

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НАУКА И ПРАКТИКА



ВЕСТНИК Приднестровского научного центра РАО

Научно-практический журнал

Основан в ноябре 2001 г.

№ 22

2023

Выходит 1 раз в год

Тирасполь, 2023

УДК [061/3:001] (478) (051)

ББК Ч448.47 (4Мол5)я52+Ч247.11 (2Рос) (ПМР)я52

Н 12

Наука и практика:

Вестник Приднестровского научного центра РАО

[Электронное издание]

Системные требования: Windows OS, HDD, 64 Mb, Adobe Acrobat

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение

«Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

С.И. Берил,

д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАЕН,
директор ПНЦ РАО (главный редактор)

Л.И. Васильева,

канд. пед. наук, доц., зам. директора ПНЦ РАО

Г.В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц., зам. декана по научной работе
факультета педагогики и психологии,
зав. НИИ «Психолого-педагогическое проектирование»

М.Г. Вахницкая,

канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотрудник
НИИ «Психолого-педагогическое проектирование»

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

Адрес редакции: 3300, г. Тирасполь
ул. 25 Октября, 128,
корп 4, каб. 201

ISSN 2587-3547

СОДЕРЖАНИЕ
РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

<i>С. И. Берил, Л. И. Васильева.</i> ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
<i>Л. И. Васильева.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	12
<i>Т. И. Зиновьева.</i> ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА	16
<i>В. В. Проценко.</i> ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАКУРСЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
<i>Л. А. Насонова.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>М. Г. Вахницкая.</i> БАЗОВАЯ КАФЕДРА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	27
<i>В. А. Гелло, Т. А. Гелло.</i> СПЕЦИФИКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	31
<i>И. В. Клименко.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	37
<i>М. М. Мишина.</i> СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД	43
<i>Г. В. Никитовская, С. Н. Доникова.</i> УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА	46
<i>Л. Г. Кананэу, Т. Л. Доля.</i> ПРОЦЕСС САМОРЕГУЛИРУЕМОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	50
<i>В. И. Кучерявенко, К. Ю. Репещук.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	55

<i>А. А. Сердюк. ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ.....</i>	<i>59</i>
<i>А. М. Чобан-Пилецкая, Н. Г. Федяева. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ</i>	<i>64</i>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<hr/>	
<i>М. Г. Вахницкая. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ</i>	<i>68</i>
<i>О. Г. Згурян. ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>71</i>
<i>В. Ю. Могилевская, Е. Н. Чернова. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КОНСУЛЬТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....</i>	<i>74</i>
<i>О. В. Коломиец. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ</i>	<i>80</i>
<i>А. А. Ткачук, Л. Л. Томилина, Н. Н. Ушнурцева. STEAM-ТЕХНОЛОГИИ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	<i>87</i>
<i>А. А. Ткачук, Н. Н. Ушнурцева, В. П. Кожухарь. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМАРИЙ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ДЕ КОМУНИКАРЕ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ</i>	<i>92</i>
<i>А. И. Маслова. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ УСТНОЙ РЕЧИ МОЛОДЕЖИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ.....</i>	<i>96</i>
<i>О. В. Стоян, Н. Н. Ушнурцева. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	<i>100</i>
<i>В. Ф. Попова. ТЕХНИЧЬ ДЕ ПРЕДАРЕ-ЕВАЛУАРЕ А НУМЕРАЛУЛУЙ.....</i>	<i>105</i>
Сведения об авторах.....	109

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

УДК 378.4

С. И. Берил, Л. И. Васильева
S. I. Beryl, L. I. Vasilyeva

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PRIDNESTROVIAN STATE UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL SYSTEM OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

Представлен опыт создания учебно-научных комплексов – СПО–ВПО в Приднестровье. Обозначены особенности интеграции средней и высшей ступени педагогического образования, реализации принципа непрерывности и преемственности в непрерывном образовании. Выявлены основные условия для динамичного развития и адаптации непрерывного педагогического образования Приднестровья к российским и прогрессивным мировым тенденциям.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, учебно-научный комплекс, сокращенные сроки обучения, допрофессиональная подготовка, профессиональная подготовка, послевузовское и дополнительное профессиональное образование.

The article presents the experience of creating educational and scientific complexes – SPO–VPO in Pridnestrovie. The features of the integration of secondary and higher levels of pedagogical education, the implementation of the principle of continuity and continuity in continuing education are outlined. The main conditions for the dynamic development and adaptation of continuous pedagogical education of Pridnestrovie to Russian and progressive world trends are identified.

Keywords: continuous pedagogical education, educational and scientific complex, shortened terms of study, pre-professional training, vocational training, postgraduate and additional professional education.

Интеграция Приднестровского государственного университета (ПГУ) в образовательное пространство России с учетом региональной специфики, ориентация на современный опыт ведущих университетов России направлены на инновационное развитие педагогического образования и обеспечение качества подготовки будущих педагогов.

