раскрывается эффект реализации ускоренного обучения с использованием элементов технологии укрупнения дидактических единиц (УДЕ), медиативной технологии, технологии проектной деятельности, уровневой дифференциации на уроках в условиях специального учебно-воспитательного учреждения для обучающихся с девиантным поведением. Представлен опыт педагогов в части применения данных технологий на уроках.

Ключевые слова: педагогическая технология, специальное учебно-воспитательное учреждение, подростки с девиантным поведением, УДЕ, ускоренное обучение.

TOOLS FOR IMPROVING EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE CONTEXT OF A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article considers modern educational technologies as a key condition for improving the quality of education, reducing the load of students, and more efficient use of school time. The effect of implementing accelerated training using elements of the technology of enlargement of didactic units (EDU), mediative technology, technology of design activities, level differentiation in lessons in the conditions of a special educational institution for students with deviant behavior is disclosed. The experience of teachers in the use of these technologies in lessons is presented.

Key words: pedagogical technology, special educational institution, adolescents with deviant behavior, EDU, accelerated training.

Специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа – особый тип образовательных учреждений. Основная функция учреждения – развитие и реабилитация обучающихся, требующих специального педагогического подхода. В ФГБПОУ «Астраханское СУВУ» обучаются подростки с девиантным поведением от 11 до 18 лет. Подавляющее большинство обучающихся - социально и педагогически запущенные дети, сфера интересов которых сформирована под влиянием улицы, имеет криминальную направленность. Большинство из них –

несовершеннолетние с низкой мотивацией к обучению, часть которых длительное время не посещали школу, а также переводились из класса в класс условно, были оставлены на повторный год обучения. Около 25% обучающихся – подростки с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости, с задержкой психического развития). Большая часть семей обучающихся находится в трудной жизненной ситуации и не обеспечивает одобряемые обществом условия социализации в полной мере.

Для реабилитации и ресоциализации подростков с девиантным поведением в Астраханском СУВУ сформирован комплекс психолого-медико-социально-педагогической помощи. Для каждого обучающегося членами ПМПК учреждения разрабатывается индивидуальный маршрут, составляются индивидуальная программа развития и реабилитации (ИПРР), индивидуальные учебные планы, учитывающие физиологические, психологические особенности ребенка, его предыдущий социальный опыт. В учреждении созданы комфортные и безопасные условия для проживания, обеспечена материально-техническая база, отвечающая современным требованиям к обучению, воспитанию, развитию и социализации.

Адаптация обучающихся к жизни в современном обществе осуществляется на основе общего образования в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивающих становление и развитие их личности. Главный акцент в своей деятельности, исходя из неоднородности контингента учащихся, учреждение ставит на индивидуальные особенности каждого несовершеннолетнего. Построение образовательного процесса и педагогические технологии подбираются таким образом, чтобы каждый обучающийся с учетом его личностных возможностей был вовлечен в активную учебную деятельность и чувствовал себя комфортно. Таким образом, учреждение обеспечивает обучающимся образовательную среду, способствующую реализации их психолого-физиологических особенностей, учебных возможностей, склонностей и профессиональных ориентаций.

Для обеспечения профилактики рисков низких результатов в условиях потенциально негативного контекста, содержащегося в предыдущем опыте обучающихся, в учреждении задействован комплекс педагогических технологий и инструментов, используемых учителями. Это: ускоренное обучение с использованием элементов технологии укрупнения дидактических единиц (УДЕ), технология уровневой дифференциации, технология проектной деятельности, медиативные технологии [6].

Как отмечается в методических рекомендациях по проблеме повышения образовательных результатов [4], огромную роль в этом процессе играет учитель. В Астраханском СУВУ работают педагоги с высшим педагогическим образованием, прошедшие профессиональную переподготовку по коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (квалификация «педагог-дефектолог»), повышение квалификации по содержательным аспектам преподаваемых предметов, медиации, приемам и средствам художественного воспитания и культурологии при работе с детьми с девиантным поведением.

Основные задачи педагогического коллектива при работе с обучающимися, находящимися в зоне повышенного риска - определить причину их предыдущей

неуспеваемости, помочь в преодолении пробелов в знаниях и умениях, способствовать формированию познавательного интереса и мотивации к обучению.

В соответствии со спецификой учреждения в Астраханское СУВУ направляется много подростков, у которых физиологический возраст не соответствует уровню образования, тем самым остро нуждающихся в освоении программы основного общего образования для получения профессии или трудоустройства. Для каждого из таких обучающихся организуются классы с ускоренным обучением для обеспечения возможности успешного освоения образовательной программы за два класса в течение одного учебного года.

Обучающимся, подтвердившим желание получить образование в ускоренные сроки, занятия проводятся по индивидуальному учебному плану, предоставляется возможность получить необходимые консультации по изучаемым предметам, пользоваться дополнительной учебной литературой из библиотечного фонда, предметными кабинетами, лабораториями, учебным оборудованием [1, 2,3].

Все учителя разрабатывают программы ускоренного обучения, где эффективно используют элементы технологии УДЕ. Ускоренное обучение по индивидуальному учебному плану сочетает в себе аудиторные часы и часы для самостоятельного изучения материала на основе программы основного общего образования. Изучение материала по предмету ведется блочно-модульным методом с использованием технологии УДЕ. Добиться того, чтобы учащийся овладел большим объемом знаний за меньшее время возможно, если использовать изложение материала укрупненными блоками. Так, для совместной аудиторной работы учителя отбирают наиболее сложные темы, которые вызывают трудности. Остальные темы предлагаются для самостоятельного изучения. Применение технологии УДЕ – деятельностной технологии, отличающейся блочной подачей материала, многообразием форм, доступностью и лаконичностью, приводит к экономии учебного времени от 15% до 40%, позволяет освоить образовательную программу за более короткий срок. Это значительно усиливает развивающую функцию процесса обучения, как следствие, приводит к профилактике риска низких образовательных результатов [7].

В рамках технологии УДЕ учителем иностранного языка используется блочная подача учебного материала при совместном и одновременном изучении родственных разделов, аналогичных тем или противоположных понятий. Например, при прохождении темы «Личные формы английского глагола» педагог одновременно знакомит обучающихся с неличными формами: «The Infinitive», «The Gerund », «The Participle». Темы, которые изучаются из класса в класс, например «My friends» (Мои друзья), «My biography» (Моя биография), «My family» (Моя семья), по которым у обучающихся словарный запас в каждом классе пополняется и сформированы навыки устной и письменной речи, учитель оставляет для самостоятельного изучения. Здесь педагог в роли тьютора дает методические рекомендации для правильной организации самостоятельной работы и организует контроль над её выполнением: тесты, презентации, контрольные работы, словарные диктанты. Применение технологии УДЕ

соответствует современным требованиям ФГОС, так как позволяет формировать метапредметные, предметные и личностные компетенции обучающихся. Но в рамках СУВУ это главный инструмент для помощи обучающимся в восполнении пробелов в знаниях, «возврате» упущенного времени и продолжения обучения в классе в соответствии со своим возрастом [1,5, 7].

Технология уровневой дифференциации также является инструментом повышения образовательных результатов в СУВУ. Ее эффективно используют на своих уроках учителя русского языка и математики. Обучающиеся с низким уровнем знаний и умений осваивают содержание образования на различных уровнях даже в рамках одного класса, что связано с дифференциацией образовательных дефицитов каждого из них. Достижение базового уровня обучающимися с риском школьной неуспешности (в соответствии с требованиями ФГОС) осуществляется по индивидуальному образовательному маршруту, с учетом выявленных дефицитов, в том числе с отсутствием мотивации к обучению.

Практико-ориентированные требования ФГОС предполагают формирование самостоятельности обучающихся в целенаправленном поиске, анализе, синтезе и обобщении информации. Проектная деятельность – это один из инструментов развивающего обучения, ориентированный на самостоятельную деятельность обучающихся в индивидуальной, парной, групповой формах, в ходе выполнения дисциплины «Индивидуальный проект». В Астраханском СУВУ, учитывая возрастной состав обучающихся (в пятых-седьмых классах часто обучаются подростки 15-18 лет), подготовка и публичная защита с обязательной презентацией результатов осуществляется во всех классах основной школы. Это позволяет подготовить их к эффективной адаптации в обществе после выпуска из СУВУ и возвращения на территории постоянного проживания.

Учитель истории и обществознания активно использует технологию проектной деятельности в форме краткосрочных мини-проектов. Особенность краткосрочных проектов: они рассчитаны на быструю реализацию - на часть, один или два урока, включают в себя разнообразные формы выполнения, что позволяет учитывать психофизические и возрастные особенности обучающихся.

При работе с учениками 5-6 общеобразовательных классов, а также с обучающимися по адаптированным образовательным программам учитель предлагает выполнить практическое задание по теме занятия (например, вылепить из пластилина, глины средневековый кувшин, освоить технику прядения нитей из ваты, ровницы, чесаной шерсти), составить тематический кроссворд («Славянские ремесла», «Правители Древней Руси»), иллюстрации к изучаемому событию.

Учащимся 7-8 классов для обучения по технологии «перевернутого класса» предлагается создание опережающих тематику урока презентаций («Женское правление в эпоху Дворцовых переворотов», «Христофор Колумб»), подготовка информационных сообщений, иллюстрированных книжек, кроссвордов. На уроке обучающийся может сам оценить свою работу, в том числе на основании реакции одноклассников. Это формирующее оценивание помогает корректировать свою работу, учиться работать в команде.

Старшеклассникам на уроках обществознания предлагается провести социологический опрос («Подростковая преступность»), подготовить

полноценную проектную работу в рамках тематики образовательной программы («Три цвета гражданской войны», «Афганская война»).

Практика специальных учебно-воспитательных учреждений такова, что параллельно с получением общего образования обучающиеся осваивают в зависимости от срока пребывания в учреждении программы профессионального обучения. Сочетание проектной деятельности и профессионального обучения позволяет педагогу вовлекать обучающихся в формирование «себя нового», повышая их мотивацию к обучению и способствуя профориентации.

Одним из критериев риска снижения качества образовательных результатов является школьное неблагополучие, в том числе качество психологического климата, конфликтность субъектов образовательного процесса, девиантное поведение обучающихся. Специальные учебно-воспитательные учреждения работают в условиях влияния привнесенных факторов, так как контингент обучающихся каждые два-три года обновляется на 100%. Для успешного решения рассматриваемой проблемы педагогический коллектив использует медиативные и восстановительные технологии.

Эти технологии используются в качестве современного альтернативного способа разрешения конфликтов в процессе ведущей деятельности подростков - общению со сверстниками, а также для избегания неконструктивных конфликтов при общении с преподавателями и мастерами производственного обучения. Полный алгоритм медиативной или восстановительной беседы в рамках образовательного процесса СУВУ заменен медиативными техниками, такими, как активное слушание, петля понимания, метод переключения, паузы, перефразирование, открытые вопросы. Но медиативные технологии, будучи примененными, исключительно на уроке, так и останутся связанными для подростка с обучением. Как было сказано выше, для развития и реабилитации обучающихся, требующих специального педагогического подхода, значимым является создание условий, в которых овладение медиативными навыками проходило бы в процессе всей жизнедеятельности несовершеннолетнего. Поэтому все мероприятия, проводимые в учреждении с участие социальных партнеров, выезды обучающихся, внеурочная деятельность разрабатываются и проводятся с применением медиативных технологий. Так, в программе «специалист по гостеприимству» предусмотрен блок «медиативные практики в гостеприимстве». Обучающиеся учреждения сами проводят экскурсии по учреждению для гостей любого ранга, совместно с педагогами проводят тренинги по развитию медиативных навыков, знакомы с методиками «Круг сообщества», принимают участие в дискуссионных клубах наравне со взрослыми, соблюдая правила позитивной коммуникации [2,3].

Весь образовательный процесс Астраханского СУВУ основывается на индивидуальном планировании работы с каждым обучающимся, создании ситуаций успеха, прежде всего для преодоления шлейфа социальной и образовательной неуспешности, с которыми поступают обучающиеся. И эта работа имеет свои результаты. Динамика качества знаний и успеваемости за три года такова: КК вырос с 66% до 81%, КУ 100%. Неформальный интерес к жизни обучающихся со стороны учителей воодушевляет и поддерживает их интерес к

предмету, повышает их уровень качества знаний, что непосредственно является фактором повышения образовательных результатов как отдельного обучающегося, так и учреждения в целом.

Список литературы

1. Актуальные проблемы и приоритетные направления отрасли образования: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, 25 марта 2022 года, г. Астрахань. – Астрахань: Издательство ГАПОУ АО «АСПК», 2022. – 208 с.

2. Медиативные технологии и предпрофессиональное образование: сборник методических материалов для специалистов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. – Астрахань: «Молния», 2017. – 82с.

3. Медиативные технологии и предпрофессиональное образование: сборник методических материалов для специалистов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (выпуск 2). – Астрахань: «Молния», 2018. – 99 с.

4. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. – М.: ФИОКО, 2021. – 51 с.

5. Программа курса «Английский язык» 5-9 классы \ авт.-сост. Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова. – М.б ООО «Русское слово – учебник», 2018. – 104 с.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. - М.: «Народное образование», 1998. – 256 с.

7. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. – Ч. 2., М., 1992. – 256 с.

УДК 376.1

Андреева Е.И.

доцент кафедры ДКДОиПВ, кандидат психологических наук
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
Оренбургская область, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ВОПРОСАХ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Актуальность разработки и внедрения различных методик адресной работы со специалистами школам с низкими образовательными результатами не вызывает сомнений в связи с необходимостью реализации стратегических задач в сфере повышения качества образования. В данной статье представлен опыт работы по совершенствованию компетенций представителей образовательных организаций в контексте минимизации риска «Высокая доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями

здоровья, риск «Высокая доля обучающихся с ОВЗ», компетенция, педагогические работники, доступное и качественное образование.

IMPROVING COMPETENCES OF SCHOOL STAFF IN ISSUES OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Summary. The relevance of developing and implementing various methods of targeted work with specialists for schools with low educational results is beyond doubt due to the need to implement strategic objectives in the field of improving the quality of education. This article presents the experience of improving the competencies of teaching staff in the context of minimizing the risk «A high proportion of students with disabilities».

Keywords: students with disabilities, risk «High proportion of students with disabilities», competence, teaching staff, affordable and high-quality education.

Обеспечение доступного и качественного образования всех обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, - ключевая задача образовательной системы Российской Федерации, закреплённая в основных нормативных документах по линии министерства просвещения страны [Об образовании..., 2012; Об утверждении ..., 2021; Об утверждении ..., 2014а; Об утверждении ..., 2014б]. В тоже время, по результатам стратегических исследований федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт оценки качества образования» одним из факторов риска снижения результатов освоения основных образовательных программ является «Высокая доля обучающихся с ОВЗ» [Методика оказания..., 2018-2022а; Работа школ-участниц проекта «500+»..., 2018-2022б]. Недостаточный уровень сформированности необходимых компетенций педагогических работников в вопросах организации и сопровождения образовательного процесса в контексте деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями называется ими в качестве основной характеристики в описании указанного риска [Методика оказания..., 2018-2022а].

Результаты текущей диагностики модулей курсов повышения квалификации педагогических работников и специалистов психолого-педагогического сопровождения по вопросам работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на уровне начального и основного общего образования, реализуемые Институтом непрерывного образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», а также анкетирования проходящих представителей образовательных организаций Оренбургской области и республики Башкортостан, участвовавших в работе образовательных онлайн-интенсивов, направленных на минимизацию риска высокой доли обучающихся с ограниченными возможностями здоровья показывают, что основные трудности связаны с недостаточно четкими представлениями о нормативной регламентации деятельности с данной категорией обучающихся, об алгоритме создания и/или предоставления специальных образовательных условий в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии. Недостатки деятельности образовательной

организации видятся их представителями в недостаточном материально-техническом, кадровом и программно-методическом обеспечении (в основном в части реализации курсов внеурочной деятельности, коррекционных курсов/курсов коррекционно-развивающей области).

В связи с выявленными проблемными зонами нами были проведены образовательные интенсивы в рамках сотрудничества с Башкирским государственным педагогическим университетом им. М.Акмиллы по выполнению государственного задания «Разработка модели повышения качества образования для сельских школ с низкими образовательными результатами», которые включали в себя аспекты конструирования алгоритма преодоления риска «Высокая доля обучающихся с ОВЗ».

Данный алгоритм включал в себя следующие этапы:

1. Определение особенностей проявления риска «Высокая доля обучающихся с ОВЗ» в деятельности образовательной организации.

Для реализации данного пункта алгоритма использовалась сконструированная нами примерная матрица оценки особенностей проявления указанного риска, включающая в себя параметры оценки таких критериев, как действующие локальные документы ОО по организации обучения детей с ОВЗ; специальные образовательные условия, включая качество реализуемых адаптированных основных образовательных программ, организацию психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, безбарьерность и доступность среды и учебных материалов; система мониторинга оценки качества реализации адаптированных основных образовательных программ; повышение квалификации педагогов и специалистов сопровождения по вопросам работы с обучающимися с ОВЗ; формы работы с родителями (законными представителями).

2. Определение цели, задач, результатов деятельности по преодолению риска. В контексте данного этапа были даны рекомендации по методам определения целей, особенностях формулирования задач и планируемых результатов [Сулимова, 2019].

3. Определение необходимого методологического подхода (-ов), принципов деятельности. На данном этапе было раскрыто содержание инклюзивного и индивидуально-дифференцированного подходов к организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрены принципы инклюзивной культуры [Барина, 2021; Колокольцева, 2022].

4. Определение этапов реализации содержания деятельности, необходимых инструментов. На данном этапе участникам образовательных интенсивов было предложено несколько конкретных примеров представления содержания этапов деятельности и инструментов (на основе выявленных образовательных дефицитов).

5. Планирование деятельности. На данном этапе нами использовалась идея Е.С. Тушевой о необходимости изменения профессионального опыта педагогов и расширение области его применения, посредством разработки, в том числе дорожных карт и матриц [Тушева, 2021]. Нами был приведен пример шаблона «дорожной карты» реализации деятельности образовательной организации по совершенствованию работы с обучающимися с ограниченными возможностями

здоровья, включающий в себя перечень направлений, этапов, мероприятий, ответственных, сроки реализации, результат (продукт) деятельности, а также несколько конкретных фрагментов его заполнения (на основе выявленных образовательных дефицитов). Также участникам был предложен алгоритм организации сетевого взаимодействия с целью восполнения недостающих ресурсов для создания и/или предоставления необходимых специальных образовательных условий в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии; прокомментированы основные особенности проектирования части внеурочной деятельности (коррекционных курсов, курсов коррекционно-развивающей области) [Скрипниченко, 2019; Создание инклюзивной..., 2022].

6. Реализация деятельности по преодолению риска. Анализ результативности деятельности.

Далее было предложено самостоятельное проектирование в соответствии с предложенным алгоритмом мероприятий по преодолению риска высокой доли обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

По завершению образовательных интенсивов на этапе рефлексии каждый участник выделил для себя практики, кейсы и примеры, которые были для него полезны в соответствии с выявленными образовательными дефицитами, также были сформулированы «рекомендации по созданию единой базы региона по методическому сопровождению организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ».

Для сопровождения дальнейшей самостоятельной работы участников, в помощь им сотрудниками Института непрерывного образования были созданы методические рекомендации, которые могут быть использованы коллективами образовательных организаций для планирования эффективной работы коллективов образовательных организаций с фактором риска «Высокая доля обучающихся с ОВЗ».

Список литературы

1. Баринаева Е.Б. Концептуально-методологические основы инклюзивного образования в Российской Федерации // Современное образование. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-metodologicheskie-osnovy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 13.01.2023).

2. Колокольцева М.А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач // Концепт. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-pedagoga-suschnost-struktura-sposoby-resheniya-professionalnyh-zadach> (дата обращения: 13.01.2023).

3. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся // ФИОКО: сайт, 2018-2022а. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (дата обращения: 13.01.2022).

4. Работа школ-участниц проекта «500+»: памятка для школ // ФИОКО: сайт, 2018-2022б. URL:

<https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Памятка%20школам.pdf> (дата обращения: 13.01.2022).

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.

6. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021 г.

7. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки РФ № 1599 от 19 декабря 2014а.

8. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19 декабря 2014б.

9. Скрипниченко, В.В. Перспективы сетевого взаимодействия как условия социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Скрипченко // Гуманитарные науки. 2019. № 2 (46). С.61-68.

10. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.

11. Сулимова Е.А. Проблемы построения целей с помощью метода smart и возможные пути их решения в современном обществе и организации | Е.А. Сулимова, Е.Е. Шарафутдинова, Н.О. Коньшева // Инновации и инвестиции. 2019. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-postroeniya-tseley-s-pomoschyu-metoda-smart-i-vozmozhnye-puti-ih-resheniya-v-sovremennom-obschestve-i-organizatsii> (дата обращения: 13.01.2023).

12. Тушева Е.С. Альтернативные подходы к проектированию содержания программ повышения квалификации педагогов инклюзивной практики // МНИЖ. 2021. №1-4 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnye-podhody-k-proektirovaniyu-soderzhaniya-programm-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-inklyuzivnoy-praktiki> (дата обращения: 13.01.2023).

УДК 378.1

Дамаев Ю.А.

магистрант кафедры педагогики высшей школы
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
Казахстан

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов. Автор статьи раскрыл содержание понятия

«эмоционального выгорания педагогов» и приведен анализ взглядов исследований на данное определение. В статье определены причины появления ЭВ, описание уровней проявления симптома эмоционального выгорания. Особое внимание автор выделяет результатам исследования педагогов ДО по методике опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание педагога» адаптация Водопьянова Н.Е. Перечислены способы минимизации состояния эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: профессиональное (эмоциональное) выгорание, причины эмоционального выгорания, способы минимизирования эмоционального выгорания.

THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

Abstract. This article replaced the problem of emotional burnout of teachers. The author of the article revealed the content of the concept of "emotional burnout of teachers" and the analysis of views on research related to the definition. In the article, the main causes of the appearance of EV, a description of the signs of the manifestation of a symptom of emotional burnout. Particular attention is paid to the results of studies of teachers of distance learning according to the methodology of the questionnaire "Professional (emotional) burnout of a teacher" adaptation of Vodopyanova N.E. The ways of minimizing the state of emotional burnout among teachers are listed.

Key words: professional (emotional) burnout, causes of emotional burnout, ways to minimize emotional burnout.

Значительное место в современном образовательном обществе занимает инновационная деятельность, которая характеризуется необходимостью развития у педагогов различных профессиональных навыков и компетенций, улучшение стрессоустойчивости, навыков толерантного отношения к субъектам взаимодействия. Эмоциональное выгорание свойственно для любой профессии, но стоит отметить, что в сфере, где специалисты работают по системе «человек-человек» он наиболее выражен [3, с. 80]. Педагог является представителем данной категории профессий.

Повышенная эмоциональная и физическая нагрузка выражается в напряженности, которая влияет на личность педагога и на его отношение к другим людям. Как следствие у педагогов может наблюдаться снижение эффективности работы, удовлетворенности работой, негативное отношение к труду и учреждению, ухудшение здоровья и снижение качества жизни [13].

С 1 января 2022 года Всемирная организация здравоохранения включила синдром эмоционального выгорания в обновлённую международную классификацию болезней (МКБ-11). Напряженные ситуации в деятельности педагогов приводят к разрушительному стрессу, который носит длительный характер и обычно он основан на повышенном внутреннем эмоциональном напряжении [1, с. 16]. Педагог подавляет в себе гнев, тревогу, что приводит к ухудшению состояния здоровья. Согласно Минтруду России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог

общего, среднего общего образования» к педагогической деятельности не допускаются лица имеющие заболевания. А согласно новой МКБ-11, «выгорание» официально признано заболеванием и включено в раздел «Проблемы, связанные с занятостью или безработицей». Государственное регулирование профессионально-педагогической деятельности подтверждает необходимость исследования проблемы эмоционального выгорания педагога.

Многочисленные исследования показывают, что в обществе выдвинут образ социально-успешного человека, поэтому многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованным в обществе. Но для поддержания соответствующего уровня педагог должен иметь внутренние ресурсы. Национальное исследование Резановой И. Ю. показало, что среди 612 педагогов у 28,6% респондентов была выделена высокая выраженность эмоционального выгорания, а у 41% педагогов в исследовании находились на стадии резистенции. Отсюда следует, что изучение эмоционального выгорания в педагогической деятельности и нахождение методов ее профилактики является актуальной проблемой в сфере современного образования [1, с. 19].

В научно-исследовательской литературе посвящено значительное количество работ, связанных с эмоциональным выгоранием в профессиональной деятельности педагога [7, с. 148]. Понятие, структура, особенности эмоционального выгорания в педагогической деятельности освещены в работах как отечественных авторов: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Э.Ф. Зеер, Т.В. Форманюк, так и зарубежных: К. Маслач и Дж. Джексона. Анализ опыта ученых показывает, что изучение данной проблемы имеет достаточное количество научной, теоретической и методической литературы, но недостаточно разработанным остается профилактика и поиск снижения признаков эмоционального выгорания у педагогов. [9, с. 8].

Официально термин «эмоциональное выгорание» появился только в 1974 г. и был введен американским психологом Гербертом Фрейденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, вынужденных в эмоционально насыщенной атмосфере интенсивно и тесно общаться с клиентами при оказании профессиональной помощи [5, с. 90]. До настоящего времени ряд авторов считают данный термин не совсем корректным, поэтому в научной литературе присутствует несколько моделей формулирования данного феномена:

- Понятие «выгорание» используется психологами для обозначения «переживания человеком состояния физического, психического и эмоционального истощения, вызванного длительной включенностью в напряженные и личностно значимые ситуации» в процессе профессиональной деятельности [11, с. 12].

- По мнению психолога В. В. Бойко эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме частичного или полного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [6, с. 22].

- Согласно исследованиям К.Маслач, Дж.Джексона эмоциональное выгорание является следствием долговременных стрессов межличностных коммуникаций в сфере профессиональной деятельности [10, с. 14].

В научной литературе обосновано соотношение эмоционального и

профессионального выгорания как синонимичных понятий, в том числе в аспекте определенной профессии.

- В. С. Деревянко считает, что профессиональное выгорание - это синдром, который развивается под воздействием хронического стресса и ведет к истощению энергетических, эмоциональных и личностных ресурсов человека [2, с. 62].

Н.А. Перепелкина определила, что профессиональное выгорание у педагогов - это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты [8, с. 61].

Эмоциональное выгорание педагога – это стрессовая реакция на ситуацию, которая носит долговременный характер и ведет к истощению эмоциональных ресурсов в профессиональной деятельности. В результате выгорания педагог лишается психологической энергии, от чего возникает усталость, истощение, тревога, беспокойство, раздражительность, теряется осознание смысла собственной профессиональной деятельности.

Существует трехуровневая модель проявления симптомов эмоционального выгорания [14, с. 495]:

1. уровень – эмоциональное истощение – усталость, апатия и депрессия, которые приводят к серьезным физическим недомоганиям – мигрени, повышенному артериальному давлению и т. д;

2. уровень – деперсонализация — деформация педагога с другими людьми (негативное отношение). контакты становятся обезличенными и формальными;

3. уровень – редукция персональных достижений– педагог испытывает упадок собственного достоинства при возникновении трудностей, которое со временем может перерасти в агрессию.

Любые проявления эмоционального выгорания педагогов сводятся к ощущению усталости, падению работоспособности, злоупотреблению успокаивающими или возбуждающими средствами и тд.

Стоит учитывать, что при профессиональном выгорании педагог страдает не только от физического или нервного истощения, считающимся временным, но и от «ежедневных стрессов нервной системы», который обычно носит хронический характер [12, с. 318].

Существует ряд классификаций причин эмоционального выгорания педагога, среди которых мы выбрали следующие [11, с. 8]:

1. Причины эмоционального выгорания педагогов, связанные с индивидуально-психологическими особенностями, отражаются в: повышенной степени эмоциональной неустойчивости; сильном самоконтроле, особенно волевое подавление негативных эмоций и чувств; совершенствовании поведенческих мотивов; комплексе «отличника»; предрасположенности к тревожным и депрессивным реакциям.

2. Общественная или социально-психологическая причина заключается в требованиях на работе, разнообразных современных течениях, каких-то общественных нормах: высокая эмоциональная и интеллектуальная нагрузка; работа с большим потоком людей; дополнительная нагрузка из-за внедрения

инновационных технологий в образовании; дисбаланс между интеллектуально–энергетическими затратами и морально–материальным вознаграждением; наличие ролевых конфликтов.

Знание причин профессионального (эмоционального) выгорания, способствует разработке мер по «выходу» из него и его профилактики.

Мы провели диагностику по эмоциональному выгоранию педагогов дополнительного образования по методике опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание педагога» адаптация Водопьянова Н.Е. Исследуя результат полученного исследования можно сделать следующие выводы, что у большинства испытуемых (56%) шкала «эмоциональное истощение» соответствует среднему уровню. Это означает, что у педагогов ДО присутствуют признаки вялости, слабости, возникновения трудностей в осуществлении привычной работы.

По шкале «Деперсонализация» у 40% был выявлен высокий уровень, а у 49% педагогов был средний уровень, что в свою очередь говорит о том, что действия воспринимаются испытуемым со сторонней позиции, у него четко проявляется расстройство самовосприятия (ощущения невозможности управлять своими действиями)

Также у большинства Педагогов ДО (56%) педагогов ДО по шкале «Редукция личных достижений» преобладает средний уровень, а это означает, что у испытуемых адекватная самооценка и они не склонны снижать свою значимость.

Таким образом, у педагогов дополнительного образования в области эмоционального выгорания выражены такие шкалы как «Деперсонализация» и «Эмоциональное истощение», а шкала «Редукция личностных достижений» показывает незначительный уровень профессионального (эмоционального) выгорания. Это означает, что у преподавателей ДО уровень эмоционального выгорания находится на средней или чуть выше средней шкалы, что говорит о эмоциональном и физическом истощении вместе с чувством расстройства и неудачи. Данная категория педагогов нуждается в мероприятиях, направленных на снижение уровня эмоционального выгорания.

Стоит помнить, что выгорание не следует считать неизбежным, нужно предпринимать определенные меры по профилактике, которые могут минимизировать возникновение эмоционального выгорания и снизить степень выраженности данного состояния.

Существуют такие способы минимизации состояния эмоционального выгорания [4, с. 111]:

1. Личностные: своевременная психологическая разгрузка и забота о здоровье; стремиться к максимальной, но достижимой цели жизни; научиться управлять собственным временем; экономно расходовать эмоционально–энергетические ресурсы.

2. Внутришкольные: рассчитывать и распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проявлять терпение к субъектам взаимодействия (коллеги, родители, школьники); научиться правильно (проще) реагировать на конфликтные ситуации; ставить и достигать

краткосрочные цели; использовать "тайм-ауты" для поддержания психического и физического благополучия (отдых от работы), «отключить» синдром отличника; создать на рабочем месте комфортные условия; использовать технологию конструктивного поведения для снижения эмоционального напряжения; стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и везде.

3. Предложения на федеральном уровне: создание отдельных комнат отдыха для педагогов; организация работы психолога с сотрудниками образовательного учреждения; создание специалистами благоприятного психологического климата в коллективе; проведение всевозможных тренингов и мероприятий, направленных на избежание эмоционального выгорания; обучение методам релаксации (со специалистом); введение обязательного хобби у педагогов (с отслеживанием администрацией образовательной организации) пропаганда о сущности эмоционального выгорания.

Таким образом, в результате проведенного исследования был сделан вывод о принятии во внимание эмоциональное состояние педагогов, во избежание профессионального выгорания. Были выделены способы профилактики данного состояния, которые направлены не только на снижение эмоционального выгорания у преподавателей, но и на способы его преодоления.

Список литературы

1. Бутова Л. А. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы / Л.А. Бутова, Е.С. Бычкова, А.В. Лыткина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3(136). – С. 15-21.

2. Деревянченко В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов / В.С. Деревянченко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2021. – №4. – С. 57-66.

3. Долгополова А.В. Психолого-педагогическая профилактика эмоционального выгорания педагогов / А.В. Долгополова, А. М. Манухина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(6). – С. 75-86.

4. Долинская Л. А. Стратегии регулирования эмоционального выгорания педагогов в инновационной деятельности / Л, А. Долинская, В. В. Горшенева // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 107-119.

5. Ерхова М. В. Исследование проблемы профессионального выгорания специалистов как фактора снижения их работоспособности / М. В. Ерхова, С. Д. Лобанов // Научный вестник УВАУ ГА(И). – 2019. – № 7. – С. 88-93.

6. Козлова К. В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К. В. Козлова, О. И. Муравьева, Г. С. Кобытова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18-25.

7. Крылова, Т. А. Ресурс профилактики эмоционального выгорания как условие психологического здоровья педагогов / Т. А. Крылова // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2018. – № 35. – С. 146-151.

8. Ляшенко В. Г. Теоретические подходы к сущности профессионального выгорания педагогов ВУЗов / В. Г. Ляшенко, Т. В. Целютина // StudNet. – 2020. – № 8. – С. 59-65.
9. Мессинева Е. М. Проблема профессионального выгорания у преподавателей вузов / Е. М. Миссенева, Н. Б. Мануйлова, А. Г. Фетисов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2 (9). – С. 1-11.
10. Нетребко Е.Э. Профессиональное выгорание / Е. Э. Нетребко // Глобус: психология и педагогика – 2019. – № 4. – С. 12-17.
11. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие / М. А. Писаревская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 14. – С. 1-15.
12. Соловьева О. В. Особенности синдрома профессионального выгорания в педагогической среде / О. В. Соловьева, И. В. Ортман // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 2. – С. 318-320.
13. Тавстуха О. Г. Развитие коммуникативных компетенций учителя / О. Г. Тавстуха, Л. Ю. Шавшаева // . – 2021. – № 40. – С. 77-86.
14. Удинкан И. А. Эмоциональное выгорание педагогов и способы его преодоления / И. А. Удинкан, Н. Н. Величко // Психология профессиональной деятельности: проблемы, содержание, ресурсы: сборник научных трудов. – 2019. – № 7. – С. 493-500.

УДК 371.263

Искрук И.В.,

кандидат педагогических наук,
заведующий кабинетом по научно-методической работе
ФГБПОУ «Астраханское СУВУ»,
Астраханская область, Россия

Смолко П.Н.,

директор ФГБПОУ «Астраханское СУВУ»
Астраханская область, Россия

ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВ НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье представлен опыт учреждения по управлению и методическому сопровождению деятельности в сфере профилактики низких образовательных результатов обучающихся с девиантным поведением, с ограниченными возможностями здоровья, а также по сохранению образовательной устойчивости учреждения в сложном социальном контексте. Приведены механизмы решения задач методического сопровождения и взаимодействия в профилактике рисков низких образовательных результатов.

Ключевые слова: специальное учебно-воспитательное учреждение, подростки с девиантным поведением, образовательная устойчивость, сложный социальный контекст.

PREVENTION OF RISKS OF LOW EDUCATIONAL RESULTS IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article presents the experience of the institution in the management and methodological support of activities in the field of prevention of low educational results of students with deviant behavior, with disabilities, as well as in maintaining the educational sustainability of the institution in a complex social context. The mechanisms for solving the problems of methodological support and interaction in the prevention of risks of low educational results are given.

Key words: special educational institution, adolescents with deviant behavior, educational stability, complex social context.

Специальные учебно-воспитательные учреждения, в рамках уставных задач, призваны организовать качественное обучение и обеспечение равного доступа к нему несовершеннолетних, в нашем случае – подростков от 11 до 18 лет, находящихся в конфликте с законом. Обучающихся с девиантным поведением авторы, исследующие проблему низких образовательных результатов, относят к сложному контингенту обучающихся, являющемуся, по их мнению, одной из наиболее общих характеристик школ с устойчиво низкими учебными результатами наряду с ограниченными финансовыми и кадровыми ресурсами [11].

Факторы, играющие основную роль при криминализации несовершеннолетнего, мы рассматриваем и как факторы, способствующие возникновению и закреплению низких образовательных результатов. Это – отрицательная роль семьи, например, недостаточно требовательные или педагогически несостоятельные или с низким уровнем образования родители, усвоение подростком через научение в семье делинквентных ценностей, отсутствие у членов семьи мотивации к развитию и обучению; негативные параметры образовательной среды, такие, как недостаточная квалификация педагогов, преобладание отрицательной оценочной стимуляции; наличие сверстников, имеющих множественные деликты, как альтернатива социально значимым для личностного общения группам [2]. По результатам многолетних наблюдений за обучающимися, только 10% несовершеннолетних получили опыт деликта в течение полугода перед направлением в СУВУ, в остальных случаях зафиксированы многократные правонарушения с 11-13 лет.

Направление подростка с девиантным поведением в образовательное учреждение всегда связано с риском низких образовательных результатов, как его личностных, так и образовательной организации в целом, особенно, если речь идет о подростках, завершающих ступень основного общего образования, так как сроки пребывания в учреждении составляют от нескольких месяцев до 3 лет. Поэтому работа по профилактике рисков низких образовательных результатов ведется у Астраханском специальном учебно-воспитательном учреждении (далее – Астраханское СУВУ, СУВУ) комплексно, в контексте управленческой, собственно образовательной и поддерживающей методической деятельности.

Внешние причины устойчивого снижения учебных результатов исследователи видят в сложном социальном контексте деятельности образовательной организации и проблемном контингенте, внутренние - в

комплексе типовых и персональных управленческих проблем, области преподавания и школьной культуры [11; 7; 8; 10].

В методических рекомендациях по оказанию адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся (ФИОКО, 2021), отмечена особая роль учителя в процессе повышения образовательных результатов [6]. Не акцентируя внимание на педагогических технологиях и инструментах, используемых преподавателями и мастерами производственного обучения (ускоренное обучение с использованием элементов технологии укрупнения дидактических единиц, уровневая дифференциация, проектная деятельность, медиативные практики [1; 9]), остановимся на двух других составляющих системы: управление и методическое сопровождение профилактики низких образовательных результатов.

Рассмотрим эти компоненты на конкретном примере. При поступлении обучающегося без комплекта документов или неполной информации по обучению, администрация СУВУ запрашивает их в образовательной организации и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав того региона, который направил несовершеннолетнего в Астраханское СУВУ. Вероятность получения информационной справки, подобной той, выдержки из которой приведены ниже, составляет 66%. Обучающийся С. прибыл в Астраханское СУВУ на срок чуть более 1 года до достижения им совершеннолетия.

«...С. дважды оставался на повторное обучение в 7 классе, за время обучения показал низкий уровень знаний по предметам, не способен к длительному напряжению и концентрации внимания на выполняемом задании, имеет систематические нарушения дисциплины, опоздания, пропуски занятий без уважительной причины, интеллектуальные возможности ниже среднего. Отношение к обучению равнодушное, домашние задания не выполнял. Критику воспринимает враждебно, ошибки не исправляет, употребляет ненормативную лексику, курит, употребляет спиртные напитки, склонен к бродяжничеству. Состоял на внутришкольном учете. Во время уроков систематически нарушал дисциплину на уроках и переменах...В 2020-2021 учебном году С. занятия не посещал, в 2021-2022 учебном году занятия не посещал. 01.09.2022 к занятиям не приступил...Рекомендовано психолого-педагогическое сопровождение в школе, помещение в СРЦ, подготовить график сдачи задолженностей...Рекомендации не выполнены...».

В приведенном фрагменте не содержится описания реальных шагов по позитивной социализации обучающегося, по формированию мотивации к обучению, по привлечению его семьи к участию в образовательном процессе школы, что позволяет нам отнести конкретный случай к рискам снижения образовательных результатов.

После поступления С. в Астраханское СУВУ на заседании психолого-медико-педагогической комиссии учреждения на основе изучения документации, поступившей в обучающимся, наблюдения в течение первых двух недель разработаны с участием обучающегося и его матери индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная программа развития и реабилитации (ИПРР). ИПРР направлена в субъект РФ по месту постоянного проживания

обучаемого для разработки плана взаимодействия СУВУ с органами и учреждениями системы профилактики. В течение месяца обучающийся «органично влился в жизнь учреждения»: продолжил обучение в соответствующем классе, осознанно принял решение о необходимости продления пребывания в СУВУ для завершения основного общего образования, активно включился в социально значимую деятельность учреждения (подготовка к «осенней» ярмарке, совместное с педагогом проведение игры для студентов одного из астраханских колледжей ко Дню защиты прав детей и др.).

Итак, если внешние проблемы нивелировать сложно, то диагностировать причины внутренних проблем и найти их решение возможно, как силами самой образовательной организации, так и при сопровождении организацией-наставником. При решении описываемой проблемы в сфере управления образовательным процессом в Астраханском СУВУ ориентиром были выбраны показатели результативности на основании модели эффективной школы [Школы, эффективно работающие...; 2011]. Учитывая специфику учреждения, часть показателей была изменена, были получены следующие вводные для анализа:

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов ОГЭ (ГВЭ)
- показатели результатов всероссийских проверочных работ (ВПР);
- показатели успеваемости обучающихся;
- результативность участия в олимпиадах для обучающихся специальных учебно-воспитательных учреждений;
- данные по качеству полученных аттестатов (средний балл).

Также отобраны переменные для анализа различий (по годам):

- финансирование (средства Федерального бюджета на выполнение государственного задания, государственной работы, привлеченные средства, гранты);

- материально-техническое обеспечение (соответствие помещений, зданий требованиям СанПиН, противопожарной безопасности, соответствие оборудования учебных кабинетов, учебных мастерских, спортивных залов и пр. требованиям ФГОС);

- кадровое обеспечение (квалификационные категории педагогов, отсутствие или наличие дефицитов в штатном расписании специалистов, включенных в воспитательно-реабилитационную работу и социально-психологическое сопровождение обучающихся);

- специальная подготовка (профессиональная переподготовка по вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным поведением; повышение квалификации по методике преподавания отдельных учебных предметов и профессиональных дисциплин, стажировки на предприятиях по профилю основных образовательных программ профессиональной подготовки или среднего профессионального образования);

- социальная ситуация (взаимодействие с учредителем, позитивная обратная связь с родителями обучающихся, благоприятный климат в учреждении, реализация на практике результатов пройденного педагогами повышения квалификации по медиации, профилактике суицидального поведения

обучающихся, использованию средств художественного образования и культурологии в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков, сотрудничество с социальными партнерами, наставниками, профессиональная инициатива сотрудников).

Изучение годовых профилей учреждения позволило выделить задачи для методического сопровождения деятельности по профилактике низких образовательных результатов.

Во-первых, при составлении индивидуального образовательного маршрута, ИПРР членами психолого-медико-педагогической комиссии учреждения каждый обучающийся рассматривается не с дефицитом, а с профицитом социального опыта (знаний, компетенций, способов социально одобряемого поведения, эмоционально-ценностного отношения), который уже есть в зоне ближайшего развития подростка и должен быть раскрыт им в совместной с педагогическим коллективом деятельности по его освоению.

Во-вторых, специфика СУВУ, как образовательного учреждения закрытого типа, реализующего специальный педагогический подход к обучающимся с девиантным поведением, предполагает его основным, порой единственным пространством получения/завершения образования, поэтому важно, чтобы время их пребывания в учреждении было максимально наполнено деятельностью, мотивирующей к обучению, развитию, погружению в новый, социально значимый и социально одобряемый опыт.

В-третьих, для повышения устойчивости учреждения (резильентности) в сложном социальном контексте [7; 8] требуется взаимодействие СУВУ со всеми органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений на территориях постоянного проживания обучающихся.

Для двух из указанных трех методических задач руководством и педагогическим коллективом Астраханского СУВУ найдены решения. Например, использование результатов обучения по программе «Педагогика и психология девиантного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья» федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», освоение курса «Художественное образование и культурология в коррекции девиантного поведения подростков: методы и практики» федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» [Использование средств..., 2020] позволили преподавателям повысить профессиональные компетенции и работать более эффективно, преодолевая учебную неуспешность обучающихся на основе совместной творческо-познавательной деятельности.

Третья задача – по привлечению органов профилактики к образовательному процессу в СУВУ – также решена методически. В качестве примеров: реализация образовательных программ в сетевой форме для обучающихся, чей срок пребывания в СУВУ завершается середине учебного года; разработка и тиражирование программы комплексной профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательных организациях, создание и апробация программы «30 слов» в рамках общественно значимого мероприятия по

разработке и внедрению технологии формирования личностного и профессионального самоопределения обучающихся с девиантным поведением. Все указанные меры позволяют Астраханскому СУВУ сохранять образовательную устойчивость в сложном социальном контексте.

Вторая методическая задача, связанная с насыщением образовательной среды, создающей условия для высоких достижений учащихся, находится в стадии реализации. Стимулирование образовательной активности обучающихся их личностное, профессиональное и в целом социальное продвижение, обеспечивается не только за счет выравнивания в процессе обучения, на уроках, но и во внеурочной деятельности, в рамках дополнительного образования и социальных практик. Критериями решения этой задачи определены: академические ожидания и притязания обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов, администрации; уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс; особенности индивидуализации процесса обучения в аспекте причин академической успешности или неуспешности; оценка степени собственного выгорания/инициативности/ педагогической активности. В качестве одного из механизмов решения данной задачи предложена реализация «внутренней стажировки» педагогов, осуществляющих внеурочную и дополнительную образовательную деятельность, включающей освоение и внедрение в авторские программы методов критического мышления, приемов ТРИЗ, логико-смысловых моделей, технологий дизайн-мышления, проектного обучения, технологии «перевернутого класса», других инновационных методов обучения и идей инструментальной дидактики [3; 5; 12].

Акцент на самостоятельность обучающихся, изменения ценностно-смыслового образовательного пространства, разработка и апробация всего комплекса методических материалов по решению задач управления и методического сопровождения деятельности учреждения по профилактике рисков низких образовательных результатов будут способствовать мотивационно-ценностному и ресурсному сопровождению образовательной деятельности, повышению образовательного результата обучающихся специальных учебно-воспитательных учреждений.

Список литературы

1. Актуальные проблемы и приоритетные направления отрасли образования // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, 25 марта 2022 года, г. Астрахань. – Астрахань: Издательство ГАПОУ АО «АСПК», 2022. – 208 с.

2. Васягина Н.Н. Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство в профилактике делинквентного поведения подростков // Педагогическое образование в России. - 2016. - № 9. – С. 117-122

3. Груздев М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 4 (109). – С. 47-53.

4. Использование средств художественного образования и культурологии в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков в различных

социальных учреждениях: учеб.-методич. материалы и рекомендации для руководителей, методистов, педагогов и специалистов СУВУ / С.Н. Большаков, Ю.М. Большакова, Н.В. Куликова, С.В. Красильникова, Н.А. Михальченкова. – М., 2020. – 96 с.

5. Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. – М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2018. – 358 с.

6. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. – М.: ФИОКО, 2021. – 51 с.

7. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова, Т.А. Чиркина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2018. - № 2 - С. 198-227.

8. Райхельгауз Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики/ Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 4 (109). – С. 8-14.

9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. - М.: «Народное образование», 1998. – 256 с.

10. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования / И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 2. - С. 45-53.

11. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фруммин // Вопросы образования // Исследования в области образования. – 2011. - № 4. – С.148-177.

12. Штейнберг В.Э. О связи визуализации в дидактике со стандартами и компетенциями /В.Э. Штейнберг // Профессиональное образование в современном мире. - 2017. - Т. 7. - № 1. - С. 814-826.

УДК 373.2

Муратова А.А.

руководитель Института непрерывного образования,

кандидат педагогических наук,

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный

педагогический университет»,

Оренбург, Россия

Колисниченко Т.Н.,

методист Института непрерывного образования,

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный

педагогический университет»,

Оренбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье формирование чувства ответственности обосновывается как необходимое направление подготовки к школе и предупреждение низких образовательных результатов. Практическая часть статьи представлена технологиями формирования ответственного отношения старшего дошкольника к результатам своей практической деятельности и результатам взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развития у культуры практической деятельности и построения позитивного диалога.

Ключевые слова. Ответственность, старший дошкольник, дошкольное образование, предшкольная подготовка, технологии формирования ответственного отношения.

FORMATION OF A RESPONSIBILITY AMONG PRESCHOOLERS AS A MEANS OF PREVENTING LOW EDUCATIONAL RESULTS AT SCHOOL

Abstract. In the article, the formation of a sense of responsibility is justified as a necessary direction of preparation for school and the prevention of low educational results. The practical part of the article is presented by the technologies of forming a responsible attitude of an older preschooler to the results of his practical activity and the results of interaction with peers and adults, developing a culture of practical activity and building a positive dialogue.

Keywords. Responsibility, senior preschooler, preschool education, pre-school training, technologies for the formation of a responsible attitude.

К низким образовательным результатам обучающихся приводят различные причины, в том числе то, как ребенок был подготовлен к школе.

Согласно современным нормативным документам, определяющим реализацию дошкольного образования, на дошкольную образовательную организацию возлагается миссия формирования предпосылок к учебной деятельности и элементов готовности к школьному обучению [8, 9].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования в рамках задач образовательной деятельности образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на этапе работы с детьми от 6 лет до 7 лет в сфере социальных отношений определяет поддержку положительной самооценки ребёнка, уверенности в себе, осознания роста своих достижений, чувства собственного достоинства, стремления стать школьником. Исходя из этого, педагогу, согласно программе, следует обогащать представления детей об общеобразовательной организации, школьниках, учителях; поддерживать стремление к школьному обучению, к познанию, освоению чтения, письма; расширять представление о роли общеобразовательной организации в жизни людей [8].

Рассматривая особенности предшкольной подготовки в условиях модернизации дошкольного образования, О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова отмечают: для успешного обучения в школе в предшкольный период необходимо формирование самостоятельности и ответственности; развитие умения принимать

решения и достигать требуемого результата в незнакомых ситуациях, самостоятельно восполняя недостаток знания и информации [10].

В работе О.Г. Тавстухи, А.А. Муратовой, Т.Н. Колисниченко отмечаются такие особенности подготовки к школе в современных условиях, как открытие ребенку возможности для проживания и анализа различных ситуаций реальной жизни. Построение дошкольной подготовки должно способствовать развитию у дошкольника качеств личности, позволяющих самостоятельно решать возникающие проблемы, стремиться к саморазвитию [11].

Обеспечение развития ответственности определено и в рамках задач Федеральная образовательная программа дошкольного образования, что указывает на признание значимости формирования этого качества у старших дошкольников.

Философский энциклопедический словарь определяет ответственность как философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований. Результатом формирования ответственности индивида становится перевод внешних требований, предъявляемых обществом, коллективом, во внутреннюю основу мотивации поведения [13, с.469].

Ответственность выражается как отношение зависимости человека от того, что воспринимается им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий. Одной из сторон ответственности является ее обусловленность заключенными соглашениями, или контрактная ответственность. Двоякость ответственности выражается в подотчетности (накладывается внешними обязанностями) и самостоятельности (принимается личностью в качестве личного и универсализуемого долга) [12].

По мнению Доневои О.В., ответственность является устойчивым личностным образованием, определяющим поведение человека на основе осознания норм, принятия духовных и нравственных ценностей, личного выбора [5, с.32].

Л.И. Дементий, О.Ю. Грогoleвой ответственность старших дошкольников рассматривается как свойство личности, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение, как для других людей, так и для себя, а также в готовности реализовать ответственное поведение. Образовательная среда, нацеленная на формирование чувства ответственности, предполагает проявление ребенком самоконтроля, умения подчинять свои поступки общественным нормам и требованиям. Поэтому важнейшей задачей системы воспитания данного возрастного периода является создание условий для становления свойства личности, без которого невозможно сознательное и добровольное принятие будущим школьником ответственности за свои поступки [4].

Учитывая восприимчивость детей старшего дошкольного возраста к социально-педагогическим воздействиям, ФГОС дошкольного образования одной из актуальных задач декларирует формирование социально-нравственных качеств. Социально-нравственные качества основываются на осознанном выборе и убеждении личности в необходимости соблюдать моральные нормы, накапливать

нравственные ценности в отношении к миру, людям и самому себе [3], ответственности за результаты своей деятельности и поведения.

Под влиянием социальных условий жизни и в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенок получает знания, на основе которых у него формируются представления о сущности качества нравственной категории, о необходимости обладания этим качеством.

Детям старшего дошкольного возраста доступно овладение элементарными навыками самоорганизации («полезное дело», дело «для всех»), они способны ставить перед собой простые цели, планировать последовательность действий по их достижению, действовать согласно своему плану и давать оценку по ее результатам. Способность ребенка переключаться от «хочу» к «надо», умение организоваться для выполнения необходимого дела, понимание своих обязанностей оказывает значительное влияние на формирование такого нравственного качества как ответственность.

Н.М. Крылова предлагает формировать у детей дошкольного возраста осмысленное отношение к организации собственной деятельности в системе пяти взаимосвязанных компонентов (системно-структурный подход), где каждый компонент деятельности обозначен для ребенка пальчиком его руки [7]:

Мизинец – это «задумка». *Что я задумал сделать? О ком я хочу позаботиться?*

Безымянный палец – это «материал». *Из чего я буду делать? Какие материалы должен приготовить?*

Средний палец – это «инструменты». *Чем я буду делать? Какие инструменты и оборудование мне понадобятся?*

Указательный палец – это план, «порядок действий». *В каком порядке я буду действовать?*

Большой палец – это «результат». *У меня получилось то, что я задумал! Вот такой замечательный результат!*

Предлагаемый Н.М. Крыловой способ моделирования деятельности позволяет педагогу дошкольного образования ладошку ребенка, его пальчики использовать в качестве наглядного пособия.

Модель помогает ребенку осознанно выстроить свою деятельность: *цель и мотив* (замысел ребенка, «задумка»); *предмет преобразования* (материалы, которые ребенок подбирает для достижения цели); *средства преобразования* (инструменты и оборудование, необходимые для преобразования материала и реализации «задумки»); *действия* (система последовательных операций, с помощью которых материалы преобразуется в продукт); *результат* (самооценка на основе рефлексии соответствия замысла результату).

В том случае, когда результат проделанной работы не соответствует ожиданиям ребенка, модель деятельности рассматривается в обратном порядке и совместно со взрослым ребенок находит то «звено», которое разрушило его замысел: операции по изготовлению продукта выполнены некачественно, инструментальный недостаток, материалы не соответствуют функциональному назначению продукта. Какова причина?

Неудовлетворенность результатом своей деятельности и поиск причин

неудачи – это ответственность за результат. Сначала ребенок с участием взрослого устанавливает и осознает связь между реальным результатом и собственным вкладом в его достижение, затем самостоятельно анализирует свою деятельность и ее качество по итогам.

Технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста, предложенная Е.Н. Бехтеревой, основывается на важнейшем новообразовании старшего дошкольного возраста – осознании своего поведения и личном самопознании. У ребенка возникает произвольное поведение, опосредованное социальными нормами и правилами, формируется представление о позитивных образцах поведения. Несмотря на отличительную черту возраста – ситуативность поведения – стремление к его регулированию, потребность соответствовать социально-нравственному образцу оказывает действенное влияние на произвольность поведения и формирование важных личностных качеств: внутренней организованности, ответственности, самодисциплины, готовности осознавать и принимать общественные установки [3].

Авторская технология базируется на механизме нравственного воспитания [6], содержательно представленным:

- 1) формированием у детей представлений и мотивации выполняемой деятельности;
- 2) становлением практических навыков проявления ответственного поведения;
- 3) осознанным применением накопленного опыта (проявление ответственного поведения) в собственной деятельности.

Методика реализации технологии предполагает поэтапное формирование у старших дошкольников чувства ответственности в различных видах деятельности: игровой, речевой, познавательной и др.

На первом этапе предполагается сформировать у детей представления о мотивации выполняемой деятельности. Ознакомление дошкольников с нравственными нормами и правилами поведения происходит в процессе:

- 1) изучения произведений художественной литературы (чтение и анализ поступков героев произведения, отношения автора к персонажам и их действиям);
- 2) рассматривания иллюстраций и осмысления их эмоционального содержания;
- 3) наблюдений окружающей действительности (межличностные отношения);
- 4) игр с правилами, требующих обязательного для всех следования заданным правилам.

Второй этап технологии предполагает становление у ребенка практических навыков проявления ответственного поведения.

Основными направлениями работы на втором этапе автор называет:

- 1) проблемные ситуации с последующим анализом, который осуществляет ребенок;
- 2) комплекс занятий, помогающий осмыслить личную ответственность в общем деле;
- 3) комплекс сюжетно-дидактических игр, позволяющих детям планировать совместную деятельность с учетом ответственности каждого участника.

Третий этап формирования ответственности у старших дошкольников предполагает осознанное применение накопленного опыта (проявление ответственного поведения) в собственной деятельности.

Реализуется третий этап в трудовых поручениях и дежурствах, в комплексе занятий, направленных на развитие ответственности. Задачами педагога на третьем этапе формирования ответственности являются:

- 1) развитие умения планировать и организовывать свою деятельность;
- 2) упражнение детей в выборе между двумя альтернативными поступками;
- 3) воспитание ответственности за результат своего решения;
- 4) развитие самооценки и самоконтроля.

Таким образом, на третьем этапе реализации технологии формирования ответственного отношения у детей старшего дошкольного возраста осуществляется практическая коллективная деятельность, в процессе которой каждый ребенок осваивает влияние своей деятельности на общий результат.

Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими» представлена Э.Ф. Алиевой и О.Р. Радионовой сборником сказочных историй и методическими рекомендациями [1, 2].

Педагогическая деятельность по реализации содержания педагогической технологии направлена на формирование установок толерантного сознания и навыков позитивного взаимодействия детей 5-8 лет со сверстниками и взрослыми [1, с. 27]

Авторы обращают внимание взрослых (педагогов и родителей) на терапевтический эффект сказочных историй для детей: «ситуации максимально приближены к детской реальности, а сказочность позволяет мягко, без нажима обогащать поведенческий опыт детей в отношениях со сверстниками и взрослыми».

Многие события сказочных историй взяты авторами из жизни детских коллективов. В их сюжетах затрагиваются вопросы нравственного, экологического, трудового, физического и художественно-эстетического воспитания на основе событий жизни фантазийных образов - карапушек.

Специфика алгоритма ознакомления со сказочной историей позволяет взрослому поэтапно пройти весь процесс знакомства, поставив себя на место ребенка.

На первом этапе детям сообщается название сказочной истории и предлагается ответить на вопрос: «Как вы думаете, о чем будет рассказываться в этой истории?». Этот вопрос-сюрприз приглашает детей в мир фантазии, предлагает прогнозировать развитие сюжета. Это сигнал к началу творческой работы.

Второй этап - это прочтение текста сказки педагогом, заранее подготовленное, с расстановкой интонационных и смысловых акцентов.

На третьем этапе педагог задает вопросы по первичному восприятию текста детьми: понравилась ли история? кто из героев сказочной истории порадовал? а кто огорчил? за кого из героев вы больше всего переживали?

Четвертый этап заключается в углубленной работе над текстом и

ориентирован только на взрослую аудиторию. Педагогам / родителям дается время на индивидуальное прочтение текста сказки и предлагаются вопросы для, позволяющие выделить те особенности текста, с помощью которых наиболее полно и образно раскрывается тема и содержание истории.

Пятый этап предполагает работу детей над содержанием и основной идеей сказочной истории. Проводится эта работа в форме эвристической беседы. По итогам коллективного творчества можно обсудить, какая концовка истории нравится больше: авторская или придуманная детьми. Важно выяснить отношение детей к персонажам истории, поэтому рационально задать вопрос: «если бы вы встретились с героями истории, что бы вы им пожелали?»

Заключительным этапом работы над сказочной историей является творческое выполнения задания к ней. Глубоко изучив содержание сказочной истории, каждый ребенок способен ответить на «самый интересный вопрос», либо на вопрос «для самых внимательных и любознательных», либо выполнить «задание для фантазеров».

Представленные в статье технологии позволяют педагогам дошкольных образовательных организаций использовать в своей педагогической деятельности опыт формирования у детей старшего дошкольного возраста ответственного отношения к результатам своей практической деятельности и результатам взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развития у культуры практической деятельности и построения позитивного диалога.

Таким образом, успешность школьного обучения ребенка в значительной мере определяется сформированностью чувства ответственности на этапе дошкольного детства, его готовностью взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, информационными источниками с целью получения «нового знания» и практиковаться в его применении.

Список литературы

1. Алиева Е.Ф. Истории карпушек: как жить в мире с самим собой и другими? Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения: методические рекомендации /Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова. – М.: Национальное образование, 2015. – 144 с.

2. Алиева Е.Ф. Как карпушки учились понимать друг друга: сборник сказочных историй: практикум для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карпушек: как жить в мире с самим собой и другими?» /Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова. – М.: Национальное образование, 2015. – 96 с.

3. Бехтерева Е.Н. Формирование социально-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста: технологический подход /Е.Н. Бехтерева. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера». – 2022. – 201 с.

4. Дементий Л.И. Особенности ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте /Л.И. Дементий, О.Ю. Гроголева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - № 5. - С.562-564.

5. Донева О.В. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов технологического вуза : автореф. дисс. ... кандидат педагогических наук / Донева Ольга Викторовна. - Пятигорск, 2014. - 22 с.

6. Козлова С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /С.А. Козлова, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 187с.

7. Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости. Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования /Н.М. Крылова. – М.: Т.Д. Сфера, 2015. – 115 с.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155] //Российская газета. - №265. - 25.11.2013.

9. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования [Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. №1028]

— Режим доступа:
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

10. Тавстуха О.Г. Особенности предшкольной подготовки в условиях модернизации дошкольного образования /О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова //Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. - 2013. - №4 (8). - С. 207-212.

11. Тавстуха О.Г. Формирование предпосылок учебной деятельности в процессе предшкольной подготовки /О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова, Т.Н. Колисниченко //Детский сад: теория и практика. - 2014.- № 6. - С. 74-79.

12. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2006. — 1072 с. — Режим доступа: [http://arion.ru/wiki/Otvetstvennost'](http://arion.ru/wiki/Otvetstvennost)

13. Философский энциклопедический словарь /Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378.1

Нарбунтович Н.В.

директор государственного учреждения образования
«Средняя школа №180 г.Минска имени Ф.А. Малышева»
г.Минск, Республика Белоруссия

Стецкая Л.С.

директор государственного учреждения образования
«Средняя школа № 48 г.Минска имени Ф.А. Малышева»
г.Минск, Республика Белоруссия

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИХ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОСПИТАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования Республики Беларусь

является обеспечение права каждого человека на образование. Право на образование является одним из социально-культурных прав человека. Оно относится ко «второму поколению» прав человека, а также не является фундаментальным правом. Существует ряд международных правовых актов, в которых закреплено данное право. Соответственно, в Республике Беларусь независимо от места жительства и различных жизненных обстоятельств, а также в целях реализации данного права граждан, создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является актуальной задачей. Особенно это касается вопросов обучения детей, которые по состоянию здоровья не могут обучаться в учреждении образования, а временно вынуждены учиться в больницах.