Вслед за системой российского высшего профессионального педагогического образования система приднестровского педагогического образования с самого начала своего

становления ставила своей целью создание системы непрерывного педагогического образования с учетом роли главного вуза – Приднестровского государственного университета – как ведущего учебно-научно-исследовательского центра республики.

В конце XX века значительное влияние на процессы формирования структуры отрасли педагогического образования России оказали ведущие педагогические университеты страны, которые создали на своей базе систему многоуровневой подготовки педагогов:

от профильных, педагогических классов средней школы до послевузовского и дополнительного образования.

Этот опыт ряда ведущих университетов России, для изучения которого представители ректората ПГУ выезжали в российские регионы (Мордовию, Чувашию и др.), а также практики создания российскими вузами единых учебно-научно-образовательных комплексов (УНОК), объединяющих учреждения общего среднего, среднего и высшего профессионального образования, анализ опыта их становления и развития был положен в основу создания на базе ПГУ Республиканского учебно-научно-образовательного комплекса (УНОК) и утверждения программы развития системы непрерывного педагогического образования в Приднестровье. В 2003 г., при поддержке Министерства просвещения республики, был создан Учебно-научный комплекс «Педагогическое образование» (УНК «ПО») на базе ПГУ и Бендерского педагогического колледжа (БПК) с сохранением юридических лиц сторон. Совместная научно-образовательная деятельность БПК и факультета педагогики и психологии (ФПиП) ПГУ была направлена на решение комплекса задач:

- 1) реализация концепции непрерывного профессионального образования;
- 2) координация усилий в решении вопросов повышения уровня подготовки педагогических кадров;
- 3) оптимальное использование интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов.

Ведущая роль в организации этой деятельности была отведена ФПиП ПГУ, который совместно с БПК адаптировал к условиям Приднестровья разработанные на базе МПГУ в 2000–2001 гг. и утвержденные коллегией Министерства образования РФ две комплексные программы развития системы образования на основе принципов его непрерывности: «Программа развития системы непрерывного педагогического образования до 2010 г.» и «Программа модернизации педагогического образования».

Интеграция средней и высшей ступени педобразования в рамках УНОК создала условия для осуществления совместной деятельности ФПиП, других факультетов, готовящих учителей, и БПК по ключевым направлениям:

– *организационному*: научно-методические семинары, участие в работе ГАК педколледжа, использование библиотечных фондов, центра дистанционного обучения ПГУ, кабинетов, лабораторий и др.;

– *учебно-методическому*: рецензирование программ, курсовых и дипломных работ, методических работ и др.;

– *научному*: участие преподавателей и студентов БПК в научных конференциях, публикациях в научных изданиях и др.

С 2003 г. ФПиП и БПК реализуют принцип непрерывности и преемственности в выполнении сопряженных планов по двум родственным специальностям в сокращенные сроки обучения. Эффективная деятельность УНК «ПО» стала важным этапом в создании основы системы непрерывного педагогического образования, осуществляющей поэтапную подготовку специалистов, на принципах преемственности и последовательности уровней. И сегодня можно говорить об успешном формировании базовых уровней современной приднестровской системы непрерывного педагогического образования.

Принципиально важно, что система непрерывного педагогического образования в Приднестровье построена по типу российской:

- послевузовское: докторантура, аспирантура;
- высшее профессиональное: магистратура, бакалавриат;
- среднее профессиональное;
- начальное профессиональное;
- среднее полное: дошкольное основное.

Основные уровни данной системы выделяются в зависимости от типов и видов образовательных учреждений; группы населения, которым они адресованы; полученные результаты образования.

Первый уровень – допрофессиональная подготовка.

Профессиональная ориентация и отбор молодежи на учебу в значительной мере определяют продуктивность подготовки педагога. Допрофессиональная подготовка в ПГУ реализуется посредством сотрудничества с образовательными учреждениями различных уровней, что способствует установлению обратной связи, получению информации о качестве подготовки учащихся, возможности влиять на довузовский педагогический процесс, повышению квалификации учителей и педагогов сферы дошкольного, дополнительного, специального образования.

Кроме факультетов и кафедр, профориентационная работа проводится центром СМИ, отделом психологического сопровождения и профориентационной работы. За три десятилетия в ПГУ накоплен большой опыт профориентационной работы, формирования интереса молодежи к профессиональному, в том числе к педагогическому образованию, на базе Учебно-научно-образовательных комплексов (УНК): школа–вуз, школа–колледж–вуз.

Внедрение в систему общего образования профильного обучения позволит в полной мере осуществить интеграцию организации учебного процесса в школе на основе принципов непрерывного педагогического образования; долговременное сотрудничество учителей и ученых системы высшего педагогического образования: систематический мониторинг хода и результатов учебных курсов с точки зрения учебных достижений учащихся и др.