Ключевые слова. Образование, образовательный процесс, алгоритм организационно-педагогического сопровождения.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR LONG-TERM STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF HOSPITALIZATION

Annotation. One of the main principles of state policy and legal regulation of relations in the field of education of the Republic of Belarus is to ensure the right of every person to education. The right to education is one of the socio-cultural human rights. It belongs to the "second generation" of human rights, and is also not a fundamental right. There are a number of international legal acts in which this right is enshrined. Accordingly, in the Republic of Belarus, regardless of place of residence and various life circumstances, as well as in order to implement this right of citizens, creating the necessary conditions for receiving, without discrimination, high-quality education for people with disabilities is an urgent task. This is especially true for the education of children who, for health reasons, cannot study in an educational institution, but are temporarily forced to study in hospitals.

Keywords. Education, educational process, algorithm of organizational and pedagogical support.

Стратегическая цель государственной политики в области образования-повышение доступности качественного образования. Действительно, каждый ребенок независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и социального положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств, имеет право на доступное и качественное полноценное общее образование. Здесь под "другими обстоятельствами" мы будем понимать в том числе и состояние здоровья ребенка.

По различным причинам количество детей с ограниченными возможностями здоровья постоянно увеличивается, дети проходят лечение в стационарах медицинских учреждений, и, безусловно, имеется значительный процент детей, которые находятся на длительном стационарном лечении. Естественно, что в данных условиях ребенок на определенное время выпадает из

привычного ему учебного процесса. Соответственно возникают противоречия между требованиями принципов реализации законодательства в области образования и их реальным исполнением на практике. Один из числа вопросов заключается и в следующем: как же обеспечить в каждом конкретном случае реализацию права ребенка, находящегося на длительном лечении, на образование с учетом его состояния здоровья, психофизических возможностей и условий для получения образования.

Дети, которые в силу ряда профилей заболеваний, месяцы и даже годы находятся на лечении, не должны быть полностью изолированы от процесса образования. Педагоги, реализующие образовательный процесс в стационарах, при проведении учебных занятий должны помочь детям «наверстать упущенное» в период продолжительной болезни, устранить пробелы в знаниях и не отстать от учебной программы. Следует отметить, что образовательный процесс в данном случае должен выполнять не только обучающую функцию, но и способствовать реабилитации, адаптации и социализации ребенка после перенесенного им заболевания или травмы (болезни), формировать стимулы к скорейшему выздоровлению, а также способствовать тому, чтобы ребенок не утратил мотивацию к обучению.

На протяжении многих лет педагогические коллективы средней школы № 48 г. Минска им. Ф.А. Малышева и средней школы № 180 г. Минска обеспечивают образовательный процесс для детей, получающих лечение в УЗ «2-ая городская детская клиническая больница». С сентября 2021 года педагогические коллективы средней школы № 48 г. Минска им. Ф.А. Малышева и средней школы № 180 г. Минска реализуют образовательный проект «Алгоритм организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса для длительно болеющих учащихся учреждений образования в условиях госпитализации».

Реализация проекта предполагает апробацию организационно-управленческой алгоритма. Организационно-управленческий алгоритм включает взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный; определяет состав и структуру образовательного процесса, механизмы реализации и контроля, оценки эффективности алгоритма, его преемственность. [2]

Для детей, нуждающихся в длительном лечении и получающих общее образование в медицинских организациях, должны быть созданы все необходимые условия для получения образования, что не совсем соблюдается в настоящее время. При поступлении ребенка в больницу педагоги должны продиагностировать его возможностям с учетом текущего состояния здоровья, рекомендаций врачей и имеющейся на этот момент личной образовательной ситуации (наличия сильного отставания по школьной программе от детей своей возрастной группы, уровнем владения учебным материалом, эмоциональным фоном ребенка, его семьи и рядом других факторов). Конечно, для построения такой индивидуальной траектории обучения нам важно хотя бы примерно знать длительность нахождения ребенка в больнице, чтобы ориентировать педагогов и ребенка с родителями на конкретные перспективные образовательные результаты. Порой врачи затрудняются дать прогноз по приблизительной длительности

нахождения ребенка на лечении именно в больнице, все зависит от хода лечения и лечебных результатов. Именно поэтому мы ставим задачу выстраивания связей со школой ребенка, в которой он учится по месту жительства и продолжит обучение по возвращению домой, чтобы процесс прерывания в образовании был сглаженным, без скачков, сохранял преемственность. Итак, определяем следующий алгоритм действий.

Шаг 1. Зачисление на обучение детей (Кого? Почему?) В больнице обучаются дети, которые имеют различные сроки пребывания в стационаре. Это дети, которые по состоянию протекания тяжести болезни пребывают в стационаре от 3 до 5 дней, но есть и длительно болеющие дети. Это дети, которые болеют свыше 21 дня. Дети, пребывающие в стационаре от 3 -5 дней и до 10-14 дней могут наверстать учебную программу по месту учебы после выздоровления, посещая поддерживающие занятия в школе, как это делают дети, переболевшие в домашних условиях. [3] Мы предлагаем создать единый электронный журнал. Это позволит обеспечить сетевое дистанционное межведомственное взаимодействие заинтересованных субъектов, обеспечивающих сопровождение ребенка, находящегося на длительном стационарном лечении. Больших финансовых затрат использование данного сервиса не требуется, но необходимо компьютеризированное рабочее место учителя и подключение к сети интернет.

Шаг 2. Диагностика. Определение образовательного маршрута ребенка (Зачем? Как?) После осуществления процедуры зачисления ребенка на обучения, мы предлагаем отправлять информацию-*запрос* в учреждение образования, в котором обучался пациент до госпитализации. В информации – запросе будут отображаться необходимые данные по всем учебным предметам в соответствии с учебным планом, а именно последняя дата посещения школы (гимназии); текущие отметки (за четверть, за год); последнее домашнее задание. На основании полученной информации учреждение образования составляет расписание занятий и определяет режим обучения с учётом возможностей ребенка и согласия законных представителей на обучение. По истечении срока обучения ребёнка учреждение образования, которое обеспечивает образовательный процесс, направляет в учреждение образования, в котором обучается ребенок по месту жительства, электронную ведомость успеваемости при выписке из учреждения здравоохранения.

Шаг 3. Методическое сопровождение и обучение кадров (Для чего?). Как правило, педагоги, работающие в больнице, это люди пенсионного возраста, либо совместители. Работая в больнице, учитель в общем- то самостоятельно решает трудности, которые у него возникают в процессе работы. 48% опрошенных педагогов отмечают, что обращается за помощью к коллегам, которые обеспечивают образовательный процесс в школе, не всегда имеет смысл, поскольку они считают, что в больнице имеется своя специфика преподавания. Однако, это не совсем правильно. Педагогам, работающим в условиях больницы необходимо повышать свой профессиональный уровень. Мы видим решение этой проблемы в создании *учебно-методического объединения* (далее - УМО) для педагогов, работающих в больницах. Это позволит расширить диапазон решение профессиональных задач. Мы считаем, что полная реализация проекта позволит

создать эффективную образовательную практику в условиях учреждений здравоохранения, разработать принципы и механизмы преодоления административных барьеров для ее реализации, разработать и внедрить содержательные подходы к силлогизму образовательной среды в больницах. [1]

Список литературы

1. Адоякова Н. И. Проблемы организации образовательного процесса для детей, находящихся на длительном лечении [Электронный ресурс] / Н.И. Адоякова. – Режим доступа: <http://infed.ru/articles/920/>.

2. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений [Электронный ресурс] / С.В. Шариков. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-obrazovatelnoy-sredy-dlya-detey-nahodyaschihsya-na-dlitelnom-lechenii-v-statsionarah-meditsinskih-uchrezhdeniy/viewer>.

3. Ямбург Е.А. Построение образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений [Электронный ресурс] / Ямбург Е.А., Шариков С. В. – Режим доступа: <https://uchimznaem.ru/images/gruppa/sharikovsv28042016.pdf>.

УДК 376.2

Ренц В.А.

МБОУ СОШ №12, г. Урай,

Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье указаны преимущества организации образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют учителю применять разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. Особенно актуально использование средств информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку младших школьников с нарушениями речи, в том числе с общим недоразвитием речи 3-4 типа. В статье будет описан опыт внедрения и использования технологии эдьютейнмент посредством использования средств ИКТ в образовательном процессе младших школьников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение иностранному языку, нарушение речи, общее недоразвитие речи, средства ИКТ, информационно-коммуникационные технологии, эдьютейнмент

USING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES TO CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Abstract. The article specifies the advantages of the organization of the

educational process with the use of information and communication technologies that allow teachers to use different forms of educational and cognitive activities in the classroom, to make active and purposeful independent work of students. Use of means of information and communication technologies is especially actual at training in a foreign language of younger pupils with speech disorders, including with the general underdevelopment of speech of the third and fourth types. In this article the experience of introducing and using of information and communication technologies in the educational process of the junior schoolchildren will be described.

Keywords: inclusive education, foreign language teaching, speech disorders, general underdevelopment of speech, ICT resources, information and communication technologies, edutainment

Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют новые требования к системе обучения детей с особыми образовательными потребностями. Создание материально-технических условий, информационно-методическое и педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи является одним из требований ФГОС третьего поколения. В данном контексте можно сделать вывод, что появляется необходимость организации учебного процесса с использованием новых подходов, одним из которых может быть применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения школьников разным учебным дисциплинам с нарушением речи. В рамках указанной темы особое внимание стоит уделить дисциплине «Иностранный язык», поскольку обучение иностранным языкам, в том числе и фонетическому аспекту, базируется на основе владения родным языком.

Под использованием «новых информационных технологий» в образовательном процессе следует понимать комплексное преобразование «образовательной среды» обучающегося [2, 33-34].

В последнее время изменились многие подходы к обучению иностранному языку, появляются инновационные лингвометодические средства и технологии, среди которых все более интенсивно используется эдьютейнмент.

Известно, что название технологии включает в себя сочетание двух английских слов “education”- образование и “entertainment” - развлечение. Впервые слово появилось еще в 1948 году в студии Уолта Диснея для обозначения формата захватывающего документального сериала, но сегодня смысл данного термина изменился. Суть технологии отражает смысл этих двух слов и позиционируется в качестве обучения посредством развлечения.

Разберемся, как работает технология эдьютейнмента в образовательном процессе, в том числе и при обучении детей с нарушениями речи. Через игровые форматы взрослые и дети вовлекаются в процесс, они получают положительные эмоции и яркие впечатления, благодаря чему сохраняется интерес к продолжению участия, а, следовательно, к обучению. В итоге все приобретают новый опыт с возможностью провести грамотную рефлексию его, что приводит к осознанному освоению навыка. На своих уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности я даю обучающимся нестандартные задания, мы играем в игры на английском языке, используя средства информационно-коммуникационных технологий.

Данная технология может дать более качественные результаты, если использовать ее в системе с учётом определенных педагогических условий.

Условиями эффективной реализации технологии эдьютейнмент стали:

1. Выбор средств технологии эдьютейнмент в соответствие с возрастными особенностями обучающихся;
2. Обеспечение целенаправленности и алгоритмизации в реализации технологии эдьютейнмент;
3. Обеспечение баланса реализации технологии эдьютейнмент на уроке иностранного языка и во внеклассной работе [3].

Первое условие - выбор средств технологии эдьютейнмент в соответствие с возрастными особенностями обучающихся - способствовало правильному выбору средств технологии, характерных для конкретного возрастного этапа. Второе условие - обеспечение целенаправленности и алгоритмизации в реализации технологии эдьютейнмент позволяет уйти от хаотичности в использовании средств технологии и обеспечить их системность. Третье условие - обеспечение баланса реализации технологии эдьютейнмент на уроке иностранного языка и во внеклассной работе - позволило увидеть четкую взаимосвязь между средствами формального и неформального обучения, выдержать определенный баланс между ними, тем самым уменьшая негативное влияние эдьютейнмента при его избыточном использовании.

Свое предположение я подтвердила опытно-экспериментальной работой. На своих уроках и во внеурочной деятельности я также давала обучающимся нестандартные задания, мы играли в игры на английском языке, использовали средства информационно-коммуникационных технологий, но обучающиеся были поделены на контрольную и экспериментальную группы. И в контрольной группе, и в экспериментальной обучались как дети с общим недоразвитием речи 3-4 типов. У большинства обучающихся в группах наблюдались трудности с произношением, запоминанием и произнесением лексических единиц, проблемы с грамматическим аспектом английского языка. В экспериментальной группе технология эдьютейнмент была реализована с учетом всех выявленных педагогических условий. В контрольной группе средства технологии эдьютейнмент реализовывались фрагментарно, без учета педагогических условий. Такая работа проводилась на протяжении учебного года в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 12 города Урай, Ханты-Мансийского автономного округа-Югры, а началась еще в университете в рамках социального проекта творческой лингвистической студии «Веселый английский». Материалы для занятий я подбирала с учетом выявленных педагогических требований, а также разрабатывала самостоятельно.

Перед проведением экспериментальной работы, учитывая особенности обучающихся групп, была проведена методика констатирующего эксперимента, которая состояла из пяти диагностических заданий:

- 1) Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам с использованием уже известной лексики.

Цель – определение способности ребенка составить адекватное законченное высказывание на фразовом уровне (на основе изображенного на картинке действия).

2) Составление предложения по 3 картинкам «Ребенок», «Собака», «Дом».

Цель – определение способности составить адекватное законченное высказывание из 3-4 предложений на иностранном языке с учетом уже изученной лексики и опорой на речевые образцы.

3) Опиши предмет. Цель – выявление умения подбирать необходимые лексические единицы для описания предметов, изображенных на картинках.

4) Составление описания по серии сюжетных картинок. Цель – выявление умения составлять описание по серии сюжетных картин.

5) Беседа о времени года. Цель – выявление умения составлять описание по серии сюжетных картин.

Ответы детей по данным заданиям оценивались по следующим критериям:

– 1 балл – описание обрывочное, не соответствует сюжету картинок. Используемые предложения не связаны между собой, имеется большое количество смысловых пропусков;

– 2 балла – описание отличается целостностью, однако присутствует большое количество смысловых пропусков, сюжет картинок не раскрыт;

– 3 балла – описание составлено с учетом принципов целостности и логичности, однако в речи ребенка наблюдаются смысловые ошибки, повторы, наличие аграмматизмов;

– 4 балла – описание составлено с учетом принципов целостности и логичности, сюжет картинок полностью раскрыт, речь ребенка насыщена различными тропами, верная с точки зрения грамматики. Результаты всех методик суммировались. Следовательно, 16-20 баллов – высокий уровень, 10-15 баллов – средний уровень, менее 9 баллов – низкий уровень. С итогами проведения тестирования можно ознакомиться в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты проведения методики констатирующего эксперимента

Группа	№ п/п	Имя обучающегося	Диагностические задания (Д.з.)					Общая сумма баллов	Уровень развития монологической речи
			Д.з. №1	Д.з. №2	Д.з. №3	Д.з. №4	Д.з. №5		
Контрольная	1	Илья Б.	4	4	3	4	4	19	высокий уровень
	2	Мария Н.	3	3	3	4	4	17	высокий уровень
	3	Михаил Н.	2	2	3	3	3	13	средний уровень
	4	Рукижат К.	2	1	2	1	1	7	низкий уровень
	5	Ника К.	2	3	2	3	3	13	средний уровень
	6	Марина С.	3	3	3	3	4	16	высокий уровень
	7	Ангелина П.	2	2	2	2	2	10	средний уровень
	8	Владимир К.	4	4	4	4	4	20	высокий уровень
	9	Виктория Р.	4	4	4	4	4	20	высокий уровень
	10	Владислав Ш.	1	1	1	1	2	6	низкий уровень
М е н	11	Эрмине М.	3	2	3	3	3	14	средний уровень

12	Илья К.	4	4	4	3	4	19	высокий уровень
13	Денис К.	3	3	3	3	4	16	высокий уровень
14	Эдуард Р.	4	4	4	3	4	19	высокий уровень
15	Рузиля М.	4	4	4	4	4	20	высокий уровень
16	Надежда Н.	2	1	1	1	1	6	низкий уровень
17	Марина З.	2	3	4	1	2	12	средний уровень
18	Афина О.	3	4	1	2	2	12	средний уровень
19	Оксана Ш.	4	4	3	4	3	18	высокий уровень
20	Надежда Д.	1	2	1	1	2	7	низкий уровень

Проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы, можно сказать, что реализация технологии эдьютейнмент с учетом выявленных педагогических условий является эффективной. В данном случае, эдьютейнмент можно обозначить в качестве инновационного средства обучения иностранному языку, обладающего комплексными возможностями. Тем не менее, проведенное исследование не исчерпывает решение проблемы. Одним из перспективных направлений продолжения исследования я вижу обеспечение эффективности реализации технологии эдьютейнмент в контексте дистанционного обучения.

Список литературы

1. Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие / под ред. Д. Ш. Матроса. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 64 с.
2. Ковалева А.Г. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в начальной школе / А.Г. Ковалева. - Москва: АСТ, 2016. - 288 с.
3. Машкина Ю.В. Информационно-коммуникационные технологии в решении задач обучения иноязычной грамматике / Ю.В. Машкина // Вестник ВятГУ, 2011. - №2-3. – С.60-64.

УДК 376.42

Тимофеева С.Ф.,

учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа №177 г. Минска»

Первомайский район, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью посредством деятельности эвристической лаборатории «Экодело», организации творческой мастерской в рамках шестого школьного дня. Приведены примеры комплекса эвристических заданий, по семи разделам. Описана деятельность на учебных занятиях по формированию экологической культуры учащихся. Даны примеры эффективных приемов по организации внеучебной деятельности.

Ключевые слова: экологическая культура, эвристическая лаборатория,

легкая интеллектуальная недостаточность, внеучебная деятельность, плоггинг.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS WITH SMALL INTELLECTUAL DISABILITIES AT THE I STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Annotation. The article deals with the problem of the formation of an ecological culture of students with consistent intellectual deficiency of the activity of the heuristic laboratory "Ecodelo", the organization of a creative workshop within the framework of the sixth school day. Examples of complexes of heuristic tasks in seven sections are given. The activity of educational institutions on the formation of ecological cultures of students is described. Examples of effective methods for organizing extracurricular activities are given.

Key words: ecological culture, heuristic laboratory, mild intellectual disability, extracurricular activities, plogging.

На данный момент перед учреждением образования стоит задача воспитать творческую, социально и профессионально компетентную личность, также сформировать экологически грамотную личность. В современном мире экологические проблемы выходят на первый план. Забота о планете, окружающей среде, сохранение биоразнообразия страны стали насущной проблемой, требующей систему образования создать условия для формирования экологической культуры [10].

На законодательном уровне вопросы об экологическом образовании и воспитании отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании [1]; стандартах общего среднего образования; образовательном стандарте «Специальное образование (основные нормативы и требования)»; концепция и программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг.; Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [2]; учебных программах по учебным предметам «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», «Биология»; реализации проекта «Зеленые школы». С целью формирования экологической культуры учащихся проводятся республиканские и международные форумы, конкурсы фотографий, рисунков, видеороликов, республиканские экологические акции и челленджи, экологические конкурсы проектов.

Понятие «экологическая культура» является одной из основных целей образовательной и воспитательной деятельности, состоящего в повышении осведомленности всего населения мира «об окружающей среде и связанных с ней проблемах», и формировании и развитии «знаний, навыков, установок, мотивации и стремлений действовать индивидуально и коллективно в поисках решений современных проблем и предотвращении новых» (ЮНЕСКО, 1976) [2].

Следовательно, экологическая культура способствует формированию и развитию экологически-ответственного поведения, которое состоит не только из базовой предметной грамотности, но и внедряет в себя инструментальную грамотность («знаю, что») [3].

Учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью изучают по своей образовательной программе на I ступени общего среднего образования учебные предметы «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка» [4], на II ступени общего среднего образования изучают учебный предмет «Биология», затрагивающие вопросы об экологии, следовательно формируют экологическую культуру учащихся [9]. Одними из задач являются:

уточнение, расширение и систематизация представлений учащихся о предметном, природном, социальном мире;

знакомство с природой ближайшего окружения, образом жизни, условиями существования растений и животных, способами приспособленности к условиям окружающей среды, формирование основ экологической культуры;

формирование положительного социального опыта;

подведение учащихся к элементарному пониманию связей в системе «человек — природа — общество» [8];

обогащение чувственного опыта;

создание условий для усвоения учащимися норм, ценностей, установок, выработанных обществом, значимых для формирования системы внутренних регуляторов.

Формирование основ экологической культуры у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью – сложный и длительный процесс направлен как на овладение знаниями, так и на развитие умений, мышления, воли, эмоций, их деятельности по защите, уходу, улучшению природной среды.

Работа по формированию экологической культуры проводилась посредством эвристической лаборатории по девяти тематическим блокам в групповой форме: живая и неживая природа, вода, воздух, Солнце, растения, животные, мир под ногами, экологические знаки, вторая жизнь отходов.

Деятельность на внеклассных занятиях в эвристической лаборатории [5] реализует три основных этапа: теоретический, практический, рефлексия.

Рефлексия как этап деятельности лаборатории дает возможность осознать способы решения учебно-познавательной и эвристической задачи, способы фиксации полученного результата, но и прогнозировать цель дальнейшей экологической работы.

Среди методов, приемов и форм эвристической лаборатории используются следующие: эвристическое занятие (занятие творчества), эвристическое погружение, метод «вживания», смысловое видение, символическое видение, образное видение, придумывание, эвристические вопросы, гиперболизация.

Мышление является самым сложным познавательным процессом и наиболее нарушенным у детей с интеллектуальной недостаточностью, следовательно, работа по формированию умений выполнять мыслительные действия и операции "пронизывает" содержание всей программы эвристической лаборатории. Это и определило *комплекс эвристических заданий*, по следующим разделам:

1. Развитие слухового восприятия и мышления:

звуковое рисование; чей звук; ритмы; шумовая коробочка; сериации;

2. Развитие зрительного восприятия и мышления:

Придумай диафильм; коллаж; раскадровка; часть-целое;

3. Развитие пространственной ориентировки и мышления:

вверху-внизу; где спрятался?; на что похоже?; разложи по инструкции;

4. Развитие ориентировки во времени и мышления:

время; сравни; где находится?; сравни возраст/ даты;

5. Развитие кинестетического восприятия, мелкой моторики руки и мышления:

оживи; волшебный предмет; каракули; паспорт героя/предмета; каллиграммы; постерная презентация; пальчиковый театр; оживи фигуры; графические шифровки;

6. Развитие устной речи и мышления:

сочини сказку (рассказ); поиск общего (нахождение общих признаков); импровизации (крокодил, пантомимы, театральные этюды); ребусы; анаграммы; тематические словари; древо предсказаний; журналисты; эмблема темы; живые картинки; метод шести шляп; угадай-ка; гипотезы; афиша; реклама; облако слов; рифмы; синквейн;

7. Развитие памяти и мышления:

ассоциативная цепочка; на что похоже; тавтограмма; вариативность; опыты; создание загадок; общие/отличительные свойства, мнемотаблицы, интеллект-карты.

На занятиях используется нетрадиционное рисование, экспериментальная, театрализованная деятельность.

Для занятий создан виртуальный экологический кабинет, который способствует развитию, расширению, пополнению методической копилки по развитию экологической грамотности учащихся.

Предполагаемые результаты деятельности эвристической лаборатории прослеживаются по журналу посещаемости, результатам изучения уровня экологической грамотности, динамикой учебной успешности на занятиях, наличием дипломов и грамот.

Формы проведения тематических блоков разнообразны:

квесты, экскурсии, мастерские, клубы знатоков, марафоны, устный журнал, акции, флешмобы, ярмарки, турниры, викторины и др.

Использование элементов проектной деятельности для формирования экологической культуры учащихся выполняется на учебных занятиях [7]. Так, на учебном занятии «Литературное чтение» и внеклассном чтении, при подготовке экологических проектов по выбранной теме, можно выполнять разнообразные задания: подбор слов на изучаемую букву, работа со значением новых слов на экологическую тему и создание творческих словарей, подготовка газет (заготовки слов, слоганов, цитат, мини – рассказов), чтение текстов (по цепочке, хором, с заданной интонацией, по пирамиде), беседы, литературное кафе, подбор загадок и скороговорок, синквейны, лэпбуки и др.

На учебном занятии «Математика» можно выполнять следующие задания: определить свойства предмета (цвет, форма, размер, длина) и их сравнение, работать с задачами по изучаемой теме проекта, составить математический справочник по теме, составить задачи с заданными параметрами, выполнить

чертежи.

Во время проведения учебных занятий «Изобразительное искусство» и «Трудовое обучение», учащиеся выполняют поэтапные зарисовки с использованием нетрадиционных техник рисования: рисование ластиком, пипеткой, по копировальной бумаге, пальчиками, ватными палочками и др., создают экологические плакаты, конструируют модели и макеты, выполняют лепку, работают с «огородом на подоконнике», подготавливают коллажи, выставки по заданным темам и др.

На учебном занятии «Музыка», учащиеся слушают звуки природы, разучивают разнообразные музыкальные произведения, затрагивающие тематику природы.

На уроках по учебным предметам «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», используются такие задания как: составление мнемотаблиц, интеллект-карт, выполнение опытов, обсуждение значения разных профессий, экскурсии, прогулки, блоггинг, составляют календарь наблюдений, заполняют трекеры привычек, изучают народные приметы, работают с реальными предметами и объектами, моделируют реальные ситуации и др.

Внеучебная деятельность по применению проектной деятельности на экологическую тематику выступает как продолжение учебной, ей характерны условия сотворчества и сотрудничества, легкого общения. В данной атмосфере учащиеся практикуют и улучшают свои знания, умения и навыки в общении, повышают свою самооценку, развивается интерес к различным видам деятельности, приобретают новую информацию с помощью выполнения разнообразной творческой деятельности. Учащиеся во время внеучебной деятельности принимают активное участие в разнообразных школьных, городских, республиканских, международных конкурсах и акциях: «Сделай кормушку», блоггинг (выполнение бега и сбора мусора), «Чистые игры» (соревнования по сбору мусора на заданной территории), буккроссинг (движение по обмену книгами), «Книге вторую жизнь» (сбор книг для передачи читателям),

«Калі ласка» (сбор вещей для нуждающихся), сбор макулатуры, «Новая жизнь в обмен на крышечки» (сбор крышечек), «Теплые лапы» (поддержка бездомных животных), «Веселые субботники» (очистка близлежащих территорий), «Поможем пернатому другу» и др.

Для реализации экологических проектов по формированию экологической культуры важны задания исследовательского характера, которые выполняются и во внеучебной деятельности. Так, при изучении темы «Листья» проводились экскурсии: рассматривали деревья, соотносили их листья, сравнивали листья по цвету, размеру, выполняли сбор гербария; создали математический справочник «Все о листьях», составляли аппликации и выполняли нетрадиционное рисование с листьями; читали тексты по теме, определяли, почему листья меняют цвет, что такое листопад, изучали приметы, связанные с листьями, отгадывали загадки, провели опыты с листьями; по итогу представили презентацию своих проектов в виде лэпбуков и выставки творческих работ.

Для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью характерны трудности работы в коллективе, самоконтроля, установлении контакта с

учащимися, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития [1]. Для эффективного социального взаимодействия учащихся и для реализации проектной деятельности, организуются экологические недели, где учащиеся, не относящиеся к лицам с особенностями психофизического развития [1], выступают в роли «наставников». В рамках экологических недель учащиеся выполняют элементы проектной деятельности в соответствии с тематическими графиками. Экологические недели позволяют организовать субъект-субъектные отношения между всеми учащимися I и II ступеней общего среднего образования, педагогическими работниками на основе уважения и эмпатии, также повысить уровень экологических знаний учащихся.

Эвристическая лаборатория выступает как средство формирования экологической культуры, которое способствует развитию ключевых компетенций у детей: коммуникативная, здоровьесберегающая, гражданская, социокультурная, информационная, учебно-познавательная [12].

Для работы эвристической лаборатории разработаны конспект занятий, которые отражают поэтапную деятельность учащихся.

Изучая проблему формирования экологической культуры младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью средствами эвристической лаборатории, определено, что она актуальна в современной школе. Эвристическая лаборатория является ценным средством в формировании экологической грамотности, вызывает у учащихся интерес к изучению окружающего мира, его проблем с экологией. Реализация эвристической лаборатории «Экодело» в рамках шестого школьного дня способствует улучшению процесса усвоения материала на учебных занятиях, которые затрагивают вопросы экологической культуры.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З :// Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>.
3. Лемех Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Спец. адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 19–25.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>.

ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf.

5. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей [Электронный ресурс] : учеб. пособие / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/1wwcSmbSbx54jtSxTzQCwr0KU2oZGsvfQd-Sf8ar5foo/edit>.
6. Об охране окружающей среды [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 26 нояб. 1992 г., № 1982-ХІІ : в ред. Закона Респ. Беларусь от 31.12.2021 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=v19201982>.
7. Петрикевич А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие / А. А. Петрикевич. – Мозырь : Белый ветер, 2008. – 102 с.
8. Смолер, Е. И. Образовательный проект «Зеленые школы» в учреждениях дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / Е.И. Смолер. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 87 с.
9. Современные тенденции развития начального образования : материалы II Междунар. студен. науч.-практ. конф., Минск, 19 апр. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2018. – 224 с.
10. Смолер Е.И. Образовательный проект «Зеленые школы» в учреждениях дошкольного образования : учеб.- метод. пособие / Е. И. Смолер. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 87 с.
11. Соловьева, Д. Методики для учителя, которые помогут провести мониторинг экологической культуры учеников начальных классов [Электронный ресурс] / Д. Соловьева // Справ. зам. директора. – 2018. – № 1. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/11E3St1FvadXMK5ToSztL1-7BpPu_feD5/view.
12. Ясный язык: как сделать информацию доступной для чтения и понимания : метод. рекомендации / сост.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : Белорус. ассоц. помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, 2018. – 42 с.

УДК 376.112.4

Шляпникова В.В.

учитель, кандидат педагогических наук

Государственное казённое общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2» г. Оренбурга,
г. Оренбург, Россия

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УУД НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация статьи. Современное образование своей целью ставит не просто передачу знаний, умений и навыков, лежащих в основе той или иной компетенции, но и развитие личности, формирование духовно-нравственного опыта, а также социальной компетентности. Определение уровня сформированности УУД у обучающихся с ОВЗ на уроках адаптивной физической культуры покажет насколько они владеют определенными культурно значимыми

способами построения деятельности, общения, мышления, оценки. Позволят педагогу скорректировать дальнейшую учебную деятельность.

Ключевые слова. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная физическая культура, универсальные учебные действия.

DETERMINATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF UUD IN THE LESSONS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Abstract. Modern education aims not only at the transfer of knowledge, skills and abilities underlying a particular competence, but also at the development of personality, the formation of spiritual and moral experience, as well as social competence. Determining the level of formation of the UUD in students with disabilities in the lessons of adaptive physical culture will show how much they possess certain culturally significant ways of building activities, communication, thinking, evaluation. They will allow the teacher to adjust further educational activities.

Keywords. Students with disabilities, adaptive physical education, universal learning activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования №287 от 31.05.2021 имеет своей целью не просто передачу знаний, умений и навыков, лежащих в основе той или иной компетенции, но и развитие личности, формирование духовно-нравственного опыта, а также социальной компетентности. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, основанный на обеспечении соответствия учебной деятельности возрасту и индивидуальным особенностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7].

Одним из центральных понятий данного подхода является понятие «деятельности». В педагогике понятие «деятельность» трактуется не единожды. Так, представим деятельность, как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [6].

Системно-деятельностный подход является методологической основой стандартов нового поколения в российском образовании и представляет собой организацию обучения при которой обучающийся становится активным участником образовательного процесса с максимальной степенью познавательной активности [10]. Системно-деятельностный подход призван обеспечить гармоничное развитие личности каждого ребёнка, а также освоение им необходимых знаний и компетенций, которые он сможет применить в течение жизни. Именно в рамках современного образования принято говорить об универсальных учебных действиях.

Универсальные учебные действия (УУД) - это умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта [5].

Представим мониторинг УУД по предмету «Адаптивная физическая культура». Для определения уровня сформированности УУД обучающиеся

выполняют комплексную работу по предмету «Адаптивная физическая культура». Работа состоит из практических и теоретических заданий, проходит в течение одного урока [4]. При составлении комплексной работы для обучающихся с ОВЗ следует учитывать разнообразия их особых образовательных потребностей [9].

Результаты комплексного тестирования физических качеств и двигательных умений фиксируются ранее [2] и включают в себя: челночный бег, сгибание разгибание рук с гантелями, метание в подвижную цель, перепрыгивание через скакалку, степ-тест, наклон вперед из положения седа ноги врозь [12].

Обозначим формируемые УУД, результаты и деятельность обучающихся на уроках адаптивной физической культуры, включенные в мониторинг [3].

Личностные. Результаты: способность осознавать себя частью социума; принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; умение оценивать с позиций социальных норм собственные поступки и поступки других людей. Деятельность обучающихся: участие в играх и массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях; проявляют стремление к здоровому и безопасному образу жизни; оценивают свою двигательную деятельность и других людей (удачные и неудачны попытки) [8].

Метапредметные. Регулятивные. Результаты: вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей; осознанно относиться к другому человеку, его мнению. Деятельность обучающихся: корректируют деятельность в соответствии с ситуацией; слушают других, сопоставляют точки зрения. **Познавательные.** Результаты: самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев). Деятельность обучающихся: выполняют ОПУ с предметом (и упражнения, и предмет определяют сами). **Коммуникативные.** Результаты: принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды. Деятельность обучающихся: проявляют коллективное взаимодействие в играх и совместной работе; выполняют свою работу качественно, ради общей цели.

Предметные. Результаты: готовность к комплексному тестированию физических качеств и двигательных умений (с улучшением результатов); готовность к физическим упражнениям доступным и адаптированным. Деятельность обучающихся: тестовые упражнения в первой и четвертой четвертях; доступные упражнения на уроках физической культуры.

Коррекционные. Результаты: преодолевать отклонения в развивают основных физические качеств (сила, быстрота, выносливость, координация, гибкость, равновесие). Деятельность обучающихся: подбирают и выполняют упражнения по преодолению отклонений в физическом развитии [1].

Комплексная работа по адаптивной физической культуре. Обучающиеся одного класса приходят на урок адаптивной физической культуры с гаджетами и делятся на группы по 3-4 человека (при условии, что в классе от 8 до 16

учеников). Для каждой группы предусмотрено место (гимнастическая скамья, на которой лежит конверт с заданиями) и табурет с коробкой для гаджетов.

При подготовке к демонстрации двигательных действий и теоретический заданий, учитель лишь следит за деятельностью обучающихся внутри группы. Но, если кто-то задаёт вопрос, или просит уточнения задания, учитель отвечает.

В конверте напечатаны рекомендации, указания и задания.

Рекомендации: можно использовать любой спортивный инвентарь, находящейся в спортивном зале; в случае, если инвентарь уже занят обучающимися другой группы, переходить к следующему заданию и взять, когда он освободится; спортивный инвентарь использовать строго по назначению и возвращать на место после использования; в случае ухудшения самочувствия срочно сообщить учителю; всегда осуществлять самоконтроль.

Указания: строго соблюдать технику безопасности; выполнять упражнения ранее изученные, доступные и адаптированные; не мешать ребятам с другой группы; уважительно относиться ко всем одноклассникам.

Задания:

- рассказать, как вы соблюдаете здоровый образ жизни;
- какую корректировку вы внесёте, если ваша группа готовит спортивное мероприятие на 10 человек (2 команды по 5 человек) и перед началом стало известно, что один участник заболел;
- выполните по одному ОПУ упражнению с предметом;
- заявите об одном отклонении в физическом развитии и выполните два упражнения по его коррекции;
- организовать и провести подвижную игру [11];
- оценить свою деятельность и деятельность участников группы, класса.

Сформированность УУД по предмету «Адаптивная физическая культура» определяются по уровням: низкий, средний, высокий. Где:

- низкий: без желания участвуют в играх и массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях; не стремятся к здоровому и безопасному образу жизни; не умеют оценивать свою двигательную деятельность и других людей (удачные и неудачны попытки); не корректируют деятельность в соответствии с ситуацией; слушают других, но не сопоставляют точки зрения; со значительными ошибками выполняют общеподготовительные (ОПУ) с предметом; не проявляют коллективное взаимодействие в играх и совместной работе; не выполняют свою работу, ради общей цели; выполняют тестовые упражнения в первой и четвертой четвертях с редким улучшением; выполняют доступные упражнения на уроках физической культуры со значительными ошибками; не умеют подбирать и выполнять упражнения по преодолению отклонений в физическом развитии;

- средний: участвуют в играх и массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях; проявляют стремление к здоровому и безопасному образу жизни; оценивают свою двигательную деятельность и других людей (удачные и неудачны попытки); корректируют деятельность в соответствии с ситуацией; слушают других, сопоставляют точки зрения; с незначительными ошибками выполняют ОПУ с предметом; проявляют коллективное взаимодействие в играх и совместной работе; выполняют свою работу, ради общей цели; выполняют

тестовые упражнения в первой и четвертой четвертях с частичным улучшением; выполняют доступные упражнения на уроках физической культуры; подбирают и выполняют упражнения по преодолению отклонений в физическом развитии;

- высокий: активно участвуют в играх и массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях; активно проявляют стремление к здоровому и безопасному образу жизни; адекватно оценивают свою двигательную деятельность и других людей (удачные и неудачны попытки); умело корректируют деятельность в соответствии с ситуацией; активно слушают других, сопоставляют точки зрения; без ошибок выполняют ОПУ с предметом; активно проявляют коллективное взаимодействие в играх и совместной работе; выполняют свою работу качественно, ради общей цели; выполняют тестовые упражнения в первой и четвертой четвертях с постепенным улучшением; качественно выполняют доступные упражнения на уроках физической культуры; умело подбирают и качественно выполняют упражнения по преодолению отклонений в физическом развитии.

Результаты заносятся в сводную таблицу сформированности УУД на уроках адаптивной физической культуры по классу, где: Л – личностные, М – метапредметные, Р – регулятивные, П – познавательные, К – коммуникативные, П – предметные, К – коррекционные; Н – низкий, С – средний, В – высокий уровень.

		Класс																
ФИ обучающегося	Л	М			П	К												
		Р	П	К														
Итого																		

Комплексная работа позволяет выявить уровни сформированности УУД на уроках адаптивной физической культуры у обучающихся с ОВЗ (по нарушению зрения) и наметить дальнейшие учебные действия. Таким образом, обучающиеся будут иметь возможность самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта и на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Авилов А. Н. Проблема здоровья и физического развития учащихся в условиях реализации ФГОС / А. Н. Авилов, А. Н. Шарапов, Д. А. Калайчиди //Вестник научных конференций. – 2021. – № 10-4(74). – С. 16-18.
2. Киселева Ж.И. Методика физической культуры со студентами, имеющими нарушения зрения: учебно-методическое пособие / Ж.И. Киселева, Л.Ю. Шавшаева, В.В. Шляпникова. – Оренбург: ОГУ, 2016. – 98 с.
3. Коржуев А. В. Основы научно-педагогического исследования : учебное пособие для вузов / А. В. Коржуев, Н. Н. Антонова. – М.: Юрайт, 2020. - 177 с.
4. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты : учебник для вузов физической культуры и спорта / Л.П. Матвеев – М.: Спорт, 2020. – 344 с.
5. Особенности формирования универсальных учебных действий на уроках

физической культуры: учебно-методическое пособие / сост. М. П. Русинова. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 102 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : Большая рос. энцикл., 2002. - 527 с. – С.68-69.

7. Письмо Министерства просвещения РФ от 27 августа 2021 г. № АБ-1362/07 «Об организации основного общего образования обучающихся с ОВЗ в 2021/22 уч. году». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402673440/>

8. Пичкалева Н.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках физической культуры / Н. В. Пичкалева // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – С. 77-81.

9. Повышение профессиональной компетенции педагогов в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ : Сборник материалов участников областной научно-практической конференции, Киров, 14 декабря 2017 года. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2017. – 205 с.

10. Шепеленко С.А. Особенности реализации системно-деятельностного подхода в процессе физического воспитания школьников / С. А. Шепеленко //Современные технологии в физическом воспитании и спорте : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 11–12 ноября 2021 года. – Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2021. – С. 225-228.

11. Шмачилина-Цибенко С.В. Роль и предназначение методов игровой деятельности в лечебной педагогике / С. В. Шмачилина-Цибенко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12(80). – С. 206-209.

12. Шляпкинова В.В. Формирование двигательных навыков у обучающихся с нарушением зрения : Учебное пособие / В.В. Шляпкинова, Ж.И. Киселева, М.Р. Валетов. – Оренбург : ОГУ, 2021. – 102 с.

СЕКЦИЯ 3. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 378 (075.8)

Еремина А.П.

доцент кафедры педагогики высшей школы, кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г.Оренбург, Россия

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены составляющие качества школьного образования на основе анализа современных педагогических исследований и нормативной документации. Определены подходы и этапы управления качеством школьного образования. Выявлены технологии управления качеством школьного образования, которые могут быть использованы для школ с низкими образовательными результатами.

Ключевые слова: качество, качество образования, управление качеством школьного образования, технологии управления.

TECHNOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOL EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

Abstract: The article presents the components of the quality of school education based on the analysis of modern pedagogical research and regulatory documentation. Approaches and stages of school education quality management are defined. The technologies of school education quality management that can be used for schools with low educational results are identified.

Keywords: quality, quality of education, quality management of school education, management technologies.

Развитие научно-технической сферы, актуализация и изменение требований к содержанию, структуре, результатам и условиям организации образовательного процесса обуславливают поиск новых подходов и технологий управления качеством школьного образования.

Раскрывая технологическое обеспечение управления качеством школьного образования, обратимся к содержанию качества школьного образования. В современных педагогических исследованиях понятие «качество образования» одно из распространенных, имеется множество его трактовок, и мы можем с уверенностью отметить, что теория качества образования в педагогике сложилась, и все новые исследования направлены на поиск новых способов его повышения. Так, исследователи (Никокошева Н.Г., Фрайман А.С., Загвоздкин В.К., Милетова Е.В., Мишин В.М., Гличев А.В., Субетто А.И.), говоря о качестве образования, чаще всего обращаются к более узкому понятию – «качество» [2].

Согласимся с мнением большинства исследователей, что, во-первых, сегодня глубоко рассмотрены подходы к определению понятия «качество» от времен Аристотеля до современных исследований в области качества.

Во-вторых, трактовка категории качества однозначным термином невозможна, хотя в словарях и энциклопедиях она имеется. Это первичная категория, использование которой раскрывает суть другого, более производного понятия. Например, А.П. Тряпицына отмечает, что сегодня категория «качество» становится символом прогресса и выживаемости цивилизации. При этом происходит преодоление традиционных представлений о качестве. Появляются понятия «качество жизни», «качество общественного интеллекта», «качество управления» и другие.

В-третьих, философы, рассматривая историческое развитие категории качества, отмечают некую этапность в понимании его сути: «качество» как свойство объекта, «качество» как совокупность наиболее важных свойств объекта и «качество» как ценность или полезность исследуемого объекта, его потребительная стоимость [4, с.47], [2].

Качество образования в понимании А.И. Адамского [10] некий уровень успешности, включающий не только академические знания, умения и опыт деятельности, но и условия их освоения. Это сегодня прописывается образовательной программой, которая становится основным документом, определяющим содержание школьного образования. В современном понимании качество образования – это не только характеристика степени подготовки обучающихся, соответствие их знаний государственным стандартам, но и показатель успешности всей образовательной организации, выражающийся в ее положительном имидже.

Весомый вклад в развитие теории качества в педагогике внес М.М. Поташник, занимающийся вопросами управления качества образования, который соотносит цель с полученным результатом. Исследователь определяет качество образования – как соотношение цели и результата, как меру достижения целей при этом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. Образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика. Результаты в данном случае авторам рассматривает как оптимальные результаты [8].

В учебнике С. Я. Батышева, А.М. Новикова под качеством образования понимается интегративная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить [1]. Схожую трактовку мы видим в исследованиях В.А. Болотова - это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Важно, что суть данного им определения нашла отражение в ФЗ РФ №273-ФЗ от 29.12.2012г., в котором четко прописано, что такое качество образования [9].

Большой интерес в исследовании качества образования вызывают работы Е.В. Пискуновой [5]. На различных пониманиях качества образования исследователь уделяет внимание трактовке качества «как адекватности цели», в связи с тем, что именно на формулировку цели больше всего воздействуют происходящие изменения в сфере образования. Связывая качество образования с качеством человека, Пискунова Е.В. определяет существующую зависимость системы требований к «качеству человека» с содержанием качества образования.

В более поздних работах исследователь определяет качество современного школьного образования целым рядом позиций, связанных с образовательными результатами обучающихся, с характеристиками условий, созданных в образовательных организациях для достижения требуемых результатов. Качество школьного образования сегодня рассматривается также с точки зрения его эффективности.

Современное качество образования, в работах Е.В. Пискуновой:

- качество результата, проявляющееся в готовности выпускника школы к самостоятельной жизнедеятельности,
- качество процесса, которое определяется изменениями в профессионально-педагогической деятельности учителя,
- качество системы, понимаемое как качественное управление образованием, что подразумевает и участие в нем учителя через делегирование ответственности за определенные аспекты управленческой деятельности [5].

Компоненты, выделенные автором, соотносимы с идеями А.И. Субетто, который отмечает, что в соответствии с квалитологическим принципом отражения качества процесса в качестве результата качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий. Поэтому результаты образования нельзя рассматривать изолированно от качества протекания образовательного процесса и качества условий его осуществления [6].

Управление качеством школьного образования входит в общую структуру управления образованием и проходит через такие стадии, как проектирование и планирование, управление качеством, мониторинг процессов и коррекция. В основе данного процесса лежит цикл Шухарта Деминга:

1. Проектирование систем управления качеством образования и планирование управления качеством образования (План) – формирование нормативных, организационных, методических и инструментальных основ для осуществления деятельности по достижению требуемого качества.

2. Управление качеством образования (Дело) – процесс формирования качества, представляющий совокупность систематических действий по изучению потребностей заказчиков образовательных услуг, разработки и реализации основных и дополнительных образовательных программ, обеспечения ресурсами.

3. Мониторинг процессов и коррекция (Контроль и Воздействие) – процесс оценки и сравнения достигнутого уровня качества с заданным, осуществление обратной связи со всеми заинтересованными сторонами, внесение корректив в деятельность и систему управления.

Стоит также отметить, что в теории и практике управления качеством школьного образования можно выделить несколько основных подходов:

- научный подход заключается в разработке понятий, научно обоснованных критериев и методических рекомендаций абсолютно для всех позиций, существующих в образовательной организации;

- процессный, согласно которому управление качеством школьного образования рассматривается как процесс, серия непрерывных взаимосвязанных действий (управленческих функций);

- системный подход позволяет рассматривать образовательную организацию в качестве системы;

- ситуационный, подразумевающий многообразие вариантов управления, в зависимости от конкретных условий и различных ситуаций;

- программно-целевой подход, предполагающий четкое определение целей, формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей.

Технологическое обеспечение управления качеством школьного образования представлено технологией управления по целям, технологией управления по результатам, технологией индикаторного управления.

- **технология управления по целям.** Она традиционна для отечественной системы управления образованием (В.С. Лазарев, М.М. Поташник). Суть данной технологии отражает процесс согласования целей внутри школы таким образом, чтобы директор школы и педагогический коллектив разделяли цели и понимали, что они означают для организации. Термин «Управление по целям» впервые был введен и популяризирован П. Друкером в 1954 году в книге «The Practice of Management».

Технология включает в себя этапы определения целей, выбора направления действий и принятие решений. Важной частью управления по целям является измерение и сравнение текущей эффективности деятельности коллектива между собой и с набором установленных стандартов. В идеале, когда педагоги сами вовлекаются в процесс постановки целей и определения направления действий, необходимых для их достижения, в этом случае коллектив более мотивирован на выполнение их обязанностей.

Использование данной технологии возможно в современных условиях, так как школы функционируют в рамках реализации Программы развития на определенный период и самостоятельно устанавливают показатели и направления стимулирования деятельности педагогических работников. В основе ее использования лежат идеи процессного, системного и программно-целевого подходов.

Основные рекомендации по использованию данной технологии:

1. В начале определенного периода времени в школе устанавливаются цели, от достижения которых, в частности, может зависеть стимулирующая часть зарплаты. Эти цели должны отвечать условиям SMART, то есть быть конкретными (англ. specific); измеримыми (англ. measurable); достижимыми (англ. achievable); обоснованными и последовательными (англ. relevant) и с четкими сроками выполнения (англ. time-based).

2. Сверху вниз устанавливаются цели для всех уровней в деятельности школы, причем цели даже на самых нижних уровнях должны соответствовать целям и Программе развития школы в целом.

3. Целей не должно быть слишком много (3-5 — оптимально).

4. Устанавливать цели может как непосредственный руководитель, так и сами педагогические работники с последующим обсуждением и согласованием на методическом и педагогическом совете школы.

5. Для оценки достижения целей определяются ключевые показатели эффективности (КПИ).

6. Педагогический работник должен быть обеспечен ресурсами для достижения поставленных задач.

7. Регулярно проводится оценка результатов деятельности по управлению качеством образования, позволяющая оценить достигнутое и поставить новые цели.

- **технология управления по результатам** (П.И. Третьяков, К.Ю. Белая). Технология адаптирована для образовательных организаций и представляет информационно-аналитическую систему в качестве основы для управления по результатам. Управление по результатам предполагает взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата, который определен и согласован со всеми членами организации, что очень значимо. Направленность всей системы управления на конечный результат предполагает не только особую мотивационно – целевую ориентацию руководителя школы, но и новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей.

- **технология индикаторного управления.** Использование технологии управления на основе показателей и индикаторов предусматривает владение методами корреляционного анализа, которые позволили бы выявить взаимосвязь, корреляцию (соотношение, взаимосвязь) между данными, полученными в процессе диагностики (мониторинга) педагогов и результатами реализации образовательной программы.

В основе данной технологии лежит системный подход, контроллинг и методы индикаторного или индикативного управления. Целеполагание выступает базовым компонентом. Цель самой технологии заключается в определении индикаторов или ориентиров, которые отражают направления в деятельности образовательной организации, на основе которых осуществляется планирование, прогнозирование, учет и контроль деятельности организации.

Сущность технологии управления на основе показателей и индикаторов заключается в разработке и принятии эффективных управленческих решений в области управления персоналом с целью побуждения его к инновационному совершенствованию, управления инновационными процессами, а также менеджмента качества бизнес-процессов, основывающихся на сравнительном анализе, характеризующих эти направления индикаторов. В качестве индикаторов могут быть: индикаторы результативности, индикаторы инновационных процессов, индикаторы эффективности.

Основные этапы процесса управления качеством школьного образования на основе показателей и индикаторов включает следующие этапы:

1) технологический этап: сбор и обработка данных, расчет индикаторов по единой (унифицированной) методологии;

2) аналитический этап: анализ индикаторов, включая приведение к сопоставимому виду, расчет трендов и рейтингов; подготовка аналитической информации (рекомендаций) для принятия управленческих решений;

3) управленческий этап: принятие управленческих решений, оценка результативности решений [7].

Таким образом, управление качеством школьного образования представляет собой процесс взаимодействия субъектов образования, включающий формирование основ, совокупность действий, мониторинг и коррекцию по достижению требуемого качества. В основе данного процесса лежит управленческий подход, определяющий выбор способов. Наиболее востребованными становятся технологии управления по целям, по результатам, а также технологии индикаторного управления.

Список литературы

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – Изд. 3-е, перераб. М. : Эгвес, 2010. – 456 с.

2. Ерёмина А.П. Анализ понятия «качество образования» в системе подготовки педагогических кадров / Ерёмина А.П. // Апробация. - 2016. - № 2 (41). - С. 77-79

3. Матвиевская Е.Г. Проектирование антирисковой программы для школ с низкими образовательными результатами / Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха, С. Н. Польшкина // Вестник ОГУ. – 2021. - № 4. – С. 85-89.

4. Никокошева Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «качество образования» / Н. Г. Никокошева // Педагогическое образование в России. – 2008. – №2. – с.47

5. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. Акад. Г. А. Бордовского. – Спб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с. - с. 9-10.

6. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки / Т. А. Строкова // Образование и наука. - 2009. - №4. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-suschnost-i-kriterii-monitoringovoy-otsenki>

7. Управление качеством образования в регионе на основе показателей и индикаторов: сборник инструктивно-методических материалов.– М.: Логос, 2008. – 184 с.

8. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 21.12.2012г.; текст с изменениями и дополнениями на 2013г. – М. : Эксмо, 2021.

– 144 с.

10. Что такое качество образования / Под ред. А. И. Адамского. – М. : Эврика, 2009. – 272с. – С.7

УДК 811.111 (07)

Захарова В.А.

доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г.Пермь, Россия

Мосина М.А.

профессор кафедры методики преподавания
иностранных языков,
доктор педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г.Пермь, Россия

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК
РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обсуждается модель работы со школами с высокими рисками низких образовательных результатов в рамках деятельности по научно-методическому сопровождению региональной модели сетевого партнерства общеобразовательных организаций, входящих в университетский округ Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Описаны методологические основания исследования: методология экспертизы инновационных практик корпоративного обучения, методология независимой оценки в сфере образования, методология формирующего оценивания. Показаны инструменты реализации сетевого проекта, его результаты.

Ключевые слова: школы с риском низких образовательных результатов, инновационные школы, формирующее оценивание, констатирующее оценивание, общее образование, педагогический университет, педагогическое образование, управление образовательной организацией.

**NETWORK INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AND GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A RESOURCE FOR
IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION**

Abstract. The article discusses the model of working with schools with high risks of low educational outcomes as part of the scientific and methodological support of the regional model of network partnership of educational organizations included in the university district of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. The

methodological foundations of the study are described: methodology for the examination of innovative corporate training practices, methodology for independent assessment in the field of education, methodology for formative assessment. The tools for the implementation of the network project, its results are shown.

Key words: schools with a risk of low educational results, innovative schools, formative assessment, summative assessment, general education, pedagogical university, teacher education, management of an educational organization.

Введение. Одним из приоритетных направлений реализации национального проекта «Образование» является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Достижение целевых показателей, связанных с повышением качества образования – важнейшее направление региональной образовательной политики Пермского края.

Особой проблемой, обозначенной как на мировом, как и на общероссийском уровне, выступает проблема повышения качества образования в образовательных организациях с риском низких результатов.

Мировая и российская практики свидетельствуют, что активное включение в школьные процессы может являться источником непрерывного профессионального развития педагогов. Вовлеченность педагогов в осмысление достигнутых результатов, причин успехов и неудач, поиск способов решения проблем, и таким образом, - превращение школы в обучающуюся организацию способно значимо не только повышать удовлетворенность учителей своей работой, но и положительно сказываться на качестве образовательных результатов.

Поиску лучших практик работы с данной группой школ посвящен федеральный проект адресной поддержки школ с низкими результатами «500+» (далее – проект «500+») [Методика адресной помощи ШНОР (500+) <https://fioso.ru/antirisk>], результаты работы в рамках федерального проекта отражены в публикациях. Модель и практика реализации проект «500+» предполагает взаимодействие сопровождение образовательных организаций с низкими результатами со стороны образовательных организаций, показывающих высокие образовательные результаты; на уровне субъектов Российской Федерации такое взаимодействие сопровождается региональными институтами повышения квалификации работников образования или институтами развития образования [15; 5; 13; 7], рассматриваются возможности повышения качества образования за счет интеграции общего и дополнительного образования [9].

Спецификой модели, представленной в настоящей статье, выступает участие педагогического вуза в реализации модели повышения качества образования в школах с низкими результатами. В 2021-2022 учебном году была предпринята достаточно эффективная попытка работы со школами с высокими рисками низких образовательных результатов в рамках деятельности по научно-методическому сопровождению региональной модели сетевого партнерства общеобразовательных организаций, входящих в университетский округ Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее -

ПГГПУ). Сетевое взаимодействие образовательных организаций и исследовательская работа в рамках проекта выполнялось по заказу Министерства образования и науки Пермского края.

Методология и методы исследования. Методологическими основаниями исследования выступили: методология экспертизы инновационных практик корпоративного обучения [6], методология независимой оценки в сфере образования [4], методология формирующего оценивания [3; 10; 14; 12].

В процессе исследования в качестве основных методов выступали методы экспертной оценки (опрос, метод Дельфи, деловая игра). В качестве экспертов выступали ученые ПГГПУ, представители администрации и педагогического коллектива пилотной и сетевой школ. Полученные материалы были обработаны с использованием методов количественной и качественной обработки, ранжирования, шкалирования.

Основные результаты исследования. В образовании сети образовательных организаций часто рассматриваются с точки зрения расширения возможностей коммуникации. В управлении образовательной организацией сеть может рассматриваться как ресурс для достижения результата за счет объединяющей проблематики [2].

Сетевое взаимодействие образовательных организаций Университетского округа ПГГПУ выстраивается на основе партнерства: пилотной площадки, имеющей опыт инновационной деятельности, и сетевых площадок, обладающих высоким потенциалом повышения качества образования, но в то же время, характеризующихся определенными дефицитами в аспекте обеспечения достаточного уровня качества образования.

Актуальность реализации проекта была обусловлена необходимостью развития потенциала обеспечения высокого качества образования в деятельности сетевой площадки. Экспертная оценка деятельности сетевой площадки, проведенная учеными ПГГПУ и пилотной площадки, а также самооценка педагогов и администрации сетевой площадки, позволили выявить следующие дефициты:

- результаты Единого государственного экзамена по всем предметам, за исключением химии, ниже средних результатов по Пермскому краю;
- отмечается недостаточная самоорганизация и низкая мотивация к учению;
- необходимо построение внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации;
- актуально освоение современных образовательных технологий, направленных на повышение качества образования.

В результате экспертизы были даны следующие рекомендации для сетевой площадки:

- разработать и реализовать внутреннюю систему оценки качества образования в соответствии с современными требованиями;
- вести мониторинг продвижения педагогических работников в овладении современными технологиями обучения (в аспекте формирующего и констатирующего оценивания);
- предусмотреть формы взаимообучения и обмена опытом педагогов

пилотной и сетевой школы;

- освоить технологии формирующего и констатирующего оценивания педагогическими работниками образовательной организации;

- осмыслить изменения, происходящие в системе государственной итоговой аттестации учащихся общеобразовательных организаций Российской Федерации;

- освоить обозначенные по результатам самоанализа педагогов приемы в рамках технологии формирующего и констатирующего оценивания в основной школе;

- активизировать вовлечение учащихся основной школы в исследовательскую и проектную деятельность на предметном и метапредметном материале;

- стимулировать повышение профессионального уровня педагогов путем участия в олимпиадах для педагогов Университетского округа ПГГПУ;

- совместно с ПГГПУ разработать и внедрить в практику деятельности карту само - и взаимооценки.

Выявленные дефициты и предложения по их компенсации были положены в основу сетевого проекта, целью которого стало повышение качества образования общеобразовательных организаций с низкими результатами и совершенствование экспертной и наставнической деятельности общеобразовательных организаций, имеющих опыт инновационной деятельности.

Ключевой идеей проекта было повышение качества общего образования за счет использования *технологий формирующего и констатирующего оценивания*.

Перед участниками проекта стояли следующие задачи:

- 1) провести диагностику профессиональных дефицитов и осмыслить их влияние на качество образования;

- 2) разработать и апробировать критерии самооценки педагогами своей деятельности в аспекте формирующего и констатирующего оценивания;

- 3) внедрить в практику деятельности педагогов инструменты формирующего и констатирующего оценивания, оценить эффективность их использования;

- 4) представить результаты реализации проекта и механизмы его реализации в сетевом сообществе;

- 5) повысить экспертные компетенции педагогов пилотной площадки;

- 6) создать информационную базу лучших практик повышения качества образования.

В рамках выполнения поставленных задач было организовано проведение семинаров, осуществление консультирования, проектирование деятельности по выявленным проблемам, посещение уроков и мероприятий, проведение совместных мероприятий и педагогами и учащимися, с последующей экспертной коллегиальной оценкой и обсуждением ее результатов.

С целью создания сетевых рабочих групп проведен отбор и формирование сетевых проектных групп по содержательному направлению, организовано сетевое взаимодействие пилотной и сетевых площадок. В рамках реализации проекта были проведены следующие мероприятия: экспертный, проектный и рефлексивный семинары, совместные заседания методических объединений

учителей сетевой и пилотной площадок, открытые уроки, взаимопосещение уроков педагогов, семинар для классных руководителей "Развивающие беседы как инструмент формирующего оценивания", семинар для педагогов "Мотивация участников образовательного процесса как обязательное условия повышения качества образования", участие в олимпиаде учителей Университетского округа ПГГПУ, участие в конкурсе исследовательских проектов команд педагогов и обучающихся, круглый стол по итогам первого года реализации проекта.

Цель *экспертного семинара* состояла в повышении профессиональной компетентности управленческих команд и педагогов в области управления качеством образования. В ходе семинара были решены следующие задачи: выявлены проблемные области, связанные с управлением качеством образования в основной школе по направлению «Формирующее и констатирующее оценивание»; осмыслены практики управления качеством образования; выявлены преимущества и дефицитные аспекты деятельности сетевой площадки, а также сформулированы предложения в план деятельности рабочих групп и сетевых мероприятий.

В рамках *проектного семинара* участникам удалось разработать сетевой проект по преодолению дефицитов, связанных с управлением качеством образования в основной школе по направлению «Формирующее и констатирующее оценивание»; сформировать предложения в общий план деятельности университетского округа ПГГПУ (сетевых мероприятий), а также повысить экспертную и методическую компетентность управленческих команд и педагогов пилотных школ (ЦИО).

В ходе *рефлексивного семинара* обсуждались следующие вопросы: рефлексия деятельности пилотной и сетевой площадки по содержательному направлению «Формирующее и констатирующее оценивание в практике работы учителя и администрации школы»: рефлексия достижения цели проекта; рефлексия достижения планируемых результатов проекта; рефлексия решения задач проекта; анализ продуктов деятельности в рамках проекта; предложения по дальнейшей проработке проекта; предложения в общий план деятельности университетского округа ПГГПУ (сетевых мероприятий) на новый учебный год.

Результатом деятельности участников проекта стали подготовленные образовательные продукты: карта самооценки деятельности педагога с использованием технологий формирующего и констатирующего оценивания; карта приемов формирующего оценивания; карта самооценки педагога в освоении приемов формирующего оценивания; карта оценки эффективности современного урока (ФГОС), а также видеобанк приемов формирующего оценивания.

Заключение и обсуждение. Специфика реализованной модели взаимодействия общеобразовательных организаций с высоким инновационным потенциалом и с потенциалом развития направляемого педагогическим университетом определила ее преимущества:

- мотивацию участников проектной группы пилотной школы (центра инновационного опыта) в аспекте реализации экспертного потенциала и повышения профессиональных компетенций за счет включения в исследовательскую работу;

- поддержку перспектив развития и профессиональных инициатив сетевой школы, направленных на повышение качества образования за счет включения в совместную исследовательскую деятельность с педагогами пилотной школы (формирующее и констатирующее оценивание как общая проблематика);

- выявление перспектив научной проблематики прикладных исследований ученых педагогического университета.

Таким образом, можно констатировать, что первый этап реализации сетевого проекта показал готовность образовательных организаций к содержательному взаимодействию; позволил убедиться в том, что выбранное содержательное направление актуально в плане федеральной и региональной образовательной политики, обозначено как важное в процессе самооценки педагогов, а полученные на первом этапе образовательные продукты позволят системно выстроить сетевое взаимодействие и профессиональное развитие педагогов в рамках выбранного содержательного направления.

Список литературы

1. Бодоньи М. А. Зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий в формирующем оценивании / М.А. Бодоньи // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 3(68). – С. 78-95.

2. Вашукова И.С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании / И. С. Вашукова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1(82). – С. 141-152.

3. Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция: Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 1/ А.Б. Воронцов. – Москва: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2018. – 166 с. – (ФГОС: школьная система оценки качества обучения).

4. Егоров К. Б. Экспертный потенциал педагогического университета в управлении инновационной деятельностью на региональном и муниципальном уровнях / Егоров К.Б., Захарова В.А. // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 9-22.

5. Жуковицкая Н.Н. Сетевое наставничество школ с высокими и низкими результатами подготовки обучающихся: организационные механизмы / Н.Н. Жуковицкая // Человек и образование. – 2022. – № 2(71). – С. 53-63.

6. Кларин М.В. Дидактические исследования инновационных практик корпоративного образования / М.В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 3(84). – С. 50-61.

7. Макарова Л.П. Реализация методики адресной методической помощи школам с низкими образовательными результатами обучающихся: опыт сопровождения / Макарова Л.П., Кузибецкий А.Н. // Учебный год. – 2022. – № 3(69). – С. 33-36.

8. Методика адресной помощи ШНОР (500+). – Режим доступа: <https://fioco.ru/antirisk>

9. Мирошина Е.Н. Интеграция общего и дополнительного образования в учреждениях с низкими образовательными результатами / Е.Н. Мирошина // Современное образование: наука и практика. – 2020. – № 2(15). – С. 21-22.

10. Мосина М.А. Инструменты формирующего оценивания в практике работы современной школы / М.А. Мосина // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – С. 18-27.
11. Осокин И. В. К вопросу о факторах, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся / И.В. Осокин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1(82). – С. 89-104.
12. Пинская М. А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии / М.А. Пинская // Народное образование. – 2010. – № 5(1398). – С. 192-201.
13. Сахно Е.А. Реализация в Волгоградской области проекта "500+" по оказанию адресной методической помощи школам с низкими образовательными результатами / Е.А. Сахно // Учебный год. – 2022. – № 1(67). – С. 32-34.
14. Скрипова Ю. Ю. Приемы формирующего оценивания в процессе формирования читательской грамотности младших школьников // Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников: Коллективная монография / Под общей редакцией М.А. Худяковой, науч. редакторы К.Э. Безукладников, В.А. Захарова. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2021. – С. 38-48.
15. Туренбеков Р.Х. Тьюторская поддержка школы - лидера школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / Р.Х. Туренбеков // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2019. – № 8. – С. 19-23.

УДК 37.088

Норина Е.Э.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина»
Алтайский край, Россия

Черданцева Н.В.

студентка 1 курса, 44.04.01 педагогическое образование,
профиль «Менеджмент в образовании»
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина»
Алтайский край, Россия

**РОЛЬ WELL-BEING ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ МОТИВАЦИЕЙ
ПЕДАГОГОВ**

Аннотация. В статье анализируются положения, раскрывающие понятие «Well-being». В эпоху неопределенности и нестабильности в экономической и социальной сферах, в условиях борьбы за лучшие кадры рассматривается роль Well-being подхода в системе практики управления мотивацией педагогов в образовательных организациях зарубежных практиков. Намечены пути усиления конкурентоспособности педагогов, повышения имиджа образовательной организации на рынке труда за счет мероприятий well-being.

Ключевые слова: благополучие персонала, well-being подход, управление мотивацией педагогов.

THE ROLE OF THE WELL-BEING APPROACH IN TEACHER MOTIVATION MANAGEMENT

Abstract: The article analyzes the provisions that reveal the concept of "Well-being". In the era of uncertainty and instability in the economic and social spheres, in the context of the struggle for the best personnel, the role of the Well-being approach in the system of motivation management practices of teachers in educational organizations of foreign practitioners is considered. The ways of strengthening the competitiveness of teachers, improving the image of an educational organization in the labor market through well-being events are outlined.

Keywords: staff well-being, well-being approach, teacher motivation management.

В настоящее время, в эпоху неопределенности и нестабильности в экономической и социальной сферах, огромное значение в управлении мотивацией педагогов приобретает Well-being подход или концепция благополучия.

Понятие «Well-being» в переводе с английского языка на русский означает «благополучие» и в таких сочетаниях как «управление благополучием», «благополучие персонала», «программа благополучия» в зарубежных статьях и заметках, а в последние десятилетия и в отечественных публикациях стала мировым трендом в корпоративной культуре многих компаний.

В сфере образования педагог всегда был и остается ключевой фигурой, чья деятельность непосредственно влияет на качество образования и образовательные результаты, а также оказывает существенное влияние на обучающихся и внутренний климат образовательной организации. В работе коллектива авторов: Гордеевой Т.О., Сычева О.А. и Лункиной М.В. (2019) справедливо отмечено, «что цели, которые в настоящее время стоят перед школой, выходят за рамки простого овладения знаниями и компетенциями. Важным результатом становится благополучие обучающихся, позитивное отношение к учебе, школе, учителям, собственному потенциалу» [3].

Ряд исследований доказывает, что весомую роль в школьном благополучии учеников, их мотивации, играет фигура педагога и особенности их взаимоотношений, а также благополучие самого педагога (Гордеева и др., 2019; Mikulincer&Shaver 2005; Naylor, 2019; Saaranen et al., 2007; Александрова, 2006; Заусенко, 2013; Карабанова, 2019) [7].

Зарубежные практики показывают, что применение Well-being подхода и в целом вектор на благополучие не только обучающихся и педагогов, но и не педагогических сотрудников школы активно развивается в странах США, Англии, Финляндии, Канады.

В литературе встречается множество конструктов: благополучие личности, психологическое благополучие, субъективное благополучие, профессиональное благополучие, благополучие сотрудников, благополучие персонала, психологическое благополучие в профессиональной сфере. В отечественной психологии авторов, которые рассматривают благополучие в контексте профессиональной деятельности мало: Р.М. Шамионов (2006; 2016), М.В. Соколова (2003), В.А. Хащенко (2003), М.Ю. Бояркин (2016), Е.В. Бородкина (2012), Березовская Р.А. (2016).

В нашем исследовании термин «Well-being» рассматривается как инструмент управления мотивацией педагога, поэтому в большей степени мы обращаем внимание на благополучие педагога не только в экономической сфере, но, прежде всего, в духовной: осознание значимости в достижении профессиональных результатов, удовлетворение от общения с коллегами, установление доброжелательной атмосферы, любовь к профессии.

Одной из главных функций управленческой деятельности является мотивация. Суть мотивации проявляется в побуждении коллектива на высокую результативность труда. Мотивация является одним из способов стимулирования работников образования.

Образовательная организация – это, то место, в котором педагог осуществляет свои интересы, и в зависимости от их реализации выстраивает содержание своей дальнейшей работы. В зависимости от ситуаций у педагога повышается уровень альтруизма, уровень внимания к проблемам других коллег и воспитанников, прогнозируется ход его дальнейших действий в развитии этих ситуаций [1].

Слово «мотивация» имеет тот же корень, что и слово «эмоция» – латинское слово «movere» (двигать). Мотивация – это то, что куда-то нас движет. Существует ошибочное мнение, что «мотивация – это личностная черта», которая у одних сотрудников присутствует, а у других –нет. Однако, это не так. Мотивация – результат взаимодействия индивида и ситуации [2]. По справедливому замечанию С.Л. Рубинштейна, «учение о мотивации выступает как конкретизация учения о детерминации» [5, с. 367]. Согласно его определению, «детерминация через мотивацию – это детерминация через значимость явлений для человека» – «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение» [5, с. 368].

У многих руководителей образовательных учреждений бытует мнение, что учет мотивации в работе как функции не существенно, потому что если люди идут на свою работу, то они уже как-то мотивированы, поэтому не стоит заниматься данной проблемой дополнительно. Имеющейся у каждого работника личной мотивации должно быть достаточно для выполнения трудовой деятельности и воплощения в жизнь целей, стоящих перед организацией.

Тем не менее, руководителю образовательной организации как работодателю необходимы педагоги с высоким уровнем профессионализма, для достижения этой цели он должен совершенствовать все существующие управленческие механизмы и средства. По этой причине для сохранения и привлечения в образовательное учреждение высококвалифицированных кадров и комплектованием школ новым поколением педагогов руководителю необходимо создать «программу Well-being», включающую систему моральных и материальных стимулов [8].

Современные исследования убедительно доказывают влияние благополучного состояния человека на его профессиональную мотивацию, прежде всего, бизнес-результаты и устойчивость компании.

Разработанная и используемая на практике система мотивации оказывает влияние не только на творческую составляющую и социальную деятельность каждого отдельного сотрудника, но и на результаты деятельности всего образовательного учреждения.

Успешная реализация Well-being подхода во многом зависит от достигнутого в образовательной организации уровня корпоративной культуры. Наибольшая вероятность успешного внедрения Well-being характерна для образовательных организаций со средним и высоким уровнями корпоративной культуры, в которых преобладает культура правил, успеха, согласия или синтеза. Именно данный вид культуры соответствует принципам этического взаимодействия и сотрудничества [9].

В рамках изучения вопроса управления мотивацией педагогов разумно предположить, что внедрение Well-being подхода, вероятно, предполагает совокупность способов и приемов значительно повышающих их вовлеченность и продуктивность в работе в образовательной организации. К сожалению, в практиках работы школ России тема внедрения Well-being подхода пока мало распространена. Поэтому в своем исследовании мы обратились к существующим практикам педагогических сотрудников школ США, Англии, Финляндии, Канады.

Например, финские коллеги широко применяют в повышении профессионализма школьного персонала содержательную модель «Content Model for the Promotion of School Community Staff's Occupational Well-being», которая включает в себя четыре аспекта профессионального благополучия: условия труда (working conditions), работник и работа (worker and work), рабочее сообщество (working community), профессиональная компетентность (professional competence) и «Модель профессионального благополучия школьного персонала» (OWSS) [12].

Коллеги из Англии, в опыте работы начальной школы, выделяют еженедельные занятия йогой; тренинги по управлению стрессом; тренинги по работе с тревожностью и депрессией, открытые обсуждения по вопросам психического здоровья; поддержку персонала по вопросам жизненной стратегии и благополучия; сокращение количества отчетности и административных встреч на выходных, чтобы сотрудники могли не думать о работе, расслабиться и возвращаться после выходных в школу готовыми к работе [10, 11].

Таким образом, роль Well-being подхода в управлении мотивацией педагогов образовательных организаций направлено на повышение

профессионального роста и устойчивости сотрудников, достижение ими удовлетворенности в процессе реализации профессиональных функций, снижению риска профессиональной деформации и выгорания. Это могут быть различные целевые программы, «Дни здоровья», скрининги, а также использование диджитал сервисов «Well-being», соответственно, способствует усилению конкурентоспособности педагогов, повышению имиджа образовательной организации на рынке труда.

Список литературы

1. Веселова О.А. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у педагогов / О.А. Веселова // Вестник науки и образования, 2019. - №18 (72). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-i-uroven-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov>
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. - Москва: МГУ. - 2010. - 224 с.
3. Гордеева Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. // Психологическая наука и образование. - 2019. - Т. 24. - № 3.
4. Малыгин Д.В. Трансформация педагогических условий в факторы развития инициативы в трудовом коллективе / Д.В. Малыгин // Вестник Мининского университета. 2021. - Т. 9, №1. - С.8.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн - Москва: Педагогика, 1973. - 423 с.
6. Смурова Н. Новые технологии в измерении и улучшении благополучия сотрудников и компании [Электронный ресурс]/ Н. Смурова // Lifeaddwiser: 2018. - Режим доступа: http://www.apkit.ru/files/HR_APKIT_Lifeaddwiser.pdf
7. Управление благополучием сотрудника 2020 // материалы конференции «Workplace Wellness Conference-2020» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://moscow.w2conf.events/news/upravlenie-blagopoluchiem-sotrudnika-2020-100457>
8. Чуланова О.Л. Исследование применения технологии «Well-being» в гуманизации трудовой деятельности персонала организаций в цифровой экономике [Электронный ресурс]/ О.Л.Чуланова, С.А. Булгакова // Вестник евразийской науки. 2019. № 3. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-primeneniya-tehnologii-well-being-v-gumanizatsii-trudovoy-deyatelnosti-personala-organizatsiy-v-tsifrovoy-ekonomike>
9. Well-being в компании – временный тренд или инструмент, который ждали [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://kazan.hh.ru/article/28679?/>
10. Garland L., Linehan T., Merrett N., Smith J., Payne C. Ten steps towards school staff wellbeing [Electronic resource]// The Anna Freud National Centre for Children and Families, 2019. - Access mode: <https://www.annafreud.org/media/8506/school-staff-wellbeing-report-final-corrected-512.pdf>
11. Guest D., Isaksson K., De Witte H. (Eds.) Employment Contracts,

Psychological Contracts, and Employee Well-Being: An International Study. Oxford University Press., 2010. - Access mode: <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199542697.001.0001/acprof-9780199542697>

12. Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. A Whole-School Approach to Promoting Staff Wellbeing. Australian Journal of Teacher Education, 2020, 45(2). - P. 23 - Access mode: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>

УДК 378.11

Отарбаева А.Б.

учитель русского языка и литературы, магистр

КГУ ОШ № 76 г. Алматы

Высшая квалификационная категория «педагог-эксперт»

г. Алматы, Казахстан

ПРОБЛЕМА ВЫРАБОТКИ И ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья раскрывает проблему выработки и принятия управленческого решения в общеобразовательной организации, уточняются понятия «управление в образовательной организации», «управленческое решение», «принятие управленческого решения». Рассматривается специфика технологическая и организационная специфика выработки и принятия решений в общеобразовательной организации.

А также представлена опытно-поисковая работа по организации процесса выработки и принятия управленческого решения в школе. Значительное внимание в исследовании уделено изучению опыта принятия управленческих решений в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: инновационные технологии, управленческие решения, менеджмент, руководитель, диагностика, эксперимент.

THE PROBLEM OF DEVELOPING AND MAKING MANAGERIAL DECISIONS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Annotation. The article reveals the problem of developing and making managerial decisions in a general education organization, clarifies the concepts of "management in an educational organization", "managerial decision", "managerial decision-making". The specifics of technological and organizational specifics of decision-making and decision-making in a general education organization are considered.

It also presents experimental research work on the organization of the process of developing and making managerial decisions at school. Considerable attention in the study is paid to the study of the experience of managerial decision-making in a general education organization.

Keywords: innovative technologies, management solutions, management, manager, diagnostics, experiment.

Аңдатпа

Мақалада жалпы білім беретін ұйымда басқарушылық шешімді әзірлеу және қабылдау мәселесі ашылады, "білім беру ұйымындағы басқару", "басқарушылық шешім", "басқарушылық шешім қабылдау" ұғымдары нақтыланады. Жалпы білім беру ұйымында шешім қабылдау мен әзірлеудің технологиялық және ұйымдастырушылық ерекшеліктері қарастырылады.

Сондай-ақ мектепте басқару шешімін әзірлеу және қабылдау процесін ұйымдастыру бойынша тәжірибелік-ізвестіру жұмыстары ұсынылған. Зерттеу жалпы білім беру ұйымында басқарушылық шешімдер қабылдау тәжірибесін зерттеуге көп көңіл бөлді.

Түйінді сөздер: инновациялық технологиялар, басқару шешімдері, менеджмент, көшбасшы, диагностика, эксперимент.

Управленческое решение представляет собой один из основных видов деятельности руководителя в любой сфере деятельности и на любом уровне управления. Процесс его выработки, принятия, организации исполнения и реализации отражает содержание и сущность социального управления. Подготовка и реализация управленческого решения рассматриваются в науке как специализированная деятельность, направленная на упорядочение отношений между людьми и социальными институтами в соответствии с замыслом и волей доминирующего субъекта. Это механизм наделения субъектов управления полномочиями направлять процесс совместной деятельности людей на решение общих социальных проблем.

Принятие управленческих решений в образовательной организации связывает между собой все функции управления. Поэтому принятие решений рассматривается не как этап цикла управления, а как важный связующий процесс в рамках более широкого процесса управления образовательной организацией [1, с. 58].

В настоящее время понятие «решение» имеет многозначную трактовку. Оно понимается как процесс, как акт выбора, как результат выбора. Основная причина неоднозначной трактовки данного понятия заключается в том, что каждый раз в это понятие вкладывается смысл, соответствующий конкретному направлению деятельности.

Решение как процесс характеризуется тем, что он, протекая во времени, осуществляется в несколько этапов. В связи с этим уместно говорить об этапах подготовки, принятия и реализации решений. Этап принятия решений трактуется как акт выбора, осуществляемый индивидуальным или групповым лицом, принимающим решение с помощью определённых правил.

Решение как результат выбора обычно фиксируется в письменной или устной форме и включает в себя план (программу) действий по достижению поставленной цели [2, с. 118].

Система управления современной образовательной организацией - это сложный и разноаспектный процесс, основанный на принципах научного управления и ориентированный на современные потребности в сфере образования. Её особенность определяется теми изменениями, которые

происходят в системе образования в последние годы, в частности введением Федеральных государственных образовательных стандартов [3, с. 78].

Эффективность менеджмента образовательной организации в целом напрямую зависит от эффективности функционирования всех уровней системы управления организацией в процессе их взаимодействия, взаимовлияния, взаимообогащения. Ключевой фигурой в процессе управления, как и прежде, остается руководитель, однако, меняются его функции, а соответственно меняется и роль руководителя образовательной организации [4, с. 88].

Современный руководитель не может обойтись без знаний в области юриспруденции, экономики, бухгалтерского и кадрового учета, менеджмента организации, теории управления персоналом, делопроизводства, социальной и общей психологии, педагогики. Личностные компетенции должны быть представлены высоким уровнем организованности, безусловными лидерскими качествами, умением жить в эпоху информационных технологий, стремлением к личностному и профессиональному развитию [5, с. 111].

Управление образовательной организацией, по мнению С.Д. Якушевой, является комплексным процессом обеспечения целенаправленной деятельности организации, связанным с эффективным использованием ресурсов, базирующийся на системе принципов и методов управления, адекватно соответствующим условиям и требованиям внешней и внутренней среды, включая нормативно-правовые требования [6, с. 145].

Теория управления школой дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.). Особенность теории внутришкольного менеджмента заключается в его личностной направленности, когда деятельность менеджера строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха.

В современных работах различают два уровня управления образовательной организацией [7, с. 58]:

- системный, связанный с управлением организацией и относящийся к деятельности руководителя организации;
- функциональный, определяющий управление человеческими ресурсами на каждом отдельном участке системы (организации) в направлении достижения общих стратегических задач системы.

Обращаясь к понятию управление образовательной организацией, исследователи выделяют следующие уровни управленческих функций: первый уровень отражает функции руководителя образовательной организации, второй уровень определяет управленческую деятельность педагогов, третий уровень характеризует управление деятельностью обучающихся [8, с. 79].

В данном понимании особенность управления образовательной организацией заключается в оптимальном сочетании вертикального и горизонтального управления, определяемого ситуационным подходом к принятию решений, применения технологий централизации и децентрализации. Функции педагога-менеджера на каждом уровне различны [9, с. 47].

Основу деятельности руководителя образовательной организации, по мнению исследователей, составляет комплекс управленческих приемов, на-

правленных на создание условий для эффективного функционирования и развития всей педагогической системы образовательной организации. Роль педагога-менеджера заключается в проектировании образовательного процесса для конкретной учебной группы с целью развития личности каждого ее члена. При этом исследователи отмечают, что важнейшими функциями педагогического менеджмента в образовательном процессе являются стимулирование обеспечения достижения качества и контроль обеспечения «нужного качества» [10, с. 77].

Под управлением образовательной организацией следует понимать комплексный процесс обеспечения целенаправленной деятельности организации, связанным с эффективным использованием ресурсов, базирующийся на системе принципов и методов управления, реализуемый адекватно условиям и требованиям внешней и внутренней среды, включая нормативно-правовые требования [11, с. 123].

Содержание процесса управления раскрывается в его функциях: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной [12, с. 119].

Процесс принятия управленческих решений представляет собой совокупность целенаправленных, последовательных, взаимосвязанных и взаимозависимых действий менеджеров, обеспечивающих реализацию управленческих функций.

Исследование опыта принятия управленческих решений в общеобразовательной организации обозначило необходимость проведения собственной опытно-поисковой работы, которая осуществлялась поэтапно в естественных условиях образовательного процесса на протяжении двух лет на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 76» г. Алматы.

Первый этап опытно-поисковой работы был связан с диагностикой качества процесса принятия управленческих решений в общеобразовательной организации. В исследовании принимали участие педагогические работники КГУ «Общеобразовательная школа № 76» г. Алматы.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач мы использовали комплекс методов исследования, таких как: анкетирование педагогических работников, наблюдение за осуществлением образовательного и воспитательного процесса, наблюдение за процессом управления различными структурами и подразделениями образовательной организации, анализ нормативной документации, изучение педагогического опыта, методы количественной обработки данных и качественного анализа результатов экспериментов.

В процессе разработки программы исследования определилась необходимость организации и проведения констатирующего эксперимента, который позволил выявить ряд значимых моментов для нашего исследования, а именно выявить особенности принятия управленческих решений в общеобразовательной организации. Для проведения констатирующего этапа эксперимента нами использовалась разработанная анкета для педагогических работников, позволяющая оценить характер принятия управленческих решений в

школе. В исследовании приняли участие 25 педагогических работников школы. В первом вопросе анкеты респондентам было предложено ответить на вопрос «Участвуете ли Вы в принятии управленческих решений в школе?». По результатам ответов большинство респондентов ситуативно и эпизодически принимают участие в принятии управленческих решений. Возможной причиной данной ситуации является отсутствие децентрализации принятия решений, когда нижние уровни управленческой системы могут принимать решения в зоне своей ответственности.

В одном из вопросов анкеты респондентам было предложено обозначить логику принятия управленческих решений. Для ответа респондентам предлагалось три варианта: принимаю решения интуитивно; принимаю решения по аналогии с учетом опыта; принимаю решения на основе аналитических действий. Мнения распределились следующим образом: большинство респондентов ответили, что принимают решения по аналогии (56%), 24% принимают решения интуитивно, а 20% – принимают решения на основе аналитических действий. На наш взгляд, это свидетельствует об ограниченных знаниях большинства респондентов относительно технологии принятия управленческого решения.

В следующем вопросе анкеты респондентам было предложено ответить на вопрос «Кто в Вашей школе имеет право принимать управленческие решения?». Мнения распределились следующим образом :

- директор – 100%;
- заместители директора – 100%;
- педагоги – 72%;
- учащиеся – 36%;
- родители – 28%.

Мы определили, что 100% респондентов считают, что управленческие решения могут принимать директор школы и его заместители; 72% считают, что педагоги принимают участие в принятии управленческих решений; лишь 36% опрошенных заявили, что такие решения принимаются учащимися, а 28% считают, что родителями. Таким образом, в большей степени данным видом деятельности занимается руководящий состав школы.

В одном из вопросов анкеты респондентам было предложено обозначить трудности, которые они испытывают в процессе принятия управленческого решения. Мнения распределились следующим образом: наибольшую трудность респонденты испытывают в процессе генерирования альтернативных решений (96%) и выбора оптимального из них (98%). Наименьшую трудность вызывает диагностика проблемы (16%) и формулирование целей (20%).

Следующий вопрос анкеты был таким «С какими методами принятия управленческих решений Вы знакомы?» Мнения распределились следующим образом:

- экспертный метод – 100%;
- метод аналогий - 96 %;
- метод мозгового штурма – 100%;
- статистический метод – 32%;

- метод сценариев – 60%;
- метод дерева решений – 84%;
- метод синектики – 8%.

Из полученных данных видно, что абсолютное большинство респондентов знакомо с экспертным методом (100%), методом мозгового штурма (100%), методом аналогий (96%), методом дерева решений (84%). Лишь незначительная часть респондентов обладает знаниями о методе синектики (8%) и статистическом методе (32%) принятия управленческого решения.

Таким образом, анкетирование педагогических работников КГУ «Общеобразовательная школа № 76» г. Алматы показало взаимозависимость содержательных и процессуальных аспектов процесса принятия управленческих решений в общеобразовательной организации.

Проведенный на первом этапе исследования теоретический анализ позволил уточнить, что процесс принятия управленческих решений представляет собой совокупность целенаправленных, последовательных, взаимосвязанных и взаимозависимых действий руководителя образовательной организации, обеспечивающих реализацию управленческих задач или функций.

Второй этап исследования был ориентирован на проведение опытно-поисковой работы. Она предполагала разработку и реализацию системы комплексных мероприятий по выработке и принятию управленческих решений в образовательной организации по актуальной проблеме. Особую значимость на момент начала работы имела проблема оказания профессиональной помощи молодым, начинающим педагогам, а также учителям, меняющим условия работы или специальность.

На формирующем этапе были реализованы технологические аспекты организации процесса выработки и принятия управленческого решения по конкретному направлению работы школы. На завершающем этапе опытно-поисковой работы была проведена оценка качества принятых и реализованных управленческих решений по заявленной проблеме. Оценка осуществлялась экспертной группой, в которую входили работники школы. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности проведенной работы.

Список литературы

1. Коротков Э.М. Исследование систем управления: практикум / Э.М. Коротков. – М.: Юрайт, 2017. - 226 с.
2. Вертакова Ю.В. Управленческие решения: разработка и выбор: учеб. Пособие/ Ю.В. Вертакова. - М.: КНОРУС, 2015. - 352 с.
3. Бусов В.И. Управленческие решения: учебник / В.И. Бусов. - М.: Юрайт, 2019. –203 с.
4. Селюкова Е.А. Педагогический коллектив – многофункциональная целостная система в управлении образовательным учреждением / Е.А. Селюкова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии - № 1 (58). - 2016. – С. 37-43.
5. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. 2014. – № 3. – С. 18-24.

6. Социология управления: учеб. пособие / А. В. Верещагина и др.; отв. ред. С.И. Самыгин. - Ростов на Дону: Феникс, 2014. - 318 с.

7. Аквазба Е.О. Особенности социального управления образовательной организацией в современных российских условиях / Е.О. Аквазба // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2. – С. 3634 – 3638.

8. Алимбеков Т.А. формирование и реализация стратегии управления персоналом / Т.А. Алимбеков // Вестник СГТУ. – 2009. - № 1. – С.184-188.

9. Констман И.С. Модель системы качества управления персоналом и критерии оценки качества управления персоналом высшего учебного заведения / И.С. Констман // Вестник Саратовского государственного технического университета. - 2019. - № 1 (37). - С. 196-20.

10. Палей, Т.Ф. Инновационная модель управления / Т.Ф. Палей // Вестник КГФЭИ. – 2018. - № 1. - С. 56-59.

11. Сапунова В.М. Система управления педагогическим персоналом современного общеобразовательного учреждения: автореф. дисс... кандидат педагогических наук / В.М. Сапунова. – Ставрополь, 2018. - 23 с.

12. Федык Л.А. СМК как условие эффективности управления профессиональной образовательной организацией / Л.А. Федык, А.П. Смуток, Г.В. Прейс // Компетентность. – 2019. - № 5 (126). – С. 36-42.

УДК 37.08

Ярков В.Г.

директор МОБУ «Троицкая СОШ»

Бузулукского района

Оренбургская область, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье актуализируется проблема необходимости методического сопровождения профессионального развития педагога как условия его активной адаптации к новым требованиям, новым моделям деятельности. Проектирования системы профессионального развития педагогических работников образовательной организации автор связывает с выявлением риска недостаточной предметной и методической компетентности педагогических работников. Отдельно автор останавливается на главной трудности в профессиональной деятельности учителя — это применение нового опыта и полученных знаний в ежедневной работе. Для решения отмеченных проблем с учетом изучения лучших практик автором были разработаны способы преодоления риска недостаточной предметной и методической компетентности педагогических работников: включение педагогических работников в систему наставничества; разработка программы внутрифирменного обучения; участие педагогов в работе школьных методических объединений; включение педагогов в системное повышение квалификации; участие педагогических работников в работе школьных методических объединений, профессиональных сообществ.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога; профессиональные дефициты; система мониторинга профессионального развития педагога.

DESIGNING A SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract: the article actualizes the problem of the need for methodological support for the professional development of a teacher as a condition for his active adaptation to new requirements, new models of activity. The author associates the design of the system of professional development of teaching staff of an educational organization with the identification of the risk of insufficient subject and methodological competence of teaching staff. Separately, the author dwells on the main difficulty in the professional activity of a teacher — this is the application of new experience and acquired knowledge in daily work. To solve these problems, taking into account the study of best practices, the author has developed ways to overcome the risk of insufficient subject and methodological competence of teaching staff

Keywords: professional development of a teacher; professional deficits; monitoring system of professional development of a teacher.

В современных условиях развития образования особое значение приобретают вопросы, связанные с усилением методического сопровождения профессионального развития педагога как условия его активной адаптации к новым требованиям, новым моделям деятельности. Особую значимость в данных условиях приобретает деятельность образовательной организации, способной быстро реагировать на вызовы времени, отвечать на профессиональные запросы педагогов, обеспечивая условия для их непрерывного профессионального развития [3].

Процесс проектирования системы профессионального развития педагогических работников образовательной организации в условиях реализации проекта был связан с выявлением ключевого риска, - риска недостаточной предметной и методической компетентности педагогических работников.

Современное образование требует от педагогических работников высокой квалификации и постоянного профессионального развития. В связи с этим, система профессионального развития педагогических работников является необходимым условием обеспечения качества образования. В данной статье мы рассмотрим проблемы и перспективы проектирования системы профессионального развития педагогических работников образовательной организации [7].

Следует признать, что главная трудность в профессиональной деятельности учителя — это применение нового опыта и полученных знаний в ежедневной работе. Педагогам трудно отойти от стереотипов старой работы. Так, основной дефицит педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности, — слабое знание и применение специфических технологий работы с данной категорией обучающихся. Существующая система повышения квалификации и профессионального развития (включая деятельность

муниципальных методистов) в большинстве случаев не предлагает релевантных по форме и содержанию программ повышения квалификации.

Следует отметить, что практики профессионального развития педагогов реализуются автономно от общешкольных задач улучшения качества образования, оторваны от среды, в которой одновременно существуют и проблемы, и возможности найти их решение, игнорируется потенциал профессионального взаимодействия между коллегами [5; 9].

Другой проблемой является необходимость индивидуального подхода к педагогическим работникам [4]. Каждый педагог имеет свои сильные и слабые стороны, а также разные потребности в профессиональном развитии. Поэтому, при проектировании системы профессионального развития, необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого педагога и предоставлять ему возможности для развития в тех областях, которые наиболее важны для его профессионального роста.

Важной проблемой является также отсутствие мотивации педагогических работников в профессиональном развитии. Многие педагоги не видят необходимости в дополнительном обучении и развитии своих профессиональных навыков, так как не видят в этом прямой выгоды для себя. Необходимо создать условия, которые будут стимулировать педагогов для профессионального развития, например, через систему мотивации за достижение целей и результатов, вознаграждения и признание достижений [6].

Еще одной проблемой является нехватка времени у педагогических работников на профессиональное развитие. Нередко педагоги работают в условиях перегрузки и не имеют времени на участие в семинарах, тренингах и других мероприятиях по профессиональному развитию. В связи с этим, необходимо предоставить педагогическим работникам гибкий график обучения, который бы позволял им выбирать удобное время и формат обучения [4].

Одной из главных перспектив проектирования системы профессионального развития педагогических работников является интеграция новых технологий в процесс обучения. Современные технологии позволяют создавать интерактивные и эффективные программы профессионального развития, которые могут быть доступны педагогам в любое время и из любой точки мира. Например, это может быть использование онлайн-курсов, вебинаров, электронных учебников и других электронных ресурсов.

Еще одной перспективой является использование различных форм обучения, которые позволяют педагогам развивать свои профессиональные навыки в более комфортных условиях. Это могут быть курсы дистанционного обучения, мастер-классы, тренинги, семинары и другие форматы обучения [4; 8].

Также стоит отметить, что проектирование системы профессионального развития педагогических работников должно быть основано на системном подходе. Это означает, что необходимо рассматривать профессиональное развитие не только как отдельное мероприятие, но и как часть стратегии образовательной организации. Проектирование системы профессионального развития должно быть взаимосвязано с целями образовательной организации и

нацелено на решение ее задач.

Также важным аспектом является создание атмосферы поддержки и взаимодействия в образовательной организации. Это может включать в себя организацию менторства, где опытные педагоги будут работать со своими молодыми коллегами, помогая им развивать свои профессиональные навыки и решать трудности. Также можно создавать группы поддержки и обучения, где педагоги могут делиться опытом, учиться друг у друга и получать обратную связь.

Кроме того, проектирование системы профессионального развития должно учитывать потребности педагогических работников в разных этапах их карьеры. Так, для молодых педагогов может быть важно получить опыт и знания, связанные с конкретными областями знаний, в то время как для опытных педагогов более важно развивать управленческие и лидерские навыки. Поэтому система профессионального развития должна быть способной адаптироваться к потребностям педагогов на разных этапах их карьеры [2].

Еще одной перспективой является использование системы мониторинга и оценки эффективности профессионального развития. Это позволит оценивать результаты обучения и корректировать программы профессионального развития в соответствии с потребностями педагогов. Кроме того, мониторинг и оценка могут стать инструментом мотивации и признания достижений педагогических работников [7].

Для решения отмеченных проблем с учетом изучения лучших практик были разработаны способы преодоления риска недостаточной предметной и методической компетентности педагогических работников.

Это включение педагогов в диагностику профессиональных дефицитов, которая предполагала также проведение самоанализа профессиональной компетентности педагогов на основе требований профессионального стандарта, а также разработку Дорожной карты по преодолению профессиональных дефицитов в образовательной организации.

Выявленные в ходе диагностики профессиональные дефициты принимаются школой как одна из целей стратегии развития школы, декомпозируются в цели

- включения педагогических работников в систему наставничества;
- разработки программы внутрифирменного обучения;
- участия педагогов в работе школьных методических объединений;
- включение педагогов в системное повышение квалификации;
- участие педагогических работников в работе школьных методических объединений, профессиональных сообществ.

Взаимодействие педагога с коллегами в рамках деятельности методических сообществ и профессиональных объединений через наблюдение за работой коллег и обратной связи становятся ведущим условием профессионального развития каждого педагога.

Взаимодействие носит как вертикальный (наставничество, стажировки), так и горизонтальный (взаимообучение) характер.

Так, задача наставника - обсуждение с учителем индивидуальной

траектории развития и сопровождение в движении по ней. Наставник помогает учителю сформулировать цели профессионального развития, стимулирует педагога к профессиональному развитию.

Непрерывность процесса профессионального развития педагога осуществляется через систему дополнительного профессионального образования (курсовую и межкурсовую подготовку), систему методической работы, постоянное профессиональное взаимодействие (в профессиональных обучающих сообществах учителей) и самообразование.

Прогнозируемыми и достигнутыми результатами стали:

- Повышение уровня профессиональной компетентности учителя.
- Сформированность системы наставничества в образовательной организации.
- Обеспечение функционирования системы внутрифирменного обучения.
- Отлаженность работы методических объединений.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагога является динамичным процессом усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущим к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающим непрерывное развитие и самосовершенствование.

А процесс формирования профессиональной компетентности представляет собой циклический процесс, где в процессе педагогической деятельности необходима включенность самого педагога в непрерывное профессиональное развитие.

Список литературы

1. Абрамовских Т.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога в системе непрерывного повышения профессионального мастерства / Абрамовских Т.А. Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: сб. ст. XIII межд. научно-практической конференции [в 2 ч.]. МАНПО, 2021. – С. 490–494.

2. Агапова С.А. Педагогическое проектирование профессионального развития учителя / Агапова С.А. – Автореф. на соиск. уч. ст. кандидат педагогических наук / Военный университет Министерства обороны Российской Федерации. Москва, 2012. – 26 с.

3. Безматерных Т.А. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования / Безматерных Т.А., Терещенко О. Ю. // Мир науки. 2018. – Т. 6. – № 5. – С. 4.

4. Иосевич Н.В. Предпосылки введения инноваций / Иосевич Н.В. Дайджест социальных исследований, 2022. – № 4. – С. 37–40.

5. Кийкова Н.Ю. Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ / Кийкова Н. Ю. Научное

обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2021. – № 4 (49). – С. 42–51.

6. Лапина Е.В. Модель развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации / Лапина Е.В. //Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2016. – № 6 (110). – С. 70–72.

7. Матмуратова Г. К. Развитие профессиональной компетентности учителя / Матмуратова Г.К. - CONTEMPORARY EDUCATION AND A FOREIGN LANGUAGE: сб. науч. тезисов по мат-лам межд. научно-практической конференции. – 2016. – С. 33. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27653104>

8. Перевозный А.В. Становление и развитие профессиональной деятельности учителя как педагогический процесс / Перевозный А.В. Инновации в образовании. – 2021. – № 6. – С. 38–49.

9. Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. мат-лов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции – Москва, 2018. – 267 с.

10. Югфельд Е.А. Профессиональное развитие педагогов: баланс индивидуального запроса и возможностей региона / Югфельд Е.А., Ипатов Е. Г. Педагогический журнал, 2022. – Т. 12. – № 4–1. – С. 40–50.

УДК 37.06

Шатунова О.В.

заведующий кафедрой педагогики, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского федерального университета
Елабуга, Россия

Виноградов В.Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Елабужский институт Казанского федерального университета
Елабуга, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНЫХ КОМАНД КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассмотрен опыт Казанского федерального университета в преодолении школьной неуспешности. В качестве смыслового ядра программы повышения качества образования выступает идея резильентности образовательной организации.

Ключевые слова: академическая неуспешность, резильентность образовательных организаций, проектная деятельность школьных команд.

PROFESSIONAL SUPPORT OF PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOL TEAMS AS A FACTOR OF OVERCOMING ACADEMIC FAILURE

Abstract. This article examines the experience of Kazan Federal University in overcoming school failure. The semantic core of the program for improving the quality of education is the idea of the resilience of an educational organization.

Keywords: academic failure, resilience of educational organizations, project activity of school teams.

24 июня 2021 года Министерство образования и науки Российской Федерации объявило о запуске программы «Приоритет 2030», которая направлена на повышение конкурентоспособности России в области образования, науки и технологий. Предполагаемый срок реализации программы – 10 лет, запланировано ее прохождение в два этапа: 2021-2025 гг. и 2025-2030 гг. Ожидалось, что в программе будут принимать участие не менее 100 университетов, которые ежегодно смогут рассчитывать на базовый грант не менее чем в 100 млн рублей и спецгрант, размер которого устанавливает специальная комиссия.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» вошел в список вузов-участников данной программы, отобранных комиссией по результатам рассмотрения программ развития. Цель, которую в программе поставил для себя университет – содействовать трансформации региона, повышению его глобальной конкурентоспособности посредством генерации системообразующих проектов «новой экономики». Среди проектов, которые вуз планирует развивать в течение 10 лет, сфокусированных на внедрении новых технологий персонализированного здоровьесбережения, создании уникальной отечественной системы технологических решений для перехода к низкоуглеродной («зеленой») экономике с учетом рационального использования природных ресурсов территории, развитию информационных технологий, особое место занимает программа «Разработка и внедрение комплекса технологий обеспечения поддержки и совершенствования работы образовательных организаций с низкими результатами» (далее – Программа). Программа направлена на развитие потенциала педагогических кадров общеобразовательных организаций Республики Татарстан в новых условиях становления высокотехнологичного общества.

Замысел Программы связан с качественным пересмотром целевых, содержательных и технологических решений для повышения качества образования в школе, в том числе, качества подготовки педагогических кадров в системе высшего образования. Смысловым ядром Программы выступает идея резильентности образовательной организации. Под резильентностью в данном контексте понимается потенциальная или проявляемая способность образовательной системы успешно адаптироваться к вызовам (внешним и внутрисистемным), которые угрожают ее функционированию и позитивному развитию, и обеспечить устойчиво высокие образовательные результаты; в связи с этим – профессиональное развитие действующих педагогов и подготовка будущих педагогов, способных выстраивать личностно-развивающее образование со стабильно высокими результатами обучающихся в условиях быстро меняющейся реальности [6].

Включение данной Программы в проект «Приоритет 2030» Казанского федерального университета обусловлено актуальностью проблемы повышения качества школьного образования во всем мире. Акценты её решений имеют

разнообразный характер и касаются самых различных аспектов – от нормативной базы до условий и форм взаимодействия всех участников образовательного процесса. Повышенное внимание в решении проблем, связанных с повышением качества образования, уделяется работе с особой категорией – школами с низкими образовательными результатами. Понимание необходимости сопровождения таких учреждений и организация системной работы с ними становится устойчивым образовательным трендом, определяемым динамическими изменениями системы образования на всех её уровнях [2].

На решение данной проблемы ориентирован проект «500+», являющийся частью Федерального проекта «Современная школа» (01.01.2019 – 30.12.2024), разработанный в целях получения детьми качественного общего образования в условиях, отвечающих современным требованиям, независимо от места проживания ребенка, а также профессионального развития педагогических работников. Имеется опыт успешной его реализации в Воронежской области [3], Красноярском крае [7], Нижегородской области [5] и в других регионах. Участником данного проекта стала и Республика Татарстан (РТ).

Первый этап реализации проекта в РТ, заключающийся в адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся, позволил выявить 24 образовательные организации по 10 факторам рисков:

1. Низкий уровень оснащения школы.
2. Дефицит педагогических кадров.
3. Недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников.
4. Высокая доля обучающихся с ОВЗ.
5. Низкое качество преодоления языковых и культурных барьеров.
6. Низкая учебная мотивация обучающихся.
7. Пониженный уровень школьного благополучия.
8. Низкий уровень дисциплины в классе.
9. Высокая доля обучающихся с рисками учебной неуспешности.
10. Низкий уровень вовлеченности родителей.

Положительным результатом проекта является то, что ШНОР РТ, работающие в сложных социально-экономических условиях, используя ресурсы проекта «500+» и научно-методические разработки Федерального института оценки качества образования (ФИОКО), ИРО РТ, Минобрнауки РТ, получая адресную методическую поддержку, начинают использовать новые педагогические технологии работы с обучающимися, испытывающими трудности в учении [4].

Елабужский институт, входящий в структуру Казанского федерального университета (ЕИ КФУ), подключился к реализации данного проекта еще в 2020 году, когда начал проведение исследований феномена образовательной результативности [1]. Кроме теоретических были проведены и эмпирические исследования в рамках реализации совместных проектов с управлениями образования нескольких муниципальных районов РТ.

Например, в Мензелинском муниципальном районе РТ реализован проект взаимодействия ЕИ КФУ и муниципальной системы образования по профессиональному сопровождению проектной деятельности школьных команд с учетом наиболее выраженных сильных сторон образовательных организаций и проблем, выявленных в ходе анкетных опросов учителей, школьников и их родителей. Особенностью этого проекта является то, что в ходе его реализации ведущие специалисты вуза совместно с работниками образования выявляют ключевые приоритеты развития их образовательной организации на основе самооценки и диагностики образовательной деятельности, разрабатывают логически согласованную последовательность действий по актуализации приоритетов силами специально сформированных проектных групп.

Работа начиналась с определения профессиональных профицитов как оснований проектирования развития образовательных организаций в сетевом взаимодействии (в т.ч., в рамках кластера). Основными методами работы явились мозговой штурм, экспертная оценка, проектирование деятельности. В ходе выполнения работ были определены несколько кластеров образовательных организаций, объединяющихся вокруг городских школ на основе сходства их наиболее ярких преимуществ/отличий по отношению к партнерам, разработаны проекты их развития. Проекты, разработанные школьными командами, защищались на специально организованной конференции в присутствии представителей администрации.

Кроме очерченных результатов совместной работы, совместно со школьными командами было проведено исследование с целью определения ключевых проблем, затрудняющих развитие образовательных организаций, с помощью таких методов исследования как кейс (качественный анализ), анкетный опрос, статистический анализ.

Общий анализ факторов эффективности работы учителя ожидаемо показал приоритетное значение:

1) уровня развития системы взаимопосещения занятий, включая: посещение открытых уроков не реже 1 раза в месяц; посещение уроков коллегами не реже 1 раза в месяц; посещение уроков администрацией не реже 1 раза в месяц;

2) цифровизации образования: применение ЦОР на уроках и во внеурочной деятельности, наличие личного профессионального блога (сайта);

3) объединение учителей в профессиональные команды: членство в методических объединениях или проектных группах школьного или муниципального уровня.

Таким образом, опыт Елабужского института КФУ показывает, что совместная работа вуза и школ в рамках реализации образовательных проектов позволяет повысить готовность управленческих команд к достижению высоких образовательных результатов и способствует повышению результативности образовательных организаций, функционирующих в сложных социально-экономических условиях.

Список литературы

1. Виноградов В.Л. Модели школьной результативности / В.Л. Виноградов, О.В. Шатунова, Ш.Ф. Шеймарданов // Педагогическое образование: новые

вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. - Ч. I. Казань : Издательство Казанского университета, 2021. - С. 183-188.

2. Косарецкий С.Г. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ / С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, Н.А. Сенина // Психологическая наука и образование. - 2021. - Т. 26. - №6. - С. 69–82.

3. Лемяскина Н.А. Повышение качества образования в школах с низкими образовательными результатами в воронежской области / Н.А. Лемяскина, Л.В. Селютина // Вестник Воронежского института развития образования. - 2022. - № 9. - С. 54-60.

4. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf>

5. Плетенева О.В. Механизмы поддержки муниципальных и школьных команд в рамках реализации проекта по внедрению модели поддержки школ с низкими результатами обучения в нижегородской области / О.В. Плетенева, В.В. Целикова // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики : Материалы IV Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием. - Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2022. - С. 105-109.

6. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования. - 2018. - №2. - С. 198–227.

7. Попов А.С. Проект "500+": региональный опыт участия школ в реализации проекта адресной методической поддержки школ с низкими образовательными результатами / А.С. Попов // Красноярское образование: вектор развития. - 2022. - № 1 (5). - С. 157-163.

СЕКЦИЯ 4. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 373.3

Баландина С.А.

учитель начальных классов,
МАОУ СОШ «НьюТон»,
магистрант факультета педагогики и
начального образования
ФГБОУ ВО ПГПИУ
Пермский край, Россия
Научный руководитель – **Скрипова Ю.Ю.**,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников
ПГПИУ
Пермский край, Россия

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема неуспеваемости современных младших школьников. В ходе изучения, обобщения и интерпретации педагогического опыта учителей начальных классов по проблеме неуспеваемости младших школьников выявляются причины неуспеваемости, формы, методы и средства коррекционно-развивающей работы со слабоуспевающими и неуспевающими учащимися. Сопоставление современного состояния проблемы с материалами предшествующих педагогических исследований позволяет наметить возможные пути решения обозначенной проблемы с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: младшие школьники, неуспеваемость, причины неуспеваемости, формы, методы и средства коррекционно-развивающей работы

THE STATE OF THE PROBLEM OF FAULTS OF JUNIOR STUDENTS IN MODERN PEDAGOGICAL PRACTICE

Annotation. The article actualizes the problem of underachievement of modern junior schoolchildren. In the course of studying, summarizing and interpreting the pedagogical experience of primary school teachers on the problem of underachievement of younger students, the causes of underachievement, forms, methods and means of correctional and developmental work with underachieving and underachieving students are identified. Comparison of the current state of the problem with the materials of previous pedagogical research allows us to outline possible ways to solve the identified problem, taking into account the requirements of the federal state educational standard for primary general education.

Key words: junior schoolchildren, poor progress, reasons for poor progress, forms, methods and means of correctional and developmental work

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого учащегося. Психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования должны обеспечивать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования, развитии и социальной адаптации [10, с. 28].

Школьная успеваемость является показателем умения учиться, которое формируется в начальной школе. Успеваемость младших школьников как важный показатель компетентности отражает не только успешность освоения учебной программы, но и успешность адаптации ребёнка к новым условиям [4, с.39].

Однако, как показывают цифры официальной статистики, в начальной школе более 30% детей имеют непреходящие трудности обучения [3, с.16]. Результатом становится неуспеваемость школьников. В. С. Цетлин понимает неуспеваемость как «неусвоение знаний обучающимися, определяемых содержанием образования, которые фиксируются по истечении определенного отрезка в процессе обучения – серии уроков на определенную тему или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года» [12, с. 79].

В исследовании С.В. Ефремовой, М. А. Федоровой проводится дифференциация определений понятия «неуспеваемость», авторами дается следующее определение «неуспеваемость – это несоответствие знаний обучаемого требованиям, предусмотренным учебными программами ..., а также уровню подготовки, необходимой для дальнейшего обучения» [5, с.238]. Зайцева С. А. несколько иначе определяет понятие «неуспеваемость»: «Под неуспеваемостью ... понимают явление, при котором учащийся имеет неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году [6, с. 467].

Значимыми для нашего исследования представляются выводы, полученные Н.А. Хохловым, Е. Д. Словенко: «Для неуспевающих школьников на фоне снижения общего уровня нейрокогнитивного развития наиболее специфичны нарушения мышления, внимания и слухоречевой памяти. Ведущим предиктором неуспеваемости в 1–4 классах является недоразвитие внимания» [11, с.292].

В современных исследованиях рассмотрены и достаточно подробно освещены группы причин неуспеваемости младших школьников [8; 7; 2].

В исследовании М. В. Ажиева определены специальные педагогические условия предупреждения и преодоления неуспеваемости младших школьников: использование методов психолого-педагогического диагностирования и коррекции [1, с.11].

В статье Д.Е. Шевелевой обозначены способы психологической и педагогической помощи неуспевающим учащимся. Реализация массовой школой гуманистической парадигмы – обучение всех детей в соответствии с их учебными возможностями – возможна при выборе для каждого ребёнка наиболее

эффективных технологий сопроводительной корректирующей работы. «При верной диагностике, показывающей основание учебных трудностей, и адекватной помощи (включая выбор педагогических и психологических методов) допустим прогноз о дальнейших результатах обучения – рост успеваемости отстающих школьников [13, с. 83].

Для исследования проблемы неуспеваемости младших школьников вместе с теоретическими методами анализа научной литературы применялся эмпирический метод анкетирования. Мы согласны с мнением Л. Д. Стариковой, что «теория, даже самая абстрактная, всегда опирается на практику» [9, с. 42]. Анкетирование представляет собой опросный метод сбора информации, позволяющий «в короткие сроки регистрировать и факты поведения людей, и мнения различных представителей возрастных, профессиональных, социальных групп, и сведения о процессе и результатах их деятельности...» [9, с.113].

В анкетировании приняли участие 86 учителей начальных классов г. Ижевска, г. Москвы, г. Перми, Пермского края, г. Хабаровска. Состав респондентов включает учителей с разным педагогическим стажем: 43% участников – молодые учителя со стажем работы до 5 лет, 28% учителей имеют стаж до 11 лет, т.е. их высказывания основаны на наблюдениях за младшими школьниками двух выпусков, 12% учителей со стажем до 20 лет, это опытные педагоги со сложившейся системой профессиональных компетенций, в анкетировании представлена группа учителей более чем с двадцатилетним педагогическим стажем (17%), их опыт основан и на сложившихся в педагогике традиционных подходах к работе с неуспевающими учениками, и на апробированных в практике успешных формах, методах и средствах коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Для анкеты были подготовлены закрытые, полузакрытые и открытые вопросы. Закрытый вопрос был направлен на определение количества респондентов, в чьих классах есть неуспевающие ученики. Полузакрытый вопрос – на выявление предпочитаемых учителями форм, методов и средств коррекционно-развивающей работы с неуспевающими учениками. Открытые вопросы собирали информацию о том, каких учеников учителя считают неуспевающими и причинах неуспеваемости современных младших школьников, о тенденции увеличения/уменьшения количества обучающихся начальной школы с трудностями в учебной деятельности и причинах этого явления. Представим количественные и качественные результаты анализа ответов респондентов на вопросы анкеты.

Рассмотрим портрет современного неуспевающего младшего школьника с точки зрения учителей начальных классов: не справляется с образовательной программой (17% респондентов); имеет трудности в обучении, плохо усваивает учебный материал (16% респондентов); имеет низкий уровень развития познавательных процессов: памяти, внимания, мышления (12% респондентов); имеет неудовлетворительные отметки по нескольким предметам (11% респондентов); не имеет мотивации к учебной деятельности (11% респондентов); ребенок с проблемами в здоровье, с ограниченными возможностями здоровья, с задержкой психического развития (8% респондентов); родители ученика не

контролируют учебную деятельность ребёнка, не участвуют в образовательном процессе (6% респондентов); ленивый ученик, не прилагает усилий для понимания тем, систематически плохо выполняет работы, не работает на уроках, не выполняет домашние задания (6% респондентов); не выдерживает общеклассного темпа деятельности на уроке (1% респондентов); неготовый к школьному обучению (1% респондентов); не умеет контролировать свою деятельность (1% респондентов); ученик-биллингв (1% респондентов); неадаптированный к школьному обучению (1% респондентов). Неудачающие ученики есть в классах 91% учителей.

Отвечая на вопрос о тенденции изменения количества неудачающих учеников и причинах этого явления, 6% респондентов отметили уменьшение доли таких обучающихся. Причинами такого развития явления неудачаемости учителя называют организацию дополнительных индивидуальных занятий с ребёнком, индивидуальный подход к каждому ребёнку, работу психологической службы образовательной организации, участие родителей в подготовке старших дошкольников к обучению в школе. Ещё одной причиной снижения количества неудачающих младших школьников, по мнению респондентов, является возможность развиваться без помощи взрослых благодаря наличию образовательных онлайн платформ.

5% участников анкетирования высказали мнение о стабильном, не меняющемся количестве неудачающих учеников, затруднились ответить на вопрос 9% опрошенных.

80% респондентов отметили увеличение доли младших школьников, испытывающих трудности в процессе учения, являющихся неудачающими учениками. Причины тенденции увеличения неудачающих учеников, обозначенные учителями, можно разделить на несколько групп.

К первой группе можно отнести причины, связанные с детско-родительскими отношениями и участием родителей к процессу образования детей. По мнению респондентов, родители перекладывают ответственность за воспитание и обучение детей на школу. Учителя отмечают, что отсутствует родительский контроль выполнения домашнего задания, родители реже занимаются детьми. Познавательные процессы зависят от здоровья матери во время беременности. В небольших городах, посёлках, как замечают респонденты, высокий уровень безработицы, пьянство родителей, что приводит к педагогической запущенности детей, к девиантному поведению.

Ко второй группе относятся причины, связанные с отсутствием понимания учениками личностной ценности образования. Это приводит к снижению уровня учебной мотивации, детям неинтересно учиться, отсутствует умение применять полученные знания для решения жизненных проблем.

К третьей группе причин можно отнести бесконтрольное длительное по времени использование гаджетов для развлечения. Респонденты отмечают, что младшие школьники предпочитают игры в гаджетах чтению. Гаджеты, с одной стороны, перегружают детей информацией, с другой стороны, ребята не умеют в достаточной степени работать с ней, что приводит к «потере пытливости ума».

Ученики приходят к выводу: «зачем думать, рассуждать, если любой ответ на вопрос можно найти в интернете».

К четвертой группе причин, по мнению респондентов, относятся причины, связанные со здоровьем учеников, на которое влияет генетика, экология. У младших школьников слабый иммунитет, дети часто болеют, увеличивается количество учеников с ограниченными возможностями здоровья.

Выделим пятую группу причин: нагрузка учителей не позволяет дополнительно индивидуально заниматься с неуспевающими младшими школьниками.

Учителя, участвующие в анкетировании, отвечая на открытые вопросы, отмечали необходимость коррекционно-развивающей работы с неуспевающими младшими школьниками. На основе анализа ответов обозначим используемые в практике и предпочитаемые респондентами формы, методы и средства коррекционно-развивающей деятельности:

- использование средств наглядного обучения (78% респондентов);
- использование памяток, инструкций, опорных схем, развернутых алгоритмов действий (77% респондентов);
- индивидуальные занятия (76% респондентов);
- систематический контроль за деятельностью слабоуспевающих учеников (62% респондентов);
- дифференцированная работа на уроке (58% респондентов);
- стимулирование самостоятельных действий слабоуспевающих (58% респондентов);
- включение в процесс обучения упражнений на развитие памяти, внимания, мышления (57% респондентов);
- указание на ошибки, обучение способам проверки заданий, исправлению ошибок (52% респондентов);
- индивидуальный образовательный маршрут (49% респондентов);
- напоминание приема или способа выполнения задания (48% респондентов);
- индивидуальная работа на уроке (42% респондентов);
- дозирование заданий (42% респондентов);
- ссылка на правило и свойство, которые необходимы для выполнения упражнения (38% респондентов);
- индивидуальные задания базового уровня сложности (38% респондентов);
- обеспечение индивидуального темпа работы на уроке (34% респондентов);
- привлечение учеников к выводам и обобщениям (31% респондентов);
- использование педагогической диагностики (29% респондентов);
- инструктирование о рациональных путях выполнения заданий, требованиях к их оформлению (26% респондентов);
- организация самостоятельной работы путем выделения простых заданий в сложном (26% респондентов);

- домашняя самостоятельная работа (19% респондентов);
- привлечение учеников в качестве помощников при подготовке к уроку (19% респондентов);
- привлечение учеников к объяснению сути проблемы, высказанной сильным учеником (18% респондентов).

Обобщая результаты анкетирования, можно отметить, что учителя начальной школы, в целом, верно понимают признаки неуспеваемости младших школьников, причины неуспеваемости, обозначенные респондентами в ходе анкетирования и охарактеризованные в современных исследованиях, соответствуют друг другу, состояние проблемы неуспеваемости младших школьников в педагогической практике, выявленное эмпирическим путем, подтверждает теоретические выводы, представленные в научных статьях.

Все вышеизложенное позволяет нам говорить об актуальности проблемы исследования и значимости ее решения в нашей образовательной организации. Педагогическому коллективу и администрации важно обеспечить психолого-педагогическую поддержку обучающихся с низкими учебными возможностями.

В МАОУ СОШ «НьюТон» в начальной школе обучается 473 человека. Для определения начального состояния проблемы неуспеваемости младших школьников в образовательной организации был проведен опрос педагогов каждого класса, в ходе которого были выявлены неуспевающие дети.

Учителя, работающие в первых классах, считают необходимым организацию коррекционно-развивающей работы с двадцатью учащимися, 6 из которых являются детьми с ограниченными возможностями здоровья. Во вторых-четвертых классах было выявлено 83 неуспевающих ученика, что составляет 24% от всего количества обучающихся. При этом 16% составляют дети с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогами совместно с узкими специалистами были выявлены следующие группы неуспевающих учеников:

- по физиологическим причинам.

Эти учащиеся задания воспринимают невнимательно, не понимают их, при этом вопросы учителю не задают, не просят разъяснений; работают пассивно, постоянно нуждаются в стимулах для перехода к очередным видам работы; нет постоянной цели, не планируют и не умеют организовывают свою работу; работают очень вяло, постепенно снижают темп, уставая раньше других детей; безразлично относятся к результатам собственной работы, в целом к познавательному труду равнодушны.

- по социальным причинам.

Эти учащиеся с довольно высоким уровнем развития мыслительной деятельности, но с отрицательным отношением к учебной деятельности. В связи с частичной или полной утратой позиции школьника по причине непонимания содержания одной или нескольких учебных дисциплин или в результате отсутствия необходимых условий: неблагополучная семья (доля таких ребят 63%), плохое здоровье, отсутствие адекватного педагогического сопровождения.

- по медицинским показателям, т.е. дети с ограниченными возможностями здоровья.

Школьным психологом была проведена диагностика, по результатам которой был сделан вывод о том, что большинство неуспевающих учащихся имеют низкий уровень памяти, внимания, логического мышления, что соответствует результатам анкетирования учителей начальных классов и теоретическим выводам ученых. У неуспевающих детей был выявлен высокий уровень школьной и межличностной тревожности. Школьный логопед назвал следующие причины слабой успеваемости учащихся: нарушение звукопроизношения, несформированность фонематических процессов, бедный словарный запас, клиповое мышление.

Классные руководители называют такие проблемы, как: отсутствие контроля со стороны родителей, низкий уровень мотивации, педагогическая запущенность. Вместе с этим педагоги отмечают еще одну проблему – отношение родителей учащихся с ограниченными возможностями здоровья к организации образовательного процесса.

Таким образом, проблема неуспеваемости современных младших школьников актуальна и требует решения с позиции гуманистического, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов. Учителя начальных классов понимают значимость и необходимость коррекционно-развивающей работы с детьми. Решение проблемы видится в поиске административных ресурсов для организации помощи педагогам в устранении школьной неуспеваемости.

Список литературы

1. Ажиев М.В. Важнейшие условия предупреждения и преодоления неуспеваемости младших школьников / М.В. Ажиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С.10-12.
2. Акишева А.К. Причины отставания младших школьников в освоении школьной программы / А. К.Акишева, А. М. Караменди // Наука и реальность. – № 2(6). – 2021. – С. 243-245.
3. Аушева М.Б. Проблема неуспеваемости младших школьников в республике Ингушетия и пути её решения / Аушева М.Б. // Мир науки, культуры, образования. – № 3 (70). – 2018. – С. 16-17.
4. Дувалина О.Н. Причины неуспеваемости учащихся младших классов / Дувалина О. Н., Карачун Е. А // № 8. – 2019. – С. 37-39.
5. Ефремова С. В. Преодоление неуспеваемости младших школьников / Ефремова С. В., Федорова М. А. // Ученые записки Орловского государственного университета. – №3 (84). – 2019. – С. 238-240.
6. Зайцева С.А. Изучение влияния самооценки младших школьников на академическую успеваемость / С.А. Зайцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 467-469.
7. Коваленко Е. Г. Теоретические основы работы со слабоуспевающими учащимися в начальной школе / Коваленко Е. Г., Доренская И. С. // The scientific heritage. – № 50. – 2020. – С. 9-13.
8. Рахмонова Д.З. Теоретико-методические особенности преодоления неуспеваемости младших школьников / Рахмонова Д. З., Хакимова М. С. //Ученые

записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. № 4 (53). – 2017. – С. 260-263.

9. Старикова Л. Д. Методология педагогического исследования: учебник для вузов /Л.Д. Старикова, С. А. Стариков. — М.: Юрайт, 2022. - 287с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb>

11. Хохлов Н.А. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости / Хохлов Н. А., Словенко Е. Д. // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2020 – № 3. – С. 291-313.

12. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение: учебное пособие / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с.

13. Шевелева Д. Е. Помощь неуспевающим ученикам: психологическое и педагогическое решение проблемы для российского и зарубежного образования / Д.Е. Шевелева // Школьные технологии. – № 5. – 2018. – С. 78-84.

УДК 373

Вильданова Д.Р.

студентка,

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)

федеральный университет»,

г. Елабуга, Республика Татарстан, Россия

Научный руководитель:

Асхадуллина Н.Н.

доцент кафедры педагогики,

кандидат педагогических наук

Елабуга, Казань, Республика Татарстан, Россия

ОПЫТ ПОДБОРКИ КОМПЛЕКСНЫХ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ПОВЫШЕНИИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье приводится и обосновывается понимание глобальных компетенций в рамках резильентности личности, как способности обучающихся успешно справляться с жизненными задачами, несмотря на неудачи, проблемы и вызовы. Определена необходимость обеспечения процесса формирования и развития глобальных компетенций в рамках резильентности личности, как императива социальной устойчивости обучающихся. Рассмотрены комплексные технологические методики, которые можно предложить учителям для использования на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций 15-16-летних обучающихся, что позволит им преодолевать трудности как в учебной, так и внешкольной деятельности с наименьшими потерями и нарушениями системности.

Ключевые слова: глобальные компетенции, функциональная грамотность, качество образования, социальная устойчивость, резильентность, комплексные

EXPERIENCE IN SELECTING COMPREHENSIVE METHODS FOR DEVELOPING GLOBAL COMPETENCIES IN HUMANITIES CLASSES TO IMPROVE STUDENTS' RESILIENCE

Annotation. The article provides and substantiates the understanding of global competences within the framework of personality resilience as the ability of students to successfully cope with life tasks despite failures, problems and challenges. The necessity of ensuring the process of formation and development of global competences within the framework of personality resilience as an imperative of students' social stability is determined. Complex technological methods that can be offered to teachers for use in history, geography and social studies classes for the formation and development of global competences of 15-16 year old students are considered, which will allow them to overcome difficulties both in educational and extracurricular activities with the least losses and violations of the system.

Keywords: global competencies, functional literacy, quality of education, social sustainability, resilience, integrated teaching methods.

Постановка проблемы. В настоящее время в условиях усложнения и неустойчивости глобализационных процессов в мировой экономике и политике возникает потребность в определении ведущих векторов развития подрастающего поколения. В частности, появление новых подходов в образовании обуславливает изучение понятий, связанных с повышением резильентности обучающихся в условиях сложного и неустойчивого мира.

В рамках сложных глобализационных процессов назревает необходимость формирования и развития глобальных компетенций каждого участника общественной жизни. Они лежат в основе резильентности обучающихся и педагогов, противостоящих неустойчивым социальным и экономическим факторам в современном мире.

Цель исследования: обоснование необходимости применения комплексных методик формирования глобальных компетенций обучающихся основной школы на уроках гуманитарного цикла как возможности эффективной интеграции личности в быстроменяющемся обществе, а также способности обучающихся сохранять устойчивый образовательный результат вне зависимости от изменения условий обучения и вопреки усложнившимся обстоятельствам.

Исходя из поставленной цели, определены *задачи исследования*:

1) выявить специфику понятия «глобальные компетенции» в структуре функциональной грамотности личности в рамках исследования феномена резильентности личности на основе анализа документальных источников и специальной литературы;

2) разработать пакет комплексных методик обучения в повышении уровня глобальных компетенций обучающихся основной школы на уроках гуманитарного цикла как возможности повышения их резильентности;

3) обосновать эффективность комплексных методик обучения по формированию и развитию глобальных компетенций обучающихся основной

школы на уроках гуманитарного цикла.

Проблема исследования: какие методики, используемые на уроках гуманитарного цикла (истории, обществознания, географии), будут способствовать более эффективному развитию у школьников глобальных компетенций?

Теоретические методы исследования: анализ, синтез и обобщение документальных источников, научной и специальной литературы и ответов студентов Елабужского института КФУ. Эмпирические методы исследования: наблюдение и опрос студентов Елабужского института КФУ, проведенного в ходе методического семинара.

Актуальность исследования. В педагогической науке уделяется особое внимание обсуждению вопросов модели образования XXI века. Назревает необходимость постоянного поиска и внедрения эффективных способов повышения качества образования.

Современные вызовы образованию, в частности, усложнение и неустойчивость глобализационных процессов в мировой экономике и политике обусловили зарождение новых концепций о полноценной самореализации подрастающего поколения [5]. В их основу положены идеи о личности, способной критически и творчески мыслить, успешно взаимодействовать в коллективе, уметь адаптироваться к постоянно меняющимся аспектам любой сферы жизнедеятельности.

В этом смысле раскрывается понятие резильентности, подразумевающее не просто преодоление человеком однократных затруднений с последующим возвратом к устойчивому состоянию, а целенаправленное движение вперед через преодоление трудностей к новым эффективным поведенческим стратегиям [8].

Однако выпускники российских образовательных организаций, которые овладели знаниями в различных предметных областях, недостаточно способны использовать их в практической жизнедеятельности [11].

В ходе анализа документальных источников и специальной литературы о понятии глобальных компетенций было установлено, что в 2018 году глобальные компетенции вошли в структуру функциональной грамотности, измеряемой в соответствии с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [1; 4; 11].

Глобальные компетенции измеряются экспертами как способность личности в изучении глобальных и межкультурных проблем, понимании и ценностном принятии точек зрения по этим проблемам других, создании мер коллективного благополучия и устойчивого развития в мире новых возможностей и технологий [6; 11; 12].

Известно, что по результатам исследования PISA в 2018 году московские школьники заняли 4 место в международном рейтинге, однако по общему рейтингу российские 15-летние подростки заняли лишь 480 позицию [11].

Полученные в ходе исследования PISA-2018 данные обозначили необходимость отбора предметного содержания учебных дисциплин, а также методов, приёмов и средств для реализации целей обучения, содействующих эффективному формированию и развитию глобальных компетенций

обучающихся в российских школах.

На сегодняшний день проблема формирования и развития у детей глобальных компетенций, действительно, является насущной по причине серьезных мировых потрясений. Отсюда в педагогической практике остро назревает вопрос: как развивать глобальные компетенции у обучающихся в поликультурной образовательной среде в целях обеспечения коллективного благополучия?

Результаты исследования. Одним из важных аспектов педагогической деятельности в развитии глобальных компетенций обучающихся, на наш взгляд, является деятельность педагога, способного обеспечить коммуникативное взаимодействия между участниками образовательного процесса. Важно отметить, что развитию глобальных компетенций обучающихся будет способствовать установление обратной связи педагога со школьниками, его эмоциональный интеллект, способность к совместной деятельности и др. [3].

В частности, должное внимание стоит обратить на педагогический инструментарий, а именно на наличие методической базы, способствующей эффективному развитию глобальных компетенций обучающихся в поликультурной образовательной среде школы.

В ходе исследования нами были проанализированы и структурированы комплексные методики, которые можно использовать на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций обучающихся.

Каждые из представленных комплексных методик и заданий к ним были подразделены по определенным критериями, а именно по ключевым составляющим глобальных компетенций (Таблица 1).

Таблица 1 – Технологические методики обучения, которые можно использовать на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций обучающихся

Глобальные компетенции	Методы	Примеры задач
Понимание подростком глобальных проблем человечества	Метод мозгового штурма (поток вопросов и ответов по заданной проблеме); проблемный метод (создание на уроках проблемной ситуации); применение аудио- и видеоматериалов; круглый стол (дискуссия, дебаты – вопрос: а так ли важна эта проблема или существует ли та или иная проблема?); медиаобразование - современное направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кинематографа, видео, Интернета) - обучение приемам критического анализа содержания медиатекстов.	- Обществознание: Урок «Глобальные проблемы современности» (экономические, социальные, экологические и т.д.) Вопросы: что такое глобальные проблемы? Какие глобальные проблемы вы знаете? Почему они возникают? Как с ними бороться? Проблемная ситуация: Продовольственная проблема; Проблема войны и мира; Загрязнение окружающей среды и т.д. Различные видео, знакомящие с глобальными проблемами, их возможным решением и т.д. (BBS – документальные фильмы; научные дискуссии; выступления экологов, экономистов, политиков и т.д.)

Глобальные компетенции	Методы	Примеры задач
		- История: рассказать, что в различные исторические периоды происходили события, всецело негативно влиявшие на мир в целом (болезни, войны, стихийные бедствия).
Осознание межкультурных различий	Метод проектов (так как в основе проекта всегда стоит проблема, а результатом ее решения является конкретный продукт интеллектуально-творческой деятельности в решении этой проблемы); проекты: «Культурное разнообразие мира», «Разнообразие культурных миров на территории России» (изучить этническое разнообразие населения России и выявить его причины), «Народы России», «Народы мира», «Культура стран востока и запада» и т.д.	- Обществознание, география: Дать творческое индивидуальное/групповое задание-проект. Презентация классу, обсуждение, выводы. - История: культурное разнообразие в России; история культурных меньшинств («Диалог культур»).
Открытость представителям других культур	Метод ролевых игр (процесс перевоплощения, то есть развитие у обучающихся умения смотреть на окружающий мир глазами другого человека). Для совершенствования межкультурных навыков наиболее эффективны уроки, моделирующие ситуации, которые могут случиться с гостем другой страны во время путешествия, экскурсии, обмен учащимися).	- Обществознание, география: Игра «Подружись на разных языках» (представители различных языковых культур попытаются взаимодействовать между собой). Игра «Я турист – я иностранец» (дети представляют, что прилетели в другую страну (они иностранцы), другие их встречают). - История: Игра «Интервью с историческими героями» (одни ученики – исторические личности, другие составляют для них вопросы).
Способность сочувствовать и гибко реагировать на локальные и глобальные этнические, национальные, расовые, религиозные суждения и взгляды	Аудио- и видеоматериалы (показать разнообразие суждений и взглядов); медиаобразование - современное направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, кинематограф, видео, Интернет) - обучение приемам критического анализа содержания медиатекстов; проблемный метод создания на уроках проблемной ситуации.	- Обществознание, география, история: Показ документальных/научных фильмов. Интервью, видео-интервью с представителями различных культур, видео-путешествие. Новостные источники. Раздача текстов, поднимающих различные проблемы (читают, анализируют, рассказывают, делятся впечатлениями, думают, как можно решить проблему)

Исходя из перечисленных комплексных методик обучения видно, что развитие глобальных компетенций личности вполне возможно измерять, опираясь

на данные примеры заданий, выявляя ряд таких показателей, как наличие у обучающихся навыков критического, логического мышления в решении поставленных задач, умения выстраивать коммуникацию, сотрудничать, работать в команде. Всё это может положительно сказаться на формировании у обучающихся представления о культурных, религиозных, политических, расовых и иных различиях между людьми [1; 7; 9; 10].

Для обсуждения актуальности проблемы использования комплексных методик в развитии глобальных компетенций в рамках резильентности обучающихся на уроках гуманитарного цикла нами было организовано проведение методического семинара с будущими учителями истории и обществознания, по результатам которого студентам было предложено написать отзыв об итогах методического семинара.

В отзывах студенты отметили, что тема семинара о комплексных методиках обучения, которые можно использовать на занятиях гуманитарного цикла в целях формирования и развития глобальных компетенций в контексте резильентности личности обучающихся является актуальной, поскольку она затрагивает один из основных вопросов преподавания – «Как обучать, чтобы подготовить детей к жизни?». Также указали, что представленные методики позволяют обеспечить качественное усвоение нового учебного материала школьниками благодаря активной самостоятельной деятельности обучающихся. Участники семинара подчеркнули, что их знакомство с представленными методиками дает отличную возможность сформировать кейс профессиональных компетенций в области методики преподавания профильных предметов.

В ходе проведенного семинара была отмечена положительная тенденция в ответах студентов о необходимости развития глобальных компетенций у обучающихся на уроках гуманитарного цикла. В частности, студенты отметили, что развитие резильентности с позиций дидактического подхода, сможет способствовать сохранению обучающимися устойчивых образовательных результатов вне зависимости от изменения условий обучения и вопреки усложнившимся обстоятельствам.

Выводы. Таким образом, было выявлено, что проблема формирования и развития глобальной компетентности в контексте резильентности у обучающихся однозначно актуальна и требует определения стратегического вектора в ее решении, направленного на развитие личности, готовой к современным вызовам.

Применение на уроках гуманитарного цикла (истории, обществознания, географии) описанных в работе комплексных методик будет способствовать эффективному развитию глобальных компетенций обучающихся в образовательной среде школы. Создание насыщенной образовательной среды, дифференцированный подход к ученикам с разными возможностями и запросами, поддержка учебной мотивации и активности обучающихся выступают эффективными механизмами повышения резильентности обучающихся.

Список литературы

1. Астафьева Т. Московские школьники в мировом топе по глобальным компетенциям финансовой грамотности [Электронный ресурс] / Т. Астафьева //

Независимая газета. – 02.11.2020. – Режим доступа: https://www.ng.ru/moscow/2020-11-02/8_8005_msk031120.html

2. Асхадуллина Н. Н. Глобальные компетенции личности как императив социальной устойчивости: дидактический аспект / Н. Н. Асхадуллина, Д. Р. Вильданова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 2. – С. 15-19.

3. Елезов Е.И. Особенности формирования и оценки глобальных компетенций, обучающихся как компонентов функциональной грамотности [Электронный ресурс] / Е.И. Елезов // Инфоурок: [сайт]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/osobennosti-formirovaniya-i-ocenki-globalnyh-kompetencij-obuchayushih-sya-kak-komponentov-funkcionalnoj-gramotnosti-5670299.html>

4. Коваль Т.В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности [Электронный ресурс] / Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №4 (61). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-kompetentsii-novyy-komponent-funktsionalnoy-gramotnosti>

5. Концепции глобализации и новый мировой порядок. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://studme.org/1527092125410/sotsiologiya/kontseptsii_globalizatsii_novyyu_mirovo_y_poryadok.

6. Лесев В.Н. Глобальные компетенции: их роль и значение / В.Н. Лесев, Р.А.Валеева // Педагогические науки. – 2021. - № 12 (114). – С.65-67.

7. Попова Н.Ю. Креативное мышление и глобальные компетенции: модели заданий для урока истории и обществознания /Н.Ю. Попова //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2021. – № 2 (30). – С.8

8. Райхельгауз Л.Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. - 2020. –№ 3 (114). - С. 32-40.

9. Родина М.П. Методика преподавания гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / М.П. Родина // Инфоурок: [сайт]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/user/1295072/blog/metodika-prepodavaniya-gumanitarnih-disciplin-102723.html>.

10. Традиционные и нетрадиционные формы обучения и воспитания: учебное пособие / авт.-сост.: В.Г. Закирова, В.К. Власова, Л.Р. Каюмова, Э.Г. Сабирова. – Казань: Казан ун-т, 2018. - 109 с.

11. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. [Электронный ресурс] – М., 2020. – Режим доступа: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf

12. Mansilla V.B. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World / Veronica Boix Mansilla & Anthony Jackson. - New York: Asia Society; Washington: Council of Chief State School Officers. 2011. - 136 p.

Грабар Е.Г.

учитель

ГУО «Средняя школа №164 им. Б.В.Карпенко г.Минска»

г.Минск, Республика Беларусь

ПЕРСПЕКТИВА АКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ КАРТА ПАМЯТИ, КРОССЕНС НА УРОКАХ БИОЛОГИИ НА III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются возможность использования методических приема «Кроссенс», в рамках изучения курса биологии. Автор приводит практический пример обучения составлению кроссенс и его применению в рамках учебного курса биология для развития и формирования познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: биология, критическое мышление, кроссенс, карта памяти, познавательная деятельность.

THE PROSPECT OF ACTIVE USE OF MEMORY CARD TECHNIQUES, CROSSENS IN BIOLOGY LESSONS AT THE III STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract: the article discusses the possibility of using the methodological technique "crosssens" in the framework of studying the course of biology. The author gives a practical example of training in cross-reference compilation and its application in the framework of the biology course for the development and formation of cognitive activity of students

Key words: biology, critical thinking, cross-reference, cognitive activity.

В XXI веке время диктует новые требования к процессу обучения школьников. Л.Н. Толстой говорил: “Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать...”.

Экспериментально установлено, что в памяти человека запечатлевается до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит. Следовательно, наиболее эффективное обучения должно основываться на активном включении в соответствующее действие. Эти данные показывают целесообразность использования активных приемов обучения [1,2]

Использование активных методов обучения на уроке способствует:

- увеличению объема изучаемого материала и повышению качества усвоения,
- развитию памяти и логического мышления у учащихся,
- легкому восприятию и усвоению сложных тем,
- формированию стойкого познавательного интереса к предмету.

Прием «кроссенс» способствует на основе деятельностного подхода условиям создания креативности, сотрудничества, коммуникации и критического мышления обучающихся. Внедрение инновационных педагогических технологий

позволяет решать проблемы развивающего, дифференцированного, личностно-ориентированного обучения. Учащиеся приобретают и закрепляют навыки и умения думать, творить, высказывать свою точку зрения и защищать её. Всё это помогает учащимся быть более подготовленным к будущей жизни.[3]

На современном этапе перед педагогом стоит задача, как заинтересовать учащегося. Для решения этой проблемы активно используется прием «кроссенс».

Кроссенс – ассоциативная головоломка нового поколения. Слово «кроссенс» - «пересечение смыслов» и придумано по аналогии со словом «кроссворд», которое в переводе с английского языка означает «пересечение слов». Прием представляет собой ассоциативную цепочку из девяти картинок, замкнутых в стандартное поле как для игры в «Крестики-нолики»

Цель: привлечение внимания к изучаемой теме при помощи визуальных средств. Основная задача - заинтересовать, пробудить познавательный интерес. Данный прием позволяет развивать у учащихся логическое и образное мышление, познавательный интерес, повышает мотивацию, и развивает способность самовыражение и формирует межпредметные связи.

Как создать кроссенс?

1. Определить тематику (общую идею).
2. Выбрать 9 элементов (образов), имеющих отношение к теме.
3. Найти связи между элементами.
4. Определить последовательность элементов по типу связи.
5. Сконцентрировать смысл в одном элементе (центр – 9-й или 5-й квадрат).
6. Подобрать картинки, иллюстрирующие выбранные элементы (образы).
7. Заменить выбранные элементы (образы) картинками.
8. Для облегчения создания кроссенса удобно сначала каждый квадрат заполнить словом (словосочетанием) по выбранной теме, а затем заменить его ассоциативной картинкой.

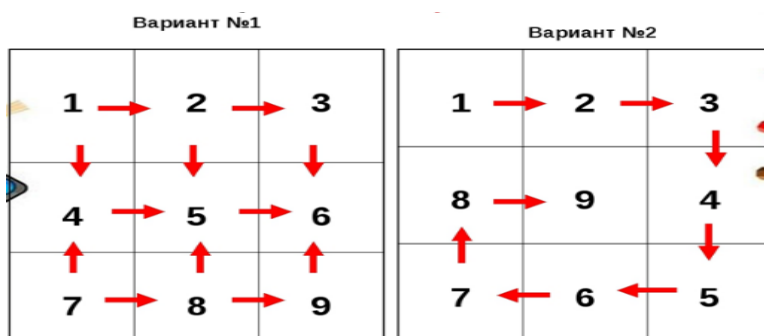


Рис.1 Варианты решения кроссенса

Как решать кроссенс? Механизмы решения представлены на рисунке. Самое простое решение может быть таким - по часовой стрелке от верхнего левого угла и окончание в центральном квадрате. Очередность изображений можно варьировать, также, по желанию, можно устанавливать взаимосвязь между ними. Также допустим вариант – взаимосвязь изображений и закодированного определения индивидуально. [4]

Прием позволяет совместить биологию и современные технологии, тем самым, вовлекает учащихся в образовательный процесс, а зрительный ряд создает наглядность и повышает интерес к биологии. Перед вами кроссенс на тему «Биосфера» в 10 классе. Данный применяется в начале урока, на этапе определения темы и целеполагания. Учащимся предлагается определить тему урока и установить логические связи.



Рис.2 Примеры кроссенса на тему «Биосфера»

1-2-3 изображения - структурные компоненты планеты Земля, 4- круговорот веществ в природе 5-6- 7– животные и растения которые объединены в цепи и сети питания, 8 – академик Владимир Иванович Вернадский – основоположник учения о биосфере.

Данный прием можно использовать на этапе обобщения и систематизации знаний, при постановке домашнего задания для высокомотивированных учащихся в качестве творческой работы.

В завершении отметим что систематическое использование на уроке активных приемов работы является важным условием для развития познавательной деятельности учащихся. Помимо этого, активное обучение позволяет на протяжении длительного времени поддерживать мотивацию учащихся, способствует повышению качества учебных достижений, а так же, максимально развивает индивидуальные способности каждого учащегося.

Список литературы

1. Гончарик, А.О. Применение «кроссенс-технологии» как средства формирования познавательного интереса учащихся на учебных занятиях английского языка [Электронный ресурс]/А.О. Гончарик. - Режим доступа: <https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/123803/126-129.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2. Канцур, А.Г., Ширяева Александра Дмитриевна Технология «Кроссенс» как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции /А.Г. Канцур, А.Д. Ширяева //Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2020. - №16. – С.121-126.

3. Кроссенс - игра для эрудитов. – Режим доступа: <https://www.nkj.ru/archive/articles/5105/>

4. Осипова, А.И. Мастер-класс «Что такое кроссенс?» [Электронный ресурс]

Зевалко О.Л.

заместитель директора по учебной работе
ГУО «Средняя школа № 72 г. Минска»
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ, ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Наш современный мир отличается ускорением темпа изменений, ускорением процесса автоматизации различных областей, изменяется рынок труда, требования к соискателям растут. На первое место встают не специализированные знания и навыки, а социально-эмоциональные, когнитивные и цифровые компетенции. Современный человек должен обладать высоким уровнем творческой и интеллектуальной активности.

Общественная жизнь стремительно развивается, современная сфера образования на сегодняшний день не приспособлена к таким быстрым изменениям в обществе. Глубокое осознание проблем, возникших в образовании, привело к необходимости поиска новых направлений, которые позволят современному педагогу стать конкурентноспособным, готовым претерпевать многочисленные изменения и трансформации в течение всей своей жизни.

Ключевые слова: формальное, неформальное, интерформальное образование, качество образования, педагог.

FORMAL, NON-FORMAL, AND INFORMAL EDUCATION: COMPETENCE-BASED APPROACH TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Annotation. Our modern world is characterized by accelerating the pace of change, accelerating the process of automation of various fields, the labor market is changing, the requirements for applicants are growing. It is not specialized knowledge and skills that come first, but socio-emotional, cognitive and digital competencies. A modern person should have a high level of creative and intellectual activity. Public life is developing rapidly, the modern sphere of education today is not adapted to such rapid changes in society. Deep awareness of the problems that have arisen in education has led to the need to search for new directions that will allow a modern teacher to become competitive, ready to undergo numerous changes and transformations throughout his life.

Keywords: formal, informal, interformal education, quality of education, teacher.

На сегодняшний день, в Республике Беларусь образование является приоритетным направлением социальной политики государства [3]. Большая роль уделяется непрерывному образованию, что дает возможность каждому человеку

получить возможность профессионально совершенствоваться, а, следовательно, решать возникшую проблему.

Д. Дьюи сказал «Если мы будем учить так, как учили вчера, мы украдём у наших детей завтра», поэтому современный педагог должен в своей деятельности использовать различные подходы обучения инновационные методики [2]. Включение в образовательную систему формального, неформального и информального образования послужит развитию необходимых способностей современного педагога.

Педагог должен идти в ногу со временем, чувствовать требования социального общества, обращать внимание на то, что необходимо современным учащимся, какие методики будут более эффективными в обучении, быть творческим, мыслить нестандартно. Он должен уметь общаться с учащимися на равных, так как только в процессе такого общения, можно расположить их к себе и это, несомненно, важно, так как они много способны научить педагога.

Прежде, чем говорить о перспективах внедрения формального, неформального и интерформального образования, необходимо проанализировать основные черты данных понятий, разобраться, чем же отличаются данные понятия друг от друга.

Формальное образование - это институционализированное, спланированное, целенаправленное, при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций образование. Необходимо отметить, что формальное образование происходит в образовательном структурированном пространстве, законодательно характеризуется определенной продолжительностью, которая определяется в соответствие с государственной учебной программой [1].

Неформальное образование – это образование, которое происходит вне образовательного пространства [1]. В данном случае это образовательные учреждения или общественные организации, кружки, об индивидуальные занятия, дистанционном обучении, семинары, курсы.

Информальное образование - это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не носящая целенаправленный характер. Информальное образование является собой важным фактором личностного, профессионального самосовершенствования педагога. К информальному образованию относятся индивидуальное самообразование, регулярное чтение различной литературы в той или иной области, написание статей, сетевое взаимодействие, сообщества педагогов.

Вопрос о применении вышеуказанного образования, апробирование его на уровнях учебных заведений встал, когда представители научного мира, которые применяли методику неформального обучения, пришли к выводу, что через личный опыт, учащиеся и педагоги обучаются друг у друга. Важным аспектом является то, что преподаватель является не руководителем процесса обучения, а является партнёром. У учащихся и педагогов повышается благодаря этому мотивация к обучению и растёт уважение к педагогу.

В 2022/2023 учебном году в государственном учреждении образования «Средняя школа № 72 г. Минска» создан «Школьный дискуссионный клуб «Моя

точка зрения» - открытая площадка для обсуждения актуальных проблем белорусского общества. Клуб позволяет создать единое образовательное пространство. Программа клуба включает проведение неформальных лекций преподавателей права, истории, идеологии белорусского государства, психологов и практические занятия по решению сложных ситуативных, жизненных задач, общешкольные и межшкольные дискуссии, которые позволяют охватить одновременно большое количество учащихся, создание проектов, выступления учащихся, онлайн-дискуссии с учащимися школ Российской Федерации. В данном клубе состоят учащиеся старших классов и молодые педагоги.

Цель создания «Школьного дискуссионного клуба «Моя точка зрения» научить пользоваться в своей практической деятельности понятиями и идеями, выражающими идеологию белорусского государства, оценивать и анализировать социально-политические и экономические процессы, отстаивать ценности, цели, принципы, представления, которые составляют основу деятельности и организации белорусского государства и общества, ориентироваться в процессах, которые происходят в духовно-культурной, социально-экономической сферах белорусского общества, уважительно относиться к закону, решать сложные жизненные задачи, быть на рынке труда конкурентноспособным.

Данный клуб позволяет педагогам тесно взаимодействовать с учащимися, обсуждать волнующие проблемы, более того, педагог тем самым становится ближе к учащимся, понимая их мировоззрение и взгляды на мир и общество в целом. Следовательно, педагог видит пути решения тех или иных проблем, понимает каким путём ему следовать дальше.

Для развития системы образования в целом, огромное значение имеет неформальное образование. Как говорилось ранее, педагог должен систематически работать над собой, личностно развиваться, что приведет к профессиональному росту педагога. Более того, личность человека в профессии учителя – важнейшее условие успешной профессиональной деятельности.

Также хочется отметить, что несомненными преимуществами как неформального и информального образования в отличие от формального образования является отсутствие жестких правил, соглашений и регламентов, что позволяет данным видам быть мобильными и гибкими, способными быстро адаптироваться к обновленным образовательным условиям и изменениям, которые происходят на сегодняшний день в системе образования в частности в Республике Беларусь и Российской Федерации.

Внедрение неформального и информального образования является достаточно перспективным, способным разрешить целый ряд проблем образовательной сфере и повысить качество образования. Подъем результативности, стабильные результаты, сформируют освоение нового в профессии и жизни.

Необходимо отметить, что в первую очередь, если говорить о комплексном подходе к профессиональному развитию педагога, необходимо понимать, что педагог – это личность, саморазвитие которой осуществляется в современном мире, с учетом социальных требований. Особенно, учитывая тот факт, что современное общество предъявляет к педагогам огромные требования, как к

профессионалу, который занимается воспитанием и обучением будущих граждан, влияет на развитие общества.

Огромная роль отводится поддержке молодых педагогов, пришедших в учреждение образования. В первую очередь оказывается необходимая помощь по адаптивной социализации. Более опытные педагоги оказывают поддержку молодым специалистам, дают советы, ориентируются на удовлетворение интересов, профессиональных потребностей и саморазвитие. В результате, педагог получает хорошую поддержку от общения с более опытными коллегами и сам делится опытом, начинает нестандартно мыслить, генерировать новые идеи, делиться новой информацией и оказывать уже помощь пожилым педагогам, которые в силу своих возрастных изменений теряют свой потенциал. Именно поэтому формальное и неформальное образование ведет к стабилизации деятельности педагогов, к их профессиональной подготовке и адаптации.

Руководители учреждений образования тщательно должны отслеживать и контролировать получение педагогами дополнительного образования в целях формирования у них профессиональных компетенций, которые востребованы обществом, развивать способности к различным сферам деятельности, стимулировать и мотивировать педагогов посредством освоения образовательных программ, посещения тренингов и курсов, настраивая непрерывный профессиональный диалог [4], системно подходить к сопровождению педагогов, чтобы данный процесс стал эффективным и управляемым.

Необходимо разработать управленческие механизмы и адаптировать данные модели к современным реалиям. Необходимо продвигать и развивать программы открытого образования, создавать различные специализированные платформы, включающие различные образовательные услуги, оказывать методическую и нормативно-правовую поддержку педагогам.

Список литературы

1. Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и неформальная модели образования // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — С. 1197-1200.

2. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <https://vbudushee.ru/library/kompetentsii-xxi-veka-v-natsionalnykh-standartakh-shkolnogo-obrazovaniya/>

3. О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 //Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1>.

4. Тавстуха О.Г. Требования к профессиональной деятельности педагога в области использования современных информационных технологий /О.Г. Тавстуха, Ю В. Воронина //Проблемы и перспективы внедрения инновационных телекоммуникационных технологий: Сборник материалов V Международной научно-практической очно - заочной конференции, Оренбург, 22 марта 2019 года. – Оренбург: Оренбургский филиал ФГБОУ ВО "Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики", 2019. – С. 318-325.

Ибряева Р.Р.

студент,

Оренбургский государственный педагогический университет,

Оренбург, Россия

Шавшаева Л.Ю.

доцент, кандидат педагогических наук, доцент,

Оренбургский государственный педагогический университет,

Оренбург, Россия

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема развития познавательного интереса младших школьников посредством изучения английского языка. Представлено содержание понятия «познавательный интерес» в психолого-педагогических исследованиях. Проанализированы методы развития познавательного интереса младших школьников: ролевая игра, метод проектов; приведены примеры их использования на занятиях по изучению английского языка. Отмечена значимость интерактивных упражнений в развитии познавательного интереса обучающихся; обозначены технологические приемы, применяемые в рамках интерактивных упражнений в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, английский язык, приемы развития познавательного интереса.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS THROUGH LEARNING ENGLISH

Annotation. The actual problem of the development of cognitive interest of younger schoolchildren through the study of English is considered. The content of the concept of "cognitive interest" in psychological and pedagogical research is presented. The methods of developing the cognitive interest of younger schoolchildren are analyzed: role-playing, the method of projects; examples of their use in English language classes are given. The importance of interactive exercises in the development of cognitive interest of students is noted; the technological techniques used in the framework of interactive exercises in the process of learning English are indicated.

Key words: cognitive interest, elementary school students, English language, methods of developing cognitive interest.

В настоящее время проблема развития познавательного интереса младших школьников, обуславливающего успешность учебной деятельности, становится все более актуальной. Федеральные нормативно-правовые акты ориентируют педагогических работников на важность понимания учащимися ценности научного познания, которое формируется через развитие «познавательных интересов, активности, инициативности, любознательности и самостоятельности в познании». [6] Однако, по данным современных исследований выявлено, что

большинство младших школьников имеют средний уровень сформированности познавательного интереса (45%), характеризующийся неустойчивостью, ситуативностью, затруднениями обучающихся в преодолении сложностей учебной деятельности без помощи педагога. [5]

Младший школьный возраст является благоприятным возрастным периодом для развития познавательного интереса. Именно в этом возрасте закладываются основы внутренней мотивации учебной деятельности, при доминировании которой процесс познания выступает самоценностью. Высокий уровень познавательного интереса обучающихся, во-многом, обеспечивает позицию субъекта учебной деятельности, обуславливающую умение самостоятельно учиться на протяжении всей жизни. Соответственно системную работу по развитию познавательного интереса необходимо начинать с младшего школьного возраста [15; 17].

Однако, вопрос о выборе наиболее целесообразных средств развития познавательного интереса младших школьников остается дискуссионным. Грамотно организованное изучение английского языка, на наш взгляд, является одним из эффективных средств развития познавательного интереса обучающихся. Содержание занятий английского языка непроизвольно вызывает первоначальный интерес младших школьников, в связи со своей необычностью и новизной. В дальнейшем, в процессе взросления, обучающиеся понимают, что знание английского языка, во многом, поможет в изучении окружающей действительности многополярного мира; будет способствовать поступлению в престижные учебные заведения, получению разнообразной информации из иностранных источников; освоению профессии; успешному международному общению. Понимание значимости изучения английского языка безусловно способствует развитию познавательного интереса. Однако, в процессе изучения английского языка в младшем школьном возрасте неизбежно возникают затруднения, сложности разрешения которых негативно влияют на развитие познавательного интереса; требуют организации педагогической поддержки обучающихся.

Цель статьи: изучить особенности развития познавательного интереса младших школьников посредством изучения английского языка

Задачи:

- проанализировать понятие «познавательный интерес»;
- изучить особенности развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте;
- обобщить методы и приемы развития познавательного интереса младших школьников посредством изучения английского языка.

Понятие «познавательный интерес» широко рассматривается в психолого-педагогической литературе. Представим мнения исследователей о содержании изучаемого понятия.

В трудах Л.С. Выготского [3], А.Н. Леонтьева [4], С.Л. Рубинштейна [7] познавательный интерес рассматривается в различных аспектах. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, познавательный интерес необходимо рассматривать в соотношении с познавательной потребностью; интерес отражает потребность, но

не сводится к ней. Автор определяет познавательный интерес как избирательную направленность человека; направленность внимания. мышления [7]. В интересе взаимосвязаны значимые объекты окружающей действительности и познавательная направленность личности [7].

По мнению А.Н. Леонтьева познавательный интерес – интерес, побуждающий личность к изменению окружающего мира посредством реализации разнообразной деятельности, связанной с изменением и усложнением целей, определением наиболее значимых аспектов, способов действий, включением творчества [4].

В исследованиях Л.С. Выготского отмечается, что познавательный интерес – естественный «двигатель» деятельности, который выражает инстинктивные стремления; указывает на то, что реализация деятельности соответствует потребностям личности. Познавательный интерес определяется как особая направленность личности на объекты окружающего мира [3].

С точки зрения Г.И. Щукиной, познавательный интерес представляет собой отношение личности к окружающей действительности, характеризующееся избирательностью, выраженными эмоциями, устремлениями [16].

Исследователи Е.Н. Сачкова, И.А. Чиркова считают, что под познавательным интересом необходимо понимать избирательный подход человека к явлениям и объектам окружающей действительности [14]. Познавательный интерес, по мнению авторов, необходимо рассматривать в двух аспектах: как внешний стимул к воспитанию и обучению; как внутренний особый процесс личности ребенка, затрагивающий наиболее значимые стороны [18].

Некоторые современные исследователи считают, что познавательный интерес – это особый избирательный подход к знаниям в той или иной предметной области [2] Другие же под познавательным интересом предполагают «сферу познавательных предпочтений, обусловленных субъектным опытом личности и мотивами ее деятельности» [9].

Таким образом, анализ мнений различных авторов показывает, что познавательный интерес – это один из основных видов интереса, который имеет избирательный характер, отражает направленность личности; включает единство объективного и субъективного, взаимосвязь эмоциональных, волевых и интеллектуальных аспектов деятельности.

На развитие познавательного интереса младших школьников влияют: содержание изучаемой информации; стиль взаимодействия педагога; особенности организации учебной деятельности; соответствующие потребностям обучающихся. Содержание учебной информации должно подаваться в форме, вызывающей эмоциональный отклик младших школьников [13].

Познавательный интерес у младших школьников во многом зависит от форм и методов обучения. Например, предварительное сообщение учащимся о сложности усвоения предстоящего материала; объявление темы урока без возможности создания ситуации успеха для учащихся; материал, вызывающий перегрузку учащихся, может снизить уровень познавательного интереса к данному учебному предмету [10]. Применение педагогом различных игровых приемов, опорных схем или проблемных ситуаций способствует пониманию

сущности учебного предмета; приобретению учебной деятельности творческого характера; в целом повышают уровень развития познавательного интереса младших школьников. [10].

Автор Эльчиева Д.Т. отмечает, что для развития познавательного интереса младших школьников необходимо организовывать активную мыслительную деятельность обучающихся [17]. В связи с этим важно создавать ситуации, в которых младшие школьники самостоятельно ищут информацию, анализируют, синтезируют, сравнивают различные точки зрения, принимают решение. Позитивно на развитие познавательного интереса младших школьников влияют: обучение, соответствующее уровню развитию обучающихся; благоприятная эмоциональная атмосфера организации процесса познания; реализация творческой деятельности [17].

Обобщая позиции исследователей, представленные по проблеме развития познавательного интереса младших школьников, следует отметить значимость обозначенных условий, форм, методов в процессе изучения обучающимися английского языка.

В процессе развития познавательного интереса младших школьников на уроках английского языка могут успешно реализовываться метод проектов и ролевая игра. Метод проектов позволяет учащимся применять накопленные знания, заниматься исследовательской и поисковой деятельностью, использовать современные технологии для сбора и обработки информации, что приводит к желанию получать большее количество знаний по данному предмету [9]. Например, педагогом может быть дано задание разработать проект по теме «My rooms», в ходе него учащиеся смогут закрепить лексические и грамматические знания, представить коммуникативные и творческие способности.

Реализация ролевых игр на уроках английского языка, направленных на развитие познавательного интереса младших школьников, в том числе, будет способствовать формированию коммуникативных навыков обучающихся; успешности в изучении учебного предмета [12]. Благодаря ролевым играм учащиеся воспринимают задаваемые педагогом ситуации не как процесс обучения, а как игру в имитацию реальной, возможно взрослой, жизни. Например, при проведении ролевой игры по теме «Professions», учащимся могут быть даны названия различных профессий, которые они должны будут представить, используя изученные лексический и грамматические материалы, а также различные диалоги, соответствующие теме урока.

Существенное значение в развитии познавательного интереса младших школьников имеет мультимедийная наглядность. Автор Л.А. Беляева предлагает идею и технологии использования интерактивных упражнений при обучении иностранному языку; рассматривает следующие технологические приемы: «Доска объявлений», «Шторка», «Мельница», «Закладка» [1] и другие приемы, направленные, в том числе, на развитие познавательного интереса обучающихся.

Приведем пример использования приема «Шторка». При создании упражнений используется «шторка», чтобы скрыть правильный ответ под ним или скрыть другую важную информацию, необходимую для выполнения упражнения. Прием является универсальным для обучения всем видам речевой деятельности

[1]. Так, при проведении упражнения на усвоение темы «Work and play» из УМК «Английский в фокусе», в 4 классе, перед детьми представлены спортсмены из различных видов спорта (volleyball, basketball, tennis, etc.), им необходимо назвать спортивные принадлежности, относящиеся к данным видам спорта, после чего, используя прием «шторка», они могут узнать достоверность своих ответов.

Помимо использования разнообразных методов и приемов развития познавательного интереса, при подготовке к занятиям, педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся; соотносить материал с жизненной ситуацией. Например, при прохождении темы «Family» можно попросить перечислить членов их семьи; темы «Food» распределить продукты на вредные и полезные, на сладкие и соленые, мясные и овощные, и фруктовые и так далее.

Таким образом, проанализировано понятие «познавательный интерес»; изучены особенности развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте; обобщены методы и приемы развития познавательного интереса младших школьников посредством изучения английского языка. Изучение английского языка в ходе которого возможно применение различных современных методов и приемов является одним из эффективных средств развития познавательного интереса обучающихся. В перспективе дальнейшего исследования считаем необходимым провести апробацию рассмотренных методов; изучение результативности развития познавательного интереса младших школьников.

Список литературы

1. Беляева Л.А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска : учебное пособие для среднего профессионального образования. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. —157 с.
2. Бойматова О.Г. Формирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников / О.Г. Бойматова// European research: innovation in science, education and technology. Карши : Problems of science, 2021. —С. 51-53.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 336 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — Москва: Смысл, Академия, 2005. — 352 с.
5. Мигирова Ю.Э. Исследование уровня сформированности познавательного интереса у современных младших школьников / Ю.Э. Мигирова // Молодой ученый, 2021. — №42 (384). — С. 190-192.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург, 2017. — 288 с.

8. Ситченко А.Л. Методика преподавания литературы: терминологич. словарь-справочник / А.Л. Ситченко, В.В. Гладышев. — Москва : ФЛИНТА, 2019. — 158 с.
9. Спирина Е.М. Эффективные способы стимулирования познавательного интереса на уроках иностранного языка / Е.М. Спирина, Ю.С. Чернякова // Концепт», 2019. — №5. — С. 11-23.
10. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников /Н.Ф. Талызина. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 172 с.
11. Трубинова К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе / К.М. Трубинова // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы II Междунар. науч. конф. Серия: Общая педагогика. — Самара: Вектор, 2017. — Вып.1. — С. 9-14.
12. Филиппова А.А. Ролевые игры на уроках английского языка //Вестник науки и образования. 2020. —Вып. 7-1. — С. 88-90
13. Четвертак С.В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации / С.В. Четвертак // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2012. —№1. — С.14-16
14. Чиркова И.А. Формирование познавательного интереса учащихся при обучении математике в основной школе / И.А. Чиркова, Е.Н. Сачкова //Студенческая наука Подмосквью. — Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет. 2017. — С. 695-698.
15. Шавшаева Л.Ю. Развитие познавательного интереса старших дошкольников средствами информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс]/ Л. Ю. Шавшаева //Современные наукоемкие технологии. — 2020. — № 4-2. — С. 348-352.
16. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике —М.: Педагогика, 1971. — 352 с.
17. Эльчиева Д.Т. Формирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников /Д.Т. Эльчиева //European Science. 2020. —№ 4 (53). — С. 50-52.
18. Эренчин А.Ю. Проблемы формирования и развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста / А.Ю. Эренчин //Аллея науки. —2019. —Т. 4. — Вып.1. —С. 204-213.

УДК 378

Исупова Е.В.

аспирант, ассистент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Удмуртская Республика, Россия

Научный руководитель: **А. А. Мирошниченко,**

д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО
«ГГПИ им. В. Г. Короленко»,
Удмуртская Республика, Россия

ГРАНИЦЫ ВЛИЯНИЯ УЧИТЕЛЯ НА ФАКТОРЫ РИСКА СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ, ОПРЕДЕЛЯЕМЫЕ СРЕДОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: Обеспечение качества образования и равных образовательных возможностей для всех регионов РФ – одна из ключевых стратегических задач современной образовательной политики. Важную роль для её решения играет среда, как внешняя, так и внутренняя, в которой функционирует каждая конкретная образовательная организация. В работе приводятся итоги опроса, призванного выявить границы влияния учителя на факторы риска низких образовательных результатов, определяемые средой общеобразовательной организации – в дальнейшем факторы риска среды (ФРС), с перспективой определения методик формирования готовности будущих учителей к их преодолению.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, качество образования, факторы риска среды (ФРС), школы с низкими образовательными результатами (ШНОР)

THE LIMITS OF THE TEACHER'S INFLUENCE ON THE RISK FACTORS FOR REDUCING THE LEVEL OF EDUCATIONAL RESULTS DETERMINED BY THE ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract: Ensuring the quality of education and equal educational opportunities for all regions of the Russian Federation is one of the key strategic objectives of modern educational policy. An important role for its solution is played by the environment, both external and internal, in which each specific educational organization functions. The paper presents the results of a survey designed to identify the boundaries of the teacher's influence on the risk factors of low educational results determined by the environment of a general education organization – in the future, environmental risk factors (ERS), with the prospect of determining the methods of forming the readiness of future teachers to overcome them.

Keywords: training of future teachers, quality of education, environmental risk factors (ERS), schools with low educational results (SLER)

Обеспечение единого уровня образовательных возможностей отвечает интересам экономики и социальной политики [11]. Однако неравенство образовательных возможностей является реальностью российских школ и одной из ключевых проблем современного образования.

В результате ряда исследований [9] были выявлены факторы, обуславливающие снижение уровня образовательных результатов, большинство из которых имеют прямую связь и зависимость от школьной среды. Под школьной средой мы понимаем «совокупность возможностей для развития личности, возникающую под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [12, с.42]. Выявленные факторы условно можно

разделить на три группы: связанные с обеспеченностью материальными ресурсами и кадрами, с низкой эффективностью управления в школе и проблемами обеспечения благоприятного «школьного уклада» [4], Эти факторы представляют собой 15 разделов с разным количеством компонентов в каждом (от 4 до 14), согласно детализированной модели факторов риска низких образовательных результатов, разработанной коллективом авторов ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко [2].

Школьная среда – всеобъемлющее понятие, вбирающее в себя как внешние, так и внутренние условия, непосредственно связанные и влияющие на функционирование школы. К компонентам школьной среды можно отнести и её географическое положение, социально-демографический состав района, в котором она расположена, а также её внутреннюю оснащённость, виртуальное пространство и кадровый состав. Все компоненты среды должны быть направлены на создание оптимальных условий для обучения и удовлетворения актуальных образовательных потребностей учащихся. [9]. При этом возникает потребность в учителях, способных эффективно работать в школах, находящихся в сложных условиях и школах с низкими образовательными результатами (ШНСУ и ШНОР). Проблема подготовки учителей к преодолению факторов риска низких образовательных результатов является актуальной, поскольку в ряде регионов РФ сегодня существует большая вероятность трудоустройства выпускника педагогического вуза в такую школу [6].

На основе детализированной модели факторов риска низких образовательных результатов был проведён опрос среди магистрантов ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко 1 и 2 года обучения по направлению «Управление воспитательной работой в системе образования», работающих в образовательных организациях г. Глазова. В опросе приняли участие 15 человек. Целью опроса было выявление реальных границ в пределах каждого фактора риска, в которых учитель в рамках своей профессиональной деятельности может повлиять на его преодоление, исходя из следующих вариантов:

- 1 – абсолютно не могу
- 2 – могу в незначительном объёме
- 3 – могу в умеренном объёме
- 4 – могу в значительном объёме
- 5 – могу в полном объёме.

Среди факторов риска, отражающих проблемы школьной среды, рассмотрим результаты, полученные по фактору №11 «Пониженный уровень школьного благополучия» (ФИОКО) и его позициям детализации. Результаты представлены в таблице.

Таблица Фактор №11 Пониженный уровень школьного благополучия

Позиция детализации фактора (ГГПИ)	Средний балл
11.1. Недостаточная транспортная доступность общеобразовательной организации	3,26
11.2. Недостаточная организация питания и питьевого режима учащихся	3,33
11.3. Недостаточное обеспечение взаимосвязи учебного труда и отдыха учащихся, ведущей к физическим и эмоциональным перегрузкам	3
11.5. Недостаточная адаптивность общеобразовательной организации к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам учащегося (общее)	3

Позиция детализации фактора (ГТПИ образование)	Средний балл
11.6. Недостаточная адаптивность общеобразовательной организации к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам учащегося (доп. образование – при наличии лицензии)	3,13
11.7. Недостаточная система урегулирования конфликтов между учащимися, между учащимися и педагогами	3,13
11.8. Значительное число учащихся с низким социальным статусом («трудные подростки»: учащиеся с низкой успеваемостью, из неблагополучных семей, состоящие на учёте в полиции и пр.), недостаточная работа по минимизации их влияния на ученический коллектив	3,46

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что учителя оценивают степень своего влияния на преодоление данного фактора риска низких образовательных результатов как умеренную. Очевидно, что преодоление данного риска в полном объёме требует устранения некоторых барьеров, наиболее вероятными из которых могут быть нежелание учителя, либо отсутствие у него полномочий или средств для преодоления названных факторов риска низких образовательных результатов. Устранение или профилактика возникновения названных барьеров на этапе подготовки будущего учителя в вузе могут быть осуществлены в случае внесения изменений в основные профессиональные образовательные программы и планы воспитательной работы вуза.

Подготовка учителей к преодолению ФРС низких образовательных результатов будет способствовать развитию их личной конкурентоспособности на рынке труда [7], а также содействию учителя потенциальному развитию школьной среды и её возможностей для повышения качества образования.

Список литературы

1. Звягинцев Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы [Электронный доступ]/ Р.С. Звягинцев // Вопросы образования. – Educational Studies Moscow, 202. – № 3. – С. 33–61. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-33-61>
2. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций /И.Н. Александрова, В. В. Баженова, С. С. Зотова [и др.]; отв. Ред. В. В. Баженова. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – 132 с.
3. Медведев Д.А. Россия-2024: Стратегия социально-экономического развития [Электронный доступ] /Д.А. Медведев // Вопросы экономики. 2018; (10) – с. 5-28. – Режим доступа: <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2018-10-5-28>
4. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Methodica_500.pdf
5. Мирошниченко А.А. Научная организация труда педагога: о приоритете качества образования /А.А. Мирошниченко //III Гастевские чтения: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 14–15 апреля 2021 года. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. – С. 92-98.

6. Мирошниченко А. А. Подготовка педагогов для школ с низкими образовательными результатами: этапы актуализации основных профессиональных образовательных программ / А. А. Мирошниченко // Перспективы развития высшей школы: Материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Тюмень, 21 мая 2022 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2022. – С. 101-104.

7. Мирошниченко А.А., Чиговская-Назарова Я. А., Хлобыстова И. Ю., Куртеева О. В. Взаимосвязь приоритетов управленческих решений руководства общеобразовательных школ и динамики изменений образовательных результатов // Перспективы науки и образования, 2022. – № 2 (56). –С. 686-707.

8. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный доступ] – Режим доступа: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf

9. Российская школа: начало XXI века: монография /под ред. С.Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. – М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2019. – 429с.

10. Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в школах с разным уровнем социального благополучия //Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. – № 3 (102). – 44с.

11. Хлобыстова И. Ю. Имитационный тренажер директора школы: преодолеваем риск низких образовательных результатов / И. Ю. Хлобыстова, А. А. Мирошниченко, А. С. Рудин // Chronos. – 2021. – Т. 6. – № 12(62). – С. 20-24.

12. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление /В.А. Ясвин. — М.:Народное образование, 2019. — 448 с.

УДК 004.9

Киселёв Р.Е.

учитель истории и обществоведения

Государственное учреждение образования «Гимназия № 192 г. Минска»

г. Минск, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ В «ШКОЛЬНОМ» ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлена работа педагогов столичной гимназии по реализации проекта «Использование ИТ-технологий на уроках истории и обществоведения». Определена ресурсная составляющая ИТ-технологий в условиях реализации образовательных программ в учреждениях общего среднего образования. Приведены примеры применения на практике современных технологий на предметах общегуманитарного цикла. Статья будет полезна всем, кто работает в системе образования.

Ключевые слова: ИТ-технологии, образование, девайсы, соцсети, генерация пазлов.

THE USE OF IT-TECHNOLOGIES IN «SCHOOL» EDUCATION

Annotation. In this article the work of the teachers from a capital gymnasium is presented. It represents the project «The use of IT-technologies at history and social studies lessons». Resource considerations of IT-technologies are determined in the conditions of educational programs realization at secondary comprehensive establishments.

Keywords: IT- technologies, education, devices, social networks, puzzle generation.

Современные учащиеся свободно владеют модными гаджетами и продвинутыми девайсами - смартфонами, фотоаппаратами-зеркалками, наушниками, ноутбуками, графическими планшетами, веб-камерами, флешками и т. п. Девайсы и гаджеты могут быть использованы в учебе, для облегчения работы учащегося и учителя. Нужен ли полный запрет девайсов и гаджетов в школе? Нет! Девайсы и гаджеты - реалии нашей повседневной жизни, в том числе повседневной жизни учащихся.

Результаты нашего опроса учащихся государственного учреждения образования «Гимназия № 192 г. Минска» показали, что 100 % ребят приносят девайсы и гаджеты в гимназию. На перерывах они используют последние для прослушивания музыки, для игр, общения в соцсетях, фотосъемок. 88 % - используют для снятия напряжения, повторения домашнего задания по электронной версии учебников, калькуляторов, решебников, переводчиков, поиск информации. 53 % гимназистов уверяли, что не смогут отказаться от девайсов и гаджетов даже на неделю. 67 % - хотели бы использовать девайсы и гаджеты на уроках. Таким образом, мы выявили проблему частого использования данных устройств детьми школьного возраста.

Мы решили объединить возрастную особенность школьников - это их желание часто пользоваться мобильными устройствами, и, возможности этих устройств - наличие развивающих программ, образовательных IT-технологий, видеоуроков в сети Интернета.

С этой целью в гимназии началась работа над проектом «Использование IT-технологий на уроках истории и обществоведения». Цель проекта: повышение познавательного интереса учащихся, мотивации самостоятельного усвоения ими образовательной программы по истории, обществоведению посредством использования IT-технологий.

Задачи проекта:

1. Повысить квалификацию учителя через прохождение курсовой подготовки по работе с электронными средствами обучения.
2. Выявить возможности использования девайсов и гаджетов учителем истории и обществоведения в своей профессиональной деятельности.
3. Изучить различные приложения для девайсов и гаджетов совместно с учащимися.
4. Повысить уровень медиа-грамотности учащихся через совместную (учащийся-учитель)

разработку рекомендаций-правил использования девайсов и гаджетов на уроках истории и обществоведения.

5. Разработать методические рекомендации по использованию девайсов и гаджетов при освоении образовательных программ по истории и обществоведению.

6. Организовать проведение уроков истории для учащихся пятых классов с использованием девайсов и гаджетов, применяя различное программное обеспечение.

7. Включить сервисы ИДЗ в систему усвоения образовательных программ по истории и обществоведению для учащихся 7-8-х классов.

Ресурсы. Виды сетевых социальных сервисов:

1. Социальные поисковые системы. В «Рунете» сейчас три основные социальные поисковые системы. Нами выбрана система Google. Система пользовательского поиска Google - персональный и совместный поиск. Данная система имеет множество сервисов, которые мы использовали в своей работе: карты, презентации, документы, сайты, формы, альбомы и т. д.

2. Социальные сети. Использование социальной сети ВКонтакте: прикрепляем на стену различные презентации, задания, по просьбе учащихся отсылаем им индивидуальные задания, отвечаем на вопросы, делимся различными документами. Возможности этой социальной сети могут быть успешно использованы классным руководителем.

3. Блоги. Блог - это веб-сайт, основное содержимое которого - регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором. Сейчас этот сервис очень популярен и в том числе в учительской среде. Мы начали использование возможностей блога в образовательной и воспитательной работе. На наш взгляд, блог можно использовать не только ежедневно для усвоения школьной образовательной программы, но и при подготовке ребят к Централизованному тестированию, для оценки их творческих навыков и отстаивания личной позиции в полемике.

4. Вики. Вики - веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Крупнейший и известнейший вики-сайт - Википедия. Вики мы используем в качестве хранилища исторической информации, к которой учащиеся могут обратиться во время урока или при подготовке домашних заданий. Также используем Вики при создании страниц ученических команд-участниц интернет-конкурсов, проектов.

5. Социальные медиахранилища. Социальные медиахранилища - сервисы для совместного хранения медиафайлов. Их можно классифицировать по типу файлов, размещаемых на этих серверах: фотографии, схемы, рисунки, видео, документы (книги), аудиозаписи, подкасты, интернет-радио. Из данного типа сервисов в своей работе мы используем YouTube для поиска видео к различным элементам урока. Такие видеофрагменты предлагаются нашим учащимся для домашнего просмотра с последующими комментариями или ответами на вопросы.

Сервисы, которыми мы пользуемся на уроках истории и обществоведения:

<http://worditout.com/> - сервис для создания облака слов, сервисы Google, JigsawPlanet - онлайн сервис для генерации пазлов (puzzle, по-русски мозаика) из исходных графических изображений (фотографий), Quizlet - бесплатный онлайн-сервис для создания и применения флэш-карточек и обучающих игр по различным категориям, Puzzlescup - фабрика кроссвордов - сервис создания кроссвордов онлайн, LearningApps.org - является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей, Kahoot - создание мультимедийных упражнений.

Для подтверждения либо опровержения эффективности реализации нашего проекта: развитие познавательной активности на уроках, при подготовке которых учителем используются сервисы Web 2.0, мы провели пилотажное исследование.

Во-первых, нами были определены контрольные классы из параллели 8-х классов. В этих классах провели серию традиционных уроков по темам раздела: «Российское государство и славянские страны». По завершению изучения серии тем учащимся было предложено тестовое задание (Итоги тестового задания - условно определены как входная диагностика).

Во-вторых, была проведена следующая серия уроков данного раздела, но с использованием сервисов Web 2.0. По завершению изучения серии тем учащимся было также предложено тестовое задание (Итоги тестового задания - условно определены как выходная диагностика).

В-третьих, нами был проведен анализ результатов входной и выходной диагностик, сформулированы выводы: уроки с использованием Web 2.0 оказались более эффективными (рейтинг учебных достижений учащихся по результатам выходной диагностики был значительно выше, чем рейтинг учебных достижений у тех же учащихся по результатам входной диагностики), учебные достижения по темам раздела «Российское государство и славянские страны» с использованием сервисов Web 2.0. оказались значительно выше.

В-четвертых, в качестве рефлексии был проведен опрос среди учащихся 8-х классов, в результате которого установлено, что использование на уроках сервисов Web 2.0 помогло ребятам более легко, качественно усвоить ту или иную тему, повысило интерес к предмету, пробудило желание к самостоятельным учебным действиям в поиске и усвоении исторического материала.

Таким образом, в результате нашего пилотажного исследования мы пришли к выводу, что использование социальных сетевых сервисов стимулирует познавательный интерес учащихся, повышает мотивацию учения, влияет на эффективность самостоятельной работы учащихся, создает условия для развития умения участвовать в работе группы за счет дифференциации процесса обучения, рационального сочетания коллективной формы работы с индивидуальным подходом в обучении.

Применение различных видов социальных сетевых сервисов (блоги, социальные поисковые системы и народные классификаторы, социальные медиохранилища) в процессе обучения дает возможности для развития способностей у учащихся к универсальным учебным действиям (личностным, регулятивным, познавательным, коммуникативным)[6].

Учебные задания с использованием Web 2.0 содержат не только учебный материал, но и описание действий учащихся по самостоятельному изучению Интернет-заданий (это требование связано с развитием умения анализировать условия и возможности применения средств телекоммуникаций для решения типовых учебных заданий, умения обосновывать свои действия).

Индивидуализированные задания стимулируют самостоятельность и усилия учащегося в усвоении изучаемых понятий, допускают контроль и самоконтроль в процессе работы, предполагают возрастание роли самостоятельности самого учащегося в определении содержания работы, выборе способов ее выполнения и достижения результата [11].

Использование IT-технологий на уроках истории и обществоведения позволяет реализовать принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с учащимися, что достаточно в свою очередь создает бесспорные условия для развития учебно-познавательных компетенций учащихся и повышения эффективности самого урока [1; 2].

Список литературы

1. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии - 2 / Н. И. Запрудский. - Минск : Сэр-Вит, 2010.-256 с.
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии. Пособие для учителей / Н. И. Запрудский. - Минск : Сэр-Вит, 2003. - 288 с.
3. Использование сервисов Web 2.0 на уроке истории как средство повышения уровня знаний учащихся [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-ispolzovaniya-sotsialnykh-setevykh-servisov-vshkolnom-kurse-informatiki>.
4. Керделлан К. Дети процессора. Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К.Керделлан, Г.Грезийон. —М.: У-Фактория, 2008. — 272 с.
5. Образовательные стандарты общего среднего образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 16.12.2018 № 125 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>
6. Полунов Ю. Л. От абака до компьютера: судьбы людей и машин. Книга для чтения по истории вычислительной техники в двух томах. / Ю. Л. Полунов. — 1. — Саратов : Русская Редакция, 2018. — 544 с.
7. Ручкин В. Н., Фулин В. А. Архитектура компьютерных сетей. — Москва : ДИАЛОГ-МИФИ, 2010. —238 с.
8. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 208 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб, пособие / Г. К. Селевко. - М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
10. Социальная сеть [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://ni.wikipedia.org/wiki/CoiUKUibHbie_сетевые_сервисы.
11. Тороп В. В. Информационные технологии: сферы применения в преподавании истории и обществознания / В. В. Тороп, Д. А. Фадеева //

Современные образовательные технологии в изучении и преподавании предметов социально-гуманитарного цикла. - 2017. - С. 29-31.

12. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. - СПб. : Питер, 2004. — 541 с.

УДК 373

Криштопчик А.И.

магистр, учитель-дефектолог

СШ № 177 г. Минска

г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ «МАЯ РАДЗИМА – БЕЛАРУСЬ»

Аннотация: в статье раскрыта работа учителя-дефектолога государственного учреждения образования «Средняя школа №177 г. Минска» по формированию национального самосознания на основе электронного средства обучения «Мая Радзіма – Беларусь».

Автором статьи разработано электронное средство обучения «Мая Радзіма – Беларусь», основным контентом которого являются авторские интерактивные карты, содержащие в себе медиафайлы, текст, викторины, способствующие формированию национального самосознания учащихся учреждения образования.

Предоставленный материал предназначен для педагогических работников: учителей начальных классов, учителей-предметников, учителей-дефектологов, учащихся и их законных представителей.

Ключевые слова: национальное самосознание, принципы инклюзии, электронное средство обучения, структура личности, интерактивные карты.

FORMATION OF NATIONAL SELF-AWARENESS OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON ELECTRONIC LEARNING TOOLS "MAYA RADZIMA –BELARUS"

Abstract: the article reveals the work of the teacher-defectologist of the state educational institution "Secondary School No. 177 of Minsk" on the formation of national identity on the basis of the electronic learning tool "May Radzima –Belarus".

The author of the article has developed an electronic learning tool "May Radzima –Belarus", the main content of which is the author's interactive maps containing media files, text, quizzes that contribute to the formation of national identity of students of educational institutions.

The material provided is intended for teaching staff: primary school teachers, subject teachers, speech pathologists, students and their legal representatives.

Keywords: national identity, principles of inclusion, electronic learning tool, personality structure, interactive maps.

Задача формирования национального самосознания личности – осознание

собственной принадлежности к определенной нации, ее идеалов, культурных норм, традиций и ценностей, наряду с признанием своей уникальности в окружающем мире всегда была одной из главных в воспитании учащихся.

В актуальных нормативных правовых документах Республики Беларусь в области организации воспитания особо подчёркивается необходимость формирования национального самосознания у учащихся. Обращает на себя внимание тот факт, что в данных документах не делается никаких разграничений направлений и содержания работы в зависимости от наличия или отсутствия у учащихся особых образовательных потребностей, так как государственная политика в сфере образования одним из основных выделяет принцип инклюзии [3; 8; 12].

Национальное самосознание – составной элемент структуры личности, оно развивается на основе усвоения школьниками национального (белорусского и русского) языка, норм и традиций, истории и культуры народа, превращается в явление духовной жизни, выступает в качестве внутреннего регулятора поведения.

В Республике Беларусь исторически сложился интеграционный тип культуры – интеграция норм и ценностей других культур. Осознание национальных ценностей проходит через изучение литературы, разных видов искусства, СМИ, получения образования. Важная роль в процессе формирования национального самосознания личности принадлежит государству: возрождение историко-культурного наследия, исторической памяти (культурных традиций, обрядов, памятников культуры и архитектуры) [4].

По мнению А. И. Соловьёва целостное этническое самосознание условно разделить на ряд составных элементов [13]:

- язык;
- расово-антропологический тип (пигментация кожи, цвет волос, рост);
- территория;
- господствующий тип религии;
- менталитет;
- исторические традиции.

М. В. Камоцкий выделяет несколько компонентов национального самосознания личности [5]:

когнитивный – осознание себя представителем этноса, знание языка своего народа, знания о своей и чужих этнических группах, истории, территории, религии, обычаях, ценностях, особенностях культуры;

аффективный – чувство принадлежности к этносу, переживание своего отношения к членству в этнической группе;

поведенческий – действия, основанные на нормах, ценностях, правилах поведения своего народа; соблюдение традиций, обычаев, ритуалов, активное использование языка, песен, танцев и других компонентов культуры своей этнической группы.

Исследования М. В. Камоцкого указывают на недостаточность развития национального самосознания у младших школьников:

низкий уровень сформированности национального самосознания продемонстрировали 62 % испытуемых, что характеризуется неидентификацией себя как белорусов, отсутствием знаний о культуре родного края;

средний уровень сформированности национального самосознания констатирован у 25 % учащихся, что выражается в наличии элементарных примитивных знаний о культуре и истории Беларуси;

высокий уровень сформированности национального самосознания показали только 13 % участников, что характеризуется достаточно широкими сведениями о культурных и исторических ценностях своей страны; принятием белорусского языка как родного.

Таким образом, можно сделать вывод, что работу по формированию национального самосознания учащихся нужно начинать как можно раньше: в учреждениях дошкольного образования и на I ступени общего среднего образования.

Изучение научного и педагогического опыта убедительно указывает на необходимость поиска новых способов формирования национального самосознания у учащихся различной категории

Исходя из того, что в Кодексе об образовании одним из принципов государственной политики был выделен *принцип инклюзии в образовании*, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливое, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами), при выборе средств, форм и методов формирования национального самосознания было решено разработать электронное средство обучения «Мая Радзіма – Беларусь» [6].

Электронное средство обучения (ЭСО) – программно-методическое обеспечение для использования обучающимися в образовательном процессе по конкретному учебному предмету образовательной области на всех этапах образовательного процесса [7].

Ключевыми факторами реализации опыта за счёт ЭСО стали:

доступность (возможность использования как учащимися обучающимися по программе общего среднего образования, так и по программам специального образования);

наглядность (основу составляют интерактивные изображения, видео материалы, что позволяет освоить тему даже тем учащимся, у которых недостаточно сформированы навыки чтения);

интерактивность (на интерактивных картах размещены интерактивные кнопки, которые переносят учащихся в отдельные блоки усваиваемой темы, позволяют углубиться в изучение отдельной части материала);

возможность взаимодействия с другими сервисами сети интернет (за счёт интерактивных кнопок, которые оснащены гиперссылками, переносят учащихся на другие сервисы сети интернет, такими как YouTube, Learningapps и др.);

межпредметность (возможность использования ЭСО на уроках человека и

мира, истории, географии, белорусского языка и литературы);

возможность использования в любое время (как на уроке, так и во внеклассной и внеурочной деятельности);

возможность многократного повторения материала;

неограниченное время доступа к сервису.

В ЭСО особое внимание уделено формированию представлений о культуре, архитектуре, истории, природных ресурсах родной страны. Размещенная информация выполнена в разных форматах: текст, изображения, видео, аудиофайлы. Содержание ЭСО распределено по темам, которые соответствуют программе по учебному предмету «Мая Радзіма - Беларусь» и содержат базовые знания о родной стране.

Электронное средство обучения «Мая Радзіма - Беларусь» было разработано с помощью сервиса Genially [1].

Платформа Genially подходит для создания интерактивных изображений, плакатов, графиков, таблиц и много другого.

Электронное средство разработано в виде интерактивных карт. Их содержание соответствует тематике одноимённого учебного предмета «Мая Радзіма - Беларусь» в 4 классе общеобразовательной школы и 4 классе (5 год обучения) учащимися с трудностями в обучении.

Электронное средство обучения включает в себя различные виды интерактивных карт:

изображение с интерактивными кнопками, которые «переключают» нас с графической информации на текстовую, звуковую, видеоматериалы, игры, сайты;

интерактивная карта – обучающая викторина, включает графическую, текстовую, аудио и видео информацию по теме урока; может быть, как способом проверки усвоенных знаний по теме, так и элементом урока, способствующим формированию новых знаний в процессе выполнения заданий;

интерактивная карта – инфографик, представляет собой ленту времени с основными событиями темы урока / занятия / мероприятия, расположенными в хронологическом порядке с графической, текстовой, аудио и видео информацией;

интерактивная карта – презентация с графической, текстовой, аудио и видео информацией;

интерактивная карта – досье, включает сведения с графической, текстовой, аудио и видео информацией о известных людях Республики Беларусь.

ЭСО включает в себя гиперссылки на сайты: <https://www.youtube.com>, <https://learningapps.org>, <https://www.drive.google.com>, <https://www.president.da.by>, <https://www.posmotrim.by>, <https://www.wikipedia.org>, <https://www.planetabelfrus.by>, <https://www.mip-knig.com>, <https://www.stihi-klassikov.ru>, <https://www.knihi.com>, <https://www.nasb.gov.by>, <https://www.nlb.by>, <https://www.circus.by>, <https://www.minskarena.by>, <https://www.my.matterport.com>, <https://www.pravo.by>.

При использовании электронного средства обучения следует учитывать санитарно-гигиенические нормы и правила работы с техническими средствами, с помощью которых учащийся получает доступ к электронному ресурсу «Мая Радзіма - Беларусь».

В школе контроль за исполнением санитарно-педагогических норм и правил

ложится на учителя, дома – на законных представителей.

Данное средство обучения может быть интересно учителям начальных классов, учителям-дефектологам, учителям географии, истории, воспитателям, законным представителям и другим заинтересованным людям. Материалы могут быть использованы в системе общего среднего образования, специального образования; в работе разных специалистов; в том числе с учащимися старшего школьного возраста, с учащимися с особенностями психофизического развития, в системе дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Genially [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genial.ly/>.
2. Жарина Л. В. Культура как средство формирования национального самосознания на современном этапе (на примере Республики Беларусь) / Л. В. Жарина // Тр. БГТУ. – 2013. – № 5. – С. 58–60.
3. Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2021–2022 учебном году» [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsionno-analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/index.php?sphrase_id=236638.
4. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «О работе в 2021/2022 учебном году педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/instruktivno-metodicheskie-pisma/index.php?sphrase_id=236641.
5. Камоцкий М.В. К вопросу о формировании национального самосознания в младшем школьном возрасте / М. В. Камоцкий // Сучасны культурны працэс: праблемы, перспектывы, метады даследавання : дакл., прачыт. на XXXVII вынік. навук. канф. студэнтаў і магістрантаў БДУКіМ, Мінск, 18–19 крас. 2012 г. / Беларус. дзярж. ун-т культуры і мастацтваў. – Мінск, 2012. – С. 386–390.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>.
7. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Респ. Беларусь, 24 июня 2013 г. // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/>.

8. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

9. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 // Управление по образованию, спорту и туризму Дзержинского районного исполнительного комитета. – Режим доступа: http://roo.schoolnet.by/files/Приказ_608.pdf.

10. Месоедова, Ю. Г. Белорусское национальное самосознание и национальное движение / Ю. Г. Месоедова // НИРС БГЭУ : сб. науч. ст. / Белорус. гос. экон. ун-т. – Минск, 2017. – Вып. 6. – С. 150–152.

11. Об утверждении специфических санитарно-эпидемиологических требований [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 7 авг. 2019 г., № 525 : в ред. постановления Совета Министров Респ. Беларусь от 31.08.2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

12. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 31 дек. 2020 г., № 312 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>.

13. Соловьев, А. И. Национальное самосознание в противоречивом пространстве современных маркетинговых коммуникаций [Электронный ресурс] / А.И. Соловьев // Электронная библиотека БГУ. – Режим доступа: <https://elib.bs.u.by/handle/123456789/22806>.

УДК 37.08

Муллова Е.П.

соискатель кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
Оренбургская область, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В исследовании отражены основные особенности педагогического обеспечения предупреждения профессиональной деформации педагога. Определено содержание понятия «профессиональная деформация педагога». Охарактеризованы проявления профессиональной деформации, изменяющие поведение педагогического работника и негативно влияющие на продуктивность труда и взаимодействие с окружающими. Проанализированы способы и пути предупреждения и коррекции возможных проявлений профессиональной деформации личности педагога с позиции «внешней» помощи

(системы комплексных мер) и действий по самоизменению самого педагогического работника в преодолении деструктивных личностных проявлений.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, предупреждение, профессиональная деформация педагога, стрессогенные ситуации педагогического труда, деструктивные личностные проявления, способы и пути коррекции данного вида деформации.

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF A TEACHER

Abstract of the article. The study reflects the main features of pedagogical support for the prevention of professional deformation of the teacher. The content of the concept of "professional deformation of a teacher" is determined. Manifestations of professional deformation that change the behavior of the teacher and negatively affect the productivity of work and interaction with others are characterized. Methods and ways of preventing and correcting possible manifestations of professional deformation of the teacher's personality from the position of "external" assistance (system of complex measures) and actions to change the teacher himself in overcoming destructive personal manifestations are analyzed.

Key words: pedagogical support, warning, professional deformation of the teacher, stressogenic situations of pedagogical work, destructive personal manifestations, methods and ways of correction of this type of deformation.

Педагог – одна из самых массовых и социально значимых профессий. Высокая экспрессивность и модальность заложены в специфике педагогического труда, предполагающего интенсивное личностное общение с большим количеством людей при повышенной ответственности за его качество. Современный этап модернизации российского образования характеризуется повышением требований к педагогу и «тяжелыми» социально-экономическими условиями труда и быта основной массы педагогических работников (избыточная бумажная нагрузка, информационные и временные перегрузки, ненормируемое рабочее время, регулярные стрессогенные ситуации во взаимодействии с участниками образовательных отношений и т.д.) [1; 8; 9]. Вышеобозначенное обуславливает, что педагоги занимают одно из первых мест в группе риска профессиональной деформации, «порчи специалиста» [3]. Смысловое содержание профессиональной деформации отражает нарушение профессионального развития, предполагает искажение достигнутого в профессии, проявление негативных социально-психологических изменений личности, потерю сформированных профессионально важных качеств, появление стереотипов профессионального поведения, мышления и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, разрушение социально значимой сложившейся структуры деятельности и отношений в педагогическом сообществе [7; 10].

Ученые отмечают, что педагогу трудно распознать и признать у себя профессиональную деформацию. Напряженность и неприятие собственных

негативных проявлений нарастает вместе с их тяжестью. Профессиональная деформация специалиста системы образования (как и любого другого специалиста) чрезвычайно трудно поддается коррекции: ее проще предотвратить, чем бороться с ней. В связи с этим становится особенно актуальной задача педагогического обеспечения предупреждения профессиональной деформации педагога [1].

Потребность педагогического обеспечения предупреждения профессиональной деформации педагога диктуется тем, что от устойчивости педагога к профессиональной деформации в прямой зависимости находится становление его профессиональной компетентности. Компетентность педагога и профессиональная деформация взаимосвязаны и взаимообусловлены следующим образом: с одной стороны, развитие профессиональной деформации снижает уровень профессиональной компетентности, с другой - высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональной деформации [11]. Профессиональная деформация изменяет поведение педагога и негативно сказывается на продуктивности труда и взаимодействии с окружающими [7]. Характер профессиональных деформаций педагога определяет психологический климат не только в педагогическом коллективе, но и в образовательной среде учреждения в целом, влияет на психологическое здоровье детей и на отношения с их родителями. Усиление негативных форм профессиональной деформации, эмоционального выгорания у педагога приводит к развитию коммуникативных барьеров, усиливающих отчуждение не только детей, но и их родителей от образовательного учреждения и даже образовательной системы в целом [5].

К проявлениям профессиональной деформации педагога относятся: дидактичность, доминантность, догматизм, ролевой экспансионизм, агрессия, страхи, ослабление интереса к труду, снижение его производительности, скука, личностно-ролевой диссонанс (самоограничение активности, раздвоенность), поведенческий трансферт (проявление реакций, свойственных учащимся), социальное лицемерие (стереотипизация морального поведения, социальная экспектация /ожидаемые суждения и поступки), нравственно-этическое старение (морализирование, преувеличение заслуг своего поколения, скептическое отношение к молодежи), профессиональное старение (генерализация личного профессионального опыта, трудности освоения новых прогрессивных технологий, снижение темпа выполнения профессиональных функций), психосоматические нарушения (функциональные нарушения работы органов и систем, синдром «эмоционального выгорания», зависимость от антидепрессантов и алкоголя), соматические нарушения (недостаточные сенсорные и моторные умения, физическая пассивность, перенесение стресса на членов семьи [12].

При осуществлении педагогического обеспечения предупреждения изучаемого феномена необходимо учитывать, что развитие профессиональной деформации педагога выступает как процесс, проходящий через следующие стадии:

– стадию перестройки системы личностных смыслов, в ходе которой происходит смещение или размывание социального ядра мотивационной сферы (профессиональная деятельность представляется педагогическому работнику

единственной, имеющий значение и смысл);

– стадию закрепления внутриличностной дисгармонии (нарушения личностного здоровья, отнесения себя к типу личности «профессионал» и соответствующее самовосприятие на уровне идентификации себя с другими «настоящими профессионалами»);

– стадию характерологических изменений (нарушения здоровья на индивидуально-психическом уровне), «болезнь характера», что сопровождается самооправданием отклоняющегося поведения;

– стадию закрепления целостной структуры личности по деформированному типу [4].

В этой связи особенности педагогического обеспечения предупреждения проявлений профессиональной деформации личности педагога определяются через взаимосвязанные структурные компоненты - «внешнюю» психологическую помощь и действия по самосовершенствованию самого педагогического работника в преодолении профессиональной деформации личности, направленные на достижение баланса между помощью извне и раскрытием внутренней готовности учителя на самоизменение, саморазвитие. Предупреждение (профилактика) профессиональной деформации педагога представляет собой совокупность предупредительных мероприятий, ориентированных на обогащение психологической компетентности педагогического работника, совершенствование способов деятельности, оптимизацию психологического климата и межличностного взаимодействия, развитие конструктивных стратегий поведения и навыков саморегуляции [7].

А.И. Черлунчакевич, Н.В. Прокопцева задают следующую специфику рассмотрения изучаемого феномена. Предупреждение (профилактика) профессиональной деформации педагога представляет комплексное воздействие на макро – , мезо – микро–уровнях организации (систему объективных, объективно–субъективных и субъективных факторов деформации) с целью восстановления и улучшения психофизиологического здоровья педагогического работника, гармонизацию его взаимоотношений с обучаемыми, коллегами, развитие стремления к самоактуализации, освоение способов психической саморегуляции, активизации способностей к саморазвитию и формирования навыков стресс–протективного поведения [13; 11].

Педагогическое обеспечение предупреждения и коррекция возможных проявлений профессиональной деформации личности педагога заключаются в продвижении по пути: а) отказа от системы навязанных и самостоятельно выработанных стереотипов профессионального поведения и б) пере- осмысления морально-этических, психологических и компетентностных компонентов в структуре личности. Предупреждение, профилактика, коррекция (в идеале - преодоление) профессиональной деформации (по сути - обеспечение роста компетентности) неразрывно связаны с системой ценностей личности. Поэтому выявление ценностных ориентации индивида, оказание ему помощи с целью более полного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценка альтернатив представляют собой основу любой программы подобного направления. Основная задача, решаемая в процессе разработки и применения

психолого-педагогических технологий на пути предупреждения и преодоления профессиональной деформации, заключается в оказании психологической и организационно-методической помощи педагогу в достижении позитивного результата: а) в профессионально-личностном развитии и б) в повышении продуктивности профессиональной самореализации [2].

Е.И. Сапего, В.А. Янчук [14] обозначены следующие антидеформирующие личность педагога психологические интердетерминанты:

– высокий уровень психологической культуры педагога (достаточная степень осуществления самопознания, самоанализа, саморазвития личностных и поведенческих особенностей, высокий уровень саморегуляции своих эмоций, действий и мыслей; конструктивное общение с людьми и ведение своих дел, наличие в жизни творчества);

– разнообразие сфер жизненной активности педагогов, присутствие в их жизни (помимо профессиональной жизнедеятельности) также полноценной общественной, семейной, досуговой сфер жизни;

– наличие в учреждении образования экокультурного диалогического типа образовательной среды с соответствующими структурными компонентами (благоприятный социально-психологический климат, значительная удовлетворенность педагогов трудом и его условиями, высокий уровень социальной поддержки, ответственности и информированности, открытый тип организационной культуры и демократический стиль управления) [14].

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что профессиональная деформация педагога выступает как накопившиеся изменения личностных качеств под влиянием профессиональной деятельности, социальных (внешних) и индивидуальных (внутренних) факторов, негативно влияющих на качество осуществления трудовых функций субъектов педагогического труда, выстраивания профессионально-личностной перспективы жизнедеятельности, путей самосовершенствования и самореализации.

Особенности педагогического обеспечения предупреждения профессиональной деформации педагога отражены с позиции с целесообразно-сконструированных мер, направленных на минимизацию вероятности искажения профессионально-личностного профиля педагогического работника посредством интеграционного единства актуализации личностного потенциала специалиста и ресурсных возможностей окружающей среды (школы, семьи) для оптимизации педагогического труда, формирования стрессоустойчивости и повышение качества жизни, достижение профессионального долголетия педагогического работника [6].

Список литературы

1. Гордиенко Н.В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / Н.В. Гордиенко. Пятигорск, 2008. – 26 с.

2. Жалагина Т.А. Психологическое обеспечение преодоления профессиональной деформации личности преподавателя вуза : монография / Т.А. Жалагина. – Москва : ИП РАН ПЕР СЭ, 2003. – 112 с.

3. Климов Е.А. Психология труда / Е.А. Климов, О.Г. Носкова [и др.] ; под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой. – Москва : Изд-во Юрайт, 2022. – 249 с.
4. Концепция профессиональной деформации как индивидуального ресурса профессионального развития / Е.В. Дробышевская, Л.В. Башлакова // София. –2018. –№ 1. – С. 8–16.
5. Котова С.А. Профилактика профессиональной деформации педагогов: личностно-ориентированный подход / С.А. Котова, М.В. Еремеева // Народное образование, 2011. – Вып. 4. – С. 269–274.
6. Муллова Е.П. Специфика предупреждения профессиональной деформации педагога в образовательной организации / Е.П. Муллова, Л.Г. Пак // – Вестник ОГУ. –2021. –№ 1 (229). – С. 76–82.
7. Павлова Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя: на примере учителя средней школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.С. Павлова. – Тверь, 2011. – 27 с.
8. Пак Л.Г. Субъектно–развивающая социализация студента вуза: теоретико–методологические основания: монография / Л.Г. Пак. Москва : Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. – 180 с.
9. Пак Л.Г. Ценностно-смысловые концентры профессиональной подготовки учителя будущего в архитектонике высшего образования / Л.Г. Пак // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Междун. форум по пед. образованию : сборник научных трудов. Ч. III. Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – С. 21–29.
10. Панова Н.В. Профессиональные деформации и пути их коррекции в личностно-профессиональном развитии педагога / Н.В. Панова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. – № 2. – С. 113–120.
11. Прокопцева Н.В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / Н.В. Прокопцева. – М., 2010. –18 с.
12. Самурганова А.М. Предупреждение и коррекция профессиональной деформации учителя в современной школе России : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / А.М. Самурганова. – Пятигорск, 2009. –22 с.
13. Черлюнчакевич А.И. Профилактика профессиональной деформации педагога высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Черлюнчакевич. Москва, 2017. – 24 с.
14. Янчук В.А. Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов / Е.И. Сапего, В.А. Янчук // Интеграция образования. –2017. –Т. 21. –№ 3. –С. 459–476.

УДК 372.881.111.1

Николаева Н.Т.

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
Оренбургская область, Россия

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются учителя иностранного языка в процессе организации межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку. Автор не только анализирует основные, наиболее частотные трудности, но и предлагает пути решения данных проблем, приводит конкретные примеры из практики работы. Подробно рассматривается специфика организация занятия по иностранному языку в начальной школе.

Ключевые слова: межкультурное общение, иностранный язык, языковой материал, коммуникативная компетенция, младший школьник.

IDENTIFYING AND OVERCOMING DIFFICULTIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article deals with the main difficulties encountered by the foreign language teachers in the process of organizing intercultural interaction in the foreign language classes. The author not only analyzes the major and the most frequent difficulties, but also suggests some ways of solving them. The author also gives some examples from her own practice. The specific character of the lesson organization of foreign language in the elementary school is discussed in detail.

Key words: intercultural communication, foreign language, language material, communicative competence, elementary schoolchildren.

The foreign language (English) not simply contains system of knowledge, but in a special way (through construction of the subject content) organizes knowledge of the child not only lexical, grammatical, syntactic rules of functioning of a foreign language, but also acquaints the child with cultural realities, customs, traditions, a way of life of the country of the studied language [6]. Language is an immeasurable wealth of each nation.

Nowadays, in connection with the strengthening of international relations, the need to acquire basic knowledge of foreign languages and to communicate freely in them is increasing. Parents of junior high school students are increasingly interested in learning a foreign language for their children. But we think it is important to find out how foreign language learning affects the mental and speech development of a junior high school student and whether early foreign language learning always has a positive impact on the mental and speech development of a junior high school student.

According to well-known psychologists such as L.S. Vygotsky, L.V. Shcherba and thanks to many years of experimental teaching of a foreign language confirmed "the beneficial effect of the subject on children: on their general mental development (memory, attention, imagination, thinking), on the development of appropriate behavior in different life situations, on a better command of their native language, on the speech development of children in general" [2, с.89].

Speech therapists believe that in order to develop the speech function, namely to develop the articulatory speech apparatus of a young schoolchild, he/she needs to

practice a foreign language. The real experience of speech therapists proves that if the speech apparatus is practiced, it develops. That is, the more sounds a junior high school student learns, the better. Problems with pronunciation in the absence of serious mental and physiological disorders appear from a lack of stimulation to the pronunciation of sounds, and not from its excess.

Physiologists claim that "there is a biological brain clock". It is established that a child under the age of 9 years is a specialist in mastering speech. The most appropriate age for learning a foreign language is 5-8 years, when the native language is already sufficiently mastered, and the new language is perceived quite consciously. Mastering a foreign language in children at the age of 8-11 is already becoming problematic, because the unique properties of the body, which allowed to navigate in different linguistic environments, "freeze". These properties have already fulfilled their function by ensuring the organism's vitality in the environment. Learning of the second language occurs already on the basis of memory, thinking and will, unlike that age when game motivation is of primary importance [9].

However, the early study of a foreign language can have a negative impact on the mental and speech development of a junior high school student because many junior high school students now have many speech disorders, the most common of which is a violation of the sound-producing function of speech, which occurs as an independent defect or as a symptom of a more complex speech defect.

If such problems exist, do not exacerbate them by learning a foreign language, because any language has its own sound characteristics. Pronunciation norm in a foreign language can be a defect in the native language. For example, in English interdental pronunciation of whistling sounds is the norm, and in Russian it is a defect (interdental sigmatism). That is, the teaching of a foreign language to a junior high school student may lead to the consolidation of the wrong pronunciation of sounds of native speech.

It often happens that in the study of a foreign language in the younger pupil there is a mixture of foreign and Russian pronunciation, so in the case of a speech disorder it is necessary to postpone the study of another language until the pronunciation defects in native speech are corrected. If a junior high school student is engaged with a speech therapist, you should not start learning a foreign language. In this case, the speech therapist will be engaged in production of sound, and the foreign language teacher will fix another, defective sound for the Russian language. This can lead to even more speech problems in a junior high school student.

In addition to the above, in speech therapy there is such a concept as "phonetic-phonemic underdevelopment of speech". This is a disorder of the pronunciation side of speech due to a lack of auditory perception. Such underdevelopment is characterized by replacements, mixing and distortion of sounds, violation of the syllabic structure of words, and sometimes lexical and grammatical disorders. In this case, we can say that the child is not ready to learn a foreign language due to lack of development of mental functions (speech, attention, thinking) and, most importantly, perception. Foreign language classes will not give the proper result and can aggravate the speech of a junior high school student.

For the study of foreign languages was beneficial to the younger student and had no negative consequences, parents and teachers need:

1. Build work on foreign language learning in a balanced and systematic way.
2. Show interest in learning. Be sure to be interested in what the child has learned today, what he/she is doing well, what causes difficulties. Provide help and support to the child. It is important to show young pupils the importance of their work and to avoid indifference.
3. Cultivate an interest in the subject, to develop the junior schoolchild's communication skills, the ability to express himself or herself, not to learn as much material as possible.
4. Not to forget about games. It is desirable that these were developmental games or special training programs, presented in game form. You can find a lot of such applications on the Internet, they are a great help to learn new vocabulary. The game is still an important activity for a young student, and it is through play, the easiest way to awaken interest in learning foreign languages.
5. Change activities more often. A young student quickly gets tired of the same kinds of activities, that's why it is desirable to change the type of activity every 10-20 minutes. For example, during the first 15 minutes, you can watch a cartoon fragment of the lesson, then discuss it for 10 minutes, then read for 15 minutes, and during the next 10 minutes a child can try to retell what he or she has read [4;8].

Summarizing the above, we can conclude that the study of a foreign language is actually extremely beneficial to the mental and speech development of the younger student. Foreign language lessons contribute to the fuller development of the personality of a junior high school student. Early foreign language learning in junior high school has already become a vital necessity, which means that parents, teachers and speech therapists need to create a suitable environment for the learning and development of the elementary school student.

Список литературы

1. Лазарева Е.В. Раннее обучение английскому языку средствами искусства: воспитание человеческой природы/ Е.В. Лазарева // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1996. – С. 41-50.
2. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] // Психологическая наука Педагогика. Психология. Социокинетика – № 2 77 и образование. – 2010. – № 2. – Режим доступа: www.psyedu.ru
3. Николаева Н.Т. Специфика организации занятия бакалавров по иностранному языку в рамках ФГОС / Н.Т. Николаева // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции [электронное издание]. – Оренбург, 2017. – С. 179-181.
4. Николаева Н.Т. Adaptation of students to the educational environment of the school: statement and solution of the problem / Mendugalieva A.K., Litvinenko N., Nikolaeva N. // В сборнике: EDULEARN22. – Proceedings. – 2022. – С. 1131-1135
5. Обучение английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста: основные принципы и подходы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kp.ru/guide/obuchenie-detei-angliiskomu-jazyku.html>.

6. Орехова Е.Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 168-174.
7. Прагматика профессионального дискурса : Коллективная монография / К. Ю. Герасимова, Н. Т. Николаева, Д. В. Мирошникова [и др.]. – Санкт-Петербург : Реноме, 2022. – 240 с.
8. Попова К.И. Элементы театрализованной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе : методическое пособие [Электронный ресурс] / Е. А. Лупандина, К. И. Попова. – Оренбург : Без издательства, 2019. – 44 с. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37381448>
9. Сатарова Л.Х. Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074>
10. Турецкова И. В. BasicEnglish / И. В. Турецкова, Н. Т. Николаева, Н. В. Сергеева. – Оренбург : Экспресс-печать, 2022. – 144 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
12. Belshaw D. What is ‘digital literacy’? A Pragmatic investigation. Education in the Russian Federation. Durham University; № 273-FZ. – 2012. – С. 55 – 57.
13. Sorochinsky M.A. Psychological and pedagogical features of the e-learning use. Scientific-Methodical Electronic Journal «Concept»; – № 6. – 2017. – С. 274– 278.

УДК 372.881.111.1

Николаева Н.Т.

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия

Турецкова И.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В условиях резкого увеличения потребности современного общества в большем объеме знаний формируется смена педагогических приоритетов, что, в свою очередь, позволяет реализовать новые стандарты обучения, расширить образовательные рамки и превратить процесс накопления знаний, умений и навыков в процесс их применения. В современных технологиях обучения заложены содержание, методы и средства, которые позволят педагогу эффективно раскрыть и реализовать потенциал каждого отдельно взятого ученика школ с низкими образовательными результатами. Найти нужное содержание, применить оптимальные средства и методы улучшения памяти учащихся в соответствии с поставленными образовательными целями – вот одна из задач

педагога на занятиях по иностранному языку. В этой статье внимание авторов сосредоточено на внедрении современных методов, направленных на развитие памяти обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, обучающийся, память, мнемоника, фонетические ассоциации, языковая игра

LINGUOCULTURAL ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF MEMORY OF STUDENTS IN CLASSES IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In the context of a sharp increase in the need of modern society for more knowledge, a change in pedagogical priorities is formed, which, in turn, allows us to implement new standards of training, expand the educational framework and turn the process of accumulating knowledge, skills and skills into a process of their application. Modern learning technologies contain content, methods and means that will allow the teacher to effectively reveal and realize the potential of each individual student of schools with low educational results. Finding the necessary content, applying optimal means and methods to improve the memory of students in accordance with the set educational goals is one of the tasks of the teacher in classes in a foreign language. In this article, the authors' attention is focused on the introduction of modern methods aimed at developing the memory of students.

Keywords: foreign language, learner, memory, mnemonic, phonetic associations, language game

The need to develop memory among students is justified by the main goal of modern school education, aimed at the formation of a harmonically developed person both physically and psychologically, morally and cognitively. And knowledge of a foreign language is necessary for modern schoolchildren for interpersonal, intercultural and everyday communication in general. We set a goal: to teach students to master foreign language vocabulary and get joy from the process of memorizing foreign words. First, you need to teach them some simple techniques and methods of remembering foreign language vocabulary, and only then grammar.

Our task was: to find effective ways to form the language competence of students, develop associative memory and increase motivation for learning English.

Memory is a complex mental process, it is the ability to capture, preserve and then reproduce what we used to perceive experience and do. The study of memory began many centuries ago, while memory was always associated with the learning process, (that is, the accumulation of information) [3].

Scientists P. Lindsay and D. Norman believe that there are 3 different memory systems.

1. Direct fingerprint of sensory information. This system keeps a fairly accurate and complete picture of the world in memory for 0.1-0.5 seconds.

2. Short-term memory that holds information interpreting events that occurred at the sensory level. Touch memory prints are saved for several tenths of a second and there is no way to extend them.

3. Long-term memory. The most important and complex of the systems. Its capacity is unlimited. Everything held for several minutes must be in the long-term

memory system [4, p. 11].

Tatyana Nikitina in the book "How to Develop Super Memory, or Remember Quickly and Easily" says that there are many reasons why a person cannot remember information. The main reasons are the following points:

- insufficient concentration of attention;
- non-compliance with basic laws of memory;
- the complexity of the information itself to remember, as well as its poor organization;
- poorly developed natural memory [6, p. 158].

Forgetting is associated with the inability to remember, with the inability to find the right key to the right door. And here mnemonic can come to the rescue.

Mnemonics is the art of memorization, a collection of techniques and methods that facilitate memorization and increase memory by forming artificial associations. The American psycholinguist J. A. Mueller proposed a classification of associations that takes into account logic, psychology, philosophy, linguistics. These are associations:

- by contrast (antonyms), e.g. black - white
- by similarity (synonyms), e.g. pain, suffering (pain, ache, pang, throe, twinge, stitch)
- by sound: sleep - tone (dog- frog, cat-rat, toy-boy)
- at the root of the word: height is high,
- part - whole: face, nose, mouth
- subordinate answers: man - father, brother, miner, (a man- father, brother, miner)
- generalizing: apple - fruit, cucumber - vegetable (fruit: apple, peach, pear/vegetable: cucumber, cabbage)
- complementary circumstances such as moving back, forward, running fast, slow (to move - forward, back)
- definitions: dark room, bold man (dark room, brave man)
- egocentric responses (personal reactions): success - possible, impossible (successes - possible, impossible) [Cit. by: 10, p. 285]

The main thing in the formation of associations is the brightness of the image. The brighter the imagination, the easier it is to create connections between them, accordingly, more words can be remembered. Associations should be unusual, unconventional, funny, imaginative, unexpected.

Based on many years of experience in teaching English, we have tested and found regular use of several methods that facilitate the process of memorizing foreign words.

Phonetic Association Method

The essence of the method lies in the selection of consonant words to a memorable foreign word from the words of the native language. Mention of similar ways of remembering foreign words is found in literature at the end of the last century. A description of one of the first scientific studies devoted to this method is found in articles by R. Atkinson and a group of authors (there it is called the keyword method keyword method) [1].

The method of phonetic associations is as follows. The sound of a foreign word is associated with the sound of the word of the native language, and the visual series

combines the meanings of the original words.

Emotionality enhances the strength of associative bonds. To do this:

- We use humor. We create unusual and funny "scenarios."
- The best thing we remember is what happened to ourselves.
- We revive what is happening with feelings and experiences

1. We read the word several times. It is recommended to do it aloud (so we use several feelings at once).

2. We select a similar-sounding word of the native language and pronounce it. At the same time, it matters how a word sounds, but not how it is written. We are not looking for a complete sound likeness.

3. The shorter the associative series, the better.

4. We repeat the learned words the next day.

The phonetic association method is even more effective in combining it with the sequential association method. In this case, by successive associations we mean the compilation of a plot (bundle) for translation and consonance. It is when using this method that the sound of the word and the translation are linked together, and remembering one entails remembering the other. Next, it is productive to use the "sequential association method," the application of which significantly improves the memorization of foreign words.

Sequential Association Method

In order to better remember English words by the methods of phonetic and consistent associations, it is necessary, first of all, correctly, to read the English word, focusing on its sound, and not spelling. Read it 2-3 times, then read the translation and the proposed sound association given in the plot. The sound association is given along with the translation in a single plot.

There are words with which all people have stereotypical associations, for example buy | BAI | - Bai bought bamboo.

Association or plot can be anything.

Then you can use the revitalization method, i.e. try to brightly present the picture. Hear the crunch of money and the ringing of coins (the method of gatherings) or turn the picture into a film, being its participant (the method of entry). Psychologists note that the more comical, unusual the situation, the better the involuntary memory works and the information received in this way is stored in long-term memory.

Recall that the sound association is not a complete sound analogue of a memorable English word, but only a word close in sound, helping to remember the desired word, a kind of key to it.

There are effective techniques to keep the number of repetitions when memorizing to a minimum. Here are some ways students are encouraged to make the "cramming" process interesting and productive.

Flash cards

This is one of the most popular ways to learn new words. On one side of the leaflet a word is written, on the other - a translation and an example illustrating the use of the word. It is better to use color cards: you can record different parts of speech on cards of different colors. Cards can be taken with you anywhere and, sorting through them, try to remember what each of them means. You can't remember - turn the card over and re-

read the translation and example again.

Language games

Games with words: crosswords, Scrabble and even simple search for words will help enrich the vocabulary.

Mark everything!

At the initial stage of learning the language, you can label all the items around you. Sticker leaves with English words on almost everything that is in the apartment. The next few days, the look invariably captures a couple of dozen words and illustrations of their meanings [7].

Compose a story!

Another known method of memorizing words. Take ten new words, write them out on a leaflet and make a coherent story with them in English. It helps not only to remember new words, but also to translate old ones from passive vocabulary into active vocabulary.

Working with rhymes

Interspersing new English words for students into the text of rhymes in the native language gives good results. The use of the English word in the text of a short and often funny rhyming phrase makes the process of remembering convenient and exciting. Such phrases are easily remembered and easily reproduced afterwards.

Recall that the development of vocabulary provides for the passage of three levels:

1. Correct pronunciation of rhyming words in English and their translation from memory into Russian (level of knowledge);
2. Translation from Russian into English of rhyming words in the same order as from English into Russian (skill level);
3. Reproducing the English words of rhymes by heart.

Another way can be to write a short text (better than an anecdote) in Russian with the inclusion of one or two of the most complex words in English.

It is best to teach the word with the words surrounding it: if it is a verb or adjective, pay attention to the prepositions with which it is used, if it is a noun - numbered or not.

If the dictionary lists several values of a new word, do not teach everything at once - this will only add confusion; dwell on the meaning in which you met the word.

Before referring to the dictionary, try to guess for yourself what an unfamiliar word means. Correctly "guessed" word will be remembered with a greater degree of probability.

Use diagrams, nameplates, and word illustrations; write a new word to the old, united common theme; use handles in different colors - anything to remind you afterwards of the meaning of the word without referring to direct translation.

The "Silent way" method

This name of the method is determined by the fact that the teacher, as a rule, remains "silent", i.e. does not show verbal intervention most of the time and relies on the intellectual perception of students. Silence involves the activation of thought processes, associativity. Visibility plays an important role in learning a foreign language, because it becomes a link between the teacher and the student. In this case, cards, diagrams, bright

pictures, color and gestures are actively used. At the same time, there is no imposition of the teacher's point of view, the student is able to express himself and look for his own forms of cognition of the material. Various channels of perception are actively connected in this case [12].

The most common technique of the "Silent way" method is the game "Crocodile". Using the game in the classroom, students are actively involved in the presentation of a lexical unit or sentences. For auxiliary verbs, you can use a certain gesture, for example, a raised palm. When studying intonation in different types of sentences, we visually draw arrows in sentences for its correction by students or show the so-called waves with our hands. Thanks to the cards, the teacher can play a "Deaf Phone" with students.

The "Web Quest" educational technology

Web Quests have a clear structure that can be changed if necessary. The web Quest consists of such components as introduction, assignment, execution, evaluation and conclusion. Each structural component is inextricably linked with each other and is perceived by students as a whole [12].

Try all the ways to expand your vocabulary (not all at once, of course); Choose 2-3, which you found especially effective and combine them.

Remember that it is better to teach three words every day than once a week in an osprey of twenty new words.

According to the laws of memory, a person tends to forget about 50% of the information received after its first presentation. The forgetting process is faster in the first days after the new material is reported. Given these data from psychology, the teacher must build work on new words so as to use as much exercise as possible. Work experience convinces that if the student did not speak and did not listen to the first presented lexical unit the maximum number of times, it can easily disappear from his memory immediately after the end of the lesson.

Working with vocabulary in the audience requires the teacher to pay utmost attention to the choice of exercises intended for practicing vocabulary and organizing work with it. Therefore, familiarizing students with new words and fixing them is a very time-consuming and responsible work.

Learning a foreign language is hard work. If you correctly use the capabilities of the brain, various and interesting techniques of memorization, then learning a foreign language can become much faster and more exciting.

Список литературы

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: пер. с англ. /Р. Аткинсон. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
2. Джеймс У. Память // Психология памяти: хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2000. – 214 с.
3. Дубровина И.В. Память [Электронный ресурс]/ И.В. Дубровина. – Режим доступа: <https://psixologiya.org/voзрастnaya/detskaya/1556-памуат-dubrovina-iv-i-.html>.
4. Линдсей П. Переработка информации у человека/ Линдсей П., Норман Д. – Директмедиа Паблшинг, 2008. – 550 с.
5. Никитина Т.Б. Самоучитель по развитию памяти / Т.Б. Никитина. – М.: AD&T, 2002. –304 с.

6. Никитина Т.Б. Как развить суперпамять, или Запоминаем быстро и легко/ Т.Б. Никитина. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.
7. Николаева Н.Т. Специфика лексикографирования немецких негативно-оценочных лексических единиц / Н. Т. Николаева, И. В. Турецкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. – Т. 15. – № 2. – С. 500-504.
8. Прагматика профессионального дискурса : Коллективная монография / К. Ю. Герасимова, Н. Т. Николаева, Д. В. Мирошникова [и др.]. – Санкт-Петербург : Реноме, 2022. – 240 с.
9. Турецкова И. В. Basic English / И. В. Турецкова, Н. Т. Николаева, Н. В. Сергеева. – Оренбург : Экспресс-печать, 2022. – 144 с.
10. Турецкова И. В. Лингво-психологический аспект развития памяти студентов спортивных факультетов на примере английской лексики / И. В. Турецкова // Методологические основания физкультурного образования и безопасности жизнедеятельности : Сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 29–30 октября 2020 года. – Оренбург: Экспресс-печать, 2020. – С. 284-288.
11. Atkinson R.C.& Raugh M.R. An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary [Electronic resource]/ // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – Access mode: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Mnemonic-Method-for-Learning-a-Second-Language-Raugh-Atkinson/fd66f0498fc8ff819e77ca61ea2f64427804d4bc>.
12. Implementation of modern trends in foreign language teaching at non-linguistic faculties / E.V. Komleva, I.V. Turetskova, N. Sergeeva, N. Sizintseva // 16th International Technology, Education and Development Conference : Conference Proceedings, Valencia, 07–08 марта 2022 года. –Valencia: IATED Academy, 2022. – P. 1217-1226.

УДК 1751

Островская Т.Н.

учитель белорусского языка и литературы, учитель-методист,
ГУО “Средняя школа № 3”
г. Минск, Республика Беларусь

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье даны общие представления об учебно-исследовательской деятельности обучающихся в современных условиях. Подробно рассмотрены варианты организации исследовательской деятельности в зависимости от содержания обучения и основной дидактической цели урока. Проанализирована целесообразность использования элементов информационно-коммуникативных технологий и даны методические рекомендации педагогам при организации учебно-исследовательской деятельности. Статья будет полезной педагогам как с опытом работы, так и молодым специалистам, которые

мотивируют обучающихся на повышение образовательных результатов.

Ключевые слова: исследование, деятельность, результат, методы, умения.

EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES AS AN ENHANCEMENT TOOL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS

Annotation. The article provides with general ideas about educational and research work of students (pupils) in modern conditions. The variants of the organization of research activities depending on the content of education and the main didactic goal are reviewed in detail. The expediency of using information and communication technologies is analyzed. Methodological guidelines in the organization of educational and research work are given to teachers. The article will be useful for both teachers with work experience, and young specialists, who motivate pupils to improve their academic results.

Key words: research, activity, results, methods, skills.

В современной образовательной практике учебно-исследовательская деятельность стала той сферой, где обучающиеся могут реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, углубить знания, повысить образовательные результаты, развивать аналитическое мышление, познавательную активность и самостоятельность в поиске новой информации. Также обучение путем исследования можно рассматривать как один из эффективных способов повышения мотивации школьников к учению. Именно исследовательский подход в обучении делает ребят участниками творческого процесса, а не пассивными потребителями готовой информации.

Известный специалист в области психологии исследовательского обучения А.И. Савенков отмечает исследовательскую деятельность как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [11, с.47]. В образовательном процессе чаще используются внеурочные формы организации учебных исследований: факультативные занятия, кружки, творческие мастерские, научно-практические конференции, конкурсы. Внеурочные исследования по содержанию охватывают более широкий, чем на учебных занятиях, контекст: они могут быть межпредметными и выходить за рамки учебной программы. Однако образовательные стандарты общего среднего образования предполагают формирование исследовательских умений учащихся именно на уроке. Как отмечает Н.И. Запрудский, «помощь учителя не должна состоять в подсказке вариантов, способов, источников получения информации. Педагог, скорее, должен играть роль коуча, который понимает, что решение проблемы должно быть за исполнителем» [3, с.136]. Для качественной организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся учителю нужно обладать рядом соответствующих качеств, способностей и умений: уметь вести коммуникацию с обучающимися, проявлять исследовательское отношение к преподаваемому предмету, не навязывать учащимся готовых решений, поощрять критическое отношение к исследовательским методам.

На учебных занятиях можно применять различные варианты организации исследовательской деятельности в зависимости от содержания обучения и основной дидактической цели урока. В зависимости от этого исследовательская деятельность может осуществляться на разных этапах учебного занятия и реализуется через различные методы обучения.

При организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся можно использовать следующие универсальные методы: описание, классификация, противопоставление, различные виды анализа, эксперимент, опрос, количественный подсчет. Важно обратить внимание, что посещение библиотеки, встреча с поэтами, учеными, просмотр фильмов и т.д не являются методами исследования и относятся к формам и этапам работы.

Ведение исследовательской деятельности в современных условиях невозможно без использования информационных технологий. Применение информационно-коммуникативных технологий изменяет роль учителя, ведь делается акцент на самостоятельное приобретение знаний, в связи с этим усиливается консультационная и корректировочная направленность обучающей деятельности. В связи с этим современный учитель должен уметь многое: знать, где и как найти нужную учебную информацию в сети Интернет, грамотно использовать полученную информацию на учебном занятии, знать, как представить содержание учебных предметов посредством мультимедиа-технологий, как применять мультимедийные средства обучения.

Учитель, использующий средства информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности, должен обладать следующими требованиями:

- организаторские (планирование работы, сплочение обучающихся);
- дидактические (умение подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступное, ясное, выразительное, убедительное и последовательное изложение учебного материала; стимулировать развитие познавательного интереса и учебной мотивации);
- перцептивные (умение объективно оценивать эмоциональное состояние обучающихся, выявить особенности психики);
- коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися, их законными представителями, коллегами, администрацией учреждения образования);
- исследовательские (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);
- предметные (профессиональные знания учебного предмета).

Целесообразно использовать следующие элементы ИКТ в учебном процессе:

- электронные учебники и пособия, которые можно демонстрировать с помощью компьютера, мультимедийного проектора;
- интерактивные доски; мультиторды;
- электронные энциклопедии и справочники;
- образовательные ресурсы Интернета.

Учебно-исследовательская деятельность приводит к повышению мотивации

и соответственно повышению образовательных результатов обучающихся.

Помимо осознания полученных результатов исследования учащиеся приобретают следующие компетенции:

- умения работать с литературой;
- умения проводить анализ, синтез, сравнение, обобщать и делать соответствующие выводы, моделировать;
- умения творчески мыслить и творчески подходить к решению поставленной цели и задачи, что создает предпосылки для развития креативности;
- умения правильно оформлять работу;
- навыки использования таких эмпирических методов исследования как: наблюдение, беседа, анкетирование, изучение документов и опыта (сбор необходимой информации), эксперимент, демонстрация опыта;
- речевые навыки;
- опыт отстаивания своей точки зрения;
- ведения дискуссии.

Не существует универсальных педагогических решений, строгих алгоритмов обучения учебно-исследовательской деятельности, т.к. она осуществляется в ситуации неопределенности. В предельном случае научного исследования невозможно конкретное целеполагание, исследователь ищет ответ на вопрос, который никому неизвестен. В учебном исследовании возможно субъективно новое открытие, когда результат известен руководителю, но не известен учащемуся, в этом случае особенно важно не подменять исследовательскую деятельность учебной.

Методические рекомендации для педагогов:

- Современный подход к реализации потенциалов учебно-исследовательской деятельности учеников должен строиться на принципах личностно-ориентированного образования;
- на этапе, когда учащиеся начинают работать над исследовательскими проектами, очень важен адекватный выбор темы;
- учитель должен “использовать различные стратегии обучения, проявляя уважение к индивидуальности ученика”, задания распределять между учащимися на основе учёта их индивидуальных особенностей;
- взаимодействие учителя с учеником должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, не быть директивным;
- учитель должен стремиться к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работать над пополнением собственных знаний, быть готовым учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием.

Список литературы

1. Андарало А. И. Педагогическое исследование : методология, структура, содержание : пособие / А. И. Андарало, В. А. Листратенко, В. В. Чечет. // Минск : БГПУ, 2013. – 72 с.
2. Букреева И.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И. А. Букреева, Н. А. Евченко. // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 309-312. — Режим доступа:

<https://moluch.ru/archive/43/5286/>

3. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии-2 / Н.И. Запрудский. – 2-е изд. - Минск, 2010. - 256 с.
4. Довгаль А.В. Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова, 2016г.: материалы научно-методической конференции, 25 января -1 февраля 2017г. / под ред. Е.К. Сычевой. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 93с.
5. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М: Педагогический поиск, 2003. – 336 с.
6. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и практической деятельности учащихся // Исследовательская деятельность школьников. – 2003. - № 4.
7. Нархинова Э.П. Исследовательская деятельность учащихся средней школы. Метод. пособие. - Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.университета, 2006.- 40 с.
8. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с.
9. Рассказова Ж. В. Исследовательская деятельность учащихся в условиях общеобразовательной школы: функция и виды / Ж.В. Рассказова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — № 6. — С. 246–247.
10. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие / А.И. Савенков. - М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
11. Савенков А.И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребенка// Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией А.С. Обухова. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - С.60-66.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования /А.В. Хуторской - М.: Педагогика, 2003 – №5.

УДК 371.1 + 3733

Петрунина М.А.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г.Оренбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности музыкального воспитания младшего школьника, направленного на воспитание музыкального вкуса, восприятия окружающего мира средствами музыки. Особое внимание уделено влиянию музыкального искусства на младших школьников, поскольку это возраст, который характеризуется эмоциональной отзывчивостью детей, их впечатлительностью, яркостью воображения, подражательностью. Педагогические возможности музыкального воспитания младшего школьника состоят в развитии личности ребенка, понимании и признании потенциальных возможностей ребенка, реализуются в процессе не только программного

обеспечения развития личности, но и сотрудничества ребенка с учителем музыки.

Ключевые слова: Педагогические возможности воспитания, музыкальное воспитание, виды музыкальной деятельности, младший школьник.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF MUSICAL EDUCATION OF A YOUNGER STUDENT

Annotation. The article discusses the pedagogical possibilities of musical education of a younger student, aimed at educating musical taste, perception of the world by means of music. Special attention is paid to the influence of musical art on younger schoolchildren, since this is an age that is characterized by the emotional responsiveness of children, their impressionability, vivid imagination, imitation. The pedagogical possibilities of musical education of a younger student consist in the development of the child's personality, understanding and recognition of the child's potential, are realized in the process of not only personal development software, but also the cooperation of the child with the music teacher.

Keywords: Pedagogical possibilities of education, musical education, types of musical activity, junior high school student.

Проблема воспитания остается актуальной, поскольку направляет деятельность педагога на познание младшими школьниками ценностей жизни, а ценности, по мнению Н.Е. Щурковой, всегда абсолютны и вечны, потому что ценность есть то, что значимо для человеческой жизни на земле [12].

Обращение к категории «педагогические возможности» и ее характеристикам основывается, главным образом, на исследовании роли воспитания в развитии личности обучающегося, возможностей влияния педагога и окружающих ребенка людей на музыкальное воспитание ребенка. Это позволяет вычлнить направления музыкального воспитания, пути и средства развития (в нашем случае личности младшего школьника).

Необходимо учитывать, что в решении заявленных проблем важны гуманные отношения, которые складываются в условиях музыкального воспитания младшего школьника, которое, в свою очередь, обеспечивает возможности самопознания и приобретения эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, людям. Важно и признание активности ребенка, это означает, что педагогический процесс надо строить так, чтобы внутренняя позиция (ценностно-ориентированная) возникала не как итог воздействия взрослого, а результат организации совместной деятельности, в которую младший школьник включен. Но при этом необходимо учитывать выявленное Л.С. Выготским «опережающее детское развитие» в многоплановой деятельности ребенка [2].

Развитие личности младшего школьника в условиях музыкального воспитания строится с учетом их физических и психических возможностей. При таком подходе у детей вырабатывается умение адекватно оценивать себя (с помощью взрослых в том числе). На этой основе, с одной стороны, появляется возможность оценить потенциал ребенка, а с другой, - построить систему музыкального воспитания не только как приобщение к ценностям взрослого, но и

как зарождение собственных представлений, эмоций, чувств, отношений.

Таким образом, педагогические возможности музыкального воспитания младшего школьника состоят в развитии личности ребенка, понимании и признании потенциальных возможностей ребенка, его запросов и интересов. При этом важно учитывать: если на первый план выходят интересы и потребности ребенка, то нужны такие методы и приемы самого процесса музыкального воспитания, которые ставят и педагога в новые условия поиска, творчества.

Проведенный анализ позволяет определить, что музыка – наиболее эффективное и действенное средство воспитания и развития детей, причем детей любого возраста. Она обладает огромной силой эмоционального воздействия, так как, слушая музыку, в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном не только в окружающем мире, но и в самом себе. При этом целенаправленное воздействие музыки на обучающихся предполагает активность и глубину ее восприятия. В этой связи музыкальное воспитание должно рассматриваться как важная составная часть нравственного просвещения и воспитания, как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества.

Особая роль отводится педагогу, который, используя конкретный тематический материал, способствует воспитанию у школьников чувства патриотизма, национальной гордости и интернационализма, восхищения подвигом и героизмом народов РФ. Музыкальное воспитание, как известно, осуществляется в соответствии с программами, а также с учетом принципов и методов, исходящих из самой музыки, ее интонационно-образной природы, позволяющих рассматривать музыку как искусство. Например, метод свободного дирижирования (пластическое интонирование), разработанный Д.Б. Кабалевским. Данный метод служит более глубокому эмоциональному восприятию музыкального произведения на уроке музыки [3].

Таким образом, именно программное обеспечение становится педагогической возможностью музыкального воспитания младшего школьника, так как программный материал способствует развитию познавательных интересов ребенка данного возраста при включении его в различные виды музыкальной деятельности.

Вслед за Л.С. Выготским, который ввел в науку понятие «зоны ближайшего развития», следует использовать педагогические возможности определенного возрастного этапа. Прежде всего возможности решения задач познания музыки в сотрудничестве со взрослым, а не самостоятельно. Действия, выполняемые в таком сотрудничестве, и составляют зону его ближайшего развития, поскольку затем они будут производиться им вполне самостоятельно [2].

И все-таки ребёнок нуждается в педагоге-наставнике и педагоге сопровождающем, который должен найти правильный подход к ученику. Кроме того, важно умелое сочетание игровой деятельности с учебной. Проявление такой деятельности может быть в любой форме, в том числе и музыкально-творческой.

На наш взгляд, именно музыкальное искусство способно помочь сформировать у младшего школьника собственный взгляд на искусство, поскольку оно всегда является символом добра, красоты, гармонии человеческих чувств и эмоций. Младший школьник может быть вовлечен в интересную для его

возраста деятельность, целями которой являются развитие интереса к музыке, формирование личностных качеств в условиях правильного восприятия ее содержания, структуры, формы, а также пробуждения потребности в регулярном общении с ней [5].

По мнению Д.Б. Кабалевского, учитель должен сам испытать на себе силу музыки, интересно и увлечённо рассказывать детям о ней, профессионально исполнять музыкальные произведения (вокальные и фортепианные), а также доступно, в соответствии с возрастными особенностями, давать информацию о теории музыки.

Продолжая говорить об особенностях музыкального воспитания младшего школьника, следует подчеркнуть, что основной формой организации музыкального воспитания и образования в школе является урок музыки, на котором осуществляется организация эмоционально окрашенной учебно-познавательной деятельности учащихся. Основу этого процесса составляет разнообразие видов музыкальной деятельности.

Прежде всего, речь идет о музыкально-творческой деятельности, которая способствует духовно-нравственному развитию младшего школьника. Для этого необходимо учитывать индивидуальные возможности и способности, интересы школьников, использовать комплексный подход к организации музыкально-творческой деятельности. Все элементы урока должны обеспечивать целенаправленное музыкальное развитие младших школьников [6].

Все виды детской музыкальной деятельности направлены на развитие у детей как отдельных музыкальных способностей, так и всего комплекса музыкальности, формирование основ музыкальной культуры.

К примеру, классификация видов деятельности на уроке музыки в начальной школе следующая:

- слушание (воспитание грамотного слушателя);
- исполнение (пение, игра на доступных музыкальных инструментах);
- сочинение (элементы импровизации, композиции, аранжировки);
- музыкальное движение (пластическое интонирование, танец, двигательное моделирование и др.);
- исследовательские и творческие проекты [13].

Каждый из этих видов, направлен на формирование эмоционально-ценностной отзывчивости на прекрасное в жизни и в искусстве, позитивного взгляда на окружающий мир, осознанного восприятия музыкальных образов, приобщение к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт эмоционального переживания и т.д.

Стоит отметить, что музыкальная деятельность на уроке имеет свою специфику, предполагает овладение младшими школьниками теми способами деятельности, которые оказывают особое влияние на музыкальное развитие детей.

При подборе музыкального материала необходимо учитывать, что обучающиеся 1 и 2 классов хорошо воспринимают общий характер произведения, знают основные средства музыкальной выразительности (темп, динамику, регистр, лад, тембр), предпочитают жизнерадостную музыку, рассказывающую о знакомом мире детства, с яркими образами, простым и ясным языком и формой. В

3 и 4 классе дети уже хотят понять смысл музыки и требуют ответа на вопрос: о чем она, получить пояснения (название, сюжет, история создания) [8].

Педагогические возможности воспитания реализуются в том, что педагог оказывается перед выбором: с одной стороны, в работе с детьми необходимо систематически использовать упражнения на развитие музыкального слуховых представлений, ладового чувства и чувства ритма, с другой, - деятельность педагога основывается на реальных событиях, которые проявляются в создании им творческой ситуации на уроке, обеспечивающей субъектное восприятие и понимание учеником музыки [7].

Творческая ситуация на уроке способствует: пониманию личностного состояния ученика, (его настрой, самочувствие, актуальные потребности – с чем пришел на урок, что его волнует, почему он скован, что его беспокоит); устранению или снижению действий личностных преград (конформизм, комплексы); использованию возможностей урока с кульминациями и спадами в работе, с чередованием напряжения и расслабления, игры, показов, внушения, входа и выхода из проблемных ситуаций [9].

Кроме того, стоит отметить, что творческая ситуация способствует взаимодействию педагога и школьника. Диалог крайне важен в процессе педагогического общения, он расценивается как заинтересованность педагога в самостоятельной деятельности ученика, в формировании личного мнения, в проявлении инициативы со стороны младшего школьника.

Как известно, чертами творческой деятельности являются предвидение и предчувствие конечного результата, в том числе в условиях педагогического общения. Таким образом, в процессе совместной работы над каким-либо музыкальным произведением учитель проектирует, каков же будет результат развертывания исполнительской концепции ученика [10].

Один из принципов, сформулированных В.Г. Ражниковым, отражает особенности организуемого педагогического процесса, в котором самым важным является личность ученика, то есть педагогу следует увидеть его индивидуальные черты и особенности, имеющийся жизненный опыт, помочь ученику осмыслить исполняемое музыкальное произведение, его особенности [11].

Таким образом, педагогические возможности музыкального воспитания младшего школьника реализуются в процессе не только программного обеспечения развития личности, но и сотрудничества ребенка с учителем музыки, использования особенностей музыкально-творческой деятельности на основе учета возрастных особенностей обучающихся. Особое внимание следует уделять развитию у детей как отдельных музыкальных способностей, так и всего комплекса музыкальности, формированию основ музыкальной культуры.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. М.: Музыка, 1959 – 151 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 185 с.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. - М.: Просвещение, 2005. – 216 с.

4. Кудрявцева О.А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыкального искусства во внеурочной деятельности / О. А. Кудрявцева // Студенческий форум. – 2021. – № 10(146). – С. 47-48.

5. Лупандина Е. А. Музыка как средство формирования эмоциональной отзывчивости младшего школьника /Е. А. Лупандина // Наука сегодня: теория, практика, инновации : XXIII Международная научно-практическая конференция, Москва, 01 октября 2017 года. – М.: Научный центр "Олимп", 2017. – С. 260-262.

6. Петрунина М.А. Музыкально-творческая деятельность младших школьников: технологии и организация интегративных занятий : учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Оренбург. гос. пед. ун-т.» – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 52 с.

7. Петрунина М.А. Особенности музыкально-творческой деятельности в образовательном пространстве школы // Начальная школа. – ООО Изд-во «Начальная школа и образование», № 11, 2019 г. С. 65-69 ISSN: 0027-7371

8. Петрунина М.А. Развитие познавательных способностей младшего школьника в музыкально-творческой деятельности / М. А. Петрунина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 194-196

9. Петрунина М.А. Подготовка студента к музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся: программно-методическое обеспечение / М. А. Петрунина // Обучение и воспитание в период детства: современные теоретические и методические проблемы дошкольного и начального образования : сборник статей по материалам научно-методического семинара, Оренбург, 12–13 января 2021 года. Том Часть 1. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2021. – С. 211-215

10. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / Вопросы психологии. – 1988. – 31. – С. 33.

11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1974. – 288 с.

12. Щуркова, Н. Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

13. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Щуркова. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019 - 319 с.

УДК 371.123

Плетенева О.В.

начальник отдела внутреннего аудита
образовательных процессов, к.с.н., доцент
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г.о.г. Нижний Новгород, Россия

Целикова В.В.

главный специалист отдела внутреннего аудита
образовательных процессов
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г.о.г. Нижний Новгород, Россия

ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПОВЫШЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ С НИЗКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ

Аннотация. В статье освещаются вопросы решения проблем школ с низкими образовательными результатами за счет отбора более эффективных средств и условий организации образовательной деятельности обучающихся, конструирования более совершенной педагогической системы, что напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов. Рост профессиональной методической компетентности педагогов состоит в преодолении педагогом своих профессиональных затруднений через приобретение знаний, умений, освоение способов деятельности, которые позволяют ему оптимальным образом реализовать стоящие перед ним педагогические задачи. Диагностика компетентности педагога позволяет определить методические дефициты и построить индивидуальный план профессионального роста педагога.

Ключевые слова: школы с низкими образовательными результатами, методическая компетентность педагогов, диагностика педагогических дефицитов, индивидуальный план профессионального роста педагога.

DIAGNOSTICS OF COMPETENCES OF A SCHOOL TEACHER WITH LOW RESULTS, ORIENTED TO IMPROVE THE EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS

Abstract. The article highlights the issues of solving the problems of schools with low educational results by selecting more effective means and conditions for organizing the educational activities of students, constructing a more advanced pedagogical system, which directly depends on the professional competence of teachers. The growth of the professional methodological competence of teachers consists in overcoming the teacher's professional difficulties through the acquisition of knowledge, skills, mastering the methods of activity that allow him to optimally implement the pedagogical tasks facing him. Diagnostics of the teacher's competence allows to identify methodological deficits and build an individual plan for the teacher's professional growth.

Key words: schools with low educational results, methodological competence of teachers, diagnostics of pedagogical deficits, individual plan for the teacher's professional growth.

Существующая проблема низких образовательных результатов, выражающаяся в наблюдаемом разрыве в качестве образования между школами, а также группами учащихся, побуждает к отбору более эффективных средств и условий организации образовательной деятельности обучающихся и, в конечном итоге, к конструированию более совершенной педагогической системы. Это напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов [5, с. 4-14].

Под компетентностью мы понимаем проявляемую в деятельности способность решать профессиональные задачи и получать необходимые результаты. Любая деятельность, в том числе и педагогическая, состоит из отдельных действий по решению профессиональных задач [8, с. 14-15]. Действия педагога должны обеспечивать достижение планируемых образовательных результатов обучающихся, создавая при этом оптимальные педагогические условия (именно эту часть профессиональной компетентности учителя мы будем называть методической компетентностью). От сформированной на высоком уровне методической компетентности во многом зависят результативность образовательной деятельности и эффективность образовательного процесса.

Высокий уровень методической компетентности подразумевает, что учитель профессионально вырос и овладел профессиональным мастерством. Существуют разные определения понятия «профессиональный рост учителя». М.М.Поташник, д.п.н., действительный член РАО считает, что «это цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не только, а именно оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья школьников [9, с. 11].

М.В.Левит обозначает профессиональный рост педагога как авторско-личностное самостроение учителя себя самого как профессионала *из внутренних качеств*, таких как темперамент, этническая принадлежность, характер, интересы, убеждения, и т.п. и *внешних источников* путем выбора из научных знаний, педагогического опыта, достояний культуры [1].

Мы понимаем под профессиональным ростом положительную динамику в преодолении педагогом своих профессиональных затруднений через приобретение знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему оптимальным образом реализовать решить стоящие перед ним педагогические задачи [7, с. 18-19].

Педагогическое затруднение (педагогический дефицит) – это препятствие, мешающее качественно осуществлять педагогическую деятельность, отсутствие необходимых для качественного решения задач знаний и умений, в целом недостаточно сформированная методическая компетентность. Педагогические затруднения представляют собой «белые пятна» в наборе профессиональных компетенций, которые проявляются в форме недостатка или отсутствия у педагога конкретных профессиональных знаний и поддаются диагностике [2, с.70-97].

В ГБОУ ДПО НИРО была разработана методика диагностики методической компетентности учителя, позволяющая уточнить характер профессиональных затруднений и измерить уровень методической компетентности. Диагностика основана на применении «Карты методической компетентности учителя школы», которая описывает модель методической компетентности педагога [6]. В модель включены пять видов компетентностей педагога:

- компетентность в области разработки и реализации программ учебных курсов и курсов внеурочной деятельности;
- компетентность в области дифференциации и индивидуализации обучения;
- компетентность в области мотивации учебной деятельности обучающихся;

- компетентность в обеспечении достижения запланированных результатов учебного занятия (урока);

- компетентность в осуществлении контроля и оценки учебных достижений, образовательных результатов обучающихся.

К каждому из видов компетентностей предлагаются критерии и поведенческие индикаторы, позволяющие провести диагностику компетентности учителя школы с низкими результатами (фрагмент в таблице 1).

Таблица 1.- Карта методической компетентности учителя

Виды компетентности	Критерии	Поведенческие индикаторы
1. Компетентность в области разработки и реализации программ учебных курсов и курсов внеурочной деятельности	1.1. Умение формировать цели и результаты программ учебных курсов и курсов внеурочной деятельности	1.1.1. Формулирует цели и результаты (предметные, метапредметные, личностные) в логической связке друг с другом в рабочих программах по учебному предмету и программах курсов внеурочной деятельности
		1.1.2. Определяет содержание рабочей программы и разрабатывает календарно-тематическое планирование как инструмент достижения запланированных результатов

С опорой на представленную карту компетентностей разработан диагностический инструментарий (опросник педагога), на основании которого формируется цифровой профиль педагога. Цифровой профиль методической компетентности педагога представляет собой набор количественных показателей, полученных на основе самооценки учителя, позволяющих выявить его профессиональные дефициты и определить способы их преодоления. Анализ полученных количественных показателей выявляет несоответствие между критериями нормативной модели идеального учителя и реальными оцененными умениями конкретного педагога, а именно:

- если педагог набрал оценки ниже 3,7 баллов по каждому или по одному из умений в рамках конкретной компетентности, то он попадает в **КРАСНУЮ ЗОНУ - зону ДЕФИЦИТНОСТИ** (существенно выраженной непроявленности конкретного умения и конкретной компетентности)

- если педагог набрал оценки от 3,75 до 4,4 баллов по каждому или по одному из умений в рамках конкретной компетентности, то он попадает в **ЖЕЛТУЮ ЗОНУ - зону СРЕДНЕЙ ПРОЯВЛЕННОСТИ** конкретного умения и конкретной компетентности.

- если педагог набрал оценки от 4,5 до 5,0 баллов по каждому или по одному из умений в рамках конкретной компетентности, то он попадает в **ЗЕЛЕНУЮ ЗОНУ - зону БЕЗДЕФИЦИТНОСТИ** (высокой проявленности конкретного умения и конкретной компетентности).

Низкие баллы, характеризующие конкретное умение и конкретную компетентность, являются основанием для определения перечня профессиональных дефицитов у конкретного педагога.

Дефициты разных педагогов могут систематизироваться и обобщаться на региональном, муниципальном и школьном уровнях: либо объединяться в группы типичных затруднений, либо быть выделены как индивидуальные дефициты.

Типичные затруднения, выявленные на региональном уровне, являются основанием для разработки дополнительных профессиональных программ в институтах развития образования, которые должны быть нацелены на преодоление типичных дефицитов. На муниципальном уровне типичные затруднения педагогов должны ложиться в основу муниципальной системы профессионального роста учителя.

На школьном уровне в зависимости от количества педагогов, имеющих тот или иной дефицит, можно выделить следующие категории дефицитов:

- групповые дефициты - дефициты, которые проявляются в деятельности более, чем у 50% педагогов одной школы;
- индивидуальные дефициты - дефициты в деятельности 50 и менее % педагогов.

Наличие большого количества групповых педагогических дефицитов в одной школе свидетельствует о системном характере педагогических дефицитов, т.е. о существовании проблемы в педагогическом коллективе в целом, что может быть связано с несформированностью системы профессионального роста и развития педагогов и с недостатками в организации методической работы в школе.

Наличие как индивидуальных, так и групповых педагогических дефицитов определяет необходимость сочетания индивидуальных и групповых форм методической работы. Например, организация работы проектной группы учителей для разработки дидактических задания по предмету, ориентированных на опережающее индивидуальное развитие конкретных обучающихся, решение которых основано на их возможностях, будет развивать соответствующее умение у каждого участника проектной группы. Для формирования у педагогов умения определять цели и результаты рабочих программ учебных дисциплин в логической связке друг с другом успешной формой методической работы будет обучающий семинар. Умение учителя создавать ситуации, обеспечивающие осознанное отношение обучающихся к изучаемому предмету на основе их профессионального выбора, может формироваться во время его участия в психолого-педагогическом тренинге или деловой игре. Все представленные формы работы носят групповой характер.

Открытый урок одновременно является как индивидуальной формой развития того педагога, который готовится к уроку, проводит и анализирует его, так и формой повышения квалификации группы педагогов, которые пришли на этот урок познакомиться с опытом своего коллеги и, возможно, увидеть оптимальные для решения проблемы низких результатов педагогические техники.

Инструментом индивидуальной формы методической работы по ликвидации профессиональных дефицитов педагогов является индивидуальный план профессионального роста педагога. Формирование индивидуального плана профессионального роста начинается с диагностики и анализа профессиональных дефицитов педагога, проходит через планирование результатов реализации плана, отбора содержания и форм методической работы, планирования действий педагога по реализации, обобщению и представлению результатов выполнения плана. После реализации плана необходима повторная диагностика методической

компетентности педагога. Осуществить качественное планирование своего профессионального роста и эффективно преодолеть личные дефициты учитель может только при условии, что школа в рамках методической работы предложила ему набор мероприятий, в рамках которых он сможет получить определенную информацию, отработать методические приемы и представить полученные результаты своей собственной методической деятельности.

Таким образом, достижение качества профессиональной методической компетентности педагога, которое является базовым условием формирования высоких образовательных результатов обучающихся, невозможно без диагностики и целенаправленного преодоления профессиональных затруднений, эффективность которого напрямую зависит от сочетания групповых и индивидуальных форм методической работы на всех уровнях образования в регионе.

Список литературы

1. Левит М.В. Как сделать хорошую школу?! - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 160 с.

2. Методика диагностики дефицитов системы педагогического обеспечения качества образовательных результатов и выявления мнений педагогов об организационно-управленческих условиях / Плетенева О.В., Белаш Е.А., Смирнов А.А. // Диагностика причин низких результатов образовательной деятельности школ: Сборник методических материалов. - Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018. - с.70-97.

3. Максимова С.А. Универсальные профессиональные компетенции педагога / С.А.Максимова, В.В.Целикова // Справочник заместителя директора школы. 2012. - № 2. - С. 9-14.

4. Механизм и инструменты определения причин, приводящих к образовательной неуспешности обучающихся / Плетенева О.В., Целикова В.В., Махов А.А. // Диагностика причин низких результатов образовательной деятельности школ: Сборник методических материалов / научн. рук. С.А.Максимова, ред. кол. О.В. Плетенева, В.В. Целикова. - Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018. - с.130-144.

5. Низкие образовательные результаты обучающихся: диагностика проблемы и пути ее решения / Максимова С.А., Плетенева О.В., Целикова В.В.// Нижегородское образование. - 2019. - № 1. - С. 4-14.

6. Педагогические условия преодоления образовательной неуспешности обучающихся 8-11 классов: методические рекомендации / Плетенева О.В., Целикова В.В., Белаш Е.А., Смирнов А.А. - Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2021. - 133 с.

7. Плетенева О.В. Организация методической работы в школе, демонстрирующей нестабильные образовательные результаты / О.В.Плетенева, В.В.Целикова. - Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2020. - 92 с.

8. Плетенева О.В. Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях модернизации системы образования : методическое

пособие / О.В.Плетенева, В.В. Целикова. - Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. - 102 с.

9. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2011. - 448 с.

10. Щербаков А.В. Организационно-педагогические условия профессионального роста педагога как воспитателя в рамках введения профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: методическое пособие для руководителей образовательных организаций. - Челябинск : ЧИППКРО, 2017. - 60с.

УДК 371.3

Полькина С.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г.Оренбург, Россия

ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Одним из приоритетных направлений развития российского образования является повышение качества общего образования, обязательным компонентом которого является образовательный результат. Для повышения образовательных результатов обучающихся требуется постоянное совершенствование методов преподавания и оценки результатов. В статье представлены такие образовательные технологии, как смешанное обучение, геймификация, наставничество. Особое внимание уделено формирующему оцениванию, выступающему в качестве инструмента диагностики и самооценки образовательных результатов обучающихся.

Ключевые слова: качество образования, образовательный результат, смешанное обучение, геймификация, наставничество, формирующее оценивание.

INSTRUMENTS FOR INCREASING LEARNING OUTCOMES OF STUDENTS

Annotation. One of the priorities in the development of Russian education is to improve the quality of general education, an obligatory component of which is an educational result. To improve the educational results of students requires continuous improvement of teaching methods and assessment of results. The article presents such educational technologies as blended learning, gamification, mentoring. Particular attention is paid to formative assessment as a tool for diagnostics and self-assessment of students' educational results.

Key words: quality of education, educational outcome, blended learning, gamification, mentoring, formative assessment.

Одним из приоритетных направлений развития российского образования является повышение качества общего образования. Решению проблемы повышения качества общего образования посвящены многочисленные научные труды российских ученых. Анализ понятия «качество образования», раскрытие его основных характеристик, критериев и показателей содержатся в работах В.А. Кальней, И.Я. Лернера, В.П. Панасюка, А. И. Субетто, С. Б. Шиловой, С.Е. Шишова и др. В трудах Ю.К. Бабанского, М.М. Поташника в качестве важнейшего средства повышения качества обучения определяется оптимизация учебно-воспитательного процесса. В работах Ю.А. Конаржевского исследуются возможности урока для повышения качества обучения. В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко одним из основных путей повышения качества обучения считают использование современных образовательных технологий.

В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [13].

Обязательным компонентом качества образования является образовательный результат. Под образовательным результатом подразумеваются «ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся, выраженные на языке знаний, способностей, компетенций (кроме личностных результатов) они описывают, что должен будет в состоянии делать обучающийся по завершении всей или части образовательной программы, а также уровня(ей) образования» [10].

Повышение образовательных результатов во многом обеспечивается внедрением образовательных технологий, которые способствуют повышению мотивации, вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

К таким технологиям относится смешанное обучение, соединяющее в себе достоинства традиционного и дистанционного обучения. Согласно определению, данному Ю.С. Васильевой с соавторами, под смешанным обучением следует понимать образовательную технологию, включающую комбинирование контактных форм организации учебного процесса с онлайн-обучением, а также организацию и поддержку персонализированной учебной деятельности обучающихся. [4].

Н.В. Андреева, отметив, что «смешанное обучение позволяет реализовать на практике все то, что давно обещали другие», выделила его основные принципы:

- «Ученик — в центре образовательного процесса.
- Ориентация не только на знания, но и на компетенции.
- Персонализация.
- Личная ответственность за результаты собственной деятельности» [1].

Смешанное обучение может привести к более высокому уровню образовательных результатов, чем очное обучение. Используя комбинацию очных и онлайн-занятий, учащиеся могут работать самостоятельно с новым учебным материалом, что освобождает учителей для общения и поддержки отдельных учащихся, которым может потребоваться индивидуальное внимание.

К наиболее распространенным моделям смешанного обучения относятся следующие: «перевернутый класс», «ротация станций», «гибкая модель».

В рамках модели «перевернутый класс» обучающиеся дома знакомятся с новым или закрепляют изучаемый материал онлайн с использованием электронных устройств с доступом в интернет. В классе учитель организует проверку и закрепление самостоятельно полученных обучающимися знаний и умений, используя разнообразные формы и технологии обучения: мозговой штурм, деловую игру, проектирование, тренинг, дискуссию.

В модели «ротация станций» обучающиеся делятся на три группы по видам учебной деятельности: станция работы с учителем, станция онлайн-обучения и станция проектной работы. На станции работы с учителем у учащихся появляется возможность получить индивидуальную педагогическую поддержку и преодолеть собственные затруднения. В ходе онлайн-обучения школьники учатся работать самостоятельно, осваивают новый материал в комфортном для них темпе, сами выбирают свой путь в онлайн-среде, контролируют время и расставляют приоритеты. На станции проектной работы обучающимся предоставляется возможность применить полученные знания и умения в практических ситуациях, развить навыки общения с одноклассниками, получить опыт групповой работы и взаимопомощи. В течение урока группы обучающихся перемещаются между станциями так, чтобы побывать на каждой из них.

Гибкая модель предполагает большую долю самостоятельной работы и индивидуализации обучения обучающихся. Значительная часть контента осваивается онлайн в удобном для учеников регламенте, учителя контролируют процесс, проводят при необходимости индивидуальные и групповые занятия.

Следует отметить, что в чистом виде представленные модели используются не всегда, возможно их комбинирование.

Действенным инструментом повышения образовательных результатов является использование геймификации в учебной деятельности. Под геймификацией подразумевается использование игры в неигровых контекстах, что позволяет сделать учебный материал более динамичным, инновационным и привлекательным, повышает понимание содержания обучения. Геймификация способствует различным активным и успешным стратегиям обучения, поддерживая внимание и интерес ко всем учебным задачам. Когда учащиеся сталкиваются со сложными темами и ограниченным временем, применение игры устраняет трудности и решает проблемы во время учебной деятельности путем предоставления практических методов обучения и создания благоприятной учебной среды. Геймификация способствует мотивированию и поощрению конкурентоспособности обучающихся, повышает результативность их учебной деятельности. Одним из основных критериев использования данной технологии является включение релевантного контента в учебный процесс с учетом

поставленных целей. Предоставляя понятное и привлекательное содержание, геймификация должна создавать эффективный опыт обучения. Учащиеся чувствуют себя удовлетворенными, у них улучшается взаимодействие, стресс и беспокойство по поводу оценки уменьшаются, что повышает их навыки в обнаружении и решении сложных проблем. В результате повышается мотивация к обучению и образовательные результаты.

Неотъемлемой частью результативного обучения является формирующее оценивание, выступающее в качестве инструмента диагностики и самооценки образовательных результатов обучающихся. Решению проблем теоретического обоснования и реализации формирующего оценивания обучающихся посвящены исследования отечественных исследователей Е.Г. Бойцовой, Г.Б. Голуб, М.А. Пинской, И. С. Фишман, О.Н. Шаповаловой и др.

Под формирующим оцениванием Е. Г. Бойцовой понимается «оценивание в ходе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также коммуникативные умения» [3, с.171-172].

О.Н. Шаповаловой определены важные характеристики формирующего оценивания, заключающиеся в том, что оно обеспечивает «тесную обратную связь ученика и учителя; возможности систематически корректировать индивидуальный учебный маршрут и своевременно решать возникающие проблемы, проводить диагностику», стимулировать повышение учебной мотивации школьников [14, с. 60-61].

М.А. Пинская представила наиболее распространенные техники формирующего оценивания, обеспечивающие эффективную обратную связь учителя и учеников: мини (минутный) обзор, цепочка заметок, матрица запоминания, тестовые вопросы, составленные учениками и др. Также исследователь определила основные этапы введения формирующего оценивания, включающие понимание цели использования данной технологии, выбор адекватных техник, объяснение цели происходящего ученикам, оценку результатов и на их основе коррекцию учебного процесса, информирование учеников о предстоящих изменениях [9, с. 44-47].

Анализ статей, содержащих описание результатов экспериментальной и практической работы, позволяет дополнить представленный перечень. К эффективным техникам формирующего оценивания авторы относят портфолио (фиксируются достижения обучающихся); прием «Если бы я был учителем» (учащимся необходимо исполнить роль учителя, например, объяснить тему, ход выполнения задания и т.д.); эссе (учащиеся пишут эссе, ориентируясь на вопросы: Что самое главное ты узнал сегодня на уроке? Какой материал остался для тебя непонятным?); сигналы рукой (учитель предлагает обучающимся показывать сигналы рукой, которые обозначают понимание или непонимание изучаемого материала); поиск ошибок (учитель дает обучающимся письменные задания с ошибками и предлагает учащимся найти и исправить ошибки); прием «Направленная расшифровка» (учитель предлагает представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем); техника взаимооценки (ученику

предлагается проверить у соседа по парте выполненное задание, исправление ошибок должно быть обосновано) [6, 12, 5, 15].

В целом технология формирующего оценивания в силу наличия обратной связи, большого дидактического потенциала способствует улучшению успеваемости учащихся, повышению их вовлеченности в процесс обучения, формированию умения учиться.

Реализации цели повышения образовательных результатов обучающихся способствует внедрение в учебный процесс технологии наставничества [7]. Как отмечают В. И. Блинов с соавторами, основу деятельности наставника составляет «восполнение того или иного образовательного дефицита сопровождаемого» [2, с. 6]. В настоящее время наставничество становится одним из приоритетов образовательной политики. В Федеральном проекте «Современная школа» в качестве результата обозначено, что «не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества» [8]. Целевая модель наставничества, утвержденная Министерством просвещения Российской Федерации содержит определение наставничества как универсальной технологии «передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве», а одним из планируемых результатов внедрения данной модели определяется «измеримое улучшение показателей обучающихся в образовательной, культурной, спортивной и других сферах» [11].

Список литературы

1. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения /Н.В. Андреева //Современная зарубежная психология. 2020. –Том 9. – № 3. С. 8-20.
2. Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. //Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
3. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. –2014. – №1 (38). – С. 171-175.
4. Васильева Ю.С. Смешанное обучение: модели и реальные практики/ Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1 (73). – С. 22-32.
5. Веккесер М.В. Технология формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе [Электронный ресурс] / М.В. Веккесер // Наука и школа. 2020. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formiruyuschego-otsenivaniya-v-prepodavanii-distsiplin-filologicheskogo-tsikla-v-vuze-i-shkole>
6. Глухова А.А. Использование приемов формирующего оценивания в процессе обучения немецкому языку в 5-х классах общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / А.А.Глухова, Т.А.Разуваева, Ю.А. Шурыгина //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-formiruyuschego-otsenivaniya-v-protssesse-obucheniya-nemetskomu-yazyku-v-5-h-klassah-obscheobrazovatelnoy>.

7. Муратова А.А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога [Электронный ресурс] / Е. А. Ганаева, С. В. Масловская, А.А. Муратова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 91-98 – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45702700>

8. Паспорт национального проекта «образование» (Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm

9. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие /М.А. Пинская. – М. : Логос, 2010. 264 с.

10. Письмо Минпросвещения России от 28.04.2022 N АБ-1197/05 "О направлении документов "Ядро среднего профессионального педагогического образования" (вместе с "Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам среднего профессионального педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию ("Ядро среднего профессионального педагогического образования")) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_417518/

11. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 "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" [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/1510e2f05392184b982f664ef3f7344f83e9b775/.

12. Трегубова Ю.А. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Электронный ресурс]/ Трегубова Ю.А., Мосина М.А. // Пермский педагогический журнал. 2021. №12. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1>

13. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

14. Шаповалова О.Н. Формирующее оценивание как технология развития метапредметных результатов обучающихся основной школы : дис. ... кандидат педагогических наук: 13.00.01 / О.Н. Шаповалова. - Ростов-на-Дону, 2021. –135 с.

15. Шаповалова О.Н. Применение технологии формирующего оценивания на уроках естественно-научного цикла в основной школе [Электронный ресурс]/ Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. // Концепт. – 2020. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-formiruyuschego-otsenivaniya-na-urokah-estestvenno-nauchnogo-tsikla-v-osnovnoy-shkole>

Поляница О.С.

заместитель директора МОБУ «Троицкая СОШ»
Бузулукского района Оренбургской области, Россия

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются эффективные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении. Автор определяет причины неуспеваемости обучающихся, к которым относит: физиологические проблемы (частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушение двигательной функции); психологические проблемы (особенности развития внимания, памяти, мышления, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора). В свою очередь к психологическим причинам неуспеваемости относит: недостатки познавательной деятельности; недостатки в развитии мотивационной сферы ребенка; социальные проблемы (неблагополучные условия жизни, недостойное поведение родителей, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка, материальное положение семьи). В связи с чем, технология психолого-педагогического сопровождения, по мнению автора, должна опираться на координированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного, познавательного и социального развития

Ключевые слова: обучающиеся с трудностями в обучении; эффективные технологии психолого-педагогического сопровождения; эффективные методы сопровождения обучающихся.

EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract: the article discusses effective technologies of psychological and pedagogical support of students with learning difficulties. The author identifies the causes of students' failure, which include: physiological problems (frequent illnesses, general health weakness, infectious diseases, diseases of the nervous system, impaired motor function); psychological problems (features of the development of attention, memory, thinking, slowness of understanding, insufficient level of speech development, lack of cognitive interests, narrow horizons). In turn, the psychological causes of academic failure include: shortcomings of cognitive activity; shortcomings in the development of the motivational sphere of the child; social problems (unfavorable living conditions, unworthy behavior of parents, lack of home regime, neglect of the child, the financial situation of the family). In this connection, the technology of psychological and pedagogical support, according to the author, should be based on coordinated

interdisciplinary interaction of subjects of the educational process, providing favorable conditions for their personal, cognitive and social development

Keywords: students with learning difficulties; effective technologies of psychological and pedagogical support; effective methods of accompanying students.

Проблема повышения качества образования является важнейшим стратегическим ориентиром государственной политики в области образования в условиях глобальной конкуренции государств за экономическое и политическое влияние. Успех каждого ребенка в данных условиях является базовой и фундаментальной ценностью образования для обеспечения равного старта и равных возможностей для каждого обучающегося.

Современное образование ставит перед учителями и педагогами немало задач. Одной из важнейших является содействие в развитии у каждого обучающегося его потенциала и способностей, независимо от сложностей, с которыми они сталкиваются. Особенно важно это в случае для обучающихся с трудностями в обучении. Как показывает педагогический опыт, в каждой школе, в каждом классе всегда имеются дети, испытывающие трудности в обучении. Высокая доля неуспевающих обучающихся — это риск и задача педагогического коллектива школы преодолеть его. Задача педагогов помочь таким ученикам не только освоить учебный материал, но и, используя современные педагогические системы и технологии, способствовать развитию личности каждого ученика, научить его мыслить, действовать, заставить поверить в себя и свои силы. Очень важно своевременно выявить причины неуспеваемости и устранить их. Если в младших классах у ребенка не выработались навыки и желание учиться, то с каждым годом трудности в обучении увеличиваться [3, 8].

Выявление причин неуспеваемости обусловлено необходимостью поиска верных путей преодоления данной проблемы. К причинам низкой успеваемости детей мы относим:

- физиологические проблемы (частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушение двигательной функции);

- психологические проблемы (особенности развития внимания, памяти, мышления, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора) [1].

К психологическим причинам неуспеваемости относятся:

- недостатки познавательной деятельности:

- ✓ несформированность приемов учебной деятельности;

- ✓ недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;

- ✓ неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей.

- недостатки в развитии мотивационной сферы ребенка.

– социальные проблемы (неблагополучные условия жизни, недостойное поведение родителей, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка, материальное положение семьи).

Описанию педагогических технологий посвящены работы В. П. Беспалько, Л. В. Байбородовой, В. В. Гузеева, М. В. Кларина, М. М. Левиной, Г. К. Селевко, А. И. Умана и других отечественных ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Гилберт, Р. Мейджер, К. Силбер, Р. Томас и др.) [4, 7, 10, 11].

Технология психолого-педагогического сопровождения опирается на координированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного, познавательного и социального развития [8; 5].

Возможности, которые предоставляет современная наука и технологии, позволяют применять новые методы и подходы к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с трудностями в обучении. Современные технологии, включая компьютерную технику, программное обеспечение и различные веб-сервисы, открывают широкие возможности для создания эффективных методик и инструментов, направленных на поддержку таких обучающихся [2: 8].

Одним из наиболее эффективных инструментов психолого-педагогической поддержки являются программы компьютерной обучения, которые разработаны для обучающихся с различными видами трудностей в обучении. Эти программы позволяют предоставлять индивидуальный подход к каждому ученику, и в сочетании с традиционными методиками обучения могут значительно повысить эффективность образования [5].

Еще одной технологией, которая помогает детям с трудностями в обучении, является визуальный подход к обучению. Этот подход использует специальные изображения и диаграммы, чтобы помочь детям с трудностями в усвоении материала. Визуальные средства могут включать в себя цветовые схемы, изображения и видео-ролики, которые могут быть эффективными средствами для обучения и понимания сложного материала [3].

Также стоит отметить развитие интернет-ресурсов, которые предоставляют информацию и материалы для обучения детей с трудностями в обучении. Данные ресурсы содержат сведения о техниках обучения, видеоуроки и интерактивные упражнения, эффективно помогающие обучающимся с трудностями в обучении лучше понимать материал и получать дополнительную практику [1].

Также к эффективным методам сопровождения обучающихся с трудностями в обучении относится технология адаптивного обучения, в которой применяются алгоритмы для адаптации материал к уровню понимания и скорости усвоения каждого ученика. Это позволяет обучающемуся с трудностями в обучении получать материал на необходимом ему уровне, который соответствует уровню его развития, но выстраивает индивидуальную стратегию обучения.

Важным инструментом работы с обучающимися с трудностями обучения являются технологии дистанционного обучения и онлайн-консультирование. Это

означает, что обучающиеся могут получать поддержку и помощь, даже если находятся в удаленных или малонаселенных регионах [6].

Кроме технологий, также важно учитывать индивидуальные потребности каждого ученика с трудностями в обучении. Например, некоторые дети могут иметь слабую концентрацию внимания и требовать частых перерывов во время урока. Другие дети могут иметь трудности в общении и требовать больше времени, чтобы сформулировать свои мысли и задать вопросы. Это требует более гибкого и индивидуального подхода к обучению.

В целом, современные технологии позволяют создавать инновационные и эффективные методы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении. Важно помнить, что каждый ученик уникален и требует индивидуального подхода, поэтому необходимо применять сочетание различных технологий и методов для создания наиболее эффективной среды обучения [10].

Кроме того, важным аспектом психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении является использование современных технологий. Существует множество онлайн-ресурсов, программ и приложений, которые помогают ученикам с трудностями в обучении лучше усваивать учебный материал. Например, такие приложения, как Duolingo или Quizlet, могут помочь ученикам лучше запомнить новые слова и термины, а также повысить их понимание материала. Также существуют специализированные программы, которые помогают ученикам с трудностями в чтении, например, Read&Write.

Для учеников с трудностями в обучении может быть полезно использование различных видов обучения, таких как визуальное, аудиальное, кинестетическое и так далее. Это может помочь им лучше усваивать материал и повысить их мотивацию к учению. Например, использование графических организаторов или визуальных схем может помочь визуальным ученикам лучше организовать и запомнить информацию [9].

Также стоит уделить внимание вопросам психологической поддержки учеников с трудностями в обучении. Часто такие ученики испытывают чувство неуверенности и беспокойства, что может негативно сказаться на их учебном процессе. Психологи и педагоги могут проводить консультации и занятия для таких учеников, помогая им развивать личностные качества, такие как уверенность в себе, настойчивость и мотивацию.

Наконец, важно помнить о значимости междисциплинарного подхода к работе с учениками с трудностями в обучении. Педагоги и психологи могут сотрудничать с другими специалистами, такими как логопеды, врачи и терапевты, для создания наиболее эффективной программы сопровождения [1].

Таким образом, эффективные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении включают в себя использование индивидуальных подходов, современных технологий, различных методик обучения, психологической поддержки и междисциплинарного подхода. Каждый ученик с трудностями в обучении уникален и требует индивидуального подхода и подбора методик и технологий, которые будут наиболее эффективными для него.

Однако, важно не забывать о том, что эффективное психолого-педагогическое сопровождение является необходимым условием для успешного обучения учеников с трудностями в обучении. Оно позволяет ученикам развивать свои способности и достигать успеха в учебе, а также повышает их самооценку и мотивацию к дальнейшему обучению. Именно поэтому, педагоги и психологи должны продолжать изучать и применять новые методики и технологии, улучшать свои навыки и знания, чтобы лучше справляться с задачами сопровождения учеников с трудностями в обучении и помогать им достичь своих учебных целей.

Список литературы

1. Аманов М.Э. Адаптация и перспективы развития традиционных образовательных технологий в условиях цифровой трансформации образования [Электронный ресурс]/ Аманов М.Э., Нурмухаммедова А.А. //Colloquium-Journal. - 2022. - № 31-1 (154). - С. 23-26. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49808831>

2. Антонов Н.В. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс]/ Антонов Н.В., Бражник Е.И., Гибадуллина Ю.М., Гречушкина Н.В., Даутова О.Б., Ибрагимова Л.А., Иванова О.А., Игнатьева Е.Ю., Кандаурова А.В., Косицына Ж.Б., Кривых С.В., Лапина Е.В., Мартишина Н.В., Милованова Н.Г., Пчелинцева И.Г., Ройтблат О.В., Скобелева И.Е., Смирнова С.В., Суртаева Н.Н., Сухова Е.И. // Вестник ТОГИРРО. - 2021. - № 1 (46). - С. 1-192. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46302954>

3. Анкудинов П.О. Формирование мотивации учения старшекласников / [Электронный ресурс]/ Анкудинов П.О. // Культура и образование: от теории к практике. - 2015. -Т. 1. - № 1. - С. 97-101. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23372584>

4. Битарова Т.Г. Проблемы проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]/ Битарова Т.Г., Наджарян А.Г. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. -2019. - № 3. - С. 20-25. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38505092>

5. Бойко И.Н. Особенности развития читательского интереса у детей, испытывающих трудности в обучении [Электронный ресурс]/ Бойко И.Н., Зацепина М.Б. // Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. ст. межд. науч-практ. конф. «XIII Левитовские чтения» [в 2-х т]. Министерство образования Московской области; ГОУ ВО "Московской области Московский государственный областной университет", Факультет психологии. - 2018. - С. 27-29. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35333438>

6. Воронина Т.Н. Организация деятельности обучающихся с овз на уроках математики / Т.Н. Воронина // Педагогическое обозрение. - 2019. - № 2 (38). - С.50-56.

7. Масловская С.В. Социально-педагогические аспекты непрерывного образования /О. Г. Тавстуха, Ю. В. Воронина, Е. Г. Матвиевская [и др.]. – М.:Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. – 344 с.

8. Минаева Е.В. Создание модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся в рамках регионального ресурсного центра развития образования [Электронный ресурс]/ Минаева Е.В., Фёдорова Л.А. // Лучшая научно-инновационная работа – 2019: сб. статей Межд. научно-исследовательского конкурса МЦНП «Новая наука», 2019. - С. 31-38. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41358952>

9. Психолого-педагогическое сопровождение общего, дополнительного и профессионального образования: уч. пособие. Ставрополь, 2017. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34976320>

10. Тишина Л.А. Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски [Электронный ресурс]/ Тишина Л.А., Данилова А.М., Шишкова М.И., Артёмова Е.Э. // Современные наукоемкие технологии. 2020. - № 11–1. - С. 212-218. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44300114>

11. Федотенко И.Л. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе: монография [Электронный ресурс]/ Федотенко И.Л., Сергеева А.В., Губарева Т.В., Малий Д.В. - Тула, 2013. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24293614>

12. Шатунова О.В. Учебный модуль как средство подготовки к работе в резильентной школе [Электронный ресурс]/ Шатунова О.В., Панфилов А.Н., Панфилова В.М. // Проблемы современного педагогического образования, 2022. - № 76-4. - С. 354-357. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50010378>

УДК 159.9.07

Самсоненко Л.С.

доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье актуализируется проблема изучения коммуникативной толерантности у педагогов. Рассматриваются различные подходы к пониманию категории «коммуникативная толерантность» в психолого-педагогических исследованиях. Обосновывается значимость исследования коммуникативной толерантности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования с целью выявления структурно-содержательных особенностей коммуникативной толерантности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, педагогическая деятельность, педагог, образовательная среда, бесконфликтное общение,

принятие, терпимость.

COMMUNICATIVE TOLERANCE OF TEACHERS WITH DIFFERENT PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Summary: the article actualizes the problem of studying communicative tolerance in teachers. Different approaches to the understanding of the category «communicative tolerance» in psychological and pedagogical research are considered. The significance of the study of communicative tolerance in teachers with different experience of professional activity is substantiated. The results of empirical research to identify structural and content features of communicative tolerance in teachers with different experience of professional activity are presented.

Keywords: communicative tolerance, pedagogical activity, teacher, educational environment, conflict-free communication, acceptance, tolerance

Введение. В настоящее время проблема изучения коммуникативной толерантности обусловлена такими характеристиками современной социальной ситуации, как напряженная экономическая обстановка, обострение межнациональных конфликтов, увеличение случаев насилия и проявлений агрессии в обществе.

В образовательной среде также участились проявления насилия и нетерпимости. В средствах массовой информации периодически появляются сообщения об острых конфликтных ситуациях в образовательных организациях между обучающимися и педагогами, между педагогами и родителями, где инициаторами выступают как дети и родители, так и сами педагоги. В психолого-педагогических исследованиях (В.В. Бойко [2], О.Б. Нурлигаянова, Ю.П. Поваренков [9], И.С. Самохин [13] и др.) доказывается, что одним из ведущих факторов, способствующих успешному разрешению конфликтов и эффективному взаимодействию между людьми, является коммуникативная толерантность. Данная способность определяет умение человека поставить себя на позицию другого, понять мировосприятие другого, что приводит к стабилизации процесса общения. Для педагога коммуникативная толерантность выступает не просто условием для успешной коммуникации, но и фактором, влияющим на эффективность профессиональной деятельности. Решая задачи образовательного характера педагогу необходимо учитывать индивидуальность ребенка и выстраивать взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды, которые могут принадлежать к разным культурам, религиям или социальным общностям. В связи с этим уровень коммуникативной толерантности педагога влияет на возможности усвоения обучающимися способов познавательной деятельности, их личностное развитие и становление субъектности в учебной деятельности.

Кроме того актуальность развития коммуникативной толерантности у педагогов определяется требованиями нормативных документов. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) от 18.10.2013 г. № 544н включает трудовые действия, умения и знания в рамках профессиональных функций, которые обусловлены

развитием коммуникативной толерантности [11]. Например, трудовая функция «Воспитательная деятельность» – трудовые действия «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде»; необходимые умения «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей», «общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их», «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях»; трудовая функция «Развивающая деятельность» – необходимые умения «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [11].

Результаты анализа понятия коммуникативной толерантности позволяют сделать вывод, что отсутствует четкое и непротиворечивое определение. Одним из первых категорию «коммуникативная толерантность» в психологической науке описал В.В. Бойко, дав определение, что это «психосоциальная характеристика личности, отражающая ее отношения к людям, показывающая степень переносимости ею неприемлемых и неприятных психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [2, с. 396].

Большинством исследователей коммуникативная толерантность рассматривается как психосоциальная характеристика личности и способность взаимодействия. Однако, как отмечает С.В. Русакова [12], четкой и непротиворечивой терминологической и семантической определенности данного понятия на сегодняшний день нет. Помимо этого, большинство определений не операционализированы и не дается картина структуры коммуникативной толерантности личности.

В.В. Бойко, разрешая данные противоречия, предложил следующие составляющие коммуникативной толерантности: «способность принимать / не принимать индивидуальность другого; тенденция оценки другого, исходя из собственного Я; категоричность и ригидность оценок в адрес окружающих; способность скрывать / сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей (грубость, самоуверенность, озлобленность); склонность переделывать / перевоспитывать партнера по коммуникации; стремление сделать партнера по коммуникации «удобным»; обидчивость, злопамятность; терпимость к дискомфортным состояниям окружающих; адаптационные способности во взаимодействии» [1].

Данные характеристики измеряются в уровневых показателях с помощью методики «Диагностика коммуникативной толерантности», предложенной В.В. Бойко. Общий уровень коммуникативной толерантности личности оценивается по проявлениям всех перечисленных характеристик [1].

Ряд современных исследований посвящен рассмотрению особенностей коммуникативной толерантности у представителей педагогической профессии. Так, в работе Ю.П. Поваренкова, А.Д. Сидоровой [10] установлено, что по уровню развития коммуникативной толерантности педагоги начальной и старшей школы не отличаются между собой. По мере роста стажа педагогов уровень развития

коммуникативной толерантности у педагогов обеих групп первоначально растёт, а затем снижается. Пик развития коммуникативной толерантности у учителей начальной и старшей школы приходится на разные стажевые периоды.

В исследовании Е.В. Гапанович-Кайдаловой [3], которое проводилось с педагогами – слушателями института повышения квалификации города Гомеля и Гомельской области, у большинства испытуемых был получен уровень нетерпимости к окружающим ниже среднего. В целом данный автор делает вывод о достаточном развитии общей коммуникативной толерантности педагогов.

Одним из наиболее полных исследований толерантности педагогов является работа Н.А. Гончаревич, О.В. Шайдуровой, И.А. Ковалевич, В.А. Помазан, М.В. Ростовцевой [4], в которой была доказана зависимость уровня коммуникативной толерантности от педагогического стажа. В частности, данные авторы получили наибольшую выраженность коммуникативной толерантности у педагогов со стажем от 4 до 7 лет, а наименьшую – у педагогов со стажем свыше 20 лет.

М.К. Кубракова [6] в своем исследовании сравнивает показатели коммуникативной толерантности педагогов дополнительного образования по половому признаку. В результате было установлено наличие среднего уровня коммуникативной толерантности как у мужчин, так и у женщин.

Т.М. Маслова [7] в своем исследовании выявила доминирование среднего уровня коммуникативной толерантности у студентов.

Е.Е. Дмитриева, О.В. Суворова, П.А. Егорова, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова [5], изучая коммуникативную толерантность студентов педагогического вуза в связи с реализацией программ инклюзивного образования, выявили более высокие показатели терпимости, принятия, бесконфликтности и дружелюбия у студентов группы дефектологического профиля подготовки, по сравнению со студентами педагогического профиля подготовки.

Особенности различных составляющих коммуникативной толерантности у будущих педагогов изучались в исследованиях Н.Н. Петрищевой [8], Н.В. Якса, Н.С. Хацаюк [14].

Итак, не смотря на наличие исследований уровневых и содержательных особенностей коммуникативной толерантности у работников педагогической сферы, можно констатировать ограниченность эмпирических данных о характеристиках коммуникативной толерантности у учителей средней школы. Большинство исследований проводилось с участием или будущих педагогов – студентов педагогических университетов, не обладающих опытом профессиональной педагогической деятельности, или педагогов дошкольного, начального и дополнительного образования.

В нашем исследовании, в связи с методологической разработанностью позиции В.В. Бойко, мы опираемся на определение данного автора и в эмпирическом исследовании используем его методику «Диагностика коммуникативной толерантности». В работе принимали участие 68 педагогов средних общеобразовательных школ города Оренбурга и Оренбургской области. Среди педагогов было только восемь мужчин, остальные женщины. Все педагоги являются учителями-предметниками в основной и старшей школе. По стажу работы мы распределили участников следующим образом: стаж 0-3 года – 12

человек; стаж 4-8 лет – 17 человек; стаж 8-15 лет – 21 человек; стаж более 15 лет – 18 человек.

По результатам изучения общего уровня коммуникативной толерантности вся выборка педагогов разделилась на три группы (таблица 1).

Таблица 1. - Показатели общего уровня коммуникативной толерантности в выборке педагогов

Уровень коммуникативной толерантности	высокий	средний	низкий
Количество человек в %	32,4%	38,2%	29,4%

Высокий уровень коммуникативной толерантности был получен у 32,4% выборки педагогов. При таком уровне педагоги легко вступают в коммуникацию с разными людьми, проявляя терпимость и понимание относительно их личностных и поведенческих особенностей. Они стремятся сглаживать, минимизировать противоречия, находить выход из сложных ситуаций для оптимизации коммуникации и достижения поставленных целей.

38,2% выборки педагогов показывают средний уровень развития коммуникативной толерантности. При таком уровне педагоги также легко могут вступать в коммуникацию с разными людьми, однако ситуативно может проявляться неприязнь, нетерпимость относительно тех или иных личностных и поведенческих особенностей окружающих.

29,4% педагогов нашей выборки показали низкий уровень коммуникативной толерантности. При таком уровне испытуемые могут испытывать существенные затруднения в коммуникации, проявляя нетерпимость и неприязнь к различным особенностям личности и поведения окружающих, стремясь всех «уравнять» до собственных идеалов и представлений. Педагоги с низкой коммуникативной толерантностью зачастую склонны поучать и воспитывать окружающих, нетерпимо относиться к ярким проявлениям индивидуальности.

На следующем этапе проводился анализ общего уровня коммуникативной толерантности в группах педагогов с разным стажем. Были получены следующие результаты:

- в группах со стажем 0-3 года и 4-8 лет – высокий уровень коммуникативной толерантности. Можно говорить о том, что педагоги этих групп обладают развитой коммуникативной толерантностью, умеют найти подход к коммуникации в разных условиях и с разными людьми.

- В группе со стажем 8-15 лет и 4-8 лет преобладает средний уровень коммуникативной толерантности. Педагоги данных групп ситуативно могут показывать нетерпимость к индивидуальным особенностям и поведению окружающих, но, в целом, обладают достаточно развитой коммуникативной толерантностью.

- Группа со стажем 15 и более лет – низкий уровень выявлен у 55,6% педагогов. При низком уровне коммуникативной толерантности педагогам сложно проявлять терпимость и принятие относительно особенностей и поведения окружающих людей, особенно при ярких проявлениях индивидуальности или каких-либо негативных, неприятных качеств, что может

значительно осложняют осуществление профессиональной деятельности.

Итак, выявленные показатели коммуникативной толерантности в группах со стажем более восьми лет могут негативно сказываться на результатах профессиональной деятельности, решении задач развития, воспитания и обучения школьников. Необходимым представляется организация психолого-педагогического сопровождения данной группы педагогов в рамках образовательных учреждений, в системе непрерывного образования, а также обучение их способам и приемам саморазвития коммуникативной толерантности.

Таким образом, результаты данного исследования расширяют имеющиеся данные о структурно-содержательных особенностях коммуникативной толерантности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. В нашей работе более высокие показатели коммуникативной толерантности как по отдельным характеристикам, так и по общему уровню были выявлены у педагогов со стажем 0-3 года и 4-8 лет профессиональной деятельности, а наиболее низкие – у педагогов, имеющих 15 и более лет стажа профессиональной деятельности. Тенденция снижения показателей коммуникативной толерантности может быть связана с накоплением профессиональных деформаций педагогов и проявляться в неприятии ярко выраженной индивидуальности окружающих, стремлении занимать позицию «над» партнерами по общению. К наиболее распространенными проявлениями коммуникативной интолерантности у педагогов можно отнести: тенденцию оценивать другого исходя из собственного Я; стремление подогнать партнеров под себя, сделать его удобным; стремление поучать, воспитывать.

Перспективным направлением исследования является разработка программ развития коммуникативной толерантности для системы непрерывного образования учителей с учетом особенностей педагогов с разным стажем профессиональной деятельности, а также изучение результативности таких программ.

Список литературы

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие / В.В. Бойко – СПб: СПбМАПО, 1998. –24 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
3. Гапанович-Кайдалова Е.В. Развитие коммуникативной толерантности как необходимая составляющая переподготовки педагогов [Электронный ресурс]/ Е.В. Гапанович-Кайдалова // Сетевой электронный научный журнал «Вестник ГГУ». 2018. – № 1. –С. 16-23. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_35604365_38753640.htm
4. Гончаревич Н.А. Зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя / Н.А.Гончаревич, О.В.Шайдурова, И.А.Ковалевич, В.А.Помазан, М.В. Ростовцева // Science for Education Today, 2019. – Т. 9. –№ 4. – С. 214-230.
5. Дмитриева Е.Е. Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы / Е.Е. Дмитриева,

О.В.Суворова, П.А.Егорова, Т.Г.Мухина, С.Н. Сорокоумова // Язык и культура, 2019. – № 45. – С. 161-172.

6. Кубракова М.К. Коммуникативная толерантность как компонент профессиональной компетентности педагога / М.К. Кубракова // Пермский педагогический журнал. –№ 11. – 2020. – С. 44-47.

7. Маслова Т.М. Коммуникативная толерантность студентов как социально-психологическая характеристика / Маслова Т.М. // Международный научно-исследовательский журнал, 2022. –№ 1-2 (115). –С. 156-160.

8. Петрищева Н.Н. Педагогическая коммуникация как средство развития коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза / Петрищева Н.Н. // Казанский педагогический журнал, 2021. – №2. –С. 112-117.

9. Поваренков Ю.П. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога: монография / Поваренков Ю.П., Нурлигаянова О.Б.–Архангельск: САФУ, 2014. –159 с.

10. Поваренков Ю.П. Коммуникативная толерантность как фактор эффективности педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы / Поваренков Ю.П., Сидорова А.Д. // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. – № 1 (37). - С. 349-358.

11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

12. Русакова С.В. Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия / Русакова С.В. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2013. –Том 19. –№1. –С. 10-13.

13. Самохин И.С. К вопросу о толерантности школьных учителей и студентов педагогических специальностей в контексте российского инклюзивного образования / Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. // Научный диалог. 2017. – № 7. С. 207-223.

14. Якса Н.В. Коммуникативная толерантность как составляющая профессиограммы будущих педагогов / Якса Н.В., Хацаюк Н.С. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2021. –Т. 7 (73). –№ 3. –С. 87-94.

УДК 367

Сармутдинова Г.Б.

ассистент кафедры педагогики и социологии

Оренбургский государственный педагогический университет

г. Оренбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО

ШКОЛЬНИКА

Аннотация: В статье подчеркивается значимость трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности. Рассматриваются условия обеспечивающие реализацию функций видов и форм труда в трудовом воспитании и трудовой подготовке младшего школьника. Выделены самобытные школы, в которых реализовался мощный педагогический потенциал труда в разных его вариантах и которые существенно влияли на массовую общеобразовательную школу. Определены педагогические возможности внеурочной деятельности в трудовом воспитании младших школьников, на которые ориентируется воспитательная система, во многом обусловленные состоянием общественного труда и соответствующей трудовой культурой

Ключевые слова: младший школьник, трудовое воспитание, внеурочная деятельность, педагогические возможности, педагогический потенциал.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE LABOR EDUCATION OF A YOUNGER STUDENT

Abstract: The article emphasizes the importance of labor education of a younger student in extracurricular activities. The conditions ensuring the realization of the functions of types and forms of labor in labor education and labor training of a junior schoolboy are considered. Distinctive schools were identified, in which the powerful pedagogical potential of labor was realized in its various variants and which significantly influenced the mass general education school. The pedagogical possibilities of extracurricular activities in the labor education of younger schoolchildren, which the educational system focuses on, are largely determined by the state of social work and the corresponding labor culture.

Keywords: junior high school student, labor education, extracurricular activities, pedagogical opportunities, pedagogical potential.

Происходящие изменения в современном обществе требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, нацеленных на индивидуальное развитие личности, творческую инициативу, самостоятельность. Важным становится воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия. Данное воспитание наиболее продуктивно сложится во внеурочной деятельности младшего школьника.

От поставленной цели, задач, функций внеурочной деятельности зависит содержание (план) работы. Планирование внеурочной деятельности выстраивается на социальном и личном опыте младшего школьника. Например, учитываются такие аспекты человеческой жизни, как наука, искусство, литература, техника, взаимодействие между людьми, мораль. В современной образовательной школе содержание внеурочной деятельности приурочено к учебным предметам и направлено на решение задач, таких как: расширение и углубление знаний учеников по предмету, привитие интереса к изучаемому, развитие творческих способностей учащихся [3].

В младшем школьном возрасте трудовое воспитание можно выделить, как

одним из главных факторов развития личности. Так как в данном процессе у обучающегося коренным образом меняется представление не только о себе, но и об окружающем мире. Успех в трудовой деятельности кардинально изменяет самооценку, что в свою очередь меняет авторитет обучающегося в классе. Процесс трудового воспитания также помогает развивать у младшего школьника способности, трудовые умения и навыки. В это время формируются новые виды мышления; вследствие коллективности труда школьник получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию в обществе [7].

Трудовое воспитание младшего школьника во внеурочной деятельности - это процесс вовлечения в разнообразные педагогические организованные виды общественно-полезного труда. Важную роль играет отношение младшего школьника к трудовой деятельности, чтобы сформировать личностные качества.

В изменившихся социально-экономических условиях жизни весьма заметно проявилась тенденция ослабления внимания к проблемам трудового воспитания младшего школьника. Трудовому воспитанию недостаёт целенаправленности и систематичности. В результате всё чаще можно слышать справедливые нарекания, что дети фактически ничего не умеют делать собственными руками, не имеют представлений об истинной стоимости и ценности вещей, о том, какой труд в них вложен. Анализ состояния теории и практики трудового воспитания младшего школьника на современном этапе свидетельствует, что в стране созданы предпосылки к тому, чтобы каждое новое поколение поднималось на более высокий уровень образованности и общей культуры, профессиональной квалификации и гражданской активности [6].

Труд развивает умственные способности человека, в трудовой деятельности личность проявляет свою творческую активность, развивает и совершенствует творческие задатки. В процессе труда человек крепнет физически, развиваются его умения и навыки. Труд приучает младшего школьника к самообладанию, прилежанию, обдуманному употреблению времени, самодисциплине, формирует у него разнообразные навыки, умения. Человек, не обладающий трудолюбием, не сможет преодолеть ни одного препятствия, он всегда будет терпеть поражения в жизни, подводить других людей, срывать выполнение важных заданий. Бездеятельность ведет к ржавчине души. Воспитывать у младшего школьников готовность к труду – это значит, опираясь на приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки, формировать способность актуализировать и применять их в общественно-трудовой деятельности; формировать у них устойчивую потребность в добросовестном и творческом труде как социально мотивированной деятельности на благо общества.

У младшего школьника трудовое воспитание во внеурочной деятельности должно развивать привычку и любовь к труду, дать ему возможность найти для себя любимое занятие в жизни, возможность реализовать себя и отыскать свое призвание. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности. Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью.

Традиционной для социалистической педагогики являлась «прописка» труда в функциональных системах трудового воспитания и трудовой подготовки младшего школьника. При этом в качестве целого брали нормативную модель — предписываемое отношение учащихся к труду (коммунистическое, социалистическое, сознательное, ответственное, добросовестное и другое — в зависимости от времени) либо практическую и нравственно-психологическую готовность младшего школьника к труду. Эта модель раскрывалась посредством определенного набора личностных качеств. Одновременно предполагалось, что последние потенциально содержатся в разных видах трудовой деятельности и формах ее организации [9].

Эти условия должны были обеспечивать реализацию функций видов и форм труда в трудовом воспитании и трудовой подготовке младшего школьника.

Рекомендации такого рода вполне удовлетворяли запросы единообразной, централизованно управляемой школы, функционирующей в режиме «сохранения и совершенствования». Сегодня эти требования во многом изменились.

Так, например, в творческой лаборатории, руководимой Л.И. Новиковой, в качестве целостного феномена педагогической действительности рассматривается школьная воспитательная система — комплекс воспитательных идей и ценностей.¹ Труд входит в воспитательную систему школы в качестве одного из факторов целостного развития подрастающего человека.

Для изучения труда в качестве компонента школьной воспитательной системы необходим эмпирический материал. Взять его можно из практики. Однако возникают сомнения в достаточности знания только сегодняшней практики для нового теоретического обобщения. Ведь наши педагогическая наука и практика так долго взаимодействовали, находясь в едином и малоподвижном культурно-идеологическом поле, что перешли в состояние взаимного приспособления. Вырваться из этой мертвящей «гармонии» можно, если раздвинуть исторические рамки школьного опыта и обратиться к конкретно-исторической практике на уровне отдельных школ. Последняя может быть отслежена с помощью научных работ, художественно-публицистических текстов, архивных материалов.

В широком социально-историческом контексте можно разглядеть факторы, обуславливающие состояние и перспективы труда в школьной воспитательной системе.

Прежде всего главные параметры воспитательной системы, место и назначение в ней труда определяются доминирующей парадигмой воспитания. Под педагогической парадигмой мы понимаем базисные представления о личности, ее развитии и воспитании, характере и природе педагогического взаимодействия, которые лежат в основе определенного типа теорий и являются общими для них.

Основой парадигмы воспитания могут выступить представления о личности как конгломерате чужих опытов, убеждений и знаний, о воспитании как «выделки личности». Педагогическая парадигма может также ориентироваться на внутренние саморегуляционные механизмы личностного развития. Тогда она видит в школьном воспитании переход к автономии личности, к осознанию ею

самой себя, своего отношения к миру.

Педагогическая парадигма отражается и конкретизируется в концепции воспитательной системы, в педагогическом мышлении. Тем самым задается и основное педагогическое качество труда, в котором он нужен воспитательной системе школы, - служить для «приведения в соответствие» или быть средством личностного развития. Но реализации желаемого определяется рядом других объективных и субъективных факторов [10].

Педагогические возможности внеурочной деятельности в трудовом воспитании младших школьников, на которые ориентируется воспитательная система, во многом обусловлены состоянием общественного труда и соответствующей трудовой культурой: восприимчивостью общественного производства к достижениям научно-технического прогресса; востребованностью интеллектуальных, творческих ресурсов и мастерства работников массового производства, его требованиями к профессиональному -образовательному уровню трудящихся. Высокие технико-технологические и интеллектуальные параметры общественного производства не могут прямо влиять на содержание труда школьников в воспитательной системе. Но они служат сильным ферментом, активизирующим поиски педагогов и воспитанников. Напротив, преобладание рутинного, малоквалифицированного труда в общественном производстве является серьезным барьером на пути педагогизации трудового компонента воспитательной системы

Разумеется, практика указанных воспитательных систем теоретически осмыслена их создателями и исследователями, многие идеи и факты вошли в педагогические теории своего времени. Однако эти воспитательные системы остаются открытыми для нового осмысления, и поэтому стоит взглянуть в них с точки зрения наших проблем.

Список литературы

1. Аллагулов А.М. Отношение учителей к трудовому воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности (сравнительный анализ сельских и городских школ) / А.М. Аллагулов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия IV: Педагогика. Психология, 2022. – Вып. 65. – С. 111-119.

2. Абулкаирова Г.Б. Трудовое воспитание советских школьников в 1917-1941 гг. / Г.Б. Абулкаирова, А.М. Аллагулов // Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А.С. Макаренко в современных социальных проектах: сборник научных трудов Всероссийской с международным участием конференции. – Екатеринбург : 2019. – С.12-17.

3. Гиниятуллина Л.Э. Трудовое воспитание младших школьников / Л.Э. Гиниятуллина, Н.А. Головнева // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2021. –№ 6. –С.31-35

4. Грезина И.Б. Внеурочная деятельность младших школьников в контексте интегративного подхода [Электронный ресурс]/ И.Б. Грезина, А.С. Карпеченко, Е.А. Шестернина // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – № 5. – С. 29-33 – – Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12092>.

5. Григорьев Ю.В. Методический конструктор «Внеурочная деятельность школьников». - Москва : Просвещение, 2011. - 225 с.
6. Киселёва Т.И. Внеурочная деятельность как средство развития познавательных интересов младших школьников [Электронный ресурс]/ Т.И. Киселёва // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – №5 (45). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneurochnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelnyh-interesov-mladshih-shkolnikov>
7. Мусс Г.Н. Актуальность трудового воспитания современного младшего школьника [Электронный ресурс] / Г.Н. Мусс // Электронный журнал. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/163/Action163-12054.pdf>.
8. Найн А.Я Педагогика трудовых коллективов / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧелГУ. – 1990. – 86 с.
9. Сармутдинова Г.Б. Теория и практика трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности / Г.Б. Сармутдинова // Вестник самарского Государственного технического Университета. серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – Т. 19. – №4. – С. 5–16. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4>
10. Селиванова Н.Л. Воспитательная система школы: проблемы и поиск/ Н.Лю Селиванова. – Москва : Знание. – 1969. – 278 с.
11. Степанова А.С. Особенности организации внеурочной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] / А.С. Степанова, Л.В. Степанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 207–211. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771063.htm>.
12. Челпаченко Т.В. Формирование ценностных ориентаций личности: от теории к воспитательным технологиям /Челпаченко Т.В.// Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 88-97.

УДК 372.881.111.1

Сергеева Н.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Оренбургский государственный педагогический университет
Оренбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖА

Аннотация. В настоящее время знание английского языка - престижно и обязательно в различных профессиях и отраслях. Установление все большего количества контактов в спорте, повышенная конкуренция соперников на международных соревнованиях определяют необходимость изучения студентами иностранного языка для общения с зарубежными спортсменами на чемпионатах, Олимпиадах, Универсиадах и др. В данной статье представлена методика работы с текстом спортивного репортажа при обучении английскому языку, а также рассмотрены экстралингвистические цели, которые могут быть достигнуты в процессе работы.

Ключевые слова: спорт, иностранный язык, обучение, репортаж, статья,

THE PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH BY MEANS OF THE TEXT OF A SPORTS REPORTAGE IN ENGLISH

Abstract. At present, knowledge of English is prestigious and necessary for specialists of any profile. The rapid development of international sports contacts, increased competition among rivals at the international competitions determine the necessity of studying foreign language by students to communicate with foreign athletes at the championships, the Olympiads, the Universiades, etc. This article will examine the method of work on the texts of sports reportages in teaching English language and also the extralinguistic purposes that can be reached in the process of this work are presented.

Keywords: sport, foreign language, training, report, article, teaching methods.

The relevance of the topic studied is due to the fact that sports in the modern world have become an obligatory part of human life, and, in particular, this topic is close to students who are fond of sports.

Students actively participate in competitions, including international ones, which determines the need to learn a foreign language. The process of teaching a foreign language is easier and more understandable for students if teachers use modern teaching methods, the latest methods, technical means and tools that are close and understandable to the modern generation [1]. In this regard, media educational technologies come to the first plan.

The conditions for teaching students English create an unusual organization, content and methodology for the formation of English-language communicative competence, characterized by the following specifics:

- unusual learning process. It is that there is no rigid framework - communication in a foreign language is the main activity in the process;
- sports theme with predominance of oral themes and terminology of sports direction. The chosen authentic lexical minimum is a prerequisite for the development of a methodology for teaching students to communicate.
- new methods of teaching communication in a foreign language.

When planning the educational process, teachers in the thematic plan and in the methodological manuals include necessarily a topic related to sports, cultural traditions of the country of the language being studied [6].

Sports reporting is the most popular genre of sports journalism on television. Sports reports are watched with pleasure by fans of all ages. But we, within the framework of this article, consider a text version of reporting from authentic sources of English-language print and online publications, since students, for the most part, prefer to read news sports reports online or in the form of a report written by a reporter with his comments and links. For a more complete concept of this genre, we consider it necessary to determine what reporting is in general, what are its tasks, distinctive features. Reporting is an information genre of journalism, the main task of which is the prompt transmission of information from the event, reproduction of the situation for readers, listeners or viewers [2]. The communication situation underlying the report is trusting and friendly. In the event that any important event with social, cultural, political

significance occurs and there is a need to report on this event, incident, etc., familiarize readers or viewers with it. The expressive expression of a sports commentator should be closer to neutral, but sometimes a journalist can show his personal attitude to the event, both at the syntactic level (the use of rhetorical questions, exclamations, incomplete sentences, etc.), and using lexical units. Special vocabulary of sports reports is classified into lexical units, such as: terms, professionalism, jargonism, slang. Slang is most often used, less often - professionalism, further - terms, and jargonisms are rarely used due to a specific negative shade, which is not characteristic of a television and official journalistic format. Through special vocabulary in sports reporting, negative and positive emotions are also transmitted, while the ratio of positive and negative moments depends on the development of events.

The most popular and widespread sport in the world is the soccer in this connection also reports on a football subject meet much more [11; 13]. In Great Britain and the USA Rugby comes out on top in popularity [12]. Analyzing football vocabulary from reports, we note that many proper names occur in texts (names and surnames of football players, names of competitions, the organizations, stadiums and football clubs): Mario Gotze, Jurgen Klopp, Zinedine Zidane, Joachim Low, Lukas Podolski, Champions League, Europa League, is present an abbreviation: U-17 is Under 17. The prevalence compound nouns is noted: interval (перерыв), starting lineup (стартовый отсчет), start of the second round of the championship (старт второго раунда соревнований), permanent staff (постоянный состав), goal scored after a free kick (гол после пенальти), penalty kick (пенальти), injury time (компенсированное время), friendly match (дружеский матч) which are generally translated by means of such transformation as tracing.

Sports terms in Russian have the English origin. Even the student who just begins to learn English is capable to understand value of a set of lexical units. For example: a goal sounds similar to English, as well as a penalty, a football, a match, off-side, a center forward, goal clearance.

Addressing the reportage as the text, we will consider structurally, step by step a technique of work with the text of the report [4].

1. Pre-text or preparatory stage.

The text of the reportage from the authentic edition is offered to consideration. Students independently check the text, pay attention to the selected new words and expressions, pronunciation of the words causing difficulties is fulfilled.

For a pre-text stage it was offered to students to talk about football, to remember what rules of soccer they know what their favourite players. Examples of a task:

1. Drawing up mind map (Mind map): What rules of football games do you know?

2. Comparison of a photo of players and their names: Match the names in the box with the photos.

2. Text or the main.

This stage assumes extraction, generalization and the analysis of information. The main work at this stage is conducted on the basis of the text of the reportage. As reading texts of reportages, as well as other news articles, it is possible to carry out this type of work without reading the text aloud. Nevertheless, considering wishes of students, own

motives and a situation, the teacher can choose different types of works with the text including reading aloud. The basic that needs to be reached – storing of new vocabulary and understanding of similar reportages in general.

3. Post-text or final.

As a rule, at the final stage lexical exercises are carried out, such as the use of new words in their own reportages, interview and dialogues.

We will give an example of the sports report from the Scottish magazine Daily Record for training in special vocabulary.

Hearts youngster Callumn Morrison insists Gary Dicker's red card challenge on him was deserved despite Kilmarnock manager Steve Clarke 's protests. Referee Willie Collum courted controversy at Rugby Park last month as he sent the Killie midfielder off for a challenge on the 19-year-old during Hearts' 1-0 win. Kilmarnock's appeal of Dicker's two-match ban was rejected and Clarke issued a statement later, part of which said: "My belief and that of the majority of people with a good knowledge of football would say that Gary Dicker's tackle was a genuine effort to win the ball without malice or recklessness and with minimal contact on an opponent who proceeded to roll around as if seriously hurt only to get straight back to his feet on the issue of the red card [11].

Developing the plan of work with the text, have followed the three-stage principle.

1. Unknown words are selected. It was offered to students to reveal special lexical terms of sports subject and to write down their explanation:

Referee

Midfielder

Match

Football

Ball

Opponent

Red card

Vocabulary of the text of the reportage in exercises is fulfilled.

2. Tasks to the text are given: to read the text silently and to answer questions, to finish offers.

3. Creative tasks are given: to make the story or a dialogue, using words and expressions from the text of the report.

Thus, students will learn to use sports terms independently in speech and further to apply them in communication with foreigners.

It is also worth noting that teenagers involved in sports are mobile. The athlete travels to English-speaking countries to participate in various international competitions [5]. Athletes taking part in international competitions often have to communicate with representatives of different cultures. For successful intercultural communication, students need to know the national culture well, therefore, in classes in a foreign language, along with the study of the grammar and vocabulary of a foreign language, it is important to pay attention to the specifics of the use of certain words that reflect the cultural characteristics of the countries with whose representatives interaction takes place. It is obvious that adequate understanding of cultural-specific vocabulary requires appropriate background knowledge, or the certain information of an extralinguistic

nature [3].

Thus, the use of authentic texts of reports in English in classes will help expand the vocabulary of students through accessible, familiar and acceptable means. In addition, independent work with the text of the proposed report, writing and presenting their own report, will have a beneficial effect on the acquisition of communication competencies by students, expanding their horizons and will become, in general, a positive motivation for further learning English.

Список литературы

1. Golovin B.N. Term and word. - In Prince: Term and word. Intercollegiate collection. Gorky, 2013. – P.75

2. Danilenko V.P. Lexical-thematic and grammatical features of words-terms. - Research on Russian terminology. M., 2014. – P.132

3. Dobrosklonskaya, T.G. Medialinguistics: a systematic approach to the study of the media language (modern English media): tutorials. Manual/T.G. Dobrosklonskaya. - 3rd ed., Stereotype. – Moscow: FLINT, 2019. – 264 p.

4. Kaida L. G. Stylistic resources of modern sports reporting//Sports in the mirror of journalism: about the skill of a sports journalist/Sost. G. Ya. Solganik. – M.: Thought, 2014 - p. 5.

5. Kim M.N. Genres of modern journalism. – St. Petersburg: V. Mikhailov Publishing House, 2014. – P.192

6. Nikolaeva, N. T. Educational and methodological manual on the vocabulary and grammar of the English language /N. T. Nikolaeva, N. V. Sergeeva, I. V. Turetskova. Volume Part 1. - Orenburg: Without publishing house, 2021. – 153 c.

7. Sergeeva, N.V. Implementation of a competent approach in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties/N.V. Sergeeva, M.V. Yakovlev//Actual problems of science and education in the conditions of modern challenges: a collection of materials from the VI International Scientific and Practical Concentration, Moscow, December 06, 2021. – M. : Institute for the Development of Education and Consulting LLC, 2021. – pp. 201-206. – DOI 10.34755/IROK.2021.93.98.020.

8. Tabanakova V.D. The concept of a scientific and technical term and the requirements for its definition. – In Prince: Term and word. Intercollegiate collection. Gorky, 1982.

9. Tertychny A. A. Genres of periodical printing /A.A. Tertychny. – M. : Aspect-Press, 2016. – P.89

10. Turetskova, I.V. Basic English/I.V. Turetskova, N.T. Nikolaeva, N.V. Sergeeva. - Orenburg: Express Print, 2022. – 144 p.

11. Journal Daily Record - Access Mode: <https://www.dailyrecord.co.uk/sport/football/the-referee-right-hearts-star-13198348>

12. Wales beat France 20-19 to reach Rugby World Cup semi-finals in thriller. Gareth Griffiths//BBC Sport Wales in Oita, Japan - Access mode: https://www.bbc.com/sport/rugby-union/50096013?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/world & link _ location = live-reporting-story (accessed date 10.10.2022)

13. Newcastle into Carabao Cup semi-finals as Dan Burn sparks win over Leicester. Louise Taylor//The Guardians Sport - Access mode:

Тихоновецкая И.П.^{1,2}

магистрант 3 курса «ЭОТ»,

¹ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет

учитель-методист

²ГУО «Средняя школа №111 г. Минска»

г.Минск, Республика Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Насыщенность цифровой образовательной среды разнообразными возможностями выступает необходимым, но недостаточным условием организации педагогически эффективного цифрового образовательного процесса. В статье анализируются результаты исследования проблемы организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде (ЦОС). Рассматриваются методологические аспекты и значимые характеристики модели организации учебного сотрудничества в ЦОС, базирующейся на процессуально-деятельностной основе. Даются характеристики трех типов интерактивного взаимодействия с обучающимися в ЦОС. Автором освещается вопрос методического сопровождения педагогов в рамках работы «Школы учителя «Цифровой форсайт»». Предлагается комплекс мероприятий, направленных на совершенствование методических и цифровых компетенций педагогов. Описываются новые формы методического сопровождения в цифровой образовательной среде: эдутоны, митапы, цифровые воркшопы, методические игры. Данные форматы методического сопровождения предлагается организовать с использованием карточек конструктора уроков «Цифровой форсайт».

Ключевые слова: модель учебного сотрудничества; цифровая образовательная среда; методическое сопровождение; конструктор урока; школа учителя «Цифровой форсайт», методическая игра.

PROFESSIONAL AND RESEARCH COMMUNICATION OF TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Annotation. The saturation of the digital educational environment with diverse opportunities is a necessary, but insufficient condition for the organization of a pedagogically effective digital educational process. The article analyzes the results of a study of the problem of organizing educational cooperation in the digital educational environment (DEE). The methodological aspects and significant characteristics of the developed model of the organization of educational cooperation in the DSP, based on the procedural and activity basis, are considered. The characteristics of three types of interactive interaction with students in the DEE are given. The author highlights the issue of methodological support of teachers within the framework of the work of the «“Digital Foresight” Teacher School». A set of measures aimed at improving the

methodological and digital competencies of teachers is proposed. New forms of methodological support in the digital educational environment are described: eduthon, meetup, digital workshops, methodical games. It is proposed to organize these formats of methodological support using the cards of the lesson designer «Digital Foresight».

Keywords: model of educational cooperation; digital educational environment; methodological support; lesson constructor; teacher's school «Digital Foresight», methodical game.

Потребность современного общества в компетентных педагогах, способных к быстрому реагированию и адаптации своих профессиональных качеств, порождает возникновение новых форм совершенствования методических и цифровых компетенций. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах многих философов, педагогов, психологов. Несмотря на весомые результаты исследований, приходится констатировать, что остается открытым вопрос формирования компетентности педагогов в сфере организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде.

Значимым фактором успешной интеграции «цифры» в образовательное пространство выступает саморазвивающаяся модель роста профессионального мастерства каждого педагога. Особенности методологии в условиях цифровой образовательной рассматриваются в рамках научной школы «Дидактика цифрового обучения» автора и руководителя научного направления М.Е. Вайндорф-Сысоевой.

Целью организации методического сопровождения [7] в данном направлении выступает обучение педагогов и совершенствование навыков организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде (ЦОС). Отметим, что повышение профессионализма педагогов, их готовности решить проблемы, связанные с новым способом организации образовательного процесса как технологического, так и методологического цикла, способствует повышению уровня учебной успешности обучающихся.

Насыщенность цифровой образовательной среды разнообразными возможностями выступает необходимым, но недостаточным условием организации педагогически эффективного цифрового образовательного процесса. Автор предлагает рассмотреть модель организации учебного сотрудничества в ЦОС, базирующейся на процессуально-деятельностной основе.

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.

Можно выделить широкий спектр работ, посвященных сотрудничеству как совместной деятельности учителя и учащихся или учащихся друг с другом.

Данному вопросу посвящено достаточное количество исследований советских и российских ученых.

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 аспекты 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.

Разработанная модель организации учебного сотрудничества в ЦОС представлена в виде совокупности различных компонентов (рис. 1).

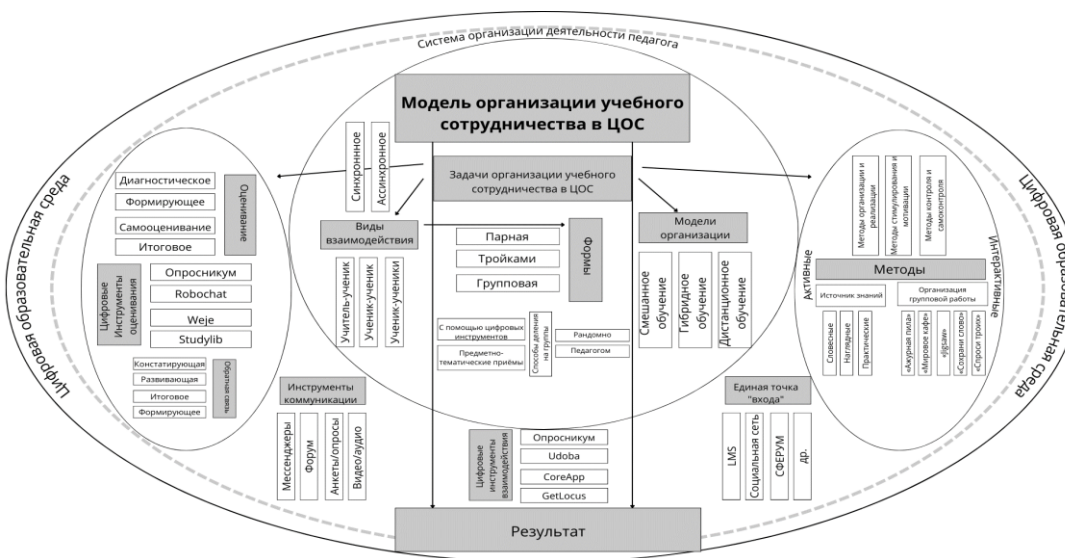


Рис. 1. Модель организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде

Освещая представленную модель, описываем в первую очередь методический аспект организации учебного сотрудничества, а именно: принципы и методы, формы и средства, цифровые инструменты. Отметим, что преимущественно опираемся на систему традиционных дидактических принципов обучения, при этом адаптируя их к условиям цифровой образовательной среды.

Хотя многие педагоги знакомы с педагогикой сотрудничества, с обучением в сотрудничестве и понимают важность организации интерактивного взаимодействия в сети, однако, организация учебного сотрудничества в ЦОС, вызывает затруднения. Исследование показало, что 53,3% не владеют технологией организации учебного сотрудничества в ЦОС (рис. 2).



Рис. 2. Владение технологией организации учебного сотрудничества в ЦОС

Частично это связано с методологическими проблемами, которые предлагается решить через обучение и дальнейшее методическое сопровождение педагогов в рамках работы «Школы учителя “Цифровой форсайт”».

Сегодня мы наблюдаем коренное изменение в процессе выстраивания профессиональной коммуникации педагогов. Это связано в первую очередь с пандемией 2020, которая открыла новые возможности и актуализировала новые форматы методического сопровождения, таких как, педагогические эдутоны, митапы, цифровые воркшопы, методические игры и др.

Педагогический эдутон – марафон для педагогов, главная особенность которого прикладной характер. Во время проведения эдутона организуется обмен методиками преподавания, в частности, показавшие свою эффективность во время организации дистанционной работы. Каждый из присутствующих педагогов презентует не более 1-2 минуты свою педагогическую находку (кейс). Затем голосованием определяют те направления, которые оказались наиболее актуальными. Ведущими выступают педагоги, чьи кейсы заинтересовали аудиторию. Организуется обмен опытом и практическими наработками в формате здесь и сейчас.

Митапы – это неформальное собрание коллег для обсуждения вопросов и передачи знаний. Именно неформальное, IT-митап отличается интерактивом и непринужденной обстановкой.

Цифровой воркшоп дает возможность обсуждения педагогических проблем и методических точек роста. Цель технологии – коллективный способ обучения, который подразумевает активное участие каждого в обсуждении с участием экспертов, подготовивших исходные данные для анализа и экспертной оценки [5].

Методические игры – форма методического сопровождения педагогов, которая предназначена для формирования профессиональных компетенций с использованием метода игрового моделирования [6].

Центральным ядром методического сопровождения выступает практикум. Одной из форм, показавшую свою эффективность в проведении практикума в ЦОС, являются целевые курсы в СДО Moodle.

Для проектирования практикума разработана концепция «6 С» (рис.3). Так как в нашем исследовании собраны кросс-функциональные команды педагогов, то 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. 3. Концепция проектирования курсов для педагогов «б С»

Методическое сопровождение педагогов проходит в несколько этапов.

I этап. Эмпатия. На этом этапе происходит изучение образовательного опыта и потребностей педагогов, определение точек методического роста.

II этап. Фокусировка. Этот этап предполагает изучение технических, технологических возможностей и лучших практик реализации цифрового обучения [3].

III этап. Формирование идей. В формате мозгового штурма педагоги собирают, анализируют и выбирают идеи для реализации.

IV этап. Прототипирование/моделирование и создание реальной учебной ситуации. Отметим, что на этапе III и IV происходит активная профессионально-исследовательская коммуникация педагогов в формате цифровых воркшопов, методических игр и т.п.

V этап. Тестирование/апробирование и корректировка предложенных идей. По результатам данного этапа дорабатывается технологическое решение и готовятся методические инструкции для педагогов.

Данный вид методического взаимодействия базируется на технологии организации коллективной работы в условиях гибридного обучения «Цифровой форсайт» [2]. В рамках реализации технологии «Цифровой форсайт» разработан одноименный конструктор. Конструктор представляет собой набор электронных и физических (магнитных) карточек. Коллекция карточек систематизирована по различным направлениям методической работы и включает в себя педагогические приемы, методы, технологии, цифровые инструменты и др. компоненты проектирования уроков/занятий в условиях смешанного /гибридного /дистанционного обучения.

Констатируем, что постковидная «модернизация» образовательных укладов в целом поставили педагогов в ситуацию поиска оптимальных путей организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде. А возникшие «преграды» ВANI-мира, позволили педагогам маневрировать в новых условиях, адаптируя уже имеющиеся профессиональные качества в области цифровизации и приобретая новые. И как результат профессионально-исследовательской коммуникации педагогов в цифровой образовательной среде выступает

эффективная подготовка педагогических кадров с более высокой производительностью интеллектуального труда, готовых ответить вызовам современного цифрового мира.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и пути их преодоления / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-4. — С. 70-74.

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Технология организации коллективной работы в условиях гибридного обучения или «Цифровой Форсайт» / М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Школа будущего. – 2021. – № 5. – С. 194-211.

3. Вайндорф-Сысоева М. Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения [Электронный ресурс]/ Вайндорф-Сысоева М. Е., Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. // Вестник Мининского университета. 2022. — № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-forsayt-obrazovatel'naya-praktika-s-konstruktorom-kollektivnoy-raboty-v-usloviyah-gibridnogo-obucheniya>

4. Гибридное обучение: как подружить онлайн с офлайн? – [Электронный ресурс] //Сберуниверситет: сайт. – 2021. – Режим доступа: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/Edu_Tech_45_web.pdf

5. Тихоновецкая И. П. Воркшоп - обучение через сотрудничество в цифровой образовательной среде / И. П. Тихоновецкая, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Дидактика сетевого урока : Материалы IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Минск, 02–03 декабря 2021 года / Редколлегия: О.А. Минич [и др.]. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2022. – С. 202-207. – EDN JAKTJG.

6. Тихоновецкая И.П. Методическая игра как форма методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // 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.

7. Тихоновецкая И.П. Методическое сопровождение как форма организации учебного сотрудничества в условиях гибридного обучения / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Педагогический профессионализм в современном образовании : Сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения выдающегося российского педагога Константина Дмитриевича Ушинского, Новосибирск, 21–22 февраля 2022 года / Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 275-281.

8. Токюл М. В. Цифровая педагогика / М. В. Токюл, Н. В. Рындина, Т. П. Мельникова // Матрица научного познания. – 2020. – № 11-2. – С. 329-333.
9. Шабанов Г.А. Пять уроков пандемии / Г. А. Шабанов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 11-17.
10. Шрюфер Г. Образование в интересах устойчивого развития: «рефлексии» как инструмент формирования компетенций. [Электронный ресурс] / Шрюфер Габриэль // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : официальный сайт. – 2020. – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/data/2020/06/17/1607973051/Schrufer.pdf>.
11. Штайн Р. Поддержка онлайн-инициатив в образовании // Штайн Ребекка [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»: официальный сайт. – 2020. – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144865301/10%20Stein.pdf>.
12. VUCA мир - к чему готовиться в 21 веке. – [Электронный ресурс] // Новгородский кванториум : [сайт]. – 2021. – Режим доступа: <http://kvantorium53.ru/>.

Ануфрикова Л.М.

директор школы

ГУО «Средняя школа №183 г.Минска»,

г. Минск, Республика Беларусь

Шербакова Т.А.

заместитель директора по учебной работе

ГУО «Средняя школа №183 г.Минска»,

г. Минск, Республика Беларусь

СОЗДАНИЕ МОТИВИРУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье обращается внимание на важность создания в учреждении общего среднего образования мотивирующей среды, как фактора, способствующего самореализации личности учащегося, направленного на повышение учебной мотивации, а значит и качества образования. Авторы выделяют основные причины низкой мотивации школьников к учебной деятельности и описывают условия, необходимые для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшей её развития у обучающихся средних школ.

Ключевые слова: качество обучения, познавательный интерес, учебная мотивация, мотивирующая образовательная среда

CREATING A MOTIVATING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS

Annotation. The article draws attention to the importance of creating a motivating environment in the institution of general secondary education, as a factor contributing to the self-realization of the student's personality, aimed at increasing educational motivation, and hence the quality of education. The authors identify the main reasons for the low motivation of schoolchildren to study and describe the conditions necessary for the formation of positive educational motivation and its further development in secondary school students.

Keywords: quality of training, cognitive interest, educational motivation, motivating educational environment

Мотивирующая образовательная среда – это среда, обладающая комплексом стимулирующих факторов (материальных, организационных, психологических, педагогических, технологических), определяющих высокую мотивацию всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, администрации, законных представителей, социальных партнёров), обеспечивающую повышение качества образования.

Социальный заказ общества школе состоит сегодня в том, чтобы повысить качество обучения и воспитания. Это возможно лишь, если в школе будут созданы условия для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшее её развитие у обучающихся.

Потенциал учреждения общего среднего образования напрямую зависит от того, насколько мотивирующей по отношению к учащимся будет его среда. Потому что главный субъект, в интересах которого работает учреждение образования – это ребенок.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из актуальных проблем современной школы, делом общественной важности. Её актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

Формирование современной образовательной среды, способствующей самореализации личности учащегося, направленной на повышение качества образования, возможно посредством создания доброжелательного образовательного пространства, обеспечивающего условия для удовлетворения образовательных потребностей всех участников образовательных отношений.

Низкая мотивация к учебной деятельности в разных возрастных группах учащихся из-за непривлекательности отдельных форм обучения является одной из причин отставания, и это влечет за собой отсутствие у ребенка сформированных общеучебных умений и навыков, функциональной грамотности.

Можно усадить детей за парты, добиться идеальной дисциплины. Но без пробуждения интереса, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдёт, это будет лишь видимость учебной деятельности. Как же пробудить желание получать знания? Как мотивировать учебную деятельность?

Научить детей учиться – является основной задачей учреждения общего среднего образования. Мотивация – это ключ к успеху в учебе. Ведь мотивированный школьник энергичен, с удовольствием учится и без особых трудностей достигает успехов.

Мотивирующая среда учреждения общего среднего образования – это то, чем содержательно учреждение наполнено. На создание мотивирующей среды оказывают влияние три важных фактора:

1. разнонаправленность образовательных программ, что обеспечивает максимальный охват детей с разными потребностями и индивидуальными возможностями.

2. качество преподавания и его эффективность, что приводит к удовлетворенности учащихся и родителей, желанию приходить на учебные занятия и заниматься;

3. вовлеченность педагогов и их личная заинтересованность в обучении каждого ребенка, индивидуальный подход.

Наиболее распространенными причинами низкой мотивации к обучению у учащихся являются: неумение учиться (отсутствие учебных навыков), трудности в целеполагании (неумение ставить цели и преодолевать трудности), ошибки

воспитательного характера (завышенные требования или отсутствие требований), негативное отношение к школе, социальная дезадаптация (трудности во взаимодействии со сверстниками и учителями, школьные конфликты).

Для формирования у детей учебной мотивации требуется специальная педагогическая работа, и особое внимание должно быть уделено формированию у ребенка чувства гордости за то, что он школьник, переживанию непосредственной эмоциональной привлекательности школы. Необходимо развивать у ребенка умение учиться, познавательные интересы и стремление овладеть школьными навыками не хуже, чем сверстники.

Создание мотивирующей среды для детей – это не только про дизайн помещений, это и про дизайн системы обучения. Педагоги и специалисты учреждения стремятся использовать инновационные подходы и принципы построения образовательной среды, которая будет мотивировать обучающихся к интеллектуальному и творческому поиску. Для этого каждый педагог должен быть глубоко вовлечён во все процессы, происходящие во учреждении образования.

Когда учащийся и его родители видят личную заинтересованность учителя в результате и успехе ребенка, совершенно естественно возникает доверие, лояльное отношение и к педагогу, и к учебному заведению. А у ребенка сохраняется и увеличивается желание заниматься. Не менее важны условия, в которых проводятся занятия.

Ещё древние мудрецы говорили: «Увидеть и понять проблему – наполовину решить её, если же не видишь проблему, это значит, что она в тебе самом». Актуальная проблема нашей школы – «не потерять», «не упустить» учащихся с низкими учебными возможностями. Для этого, впрочем, как всегда, с учётом нашей профессии, необходимо ответить, как минимум, на три вопроса:

Кого учить? Чему учить? Как учить?

Важнейшая задача в нашей работе – это создание условий для успешного учения школьников. Процесс обучения нужно построить так, чтобы в основе была активная деятельность учащихся, совместная деятельность педагога и учеников.

Как оживить учебное занятие? Как поддержать интерес к предмету и желание изучать то, что кажется хорошо знакомым или наоборот бесполезным в реальной жизни?

Устойчивый интерес к учебной деятельности у школьников формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-исследований, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов. Своевременное чередование и применение на разных этапах учебного занятия разнообразных форм и приёмов формирования мотивации укрепляет желание детей овладевать знаниями.

Успешному формированию учебной мотивации обучающихся способствует интеграция процесса общего и дополнительного образования, направленного на всестороннее развитие личности ребенка, которая включает:

- внеурочную деятельность по различным направлениям;

- занятия в объединениях по интересам;
- работу консультационных площадок по оказанию помощи учащимся в подготовке домашнего задания, устранению пробелов в знаниях;
- активный отдых в течение дня.

Для школьников внеурочная деятельность — это возможность научиться тому, чему не может научить обычный урок; это понимание реального мира, это поиск себя в новой деятельности. Различные приёмы, методы и формы организации внеурочной деятельности очень повышают работоспособность детей, способствует снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в социум, соответственно и эффективности обучения. При проведении учебных занятий невозможно ответить на все вопросы учащихся, а внеурочная деятельность служит тем действенным средством в своей взаимосвязи с учебной деятельностью, которое повышает активность ребёнка в поиске знаний.

Общеизвестно, что формирование потребностей и мотивов деятельности происходит в процессе осуществления самой деятельности. Сколько бы учащийся ни слышал о необходимости учиться, о его долге и обязанностях, о важности для него самого и будущей жизни учебной деятельности, и как бы хорошо не осознавал справедливость этих слов, соответствующих мотивов у него не возникает и не формируется устойчивая мотивация, если он не включился в эту деятельность.

Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, он должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе ее выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, то можно ожидать, что у него постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Ребенку должно быть интересно общаться, дружить, учиться, творить, чувствовать себя полезным, успешным и иметь возможность приносить пользу себе и окружающим. Следовательно, педагог должен найти пути эмоционально-чувственной оптимизации образовательного процесса, в ходе которого обеспечит эмоциональный комфорт и безопасность каждого ребенка.

Создание в учреждении образования доброжелательной образовательной среды, станет основой формирования положительной мотивации учащихся к процессу учения, будет способствовать развитию познавательных интересов и увлечений школьников и, как следствие, повышению качества обучения.

У учащихся вырастет интерес к учебной деятельности, появится устойчивое стремление получать хорошие результаты своей деятельности, преодолевать трудности в выполнении заданий и принятии решений, повысится познавательная активность на учебных занятиях и во внеурочной деятельности.

И главное, что необходимо понимать, что субъекты нашей деятельности — это дети. И все наши действия, и как организаторов образовательного процесса, и как педагогов, должны повышать качество образовательной среды для постоянного обеспечения учащимся нужного результата.

Ребёнок приходит в школу с большим желанием учиться. Если он потеряет интерес к учёбе, в этом виноват не только ребёнок и его семья, но и школа, ее методы обучения. Успех является источником внутренних сил ребенка,

рождающий энергию эмоций для преодоления трудностей, мотивов к желанию учиться. Ребенок испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение. Можно сделать вывод: успех в учебе — завтрашний успех в жизни!

Список литературы

1. Беспалько В.П. Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика, 2001. – № 9. – С. 87-95.
2. Гончарова Т.В. Повышение интереса к творческой деятельности как необходимое условие развития гармоничной личности будущего [Электронный ресурс] / Т.В. Гончарова. – Режим доступа: <http://masu.ru/>
3. Гордеева Т.О. Почему школьники не хотят учиться? / Т.О. Гордеева// Образовательная политика. – 2019. – Т. 79. – № 3. – С. 38–43.
4. Гордеева Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т.О. Гордеева, О.А.Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 3. – С. 32–42.
5. Дрофа В.М. Образовательная среда как объект управления [Электронный ресурс] / В.М. Дрофа. – Режим доступа: <http://oipkro.nm.ru/Text/t1072.htm>
6. Жиркова З.С. Диагностика мотивационной образовательной среды сельской школы / З.С. Жиркова // Вектор науки ТГУ, 2011. – № 2 (5). – С.231-233.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 395с.
8. Кормакова В.Н. Управление развитием мотивационной среды общеобразовательной организации / В.Н. Кормакова, Т.О. Ушанёва // Психолого-педагогические аспекты личности и межличностных отношений: Сб. статей Международ. науч.-практ. конференции (Казань, 11 мая 2018 г.). – Казань: Международ. Центр инн. иссл-й (МЦИИ ОМЕГА САЙНС), 2018. – С. 187-191.
9. Мотивация учебной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://donschool61.ru/2-uncategorised/188-motivatsiya-uchebnoj-deyatelnosti>
10. Российская школа: начало XXI века / Под редакцией С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – С. 168–179.
11. Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/583615>
12. Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития: школа взросления / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – №1.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2000.
14. Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы. – М.: Национальное образование, 2021.

УДК 37.061

Белоклоков С.В.

заместитель директора МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 88»

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В исследовании отражены теоретические аспекты рассмотрения воспитательного потенциала общеобразовательной организации. Уточнена необходимость перехода от образовательного обучающего потенциала к ценностно и воспитательно ориентированному потенциалу общеобразовательной организации в ответ на различные негативные социокультурные процессы и явления российской действительности. Определено содержание понятия «воспитательный потенциал общеобразовательной организации». Охарактеризованы содержательные характеристики и ресурсы данного вида потенциала (имиджево-ценностный, информационно-содержательный, коммуникативно-интерактивный, организационно-функциональный). Проанализированы компоненты воспитательного потенциала общеобразовательной организации (социальный, материальный, духовный), критерии и показатели его развития.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, общеобразовательная организация, обучающийся, рискогенность современного социума, ресурсы и компоненты потенциала.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: INFORMATIVE CHARACTERISTICS

Article abstract. The study reflects the theoretical aspects of considering the educational potential of a general education organization. The need to move from an educational learning potential to a value and educational-oriented potential of an educational organization in response to various negative socio-cultural processes and phenomena of Russian reality has been clarified. The content of the concept of "educational potential of a general education organization" is determined. The content characteristics and resources of this type of potential (image-value, information-content, communicative-interactive, organizational-functional) are characterized. The components of the educational potential of the educational organization (social, material, spiritual), criteria and indicators of its development are analyzed.

Keywords: educational potential, educational organization, student, riskiness of modern society, resources and components of potential.

Модернизация российского государства и становление гражданского общества, новые геополитические реалии и вызовы времени предопределили воспитательную ориентированность задач, поставленных перед системой образования [6]. Так как субъектами современных воспитательных отношений выступают представители разных поколений детей и взрослых, в том числе поколения «Z» («цифрового поколения»), которых можно охарактеризовать как глобальных детей, имеющих неограниченные возможности получения и переработки информации, знаний [5]. Благодаря свободному доступу к информации в Интернете дети формируют свой, зачастую не контролируемый взрослыми информационный контент, на основе чего они получают

определенный жизненный опыт и навыки самоорганизации [6]. Однако при этом фиксируется: деформация морально-нравственного сознания, подмена Добра и Зла в осмыслении ценного и неценного; бессистемная диверсификация социокультурных практик как способов действия; неумение ориентироваться в причинно-следственных связях, обуславливающее безответственность поведенческих моделей взрослеющих субъектов вразрез с общепринятыми правилами; утрата критериев контроля своего настоящего, без которого невозможно конструировать траекторию будущего на отчетливом осознании смыслоценностных оснований бытия прошлого и т.д. [9; 10].

В этой связи актуализируется значимость воспитательного потенциала общеобразовательной организации, обеспечивающей минимизацию рискогенных условий современного социума, освоение молодыми людьми российских традиционных духовно-нравственных ценностей, привитие навыков адекватного реагирования на идеологические и политические манипуляции со стороны контрагентов виртуальной и реальной действительности.

Переход от сугубо образовательного обучающего потенциала к ценностно и воспитательно ориентированному потенциалу общеобразовательной организации, с одной стороны, это реакция на разного рода цивилизационные вызовы, предъявляющие новые требования к подготовке молодых людей к жизни в расширяющемся пространстве межкультурного взаимодействия, стремительно и непредсказуемо меняющихся социальных условиях и конкурентных обстоятельствах, в ситуациях сложного личностного выбора. С другой стороны, это фиксация и своего рода «ответ» на различные негативные социокультурные процессы и явления российской действительности, в числе которых важное значение для будущего развития страны имеют распространенные в детско-молодежной среде неприятие правовых и моральных норм, агрессия по отношению к представителям других культур, отказ от культурного опыта старших поколений, отсутствие сознания российской идентичности и др. [3].

Рассмотрение дефиниции «потенциал» В.Г. Рындак [12], М.Т. Шафиковым [14] позволило выделить существенные особенности исследуемого понятия как: латентной возможности, которая обладает достаточной силой для проявления; устойчивой совокупности накопленных системой наличных свойств в процессе становления, обуславливающих ее способность к оптимальному функционированию и развитию; структурного ресурса достаточной мощности, проявляющегося в деятельности; целостного образования, содержащего движущие силы постоянного дальнейшего развития; меры возможного проявления действия какой-либо функции и т.д.

Смысловые ориентиры воспитательного потенциала образовательной организации заданы в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (п. 2 в ред. Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ) с позиции развития личности, создания 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, формирования 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.

Воспитательный потенциал общеобразовательной школы представляет собой совокупность прогнозируемых социально-культурных предпосылок оптимизации процессов и результатов воспитания и социализации, реально достижимых в конкретных условиях данного образовательного учреждения и его социально-культурного окружения на основе диагностики педагогических возможностей среды малого города и их актуализации в познавательной, социально-творческой, краеведческой, досугово-развлекательной, художественно-эстетической, спортивно-оздоровительной, игровой и других сферах жизнедеятельности личности воспитанников [11; 13].

Воспитательный потенциал можно представить в качестве социально-психологического фактора, способствующего личностному развитию взрослеющего человека и созданию и функционированию воспитательной системы, а также формирования условий для взаимоотношений между участниками воспитательного процесса. Воспитательный потенциал представлен системным образованием, который сочетает в себе различные актуальные ценности, инициативы, эксперименты. Воспитательный потенциал образовательной организации ориентирован на удовлетворение индивидуальных потребностей и преобразование окружающей среды, модернизацию стереотипов и убеждений [4].

Воспитывающий (воспитательной) потенциал образовательной среды школы представляет собой совокупность наличных средств воспитывающей среды, ее резервов и возможностей, причем инвариантность образовательных сред на фоне массы разнообразных типов и видов школ задает такую же инвариантность их воспитывающего потенциала; компоненты, типологические характеристики и свойства воспитывающего потенциала тождественны компонентам, типологическим характеристикам и свойствам его источника - образовательной среды [8]. М.П. Нечаев разработал концепцию развития воспитывающего (воспитательного) потенциала образовательной среды школы «Воспитывающая среда - успешная личность», ядром которой является духовно-нравственная доминанта личностно-ориентированного развития, основанная на вариативном содержании воспитания при инварианте ценностей трех уровней (универсальных общечеловеческих; базовых национальных; личностных, определяющих общественную, социальную сторону жизни взрослеющих субъектов) с опорой на сензитивные периоды и возрастные особенности развития личности обучающихся [8].

Использование воспитательного потенциала среды в учебном процессе позволяет обогатить, расширить сферу социальных связей детей, приблизить учебную деятельность, учебные задачи к реалиям жизни, разнообразить представления обучающихся в сфере предметных знаний, обогатить впечатления о пребывании в школе. Расширение связей молодых людей с окружающим миром ведет к коррекции действий обучающихся, системы отношений в ученическом

коллективе со стороны не только педагогов, но и других людей [1].

На основе идей исследований О.Н. Валеевой [2] (модифицированных в контексте поставленных задач), воспитательный потенциал общеобразовательной организации можно представить в совокупности актуальных ресурсов:

– имиджево-ценностного (духовно-нравственная атмосфера общеобразовательной организации, организационная идеология, стиль руководства, педагогический и общешкольный этикет, уникальные знаково-символические атрибуты школы, презентационные ритуалы, обычаи, символические средства выражения индивидуальности и «окультуренность» самовыражения личности обучающихся);

– информационно-содержательного (федеральные государственные образовательные стандарты; включаемые в образовательную программу рабочая программа воспитания и календарный план воспитательной работы, разрабатываемые и утверждаемые образовательной организацией самостоятельно; межпредметная интеграция и вариативность дисциплин; интерактивные технологии; статусно-ролевой функционал личности, широта и креативность самовыражения обучающихся, нацеленность на становление гражданина России, патриота своей страны);

– коммуникативно-интерактивного (субъект-субъектное имиджевое взаимодействие, основанное на взаимном интересе, уважении, сотрудничестве, сотворчестве, обмене информацией, конструировании продуктивных совместных связей участников образовательных отношений; стратегии самопрезентации, средства создания образа успешных, социализированных, воспитанных выпускников школы);

– организационно-функционального (пространственно-предметный и материально-технический компоненты общеобразовательной организации, кадровый потенциал учебных подразделений) [2].

По мнению М.П. Нечаева [8] наиболее значимыми компонентами воспитывающего (воспитательного) потенциала образовательной среды школы для всех типов образовательных сред выступают:

1) социальный компонент, который составляет событийно-информативное окружение (содержание образования) и выполняет информационно-просветительскую функцию, критерием его сформированности и реализации является образованность и воспитанность выпускников, репутация образовательного учреждения;

2) материальный компонент, который наполнен пространственно-предметным окружением (облик, символика и уклад школы) и выполняет социально-адаптационную функцию, критерием его сформированности и реализации является высокая культура предметно-пространственного окружения;

3) духовный компонент воспитывающего потенциала, который складывается из субъектного окружения, поведенческой карты и психологических факторов образовательной среды школы, что составляет дух или общую атмосферу школы, он выполняет личностно-формирующую функцию, а критерием сформированности и реализации этого компонента является целенаправленное педагогически организованное взаимодействие детей и

взрослых в рамках реализации программы воспитания, высокая культура отношений и психологический комфорт [8].

Критериями и показателями, позволяющими оценивать уровень развития и реализации воспитательного потенциала общеобразовательной организации, выступают (Е.В. Пчельникова [11]):

– воспитанность и социализированность обучающихся (осознание, принятие и утверждение базовых жизненных ценностей; освоение нормативных поведенческих моделей; сформированность мотивов совместной общественно полезной деятельности и социального взаимодействия; знание истории «малой родины», гордость ее традициями и достижениями; готовность к восприятию и освоению нового социально-культурного опыта);

– социальная адаптированность воспитанников (овладение социально-ролевыми ожиданиями и предписаниями, относящимися к семейной, профессионально-трудовой, гражданской, досуговой и др. сферам жизнедеятельности; сформированность у обучающихся модели личного творческого и профессионального преуспеяния; неравнодушная гражданская позиция);

– консолидированность школы и семьи в решении воспитательных задач (активное включение родителей в воспитательный процесс школы; устойчивость функционально-ролевых и межличностных отношений педагогов и родителей; ценностно-ориентационное единство педагогов и родителей в вопросах воспитания; удовлетворенность родителей психолого-педагогической и методической поддержкой реализации ими семейных воспитательных функций) [11].

Таким образом, в ходе исследования уточнены содержательные характеристики, ресурсы, компоненты, критерии и показатели воспитательного потенциала общеобразовательной организации.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник, 2007. - № 4. - С. 3–7.

2. Валеева О.Н. Педагогический потенциал образовательной организации как средство формирования имиджа студента : автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / О.Н. Валеева. - Оренбург, 2016. - 24 с.

3. Вяземский Е.Е. Основы проектирования воспитательного потенциала школьного социально-гуманитарного образования / Е.Е. Вяземский, И.Ю. Синельников // Проблемы современного образования, 2014. - № 5. - С. 49–65.

4. Дьяков И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях / И.А. Дьяков // Современное педагогическое образование, 2021. - № 5. - С. 271–274.

5. Евладова Е.Б. Конфликт поколений в современном образовании: противоречия и пути их преодоления / Е.В. Евладова, М.Р. Мирошкина // Воспитание школьников, 2019. - № 8. - С. 11–23.

6. Мирошкина М.Р. О воспитательных потенциалах школы и детского общественного объединения / М.Р. Мирошкина, С.В. Лобынцева // Отечественная и зарубежная педагогика, 2020. - Т. 2. - № 1 (67). - С. 88–97.

7. Мягкова А.П. Формирование гражданской компетентности у старшеклассников в воспитательном пространстве современной средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... кандидат педагогических наук / А.П. Мягкова. - Москва, 2014. - 26 с.

8. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.П. Нечаев. - Москва, 2011. - 40 с.

9. Пак Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества / Л.Г. Пак // Вестник ОГУ. 2020. - № 5 (228). - С. 66–72.

10. Пак Л.Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография / Л.Г. Пак. - Москва : Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. - 180 с.

11. Пчельникова Е.В. Повышение эффективности воспитательного потенциала общеобразовательной школы в условиях малого города: учебно-методическое пособие / Е.В. Пчельникова. - Орел : Издательство ОГУ, ПФ «Картуш», 2010. - 214 с.

12. Рындак В.Г. Педагогика креативности / В.Г. Рындак. - Москва.: Университетская книга, 2012. - 248 с.

13. Тавстуха О.Г. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы / Тавстуха О.Г., Муратова А.А. // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования. - Оренбург. 2022. - С. 98-104.

14. Шафиков М.Т. Потенциал: сущность и структура / М.Т. Шафиков // Социально-гуманитарные знания, 2002. - № 1. - С. 236–245.

УДК 37.014.74

Каргапольцева Н.А.

доктор педагогических наук, профессор

Каргапольцева Д.С.

кандидат педагогических наук

Оренбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕОДОЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ педагогического потенциала образовательной среды в преодолении школьной неуспешности обучающихся в условиях реализации Национального проекта «Образование». Охарактеризованы ценностные доминанты взаимодействия субъектов образования в процессе формирования цифровой образовательной среды, проектирования открытого образовательного сообщества, создания образовательно-предметных кластеров, сетевого взаимодействия и социального партнерства в системах общего, профессионального и дополнительного образования. Проанализирован

многолетний опыт выявления личностного потенциала обучающихся, развития их способностей, а также создания условий выравнивания возможностей жизненного успеха, снижения рисков школьной и личностной неуспешности за счет выявления и развития потенциальных возможностей обучающихся, расширения сфер поиска позитивной реализации «я-концепции» молодежи, что безусловно способствует социальной вовлеченности каждого в реальную жизнь, укреплению основ устойчивого развития российского общества.

Ключевые слова: педагогический потенциал, образовательная среда, школьная неуспешность, образовательное взаимодействие, университетский кластер.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN OVERCOMING SCHOOL SUCCESS-FAILURE OF STUDENTS

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the pedagogical potential of the educational environment in overcoming school failure of students in the context of the implementation of the National Project "Education". The value dominants of the interaction of subjects of education in the process of forming a digital educational environment, designing an open educational community, creating educational and subject clusters, network interaction and social partnership in the systems of general, professional and additional education are characterized.

The long-term experience of identifying the personal potential of students, developing their abilities, as well as creating conditions for equalizing the opportunities for success in life, reducing the risks of school and personal failure by identifying and developing the potential of students, expanding the search for a positive realization of the "I-concept" of young people, which is undoubtedly contributes to the social involvement of everyone in real life, strengthening the foundations for the sustainable development of Russian society.

Key words: pedagogical potential, educational environment, school failure, educational interaction, university cluster.

овременные проекты развития образования в России (2018-2024 гг.) направлены на решение таких основных проблем социально-экономического развития страны, как качество человеческого потенциала, технологическая модернизация, цифровая трансформация, а также социальная устойчивость (жизненный успех), поскольку социальная мобильность, социальная вовлеченность и равные возможности жизненного успеха каждого являются базисным основанием устойчивости развития современного общества [1].

В программных документах РФ определяются ценностные доминанты образования: формирование цифровой образовательной среды, проектирование открытого образовательного сообщества, создание образовательно-предметных кластеров, сетевое взаимодействие и социальное партнерство субъектов образования.

Сокращение трудоспособного населения в ближайшие годы подчеркивает ценность каждого человека и актуальность преодоления школьной неуспешности, поскольку высока очевидность затруднений в освоении такими выпускниками

школ программ последующих уровней образования, а значит их невостребованности на технологически развивающемся рынке труда, где необходимы цифровые, финансовые, правовые базовые умения и навыки, а также такие позитивные социальные установки и универсальные навыки, как коммуникация, креативность, аналитическое мышление, самоорганизация, кооперация.

Продуктивные изменения в решении проблемы преодоления неуспешности обучающихся в современной школе, как отмечается в исследованиях [2,3,4,5], зависят от педагогического потенциала образовательной организации, прежде всего психолого-педагогической компетентности учителей в организации индивидуального и дифференцированного обучения школьников в специально подготовленной образовательной среде.

Формирование образовательной среды должно соответствовать модели обучения, мотивировать социальное взаимодействие и сотрудничество субъектов образования, обеспечивать успешное освоения каждым образовательной программы [6].

Достижение современного качества учебных результатов, повышение компетентностной эффективности процесса индивидуального развития обучающихся предполагает существенное обновление практической реализации не только образовательных программ, но и всех компонентов в системе общего и дополнительного образования [7, 8].

Выявление проблемных зон школьной неуспешности обучающихся в условиях инклюзивного образования, позволяет выстроить процесс взаимодействия педагогов и родителей как непосредственную практическую работу в формате консультативной работы (индивидуальной и групповой), коррекционных занятий, обучающих семинаров, тренингов с элементами терапии, интеграции с педагогами дополнительного образования, что способствует синергетической динамике в социализации академически неуспевающих школьников [9].

Важным направлением в преодолении школьной неуспешности становится информирование всей участников образовательных отношений, включая семью, педагогов, психологов, студентов-практикантов об актуальном контенте по культуре здорового образа жизни, созданию благоприятной воспитательной среды в семье, устранению психологических причин нарушений межличностных отношений детей со сверстниками, взрослыми; по проблемам раннего диагностирования интеллектуальных, личностных и эмоционально-волевых особенностей детей, развитие их интересов и способностей [10].

Принципиально значимое влияние оказывают цифровые технологии на проектирование современной образовательной среды, что позволяет действительно индивидуализировать траекторию обучения школьников, оптимизировать формы, технологии и темп освоения ими образовательной программы, а значит способствовать преодолению неуспешности каждого обучающегося [11].

Теоретический анализ современных научных источников и результаты научно-педагогического опыта реализации задач Федеральных проектов

«Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего» в образовательных учреждениях [12] свидетельствуют о позитивной динамике в преодолении традиционных затруднений, связанных с обучением школьников с различной скоростью познавательных возможностей на основе проектирования индивидуальной образовательной траектории, широком использовании игровых и проектных форм учебной и внеурочной деятельности средствами как традиционных, так и цифровых инструментов. Информационно-сетевое расширение среды общего образования за счет активного использования цифровых образовательных ресурсов нового поколения и электронного потенциала интерактивного взаимодействия с университетами и организациями дополнительного образования обуславливает возможность качественного изменения содержания и методов школьного преподавания с акцентом на развитие интереса и активности обучающихся. Тем самым значительно повышается реалистичность действенного выхода современной общеобразовательной школы на уровень открытого образования, неотъемлемой частью которого является сотрудничество и социальное партнерство в университетском образовательном кластере [13].

Многолетний опыт образовательного взаимодействия Оренбургского государственного университета и Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» со школами Оренбургской области подтверждает педагогические максимы о мотивирующем влиянии образовательной среды в развитии познавательных интересов обучающихся, проявлении их потенциальных способностей, личностных ориентиров в преодолении затруднений в школьном обучении.

Одним из примеров обогащения школьной образовательной среды на основе взаимодействия с преподавателями и сотрудниками Аэрокосмического института Оренбургского государственного университета на площадках вуза и Центра «Гагарин» в рамках программы «Приоритет 2030» по соглашению с Министерством образования Оренбургской области стала реализация программы интенсивной подготовки по формированию у обучающихся общеобразовательных организаций базовых практических компетенций инженерного профиля и блока креативных индустрий. За прошедший 2022 год сертификаты получили 1300 обучающихся различного уровня школьной успешности, в том числе с низкими образовательными результатами из 4 – 10 классов из образовательных организаций Оренбурга по таким направлениям, как «Электроника», «3D-моделирование», «Беспилотные летательные аппараты», «Станки, столярные и слесарные работы», «Робототехника», «Станки с числовым программным управлением», «Аддитивные технологии», «Изготовление акустических диффузоров».

Оренбургский государственный университет, субъекты Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» иницируют, разрабатывают и реализуют совместные модульные инновационные образовательные программы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов школ и учреждений профессионального и дополнительного образования, проведение научных семинаров, в том числе в онлайн формате, по

актуальным направлениям профессионального развития педагогов, среди которых «Цифровая образовательная среда в профильном обучении школьников», «Цифровые сервисы и инструменты в деятельности современного педагога», «Медиаграмотность и ориентирование в медиасреде», «Практика формирования методологических умений учащихся по физике на основе использования современного лабораторного оборудования», «Педагогическое сопровождение деятельности школьных медиацентров» и др. Успешен опыт образовательного взаимодействия Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», естественно-научных и технических кафедр ОГУ с Детским технопарком «Кванториум», при проведении летних профильных практик для старшеклассников, в том числе полевых практик в Ботаническом саду университета [13].

Развитие взаимодействия системы высшего образования с общеобразовательными организациями и учреждениями дополнительного образования детей и молодежи позволяет не только выявлять способных и талантливых людей будущего, но и выравнивает возможности жизненного успеха взрослеющей личности, снижает риски школьной и личностной неуспешности за счет выявления и развития потенциальных возможностей школьников, расширения сфер поиска позитивной реализации «я-концепции» молодежи, что безусловно способствует социальной вовлеченности каждого в реальную жизнь, укреплению основ устойчивого развития российского общества.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. – М.: Центр стратегических разработок, 2018. 105с.
2. Блонский П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 2006. — 423 с.
3. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. — М.: Просвещение, 2005. — 326 с.
4. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость / Н. П. Локалова. – М.: Питер, 2009. — 510 с.
5. Москвина А.С. Причины и профилактика школьной неуспеваемости учащихся начальной школы // Педагогика искусства, 2015. – № 1. – С. 1–5.
6. Внутришкольная система профилактики учебной неуспешности: методические рекомендации / авт.-сост. О.В. Созонтова – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2022. – 76 с.
7. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 410 с.
8. Бермус А.Г. Практическая педагогика : учебное пособие для вузов / А. Г. Бермус. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 127 с.
9. Никитина А.А. Конструктивная модель взаимодействия педагогов и родителей в системе инклюзивного образования / А.А.Никитина, Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета, 2020. – №3 – С. 28-33.

10. Каргапольцева Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного и школьного возраста как проблема современного образования и семьи / Н. А. Каргапольцева, Ж. Сапаркызы // Вестник Оренбургского государственного университета, 2021. - № 2 – С. 24-29.

11. Формирование современной образовательной среды: исследовательский проект // Корпорация «Российский учебник», ГАОУ ВО МГПУ – Москва, 2019. – 107 с.

12. Каргапольцева, Н. А., Капкова Е. Е. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета, 2022. - № 4. – С. 40-46.

13. Кирьякова А. В., Каргапольцев С. М., Каргапольцева Н. А. Образовательная интеграция в региональном университетском кластере // Высшее образование в России. 2018. №10 – С. 115-124

УДК 373.5

Кулагина И.Г.

социальный педагог

государственного учреждения образования «Гимназия № 192 г. Минска»

г. Минск, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ АТМОСФЕРЫ НЕПРИЯТИЯ БУЛЛИНГА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Работа в области профилактики буллинга автора статьи начата восемь лет назад с дистанционного обучения по теме «Современные подходы в профилактике насилия и популяризации культуры мира в образовательных учреждениях» при поддержке Института ЮНЕСКО. Автор участвует в конкурсном движении, активно делится своими наработками. В октябре 2021 года проводила мастер-класс в рамках 6 съезда учителей и работников образования стран СНГ в г. Душанбе, Таджикистан с темой «Использование метода анализа конкретных ситуаций (кейсов) в работе педагога социального по созданию атмосферы неприятия буллинга».

Материалы данной статьи могут быть использованы руководителями учреждений образования и педагогами с целью повышения качества воспитательной среды.

Ключевые слова. Буллинг, воспитательная среда, неприятие, повышение качества, кейсы, школа.

IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY CREATING AN ATMOSPHERE OF REJECTION OF BULLYING IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Annotation. The work in the field of bullying prevention of the author of the article began eight years ago with distance learning on the topic "Modern approaches to

violence prevention and popularization of the culture of peace in educational institutions" with the support of the UNESCO Institute. The author participates in the competitive movement, actively shares his achievements. In October 2021, she conducted a master class within the framework of the 6th Congress of teachers and educators of the CIS countries in Dushanbe, Tajikistan with the theme "Using the method of analyzing specific situations (cases) in the work of a social teacher to create an atmosphere of rejection of bullying."

The materials of this article can be used by heads of educational institutions and teachers in order to improve the quality of the educational environment.

Keywords. Bullying, educational environment, rejection, quality improvement, cases, school.

Возможно предположить, что в школе с низкими образовательными результатами качество образовательной и воспитательной среды требует повышения. Особенно хочется остановиться на создании атмосферы неприятия буллинга, безопасной и бесконфликтной среды

Создание атмосферы неприятия – более широкое понятие, чем просто профилактика буллинга в школе. Для её создания в процесс должны включиться руководство, педагоги, родители.

Особенно стоит остановиться на классных руководителях. Это первейшие помощники в создании атмосферы неприятия буллинга. Необходимо провести обучающий мастер-класс для классных руководителей по обучению проведению серии занятий по командообразованию для классных коллективов. Особенно это актуально в первых и пятых классах. Для этого можно использовать разработанные занятия для различного возраста, специально подобранные игры. Эти игры может помочь провести психолог, но лучше эти игры проводить самому классному руководителю, чтобы дети учились взаимодействовать между собой и с классным руководителем. Так же следует выработать своеобразную конституцию класса с помощью самих детей, правила, которые примут все дети, подпишутся под ними и будут следить за их выполнением.

Самое главное, все должны знать, что вы не отмахнетесь от жалоб на буллинг, вы поверите, выслушаете каждого, разберетесь. Все – это и дети, и педагоги. Самое главное – ни один случай не должен остаться без внимания и сопровождения. Под сопровождением имеется в виду, что и после реального окончания ситуации, вы еще не раз обратитесь к ребенку, спросите как у него дела, наладились ли отношения с одноклассниками, спросите не формально, уделив реальное внимание и интерес, запомните ребенка, его имя и фамилию.

Необходимо отметить, что мы не будем рассматривать случаи буллинга, имеющие явные признаки преступления. Это поле деятельности оставим правоохранительным органам.

В формировании позиции неприятия буллинга, безопасной и бесконфликтной среды особенно важны специально организованные занятия.

На протяжении восьми лет, занимаясь формированием у учащихся позиции неприятия буллинга, использовались различные методы работы, и было отмечено, что просто прослушивание информации о буллинге не эффективно без

формирования личностного, прожитого самим отношения.

В связи с широким распространением буллинга возникла необходимость поиска таких методов его профилактики, которые позволили бы педагогу избежать формализма в процессе общения с учащимися и предоставили бы возможность самому учащемуся занять субъектную позицию и получить социальный опыт.

Для этого был осуществлен перенос метода кейсов в воспитательный процесс, разработан и внедрен авторский набор кейсов для учащихся различного возраста по формированию поведенческих установок, получения социального опыта и формирования позиции неприятия буллинга, а также в представлении авторского опыта вариативного творческого использования кейсов для учащихся с элементами форум-театра, достраивания ситуаций.

«Осуществляя разбор, научный анализ каждого кейса, мы выходим за пределы собственного ограниченного опыта и имеем возможность учиться на чужих ошибках» [1].

Последовательность получения опыта можно представить так:

учащийся осваивает содержание и структуру однотипных ситуаций;

определяет связи между ситуацией и выбором поступка;

прогнозирует результаты выбора поступка и его возможные последствия для участников;

в реальной подобной ситуации анализирует её по усвоенному алгоритму и делает соответствующий выбор;

многократно повторенный алгоритм формирует у учащегося нравственную привычку, которая закрепляется в устойчивых формах поведения, способствует формированию собственной позиции неприятия буллинга.

Для развития умений анализировать конфликтные ситуации педагог предлагает учащимся по каждому вопросу привести убедительные доводы «за» и «против». Ситуации становятся ситуациями морального выбора. Учащиеся получают необходимые представления о поведении в конфликтных ситуациях, пытаются опробовать собственную модель поведения и понять мотивы своих поступков.

Присутствие в структуре метода кейсов споров, аргументов, дискуссий учит соблюдению норм и правил общения. Это создает большую нагрузку на педагога, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса, разрешать конфликты и не допускать их.

Наполнение кейса не должно содержать ни одной подсказки решения. При работе с кейсами в зависимости от возраста и опыта аудитории меняется содержание дополнительных материалов в кейсе.

В кейсе изначально содержатся только дополнительные материалы без представления самой ситуации: фотографии, документы, скриншоты переписок, позволяющие собрать информацию о ситуации самостоятельно, предположить, где скрыт конфликт, его участников. Остальные материалы представляются постепенно.

Особое значение имеет инсценировка, проигрывание ситуаций из кейсов, что дает учащимся возможность лучше, ярче, образнее представить описываемые

события, их участников, себя на месте персонажей кейса, глубже осознать суть представленных в них моральных противоречий.

В ходе решения этих задач учащиеся делают вывод, что в любой конфликтной ситуации надо выяснить и обсудить предмет спора, не переходя на личность своего оппонента. Нельзя принимать решение, не выявив мотивы поступков людей, надо понимать, что одним из средств сглаживания конфликта является компромисс. Подростки высказывают различные точки зрения о буллинге, оценивают мнения всех высказавшихся, и, хотя к единому мнению приходят не всегда, но пытаются найти средства и пути решения проблемы [2].

Достоинства метода кейсов очевидны: он позволяет обучаться на реальных проблемных ситуациях, получать навыки решения проблем. В процессе решения ситуаций морального выбора накапливаются этические знания, опыт реальной ответственности, логика морального выбора поступка и принятия решения, проектирование собственного поведения.

Несомненно, у использования метода кейсов в формировании позиции неприятия буллинга большое будущее и хорошие перспективы. Однако для эффективного применения метода на практике требуется пройти большой путь по освоению, внедрению и применению метода кейсов самому педагогу. Этот путь нелегкий, но он того стоит. Ведь как говорил А. Дистервег: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

В конце занятия учащиеся получают от меня подарок – наклейку «Стоп, буллинг!», которую они размещают на двери своего класса как знак, что буллингу в их коллективе не место.

Большое значение в повышении качества воспитательной среды имеет содержание стендов, сайта, общая атмосфера в школе.

На входных дверях в школу стоит разместить большую наклейку «Стоп, буллинг!» с информацией, куда могут обратиться законные представители и учащиеся. Такие же наклейки появятся, со временем, во всех классах. Свое отношение к буллингу должно быть четко обозначено для всех.

Список литературы

1. Короткина Т.И. Психология конфликта. Компендиум кейсов: учеб. пособие — СПб.: СПбГУП, 2016. —116 с.
2. Предотвращение насилия в образовательных организациях. Информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / 2-ое дополненное издание / Л. А. Глазырина, М. А. Костенко, Е. В. Лопуга; под ред. Т. А. Епояна – Барнаул, 2017. – XX с.

УДК.37.018.26

Моисеева А.Н.

кандидат педагогических наук

доцент кафедры ДКДО и ПВ

Института непрерывного образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский педагогический университет»,

г.Оренбург, Россия

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме учебной неуспешности обучающихся в школе. Она актуализирует роль родителей (законных представителей) в ее решении. В статье определяется роль классного руководителя в установлении взаимодействия семьи и школы. Рассматривается один из способов работы классного руководителя с родителями (законными представителями) по решению проблемы учебной неуспешности обучающихся – родительское собрание и современная методика его проведения.

Ключевые слова: причины учебной неуспешности обучающихся, портрет современного родителя, психолого-педагогическое просвещение, родительское собрание

THE ACTIVITY OF THE CLASS TEACHER TO SOLVE THE PROBLEM OF ACADEMIC FAILURE OF STUDENTS IN THE CLASSROOM

Annotation. The article is devoted to the problem of academic failure of students at school. It actualizes the role of parents (legal representatives) in its solution. The article defines the role of the class teacher in establishing the interaction of family and school. One of the ways of the class teacher's work with parents (legal representatives) to solve the problem of students' academic failure is considered – the parent meeting and the modern methodology of its conduct.

Keywords: the reasons for the academic failure of students, portrait of a modern parent, psychological and pedagogical education, parent-teacher meeting

Качество образовательной системы – это многокомпонентная характеристика, одним из показателей которой являются образовательные результаты обучающихся.

Среди возможных причин учебной неуспешности обучающихся: потеря интереса к учебной деятельности в силу возобладания других видов интересов; несформированность или быстрое угасание учебной мотивации; неразвитость волевой сферы личности; отсутствие умений самостоятельного выполнения учебных заданий в силу отсутствия знаний, неразвитости умений и навыков; трудности во взаимоотношениях с одноклассниками; проблемы со здоровьем; недостаточный уровень обучаемости (низкий темп психического развития, родовые травмы головного мозга, особенности функционирования психических процессов); эмоциональная чувствительность и как следствие болезненная реакция на замечания учителей, переживание собственных неудач, негативное отношение к школе и даже отказ ее посещения; наличия конфликта с преподавателем; стиль воспитания семье; социальное окружение, воспитательная среда [1].

Одним из ключевых вопросов повышения качества образования обучающихся, преодоления причин учебной неуспешности заключается в организации сотрудничества семьи и школы, создании благоприятной среды для

сотрудничества школы и родителей (законных представителей), повышении их заинтересованности в конструктивной активности относительно школы [8]. Родительское вовлечение в образовательный процесс может помочь улучшить образовательные результаты детей.

Работа с родителями (законными представителями) обучающихся занимает серьезное место в решении проблем школ с низкими образовательными результатами. Важно получить в лице родителей единомышленников, понимающих стоящие перед школой задачи, и соратников, готовых решать эти задачи вместе с администрацией и педагогическим коллективом [3;6].

Существенная роль в организации взаимодействия семьи и школы, повышению заинтересованности родителей в участии в жизни школы, интереса к обучению и воспитанию детей принадлежит классному руководителю [4].

Осуществление классным руководителем деятельности по взаимодействию с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся, включает:

- привлечение родителей (законных представителей) к сотрудничеству в интересах обучающихся в целях формирования единых подходов к воспитанию и создания наиболее благоприятных условий для развития личности каждого ребёнка;

- регулярное информирование родителей (законных представителей) об особенностях осуществления образовательного процесса в течение учебного года, основных содержательных и организационных изменениях, о внеурочных мероприятиях и событиях жизни класса;

- координацию взаимосвязей между родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся и другими участниками образовательных отношений;

- содействие повышению педагогической компетентности родителей (законных представителей) путём организации целевых мероприятий, оказания консультативной помощи по вопросам обучения и воспитания, личностного развития детей [5].

Важнейшую роль в решении проблемы учебной неуспешности обучающихся в работе классного руководителя имеет просветительская работа с родителями. Успешность организации психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) зависит от выбора формы взаимодействия и актуальности содержания, с учетом позиции и современных взглядов на жизнь современного родителя.

Описанный учеными портрет современного родителя позволит классному руководителю быть ближе к родителям. По результатам современных исследований можно сделать вывод, что современные родители (от 20 до 40 лет) – это люди с активной жизненной позицией, с высоким уровнем показателя жизнестойкости для которых семья и страна занимают первые позиции в структуре социальной идентичности, способные получать информацию как из сети Интернет и телевидения, так и из более традиционных источников: книг и живого общения. Современные родители готовы принимать активное участие в развитии и воспитании своих детей, но при этом четко понимать свои задачи. Они

готовы к сотрудничеству с педагогом, а не к жесткому выполнению его требований. Однакостораживает низкий уровень развития эмоционального интеллекта (69%) современных родителей, что ставит перед педагогами задачу разработки совместных форм деятельности, способствующих развитию эмоционального интеллекта как у родителей, так и у детей [2].

На основании выше обозначенного возникает вопрос: «Как организовать просвещение родителей?». В учебниках по педагогике родительское собрание определяется как основная форма работы с родителями, предполагающая коллективное обсуждение вопросов жизнедеятельности класса и школы.

Почти 70% классных руководителей не могут припомнить ни одного родительского собрания, которое им удалось и от которого они получили бы удовлетворение [7].

Каким же должно родительское собрание, способствующее актуализации и активизации субъектной по отношению к воспитанию и развитию детей позиции родителей? Традиционная структура родительского собрания включает следующий алгоритм проведения:

- вступительное слово классного руководителя (представление гостей);
- анализ анкет родителей (классным руководителем, психологом, учителем), чтобы ярче представить обсуждаемую на собрании проблему;
- выступление по теме собрания (специалиста или классного руководителя).

Оно должно быть ярким, лаконичным, доступным;

- обсуждение проблемы родителями;
- анализ классным руководителем успеваемости класса;
- заключительная часть собрания направлена на принятие решения и анализ произошедшего на собрании.

Современное родительское собрание должно быть полезным для родителей, освещать проблему обучения, воспитания и развития детей актуальную для класса, также разрабатывать совместно с родителями (законными представителями) обучающихся способы ее решения. Современная ситуация школьной неспешности обучающихся определяет проведение классным руководителем цикла тематических собраний, посвященных информированию и вовлечению родителей в ее решение [9].

Проведение родительского собрания «Способы поддержки ребенка в обучении или как заинтересовать учебой» предполагает осуществление следующей деятельности классного руководителя:

- рассказ-вступление классного руководителя «Современный взгляд на успеваемость детей в образовании»;
- анализ анкет обучающихся о причинах неуспеваемости;
- организация самостоятельной работы родителей по решению образовательных проблемных кейсов;
- определение алгоритма действий родителей по решению проблемы учебной неуспешности ребенка;
- заключение, совместные выводы классного руководителя и родителей по итогам родительского собрания.

Так, например, содержательно рассказ-вступление «Современный взгляд на

успеваемость детей в образовании» освещает следующие вопросы:

- Школьная неуспешность – слабая успеваемость школьников
- Что же такое неуспеваемость? Неуспеваемость - отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой.
 - Учебная неуспеваемость и, как следствие, неуспешность возникает в результате непреодоленных трудностей в обучении.
 - Чтобы найти средство для преодоления неуспеваемости, необходимо знать причины, порождающие её.
 - Неуспеваемость всегда вызывается совокупностью причин, одна из которых является решающей
 - Причины, воздействующие на учащегося, с одной стороны - действующие извне: воздействие учителей, влияние родителей и приятелей. С другой стороны - факторы личностного, интеллектуального и физиологического плана: нежелание учиться, злобность, упрямство, отсутствие способностей, нарушение физического здоровья, физические недостатки развития
 - Внешние факторы, влияющие на возникновение трудностей: вклад преподавателя, его педагогическое мастерство, доступность изложения материала, степень упорядоченности и логичности материала, работа с терминами и понятиями. Внутренние психологические факторы: индивидуальные особенности ребенка, развитие мотивации, уровень знаний и учебных умений (обученность)
 - Необходимо вовремя выделить этап отставания как начало неуспеваемости. Этапы формирования школьной неуспеваемости как явления: 1) появление и накопление непреодоленных трудностей; 2) отставание в учении; 3) неуспеваемость

Таким образом, классный руководитель совместно с родителями (законными представителями) обучающегося, обобщая рассмотренный материал, разрабатывают алгоритм преодоления причин учебной неуспешности ребенка. Рекомендации, созданные совместно с родителями включает порядок действий, позволяющий поддерживать на уроке учеников с учебными проблемами, низким темпом обучения, проблемами поведения и отсутствием интереса к учебе.

Список литературы

1. Глазырина Л.Г. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков [Электронный ресурс]/ Л.Г. Глазырина, В.С. Шеркевич // АНИ: педагогика и психология, 2017. – №4 (21). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prichinah-hronicheskoy-neuspeshnosti-sovremennyh-podrostkov>
2. Киселева Е.А. Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников [Электронный доступ]/ Е.А. Киселева, В.Р. Орестова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». - 2018. - № 1(11). - С. 77–88.
3. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся – Режим доступа: https://fioco.ru/_500_.pdf

4. Моисеева А.Н. Духовно-нравственное развитие и воспитание младшего школьника [Электронный ресурс]/ Е. А. Лупандина, А. Н. Моисеева // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2018. – № 1(13). – С. 26-28. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34996161>

5. Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» (Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях) – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/>

6. Системно-комплексный подход к организации повышения педагогической культуры родителей (по материалам Национальной родительской ассоциации) – Режим доступа: nra-russia.ru

7. Тимонина Л.И. Родительское собрание [Электронный ресурс]/ Л.И. Тимонина // Народное образование. - 2010. - №2. – С. 237-240 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-sobranie>

8. Тавстуха О.Г. Обзор исследований способов преодоления учебной неуспешности учащихся / Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха, Е.А. Ганаева, А.А. Муратова, Л.Ю. Шавшаева // Science for Education Today. 2022. - № 6.

9. Тавстуха О.Г. Некоторые аспекты психолого-педагогической поддержки родителей в вопросах воспитания и развития школьников [Электронный ресурс]/ О.Г. Тавстуха, Л.Ю. Шавшаева // Педагогический журнал. 2022. –Т. 12. –№ 2А. – С. 230-238. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48738479>

УДК 159.99

Морозова Е.Л.

студент, Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия

Шавшаева Л.Ю.

доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация. Актуализирована проблема обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы. Представлены требования нормативных документов, обуславливающие необходимость обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы. Проанализировано понятие «психологическая безопасность»; изучены факторы риска / угрозы психологической безопасности среды школы; определены принципы обеспечения психологической безопасности. Отмечена значимость оценки уровня

психологической безопасности образовательной среды школы. В связи с этим обозначены необходимые критерии, возможные диагностические методики. Предложены направления обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, факторы риска психологической безопасности.

THE PROBLEM OF ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

Annotation. The problem of ensuring the psychological safety of the educational environment of the school has been updated. The requirements of regulatory documents are presented, which make it necessary to ensure the psychological safety of the educational environment of the school. The concept of "psychological safety" has been analyzed; risk factors/threats to the psychological safety of the school environment have been studied; principles of psychological safety are defined. The importance of assessing the level of psychological safety of the school's educational environment was noted. In this regard, the necessary criteria and possible diagnostic methods are indicated. Directions for ensuring the psychological safety of the educational environment of the school are proposed.

Key words: psychological safety, educational environment, risk factors for psychological safety.

Обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательной среды современной образовательной организации является актуальной практической задачей для системы образования. В условиях образовательной среды происходит формирование и развитие личности человека, соответственно от степени ее безопасности зависит психологическое здоровье участников образовательного процесса, их будущее. В Концепции психологической службы в системе образования РФ, принятой на период до 2025 года, определены задачи, связанные с обеспечением решения значимых задач развития образования Российской Федерации, в том числе, задачи, обуславливающие необходимость обеспечения психологической безопасности среды школы [6].

В Национальной образовательной инициативе «Наша школа» заявлено, что обучающиеся проводят в школе значительную часть времени, и соответственно, педагогам необходимо обеспечивать психологическую безопасность образовательной организации [11]. Использование в образовательном процессе системно-деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического подходов, подразумевающих необходимость формирования психологически безопасного социокультурного пространства, способствует не только формированию у обучающихся предметных результатов освоения программ, но и созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих, во-многом, достижение личностных и метапредметных результатов.

Однако, в настоящее время, в современных исследованиях отмечается, что каждый четвертый обучающийся отмечает наличие в образовательной среде

школы потенциальных и реальных опасностей для себя [7]. Соответственно, актуализируется исследование проблем обеспечения психологической безопасности среды школы.

Цель статьи: изучить проблему обеспечения психологической безопасности среды школы.

Задачи:

- проанализировать понятие «психологическая безопасность» среды школы;
- выявить факторы риска / угрозы психологической безопасности среды школы;
- определить направления обеспечения психологической безопасности среды школы.

Рассматриваемая проблема представлена в психолого-педагогических исследованиях в различных аспектах:

- психологической безопасности образовательной среды в структуре комплексной безопасности школы (И.А. Баева [1; 2]);
- принципов и критериев психологической безопасности (А.А. Арсоев [10]., З.К. Малиева [10]., И.Ф. Марухина [12]., М.С. Невзорова [12]);
- информационно-психологической безопасности личности, безопасности в информационной среде образовательной организации (Г.В. Грачев [4], Б.С. Лучшев [9]);
- психологического климата школы (Г.А. Жайшикова [14], А.В. Семкин [14]);
- эмоционального выгорания, конфликтологической компетентности педагогов (Е.Н. Кузнецова [8], Г.Р. Шагивалеева [16]).

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить наиболее точное определение психологической безопасности образовательной среды, предложенное И.А. Баевой. Мы разделяем точку зрения автора, согласно которой, при определении психологической безопасности образовательной среды важным является отсутствие психологического насилия во взаимоотношениях, реализация потребностей в доверительном взаимодействии, наличие значимости среды, обеспечение психического здоровья всех участников. [1]. По мнению И.А. Баевой психологическую безопасность образовательной среды также следует понимать как систему межличностных взаимоотношений, обуславливающих психическое здоровье участников; систему мер, которая направлена на преодоление угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1].

При определении изучаемого понятия важно понимать, что психологическая безопасность среды школы возможна только, если отмечается психологическая безопасность личности всех субъектов образовательного процесса. Так, по мнению Г.В. Грачева, психологическую безопасность личности необходимо рассматривать как состояние психики, при котором она защищена от влияния негативных информационных факторов, затрудняющих жизнедеятельность в окружающей действительности. [4].

Наличие различных факторов рисков образовательной среды может затруднять обеспечение психологической безопасности школы. По мнению отечественных авторов факторами риска могут выступать:

1) условия обучения, например, освещенность аудиторий, мебель, вентилируемость помещений;

2) переутомление обучающихся в связи с неверным распределением учебной нагрузки, продолжительностью обучения и другими причинами;

3) характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, например, повышенная конфликтность [7].

С точки зрения Е. Т. Францкевич психологическое неблагополучие личности также может выступать значимым фактором риска психологической безопасности среды школы [15]. Причины психологического неблагополучия личности могут быть различны, но связаны, по мнению автора, в том числе, с психотипом человека, точнее с проявлениями акцентуаций характера [15]. Так, отдельные субъекты образовательного процесса могут переживать и беспокоиться в связи с ситуациями, которые для других могут быть незначимыми; что актуализирует необходимость понимания и учета особенностей каждого субъекта, оказания в связи с этим адресной психологической помощи.

Выделяемые автором М.М.Безруких факторы риска затрудняют обеспечение психологической безопасности образовательной среды школы. К факторам риска исследователь относит:

- возрастающую интенсификацию образовательного процесса;
- педагогическое взаимодействие, обуславливающее эмоциональный стресс школьников,
- недостаточное соответствие образовательных технологий особенностям детей [3].

На психологическую безопасность образовательной среды также негативно влияют недостаточная компетентность педагогов; отсутствие системности в профилактике девиантного поведения обучающихся. По мнению автора Т.А. Дудко к факторам риска психологической безопасности образовательной среды, обусловленными особенностями социокультурной ситуации, следует отнести такие факторы риска, как буллинг и моббинг [5].

В рамках концепции психологической безопасности И.А. Баевой перечислены угрозы психологической безопасности образовательной среды, наличие которых также затрудняет обеспечение психологической безопасности образовательной среды:

- психологическая травма, полученная в связи с проявлениями психологического насилия в процессе взаимодействия;
- отсутствие признания значимости образовательной среды, желание покинуть ее у участников;
- неудовлетворенность взаимодействием у всех субъектов;
- несформированность психологической помощи [1].

Анализ обозначенных факторов риска / угроз актуализирует необходимость обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы. Создавая безопасную образовательную среду, мы уменьшаем вероятность факторов риска / угроз психологической безопасности школы.

Авторы А.А. Арсоев, З.К. Малиева отмечают, что к основным принципам обеспечения психологической безопасности образовательной организации

относятся демократизация и гуманизация [10]. Исследователи обосновывают необходимость предлагаемых принципов; предлагают методы осуществления основных принципов.

Автор И.А. Баева предлагает структурную модель образовательной среды школы [1], которую можно использовать для проектирования психолого-педагогических программ обеспечения психологической безопасности. При этом необходимым является формирование и развитие личности, способствующее психическому здоровью участников образовательной среды [1].

При обеспечении психологической безопасности образовательной среды школы считаем необходимым в начале оценить уровень психологической безопасности образовательной организации. По мнению М.С. Невзоровой, И.Ф. Марухиной, ориентация на такие критерии как: открытости системы, конвенциональности, ликвидности, соучастия субъектов, управляемости, позволяют дать представления о параметрах оценки психологической безопасности образовательной среды [12].

В связи с изучением психологической безопасности школы возможно применение методики, предложенной И.А. Баевой для всех субъектов образовательного процесса. Диагностические комплексы, такие как: компьютерный комплекс экспресс-диагностики состояния здоровья «Диакомс»; программно-методический комплекс «Социомониторинг» (О.Е. Хабарова), направленные на изучение психофизического состояния здоровья учащихся, межличностных отношений, позволяют оценить отдельные аспекты психологической безопасности образовательной среды школы.

По итогам изучения психологической безопасности образовательной среды школы необходимо разрабатывать психолого-педагогические программы, предусматривающие реализацию следующих направлений:

- удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса в доверительном общении, выражении своей точки зрения;
- организацию межличностных отношений на основе уважительного отношения друг к другу, диалога, взаимопомощи, внимания и ответственности

При этом важно вовлекать обучающихся во внеурочную / воспитательную деятельность, учитывать их увлечения; организовывать различные виды совместной деятельности, в процессе которой осуществлять формирование навыков социального взаимодействия; реализовывать адресную психологическую помощь. Проектируя уроки/занятия, использованию образовательных технологий, методов и приемов, направленных на обеспечение психологической безопасности, необходимо уделять особое внимание; учитывать особенности и потребности обучающихся.

Исследователи отмечают, что одно из направлений обеспечения психологической безопасности образовательной среды – реализация психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса [13]. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, направленное на обеспечение психологической безопасности образовательной среды школы, способствует снижению проявлений психологического насилия, позитивно влияет на психологическое здоровье

обучающихся.

В процессе психолого-педагогического сопровождения важным является формирование психологической культуры участников образовательного процесса, предполагающей уровни психологической грамотности психологической компетентности, зрелой психологической культуры [1]. Психологическая культура участников образовательного процесса обуславливает успешную адаптацию человека в обществе, обеспечивает эффективное взаимодействие людей друг с другом, определяет психологического здоровья человека; выступает фактором качества образовательной деятельности [1]. Повышение уровня сформированности психологической культуры в образовательной среде школы в целом позитивно влияет на обеспечение психологической безопасности.

Таким образом, проанализировано понятие «психологическая безопасность» среды школы. Выявлено, что психологическая безопасность является важнейшим условием благоприятного развития личности участников образовательного процесса. Проанализированы факторы риска / угрозы психологической безопасности среды школы, актуализирующие рассматриваемую проблему. Определены направления обеспечения психологической безопасности образовательной школы.

Список литературы

1. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2005. - №12. - С.7-19.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И.А. Баева // Казанский педагогический журнал. -2017. - №6. - С. 12-17.
3. Безруких М. М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких. - Москва : Academia, 2000. - 245 с.
4. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. - Москва: РАГС 1998. - 125 с.
5. Дудко Т.А. Формирование безопасной психологической среды в образовательных организациях СПО / Т.А. Дудко // Наука и практика: преемственность, традиции, инновации, 2020. - №1. - С. 30-34.
6. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017). - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/
7. Корытова Г.С. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия / Г.С. Корытова, Г.Ю. Закотова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. - №9 (162). - С. 96-100
8. Кузнецова Е.Н. Психологическая безопасность образовательной среды школы как один из факторов развития эмоционального выгорания педагога

/ Е.Н. Кузнецова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2021. - № 8-1 (59). - С. 60-64.

9. Лучшев Б.С. Психологическая безопасность обучающихся в информационной среде школы / Б.С. Лучшев // Казанский педагогический журнал. 2019. - № 3 (134). - С. 52-56.

10. Малиева З.К. К вопросу о принципах формирования психологической безопасности образовательного пространства школы / З.К. Малиева, А.А. Арсоев // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-3. - С. 153-156.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 N Пр-271) - Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902210953>

12. Невзорова М.С. Критерии психологической безопасности образовательной среды в современной школе / М.С. Невзорова, И.Ф. Марухина // Наука и Образование. - 2018. - Т. 1. - № 3-4. - С. 27.

13. Семенова Е.А. Проблема психологической безопасности образовательного пространства / Е.А. Семенова, Н.Н. Семенова // Современное педагогическое образование. - 2018. - № 4. - С. 24-29.

14. Семкин А.В. Психологический климат и психологическая среда школы как важный фактор психологической безопасности учащихся / А.В. Семкин, Г.А. Жайшикова // Наука и реальность. - 2021. - № 4 (8). - С. 165-169.

15. Францкевич Е.Т. Психологическое неблагополучие как фактор риска безопасности образовательной среды / Е.Т. Францкевич Е.Т. // Психолог. - 2014. - № 1. - С. 125 - 174.

16. Шагивалеева Г.Р. Конфликтологическая компетентность учителя сельской школы в контексте оптимизации психологической безопасности образовательной среды / Г.Р. Шагивалеева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. - № 74-1. - С. 375-377.

УДК 373.3

Попавлова Н.О.

учитель начальных классов
МБОУ СОШ №2 им. В.Н. Михайлова,
аспирант, ГОУ ВО «Московский
государственный университет»
г.Королев, Россия

О ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНО - РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*«Образование – величайшее из земных благ,
если оно наивысшего качества.*

В противном случае оно совершенно бесполезно»

Д.Р. Киплинг

Аннотация. Данная статья раскрывает основные проблемы современного традиционного образования и предлагаются пути их решения в процессе создания

лично-развивающей среды.

Ключевые слова: индивидуализация образования, лично-ориентированный подход, лично-развивающая среда.

CREATION OF PERSON DEVELOPING ENVIRONMENT AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: the article reveals the main problems of modern traditional education and suggests ways to solve them in the process of creating a personal development environment.

Keywords: individualization of education, a person-oriented approach, person-developing environment.

Общество сегодня качественно изменилось, изменилось детство, изменился ребенок. При этом он стал не хуже и не лучше своего сверстника, он просто стал другим. У него другая система интересов, ценностей, другая сфера отношений, структура умственной деятельности. Все эти изменения меняют и позицию учителя, его педагогическую деятельность. Качество образования – это процесс постоянного совершенствования. И складывается оно, прежде всего из высокого уровня профессионализма педагогов, прочности знаний учащихся, хорошего материально – технического обеспечения школы, из создания комфортных условий в обучении школьников и соблюдения санитарно-гигиенических норм. Начальное образование – особая ступень в развитии ребенка.

Она начинает систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. Начальное образование имеет свои особенности, резко отличающие его от всех последующих этапов систематического школьного образования.

В этот период идет формирование основ учебной деятельности, познавательных интересов и мотивации; при благоприятных условиях обучения происходит становление самосознания и самооценки ребенка. Одним из показателей качества образования на ступени начального общего образования является результат освоения Федерального Государственного Стандарта начального общего образования. Методологической основой разработки федерального государственного образовательного стандарта второго поколения является системно-деятельностный подход, который реализуется в самом определении целей образования, а значит в требованиях к результатам образования.

В условиях введения ФГОС НОО результаты обучения представлены в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей. Задачей современной системы образования становится освоение учащимися не только конкретных знаний, но и совокупности «универсальных учебных действий».

В основе философии современного образования лежит убеждение, что ребенок развивается наилучшим образом тогда, когда он увлечен процессом

обучения и сам активно участвует в деятельности. На сегодняшний день это уже не требует доказательств. Это утверждение основано на гуманистических принципах, подтверждающих право ребенка на самореализацию личности, на собственный путь развития, соответствующий его индивидуальным особенностям, и имеет личностно-ориентированную направленность педагогического процесса, организация которого значительно отличается от того, что мы имеем на сегодняшний день в большинстве образовательных учреждений.

В современных условиях реформирования системы образования магистральной линией позитивных изменений стал переход на личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми [6]. Важнейшим аспектом такого взаимодействия является индивидуальный подход к ребенку. Однако до сих пор определенные стереотипы профессионального сознания и устоявшаяся образовательная практика сдерживают ориентацию педагога на индивидуальные различия школьников, ограничивают арсенал способов общения с разными детьми.

Ориентация на «среднего» ребенка и некую единую норму, определяющую объем знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению, приводит к тому, что развитие наиболее «продвинутых» детей искусственно тормозится, и они тем самым лишаются возможности полноценной реализации своих способностей [1]. Дети же с более низким темпом развития вынуждены постоянно переживать неуспех, что негативно сказывается на их эмоциональном благополучии [2]. В обоих случаях это приводит к появлению таких нежелательных черт личности, как неуверенность, излишняя застенчивость, постоянная неудовлетворенность собой или неоправданная самоуверенность, агрессивность, тревожность и др.

Важнейшей причиной такого положения выступает то обстоятельство, что на сегодняшний день недостаточно специальных методических пособий, раскрывающих принципы, приемы и условия реализации индивидуального подхода к детям.

На мой взгляд, основополагающим исследованием, специально посвященным индивидуальному подходу к ребенку, можно считать работу Я. И. Ковальчук «Индивидуальный подход в воспитании ребенка». В ней отмечается, что в теории современной педагогики индивидуальный подход рассматривается как широкий принцип, предполагающий такое обучение и воспитание коллектива детей, которое осуществляется посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его особенностей и условий жизни. В работе подчеркивалось, что индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка, «если он осуществляется в определенной системе» [3]. Следует, однако, отметить, что и в этой работе эти самые организационные формы лишь обозначены.

В процессе развития реформы появились новые разработки, в которых авторы вплотную подошли к решению этой проблемы. Так, в пособии «Воспитатель и дети: источники роста» под редакцией В. А. Петровского

отмечается, что индивидуально-личностный акцент деятельности учителя оказывается, как бы за рамками интересов исследователей и практиков [7]. Опираясь на идею Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, автор подчеркивает значимость развивающих взаимоотношений в системе «взрослый - ребенок», благодаря которым достигается развитие каждого с учетом его возможностей и склонностей.

Четкие принципы построения развивающей среды с опорой на личностно-ориентированный подход взаимодействия педагога с детьми дали в своих работах В. А. Петровский, Я. М. Кларина, Л. А. Смывина и Л. П. Стрелкова [3]. Однако и здесь предметно-пространственная среда, как основа обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, раскрывается лишь частично.

Для разрешения этих проблем мной проанализированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными: эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным [10], коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, разработанная В. В. Рубцовым [10], антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В. И. Слободчиковым [9], психо-дидактическая модель образовательной среды школы предложенная коллективом авторов: В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, В. А. Ясвиным [5], эгопсихологический подход к разработке модели образовательной среды, обоснованный психологом В. И. Пановым [9].

На сегодняшний день идёт поиск форм и методов, которые обеспечивают развитие личностного потенциала подрастающего поколения в условиях создания и функционирования образовательной среды. Принимая во внимание мнения ряда исследователей, необходимо отметить, что образовательная среда может быть организована через проектную деятельность и включение учащихся в решение проектных задач. Участие детей в проектной деятельности обеспечивает развитие личностного потенциала ребенка, способствует формированию эмоционально-чувственной интеллектуальной и деятельностной сфер личности современного школьника, обеспечивает развитие ключевых компетентностей подрастающего поколения.

По моему мнению, такой технологией является проектная деятельность (решение проектных задач). Мы с учащимися участвовали в решение системы проектных задач («Растём вместе», «Мой зелёный друг», «Птицы в нашем городе»), которые успешно реализуются на базе МБОУ СОШ №2 им В.Н. Михайлова. Мной установлено, что в процессе включения учащихся в решение проектных задач обеспечивается проявление эмоций и чувств ребёнка по отношению к объектам природы, развитие представлений и понятий о природе и её ценности, формирование оценочных суждений. Осуществляется проявление личного интереса к природным объектам, что активизирует творческую деятельность школьников. Происходит освоение детьми способов непрагматического взаимодействия с природой.

Анализ образовательных сред классов, которые участвовали в реализации отмеченных выше проектных задач, позволил нам с коллегами

зафиксировать развитие образовательных сред с учетом параметров.

Например, в ходе решения проектной задачи «Растём вместе» обеспечивается развитие такого параметра среды, как широта, что связано с организацией внеурочной деятельности школьников, включением в образовательную среду сказочных героев и объектов природы – растений. Задания, заложенные в проектной задаче, обеспечивают развитие такого параметра среды, как интенсивность. Развитие параметра осознаваемости было осуществлено в результате организации деятельности по изготовлению коллективного панно. Появление объектов социально-экологического назначения (зелёные уголки в рекреациях образовательного учреждения, создание школьного музея комнатных растений и каталогов комнатных растений; календари природы и наблюдений, уголки творчества) за счёт включения в образовательную среду комнатных растений (проектная задача «Мой зелёный друг»), способствовало развитию широты образовательной среды. Развитие параметра «интенсивность» было осуществлено при выполнении заданий, заложенных в проектной задаче. У детей появилась возможность проявить отношение к природе (создание запрещающих знаков, табличек, выступление на конференциях с докладами и сообщениями). Решение проектной задачи «Птицы в нашем городе» обеспечило дальнейшее развитие образовательной среды по параметру «широта», что связано с включением в образовательную среду сказочных героев, птиц ближайшего природного окружения. В учебно-воспитательной работе стали использоваться возможности районных культурных учреждений. Выход образовательной среды в местный социум (изготовление и установка кормушек для птиц, функционирование агитационных бригад, изготовление и раздача листовок) способствовал развитию параметров «мобильность» и «социальная активность». Учащиеся получили возможность участвовать в дискуссиях, в конкурсах, в экологических акциях. Осведомлённость об экологической деятельности школьников в образовательном учреждении учащиеся получили за счёт функционирования школьного радио и изготовления печатной продукции, что позволило детям осмыслить значимость экологической деятельности. Задания проектной задачи: составление меню для птиц, написание письма, участие в социологическом опросе и др. – создали условия для развития параметра «интенсивность». Учащиеся и педагоги стали сотрудничать с представителями Всероссийского общества охраны природы и активно принимать участие в региональных научно-практических конференциях. Развитие параметра осознаваемость произошло за счет проектирования детьми мероприятий по оказанию помощи природным объектам – птицам.

В учебных занятиях с младшими школьниками необходимы элементы игры. Игра, являясь основным видом деятельности дошкольника, продолжает занимать важное место в жизни младших школьников, она рассматривается в качестве важного компонента основной деятельности младших школьников — учения. Игровые элементы активизируют учебную деятельность учащихся, способствуют развитию самостоятельности и инициативы, товарищества и

взаимопомощи в труде. Игра — важное средство повышения у учащихся интереса к учению.

В начальном обучении широко распространены дидактические, или обучающие игры. Они имеют познавательное содержание и направлены на умственное развитие учащихся.

Также игра — одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей; это средство, снимающее неприятные или запретные для личности школьника переживания.

Игры подразделяются на творческие и игры с правилами. Творческие игры, в свою очередь включают: театральные, сюжетно-ролевые и строительные игры. Игры с правилами — это дидактические, подвижные, музыкальные игры и игры-забавы.

Уже в начальной школе большинство обучающихся занимают в учебном процессе пассивную роль и начинают терять интерес к учебе. Поэтому важно развивать способности и поддерживать стремление ученика, не учить его, а помогать ему учиться и развиваться. Способность к саморазвитию должна стать результатом познавательной деятельности. Наиболее конструктивным решением проблемы является создание таких условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию и в полной мере выразить себя, свою индивидуальность. Заслуживает внимания коллективная форма познавательной деятельности.

Таким образом, роль образовательной среды и ее воспитательный потенциал не вызывает сомнения. Включение учащихся в решение проектных задач обеспечивает не только развитие параметров экспертизы образовательной среды, но и способствует раскрытию личностного потенциала подрастающего поколения. Только совместными усилиями всех педагогов, в процессе слаженной работы и в режиме диалога можно поставить деятельность педагога в новых условиях ФГОС НОО на высокий уровень, способствующую повышению эффективности и качества образования, удовлетворяющую потребности всех участников образовательного процесса. Это то, что требует постоянной работы, совершенствуясь, чтобы успевать идти «в ногу со временем». Как говорил Лев Николаевич Толстой: «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики. Будем же искать, и примерять те способы обучения, которыми будут довольны ученики».

акцент Список литературы

1. Николаева С.Н. Совместная деятельность взрослого и детей / С.Н. Николаева // учащиеся Начальная школа. — всероссийского 2016. — № 5. — обоснованный 35-36.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник /Под ред. Гогоберидзе А. Г., Солнцевой О.В. - СПб.: Питер, 2017. -480с.
3. Военная педагогика. Учебник для вузов / Под ред. Ефремова О.Ю. - СПб.: Питер, 2015. - 376 с.

4. Педагогика развития: содержательный досуг и его секреты / Под ред. Кареловой И.М. - Рн/Д: Феникс, 2018. - 288 с.
5. Педагогика физической культуры. Учебник для студентов ВУЗов / Под ред. Неверковича С.Д. - М.: Academia, 2017. - 400 с.
6. Педагогика. Учебник для ВУЗов. Стандарт третьего поколения / Под ред. П. Тряпицыной. - СПб.: Питер, 2018. - 16 с.
7. Специальная педагогика. В 3 т. Т. 1 / Под ред. Назаровой Н.М. - М.: Academia, 2017. - 304 с.
8. Специальная педагогика. В 3 т. Т. 2 / Под ред. Назаровой Н.М. - М.: Academia, 2016. - 478 с.
9. Военная педагогика / Под ред. О.Ю. Ефремова. - СПб.: Питер, 2017. - 640 с.
10. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве / Ю.П. Азаров. - М.: Эксмо, 2018. - 384 с.
11. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве / Ю.П. Азаров. - М.: Эксмо, 2015. - 496 с.
12. Арасланова А.А. Психология и педагогика в схемах / А.А. Арасланова. - М.: Русайнс, 2018. - 320 с.
13. Афонин И.Д. Психология и педагогика высшей школы / И.Д. Афонин, А.И. Афонин. - М.: Русайнс, 2018. - 256 с.
14. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова. - М.: Школьные технологии, 2002.- С. 183-187.
15. Актуальные вопросы формирования интересов в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. - М.: Школьные технологии, 2004. - С. 143-147.
16. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. - Ростов н/Д., 2007. - с. 26-35.
17. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер ; пер. с англ. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 2002. - С. 83-87.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология: Т. 5 / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1982. - С. 135-143.
19. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст]. - Правительство РФ. - Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г. - М.: Просвещение, 2010.
20. Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения : в 2 т. Т. 2. / Я. А. Коменский. - М., 2002. - С. 153-173.
21. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. - 1983. -№ 3.- С. 85-87.
22. Хант Дж. Организационное поведение / Дж. Хант. - СПб. : Питер, 2004. - С. 237.
23. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. - М.: ИОСО РАО, 2002. - с. 135-137.

Тавстуха О.Г.

профессор, д.п.н., зав. кафедрой ДКДОиПВ, к.п.с.н., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г.Оренбург, Россия

Лупандина Е.А.

методист ИНО ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г.Оренбург, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСТАВОК КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Воспитательная среда современной школы является инструментом развития и воспитания при условии целенаправленного использования ее возможностей в работе с обучающимися. В качестве средства создания благоприятной воспитательной среды предложена организация выставок. В данной статье представлен материал по организации выставок в контексте повышения уровня качества школьной воспитательной среды.

Ключевые слова: воспитание, среда, воспитательная среда, школа, школьник, выставка.

ORGANIZATION OF EXHIBITIONS AS A MEANS OF CREATING A FAVORABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN SCHOOL

Abstract. The educational environment of a modern school is a tool for development and education, provided that its capabilities are purposefully used in working with students. The organization of exhibitions is proposed as a means of creating a favorable educational environment. This article presents material on the organization of exhibitions in the context of improving the quality of the school educational environment.

Keywords: education, environment, educational environment, school, student, exhibition.

Социокультурное и экономическое развитие нашей страны, процессы глобализации и информатизации общества углубили ценность воспитания человека. Однако, система современного школьного образования, направленная, на достижение результатов в соответствии с образовательными стандартами, не позволяет уделять достаточного внимания актуальным проблемам воспитания.

Еще В.А. Сухомлинский отмечал: «Воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [23]. По утверждению таких ученых, как В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Н.Л. Селиванова, воспитание представляет собой управление процессом формирования и развития личности ребенка через создание для этого благоприятных условий [6; 10; 22].

Воспитание является социально востребованной и актуальной проблемой

развития гражданского общества России. В связи с этим возрастает роль воспитательной среды образовательного учреждения, в которой каждый обучающийся мог бы обращаться к высоким нравственным и эстетическим образцам в активном взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками. В связи с этим весьма актуальной становится проблема организации воспитательной среды общеобразовательной организации как пространства возможностей для самореализации личности каждого участника образовательных отношений.

Интерес исследователей к феномену воспитательной среды в последние годы стремительно возрос. Данный вопрос освещен в трудах таких ученых, как Б.Н. Алмазов, В.Т. Бочарова, А.В. Мудрик, М.В. Панасенко, Н.Е. Щуркова, [2;4;15;20;27]. Проблема организации воспитательной среды в школе нашла отражение в работах Ю.С. Мануйлова, А.Н. Моисеевой, Л.И. Новикова, О.Г. Тавстухи, И.А. Шаповаловой [12;13;17;24;26].

Усиление воспитательной функции образования рассматривается в настоящее время как одно из базовых направлений государственной политики в области образования. Школа сегодня обеспечивает не только качественное образование, но и индивидуальное развитие интеллектуальных и творческих способностей каждого обучающегося, которые должны становиться основой достижения социальной компетентности. Современному школьнику постоянно приходится утверждаться в своей личной позиции, общаясь в школьной воспитательной среде и микросоциуме класса. Для того чтобы говорить о наличии воспитательной среды в школе, либо, о её отсутствии, необходимо определиться, какие критерии указывают на ее наличие.

Н.Е. Щуркова утверждает, что воспитание представляет собой процесс создания условий жизни ребёнка, соответствующих современной культуре, позитивные влияния которых педагог усиливает, негативные нейтрализует либо интерпретирует [27]. Соответственно, о наличии воспитательной среды может свидетельствовать уровень воспитанности обучающихся, а также создаваемые в образовательном учреждении условия его развития.

Как известно, в теории и практике воспитания существуют разнообразные подходы к проблеме развития личности, среди которых особое место занимает средовой. В словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «среда» раскрывается как «...окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества»; «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [18].

Термин «среда» в философии рассматривается с двух позиций: как окружающий мир, как пространство и материал для развития, с помощью которых индивид прокладывает себе путь прямо или окольно; как окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов [25]. С точки зрения социологии, под средой понимают «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественную систему в целом. В узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, учебный

коллектив, микрогруппа [8]. В педагогике среда – совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Среда жизнедеятельности – это окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также люди, связанные с ним общностью этих условий [14].

Таким образом, ребенок под влиянием среды физически, интеллектуально и нравственно изменяется, становясь личностью.

В логике понятия «воспитательная среда школы», Н. Е. Щуркова определяет воспитательную среду как «совокупность окружающих ребёнка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру». Н.Е. Щуркова подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [27].

Предметно-пространственное окружение школьника (обустройство помещений школы, классных комнат, учебных кабинетов, школьного двора, спортплощадок и т.д., а также костюмы директора школы, учителей, технических работников и самих школьников) создаёт психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в здании школы. Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания школьника лишь в том случае, когда оно «очеловечено», когда за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства являются для всех жителей школьного дома условием наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда каждый школьник активно заботится об этом мире, творчески преобразуя предметное пространство школьного дома [27].

Поведенческая среда школы рождается как некая единая карта поведения, свойственная школьнику в данной школе, за счёт доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся в школе интонации в обращении, мимика и жесты при беседе, позы при диалоге, характер совместной деятельности детей и педагогов, отдельные поступки школьников, протекающие конфликты и их разрешение, а также время от времени возникающие сложные ситуации этического порядка.

Событийное окружение – это совокупность событий, попадающих в поле восприятия школьника, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов: если ребёнок видит отношения там, где на поверхности лежат случай, действия, обстоятельство, то данное событие становится фактором его личностного развития [27].

Информационное окружение школьника является воспитывающим, когда в школе есть укомплектованная библиотека и читальный зал; все дети имеют учебники; педагоги (в союзе с родителями) делают всё возможное, чтобы приобщить детей к домашнему чтению; постепенно приучают детей слушать публичные выступления, приглашая или гостя в школу или проводя традиционные публичные лекции в школе, проводятся конкурсы, смотры познавательных сил, вводятся регулярные реферативные выступления школьников и конференции для старшеклассников.

Н.М. Борытко определяет воспитательную среду как совокупность окружающих ребёнка социальных, дидактических, материальных и духовных условий, в которых протекает процесс взросления и личностного становления учащегося [3]. Е.А. Климов выделяет в среде следующие компоненты: информационный (различные средства наглядности, писанные и «неписанные» правила, прямые правила); социально-контактный (культура окружающих, существующая система отношений и «включённость» в неё учащихся); предметный (материальные условия учебной деятельности и быта, санитарно-гигиенические условия) [7].

Наиболее чётко роль и место среды в организации воспитательного процесса определены В.С. Ледневым: «... одна из аксиом педагогики состоит в том, что учебно-воспитательный процесс предполагает наличие особым образом организованной дидактической среды, отвечающей цели и задачам образования, обусловленной рамками требований педагогической технологии, ограниченной экономическими возможностями общества и уровнем информационных технологий». В целом воспитательная среда образовательного учреждения определена как комплексное воспитательное средство, возникающее в процессе целенаправленной организации предметно-практической, событийной, поведенческой составляющей и направленное на формирование, развитие и коррекцию определённых качеств учащихся [9].

Таким образом, еще одним важным критерием наличия воспитательной среды в школе будет являться наличие информационного, событийного, предметно-пространственного, поведенческого окружений.

Таким образом, воспитательная среда – это совокупность окружающих обстоятельств, влияющих на личностное развитие воспитанников и способствующих их вхождению в современное общество и культуру.

Обобщая ряд исследований, можно выделить следующие признаки воспитательной среды: реальность, объективность, наличие разнообразных факторов, воздействующих на личность; наличие устойчивой совокупности вещественных и личностных элементов, окружающих социальный субъект и непосредственно влияющих на процесс его воспитания, социализации и индивидуализации; активность, открытость среды, комплексный характер; управляемость, динамизм, единство тенденции к стабильному функционированию и инновационному развитию.

Л.Я. Рубина в число вещественных элементов воспитательной среды школы включает: само образовательное учреждение, его подразделения, общественные организации, любительские объединения. По утверждению автора, воспитательная среда включает также и такие личностные элементы, как: состояние культуры межличностных отношений, ценностные ориентации социальных субъектов, являющихся субъектами педагогического процесса, их социокультурная деятельность (направленность, объем, результативность) [21].

Воспитательная среда представляет собой такую организацию социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве необходимого фона воспитательной среды выделяется

психолого - педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия. Ю. С. Мануйлов утверждает, что воспитательная среда – это часть окружающей среды, в которой существует педагогически сформированный образ жизни [12, с. 35].

Ученые О.Г. Тавстуха и А.А. Муратова рассматривают содержательные характеристики воспитательной системы школы и уклад школьной жизни как ее значимый элемент. Они опираются на определение ведущего понятия исследования, заявленного в нормативном документе федерального уровня [16; 24]. Е.А. Лупандиной представлено обоснование структуры воспитательной системы школы с акцентом на содержательный компонент [11].

По мнению А.Н. Моисеевой, в настоящее время большую ценность для государства имеет современный человек, отличающийся высоким уровнем образованности, нравственности и ответственности за себя и жизнь других людей. Ученый рассматривает особенности структуры современной воспитательной системы школы и способы её реализации [13].

В.Л. Ортынский определяет воспитательную среду в школе как целенаправленное, организованное и систематическое воздействие воспитателей, организованной социальной педагогической среды с целью сформировать развитую личность. В таком случае личность является одновременно и объектом воспитательного процесса, и активным участником в качестве субъекта воспитания и самовоспитания [19].

Воспитательная среда является необходимым и эффективным механизмом личностного развития школьников. Воспитательная среда представляет собой пространство, механизмом организации которого является сеть педагогических событий детей и взрослых [5]. Педагогизация среды, а также освоение ее учащимся как раз и происходят в процессе целей ценностноориентированной встречи педагога и ребенка, их взаимодействия в данной среде. Воспитательная среда может возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (прежде всего территориальных органов управления, в том числе и управления образованием), так и деятельности детей по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которой лежат их личностные потребности. Это две крайние точки, между которыми расположены различные социальные институты, участвующие в этом процессе. Воспитательная среда может реализоваться на уровнях образовательного учреждения, муниципальном, городском, районном, региональном. В основу воспитательного процесса всегда положена личная деятельность обучающегося, и весь опыт преподавателя сводится к управлению и регулированию этой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить составляющие воспитательной среды: материальную (предметно-пространственную, природную, эстетическую, предметно-эстетическую, архитектурную), личностную (ценностные ориентации субъектов, направленность, объем, результативность их социокультурной деятельности и др.), межличностную (культура межличностных отношений); подразделения, общественные организации, любительские объединения; микрорайонную;

средства массовой информации.

Известно, что воспитательная среда обладает педагогическим потенциалом, который актуализируется как в результате саморазвития (реальный потенциал), так и специального создания определенных условий (абстрактный потенциал).

В качестве актуального средства создания благоприятной воспитательной среды современной школы рассмотрим организацию выставок.

Выставка - это экспозиции, имеющие временный характер или регулярно меняющийся состав экспонатов, рассказывающие об отдельных сторонах жизни исторических лиц, раскрывающие интересные факты, события произошедшие в стране или родном крае, описывающие историю, географическое, экологическое, природное, экономическое состояние местности [1]. Хорошо налаженная выставочная работа дает реальные возможности для создания благоприятной воспитательной среды современной школы.

Организация выставок может осуществляться в следующих формах:

стационарные – размещаются на постоянное экспонирование; временные – размещаются на определенный недолгий срок экспонирования; тематические – представляют собой последовательное наглядное раскрытие учителем-предметником определенной темы, сопровождающееся показом разнообразных экспонатов – натуральных, иллюстративных, документальных; мемориальные – посвящаются памяти какого-либо человека, события, при их создании предпочтительным является использование подлинных предметов, в том числе реликвий; предметные – организуются в помощь учащимся, для приобретения дополнительных знаний по предмету учебного курса, целесообразнее организовывать предметные выставки во время предметных недель (русского языка и литературы, математики, физики, химии, биологии, истории, географии).

Разнообразие вышеперечисленных форм и особенностей выставок, создаваемых в образовательных организациях, позволяет использовать их при проведении занятий как в рамках дополнительного образования, так в разнообразных формах возможно осветить любую тему, затронутую образовательным процессом [1].

Выставки, организуемые в школе, помогают детям научиться работать слаженно в коллективе, определять свою роль и четко выполнять соответствующие ей обязанности. Посещение выставок в свободное от занятий время на добровольной основе, в большей степени содействует усвоению, запоминанию полученной информации, сопровождается определенной психологической атмосферой, носит неформальный характер и не регламентируется жесткими стандартами поведения. Учащиеся могут удовлетворить интерес по заинтересовавшей их теме, познакомиться не только с определенными темами, затронутыми в выставке, но и с уже имеющимися в школе экспонатами, которые ранее не выставлялись для просмотра.

Тематические выставки в образовательных организациях помогают обучающимся не только получать дополнительные знания, но и способствуют личностному становлению. Выбор темы и содержание будущей выставки является основным моментом в процессе ее дальнейшего создания.

Для того, чтобы выставка привлекала к себе внимание, она должна быть

интересной, соответствовать запросам современных детей.

В образовательной организации всегда найдется множество тем, событий, достойных яркого и образного воплощения в музейной выставке. Темы для выставок учащиеся могут черпать из своей повседневной жизни, спортивных школьных мероприятий, традиционно проводимых праздников в школе, исторических событий своего населенного пункта, приурочивать выставки к государственным праздникам, знаменательным датам и открытиям в различных областях наук.

Темами выставок могут выступать вопросы, касающиеся того, чье имя носит школа, улица на которой она располагается или история улиц населенного пункта, знаменитые земляки. Выставки с таким содержанием заключают в себе патриотическое, нравственное воспитание, гордость за своих земляков, служащих примером для подрастающего поколения.

Экспозиции, посвященные ученикам и выпускникам школы, получившим золотые и серебряные медали за успехи в обучении, будут способствовать формированию положительного отношения к учебе, мотивировать детей к получению высоких оценок, к улучшению своей результативности.

Выставки, организованные по различным учебным предметам, расширяют кругозор и закрепляют полученные на уроке знания. В них, наряду с экспозиционным материалом, рекомендуется размещать вопросы викторины, кроссворды, задания на размышление и сопоставление для активизации познавательной деятельности обучающихся.

Для наибольшей стимуляции активной деятельности детей можно организовать выставки в форме соревнования или квеста.

По содержанию тематические выставки делятся на: выставки, посвященные актуальным проблемам современности; выставки к памятным датам; выставки о жизни и творчестве выдающихся людей; жанровые выставки. Интересную тематику для школьных выставок представляют традиционно отмечающиеся в школе государственные и народные праздники. Работа над их созданием в значительной степени расширяет знания детей о государственном укладе страны и об особенностях культуры, организации быта и фольклоре.

Выбор темы, определение содержания выставки – это важнейший отправной момент в ее создании. Большую роль в решении этой задачи играет знание интересов и запросов обучающихся, умение наблюдать окружающую жизнь, а затем выразительно и образно передать ее в выставочных формах. Систематическое посещение различных выставок обогащает опыт создания тематических выставок.

Название выставок может быть самым разнообразным: «Они были первыми», «Страницы истории школы», «Подвиг поколения», «Твои лауреаты, школа», «Хорошая и отличная учеба – главный труд и долг учащегося!» и т.д.

Под руководством учителя или классного руководителя учащиеся должны научиться находить оригинальное оформительское решение для каждой новой экспозиции, умело собирать для нее материал, систематизировать его, уметь логически связать все части выставки в единый рассказ.

Подготовка основной экспозиционной документации является важной

составляющей. Необходимо заранее определить продолжительность выставки, учитывая какие материалы, инструменты и технические возможности можно будет применить. Продумать разработку воспитательной концепции экспозиции, под которой подразумевается система основных тем, идей и проблем, подлежащих раскрытию, а также выбор адекватных способов реализации предлагаемых замыслов [1].

Предварительно следует проанализировать научные источники по теме, изучить основные вопросы предполагаемой выставки, найти психолого-педагогическое обоснование и возможность ее включения в образовательно - воспитательный процесс.

Содержательная сторона воспитательной концепции должна включать: обоснование выбранной темы, главной идеи, постановку целей и задач выставки; характеристику предметной базы; тематическую структуру экспозиции; определение тем, дополняющих основную линию раскрытия главной темы; предложения и рекомендации к оформлению выставки. Неотъемлемой частью является тематическая структура экспозиции, в ней указываются основные разделы и темы, их краткое содержание, определяются предполагаемые экспонаты.

Выставки являются одним из актуальных механизмов в деле реализации социальных программ и проектов, которые должны быть в постоянном движении, в перечне традиционных школьных дел. Выставочная деятельность – это отличный информационный повод, с помощью которого можно привлечь внимание широкой общественности к тем или иным социальным проблемам. На школьные выставки можно привлечь чиновников и представителей деловых кругов.

Важнейшее воспитательное значение имеет организация выставок художественно-творческих работ обучающихся школы, конкурсов на лучшие рисунки, встреч с художниками, вечеров искусств. Участие в подобной выставке, выступление с докладом на вечере искусства, право написать объявление о предстоящем конкурсе на лучший детский рисунок – всё это является эффективным средством поощрения детей, пробуждает интерес к искусству, занятиям творчеством.

Хорошо организованная и глубоко продуманная выставка никогда не оставит зрителя равнодушным. При оформлении выставки не следует делать её многословной, включать в экспозицию лишней текстовой материал, так как основное её достоинство — это наглядность, убедительность изображений и натуральных экспонатов.

Школьные выставки детских рисунков находят своё дальнейшее развитие в районных, областных, республиканских, всероссийских и международных выставках детского художественного творчества («Мастера волшебной кисти», «АРТдвижение», «Сказки народов мира» «Мастера и подмастерья», «Палитра талантов» и др.).

Таким образом, организация выставок является востребованным средством создания благоприятной воспитательной среды современной школы, центром образовательно-воспитательной деятельности современной школы.

Список литературы

1. Айдарова О.А. Методические рекомендации по созданию тематических выставок в музее образовательной организации / О.А. Айдарова. – Тамбов: ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества», 2016. – 20 с.
2. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / под. ред. Б.Н. Алмазов. – Свердловск: УрГУ, 1986. – 150 с.
3. Борытко Н.М. Воспитание Человека: гуманитарная парадигма образования / Н. М. Борытко // Грани познания. – 2014. – № 3(30). – С. 11-14.
4. Бочарова В.Г. Воспитательная микросреда как фактор формирования личности: дис. кандидат педагогических наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / под. ред. В.Г.Бочарова. – М., 1991. – 379 с.
5. Григорьев Д.В. Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования / Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов. – Москва-Тула, 2002. – С. 154–171.
6. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008.- 240 с.
7. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 373 с.
8. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М., 2000. 176 с.
9. Леднев В.С. Содержание образования: структура, перспективы. –М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
10. Лийметс Х.Й. Организация обучения как фактор воспитания. Как воспитывает процесс обучения? – М., 1982. С. – 86–95.
11. Лупандина, Е.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание младшего школьника [Электронный ресурс]/ Е.А. Лупандина, А.Н. Моисеева // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2018. – № 1(13). – С. 26-28. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34996161>
12. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / под ред. Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – №7. – С.36–41.
13. Моисеева А.Н. Особенности структуры современной воспитательной системы школы / А.Н. Моисеева, М.И. Рындина // Педагогика и психология современного образования теория и практика : Материалы научно-практической конференции, Ярославль, 01–30 июня 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 209-216.
14. Моложавый С.С. Учет среды и работа детских учреждений Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении. – М., 1995. –185 с.
15. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М., 1997. – 96 с.
16. Муратова А.А. Обзор исследований способов преодоления учебной неуспешности учащихся [Электронный ресурс]// Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха,

Е.А. Ганаева, А.А. Муратова, Л.Ю. Шавшаева // Science for Education Today, 2022. - № 6. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50026296>

17. Новиков Д.А. Современные подходы к исследованию проблем управления образовательными системами /Д.А. Новиков //Педагогика. – 2010. –№ 10. – С. 28–30.

18. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 800 слов и фразеологических выражений / под. ред. С.И.Ожегова, Н.Ю. Шведовой. –М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

19. Ортынский В.Л. Основы психологии и педагогики: Учебное пособие. – М.: Центр учебной литературы, 2007.- 367с.

20. Панасенко М.В. Технология воспитания ответственности подростков (на примере уроков гуманитарного цикла). Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1999. – 28 с.

21. Рубина Л.Я. Воспитание и воспитательная работа в школе: взгляд социолога. / Л.Я. Рубина // Образование и наука. - 2006. - №3. - с. 97-108.

22. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 35–39.

23. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1982. – 270 с.

24. Тавстуха О.Г. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // О.Г. Тавстуха, А. А. Муратова // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования : сборник статей по результатам международной научно-практической конференции, Оренбург, 07 апреля 2022 года. – Оренбург: без издательства, 2022. – С. 98-104.

25. Философский энциклопедический словарь. – М., 2002. – 576 с.

26. Шаповалова И.А. И Повышение профессиональной родительской компетентности в воспитании детей в возрасте 6 - 10 лет и гармонизации семейных отношений// Шаповалова И.А., Трунаева В.В. – Москва: ФГНУ ИСП РАО, 2012.

27. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.

УДК 378.18

Флянцрайх А.П.

аспирант 3 курса

кафедры педагогики высшей школы

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный

педагогический университет»

г.Оренбург, Россия

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: в условиях стремительно меняющихся тенденций развития российского общества, информационной войны за «умы» молодежи проблема воспитания играет важную роль на государственном уровне. Последние трагические события в нашей стране, связанные с проявлениями «скулшуттинга»

и «коллумбайна» доказывают актуальность проблемы профилактического воспитания молодежи. В статье рассматриваются категории «воспитание» и «профилактика» в их едином ключе, формируя новое понятие «воспитательно-профилактическая среда».

Ключевые слова: воспитание, профилактика, воспитательно-профилактическая среда, организация воспитательно-профилактической среды.

EDUCATIONAL AND PREVENTIVE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Abstract: in the context of rapidly changing trends in the development of Russian society, the information war for the "minds" of young people, the problem of education plays an important role at the state level. The recent tragic events in our country associated with the manifestations of "schoolshutting" and "collumbine" prove the relevance of the problem of preventive education of young people. The article examines the categories of "education" and "prevention" in their unified way, forming a new concept of "educational and preventive environment".

Key words: education, prevention, educational and preventive environment, organization of educational and preventive environment.

В условиях постоянно изменяющихся тенденций развития российского общества проблема воспитания играет важнейшую роль на национальном уровне. Современное социокультурное, экономическое развитие страны, санкционная политика в отношении нашей России, информатизации общества углубляют значимость воспитания молодежи.

В современной действительности иницирующую роль в привлечении общественных сил и социальных институтов к разрешению множества проблем воспитания играет государство. В последнее время подготовлены и приняты нормативные документы, закладывающие правовые и культурные основы выстраивания образовательной политики институтов общества и государства в отношении воспитания. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (до 2025 г.), «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др. подчеркивают значение воспитания в обеспечении готовности и способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, к реализации творческого потенциала, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению учащихся.

Реальная ситуация в стране в условиях неблагоприятного воздействия фактора социальной напряженности в обществе обусловила усиление таких негативных тенденций, как имущественное неравенство, резкое снижение востребованности духовных ценностей, деформация семьи, алкоголизация и наркомания подростков, омоложение преступности, беспризорность среди несовершеннолетних. Эти тревожные тенденции свидетельствуют о необходимости усиления и совершенствования социально-профилактической

деятельности государства и общества, создания целостной системы профилактики отклоняющегося поведения людей, подготовки к этой деятельности педагогов, юристов, родителей, воспитателей, руководителей [4].

На данном этапе университеты являются активными участниками по профилактике негативных проявлений в молодежной среде.

Но стоит отметить, что государственная политика ориентирована как правило на традиционные направления: патриотическое воспитание, добровольчество, приобщение к спорту, здоровому образу жизни, но слабо подготовлена к новым задачам, стоящим перед нашим обществом, в т.ч. направленным на профилактику негативных явлений в сети Интернет, профилактику терроризма и экстремизма, проведение адресной профилактической работы с уязвимыми категориями молодежи и т.д. Последние трагические события в нашей стране, связанные с проявлениями «скулшуттинга» и «коллумбайна» в 2018 г. в Керченском политехническом колледже, в 2021 г. в Казанской гимназии №175, в Пермском государственном университете, в 2022 г. в Ижевской школе, анонимные сообщения о минировании университетов и школ в Оренбургской области, призывы в мессенджерах к свержению действующей власти, поджогов административных зданий доказывают актуальность проблемы профилактического воспитания молодежи.

Поэтому мы считаем, что такие категории как «воспитание» и «профилактика» в университете должны рассматриваться как единое целое, как единая университетская среда.

Поэтому воспитательно-профилактическая среда как педагогическая проблема должна иметь научное обоснование и ее изучение имеет особое значение не только на университетском, но и на государственном уровне. Ведь государство заинтересовано в воспитании личности, приобщенной к национальным, духовно-нравственным и социокультурным ценностям.

В свою очередь отмечаем, что в педагогике довольно большое количество научных трудов, посвященных изучению воспитания и воспитательной среды.

Здесь мы отмечаем Макаренко А.С., Певцова Е.А., Багдасярян В.Э., Аплетаева М.Н, Слестёнина В.А., Виленского М.Я., Новикову Л.И., Попову Е.М., Леонову О.А., Калашникову Н.Ю., Логинова О.А., Исламову З.И.

Даже на государственном уровне поднимается проблема воспитания принятием Федерального закона от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся, где воспитание трактуется как деятельность, направленная 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 [7].

Проводя анализ категории «профилактика», стоит отметить, что данное понятие является междисциплинарным, его изучают в педагогике, психологии, юриспруденции, медицине.

Мы отмечаем научные труды в данной области Левитана К.М., Петриченко Ю.А., Сорока-Росинского В.Н., Васягиной М.М., Сергеева С.И., Афониной Н., Табаковой С.С., Шакуровой М.В.

Понятие «профилактика» как междисциплинарная категория понимается нами как система мер социального, педагогического, психологического, медицинского характера, которые ориентированы на недопущение влияния негативных факторов и процессов общества, на развитие личности и предупреждение развития ее отклонений в поведенческих процессах.

Проанализировав научные труды ученых, мы выделяем новую педагогическую категорию, соединяя понятия «воспитание» и «профилактика» в единую среду, так как считаем, что данные категории неразрывно связаны между собой, ведь задача высшего учебного заведения сейчас в воспитании личности, любящим Родину, имеющий набор необходимых компетенций и навыков, а главное мы видим необходимость в минимизировании негативных проявления в молодежной среде (скулшуттинг, терроризм наркомания, алкоголизм, экстремизм и т.д.). Поэтому для минимизации данных негативных проявлений необходимо рассматривать воспитательно-профилактическую среду в едином ключе и ее организацию.

Нами понятие «*воспитательно-профилактическая среда*» понимается как система мер, компонентов, информационного окружения, направленных создание специальных оптимальных формирующих условий, нацеленных на неприятие негативных проявлений и тенденций (терроризм, экстремизм, наркомания и т.д.), способствующих всестороннему, гармоничному, профессиональному, здоровому развитию личности.

Организация воспитательно-профилактической среды понимается как направленная деятельность университета, ориентированная на управление различными видами деятельности обучающихся с целью создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям, полноценного развития, саморазвития и самореализации личности при активном участии самих обучающихся, что в дальнейшем минимизирует возможные физические, психологические или социокультурные отклонения.

Главная цель организации воспитательно-профилактической среды: создание безопасных условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, здоровом, социальном и профессиональном развитии.

Список литературы

1. Афолина Н. Профилактика в педагогике [Электронный ресурс]/ Н.Афолина // Образовательный портал «Справочник». — Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/profilaktika_v_pedagogike/

2. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания : учебник и практикум для вузов [Электронный ресурс]/ В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2020. - 230 с. - (Высшее образование). // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/449911>
3. Канке В. А. Теория обучения и воспитания : учебник и практикум [Электронный ресурс]/ В. А. Канке. - Москва : Издательство Юрайт, 2020. - 297 с. - (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/450651>
4. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник / К. М. Левитан. -М.: Норма, 2008. – 432 с.
5. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания : учебник [Электронный ресурс]/ Л.И. Маленкова; под ред. П.И. Пидкасистого. - Москва : ИНФРА-М, 2020. - 483 с. - (Высшее образование: Бакалавриат). — Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/1039193>
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2010. - 335 с.
7. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон № 304-ФЗ от 31 июля 2020 года: Российская газета - Федеральный выпуск: №174(8228)
8. Слостенин В.А. Научная школа личностно-ориентированного профессионального образования В.А. Слостенина [Электронный ресурс]/ В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 4-9. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-akademika-rao-doktora-pedagogicheskikh-nauk-professora-vitaliya-aleksandrovicha-slostenina-lichnostno>.
9. Флянцрайх А.П. Влияние социальных сетей на организацию воспитательно-профилактической среды в университете / А.П. Флянцрайх // Междисциплинарный подход к подготовке современного педагога : Сборник научных трудов / Редакторы Л.В. Мосиенко, В.П. Сморгчкова, Л.П. Илларионова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – С. 149-154.
10. Флянцрайх А.П. Проблема организации воспитательно-профилактической среды университета/ А.П. Флянцрайх// Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Интеграция образования, науки и практики в АПК: проблемы и перспективы» (Луганск, 09–11 ноября 2021 г.). - Луганск: ГОУ ВО ЛНР ЛГАУ, 2021. - 400 с.
11. Ходусов А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика : учебник [Электронный ресурс]/ А.Н. Ходусов. - 2-е изд., доп. - Москва : ИНФРА-М, 2019. - 405 с. + Доп. материалы; Режим доступа <http://new.znanium.com>]. - (Высшее образование: Бакалавриат). - www.dx.doi.org/10.12737/25027. — Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/1039198>

12. Шакурова М. В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития [Электронный ресурс]/ М. В. Шакурова, П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1(16). – С. 37-45. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-l-i-novikovoy-osnovnye-idei-i-perspektivy-razvitiya>

**СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛ
С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ:
АНАЛИТИКА, СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОКНА ВОЗМОЖНОСТЕЙ**



**СБОРНИК СТАТЕЙ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
25 ноября 2022 года,
Оренбург**