Второй уровень – профессиональная подготовка.

В Приднестровье ее осуществляют две организации: педагогический колледж (БПК) и Приднестровский госуниверситет. Принцип непрерывности реализуется ФПиП совместно с БПК по сопряженным планам двух родственных специальностей. Это позволило создать систему непрерывного педагогического образования, осуществляющую подготовку специалистов поэтапно, на принципах преемственности и постепенности.

Преемственность реализуется посредством сопряженности учебных планов как взаимосвязанных, скоординированных программ и учебных планов родственных специальностей СПО и ВПО, что зафиксировано государственным образовательным стандартом. Сопряжённые программы по дошкольному и начальному образованию предполагают сокращённую, ускоренную форму обучения с обеспечением качества образования. Выпускники колледжа поступают на первый курс на места, финансируемые из средств республиканского бюджета, или на места с оплатой стоимости обучения на договорной основе и обучаются три года.

В учебных планах предусмотрена переаттестация ряда дисциплин, изученных студентами в колледже. В содержании учтена разница в подготовке специалистов СПО и ВПО в соответствии с классификатором специальностей для каждого уровня. Принято во внимание, что учебный процесс в системе СПО и в системе ВО направлен на решение разных классов профессиональных задач.

Каждое звено в системе профессионального педагогического образования имеет свою специфику, но вместе они направлены на достижение одной цели – подготовку высококвалифицированных кадров. В организации СПО выпускник получает квалификацию с выраженной практической направленностью, в вузе приобретает теоретические знания, знакомится с исследованиями, учится сам проводить и анализировать их, прогнозировать педагогические ситуации и т. д., в вузе квалификация другая – бакалавр или магистр (в соответствии с профилем), предоставляющая ее обладателям получать категорию, продолжать обучение и т. д. [1].

Открытость пространства педагогического образования в республике в соответствии с российским опытом функционирования УНК обеспечивается благодаря сотрудничеству ФПиП не только с БПК, но и с колледжами, лицеями, школами, детскими садами, организациями коррекционного, дополнительного образования в разных формах:

– оказание консультативной и методической помощи в организации инновационного учебного процесса, составление и рецензирование программной и учебно-методической документации учреждения;

– оказание помощи в разработке исследовательской деятельности учреждения;

– вовлечение преподавателей и учащихся учреждений образования в работу научно-практических конференций, проводимых кафедрами факультетов;

– проведение агитационно-профорориентационной работы в учреждениях образования;

– создание необходимых условий для прохождения педагогической практики студентами университета в учреждениях образования разного уровня и типа;

– участие преподавателей кафедр в качестве научных консультантов на педагогических советах образовательных учреждений, в работе научно-методических советов республики;

– профессиональные контакты учителей, работников дошкольных учреждений, педагогов-психологов с преподавателями кафедр по обмену опытом;

– экспертная оценка учебных программ учреждения, работа в составе экспертных комиссий при аттестации организаций образования;

– работа председателями и членами государственных аттестационных комиссий в организациях образования среднего, высшего и дополнительного профессионального образования и др.

Такая совместная работа дает возможность получать информацию об актуальных потребностях образовательных учреждений и, соответственно, внедрять практико-ориентированные методы обучения, использовать практиков в учебном процессе. Кроме того, на основе подобного взаимодействия студент может накапливать необходимые ему в профессиональной карьере знания и компетенции.

Факультет активно работает в направлении согласованности действий субъектов системы непрерывного образования (образовательных учреждений, государства, семьи), в

определении новых образовательных технологий, с помощью которых студент будет формировать собственную образовательно-карьерную траекторию, обучаясь на протяжении всей жизни по индивидуальной программе. Сопровождение студентов на протяжении всего срока обучения в вузе и затем в период становления в профессиональном обществе – важнейшая задача для преподавателей.

Сложилась практика регулярного повышения квалификации ППС по тематике, актуальной для реализации образовательных программ, создаются условия для расширения участия преподавателей в современных проектах развития сферы образования в РФ и возможности повышения квалификации в признанных центрах ПК в российских вузах.

В ПГУ вслед за российскими вузами с 2013 года в подготовке педагогических кадров произошли существенные изменения в связи с переходом высшего педагогического образования на двухуровневую модель подготовки специалистов. В настоящее время высшее педагогическое образование республики представлено широким спектром образовательных программ:

- подготовка бакалавров по программам четырехлетнего срока обучения;

- подготовка бакалавров по программам пятилетнего срока обучения (по совмещенным профилям);

- подготовка магистров образования.

III уровень – послевузовское и дополнительное профессиональное образование.

Послевузовское образование в ПГУ реализуется различными путями: наставничество, стажировка, аспирантура, докторантура, творческие группы, НИЛ, научно-практические семинары и конференции, курсы повышения квалификации и др. Принцип научного сопровождения образовательного процесса определяет необходимость организации и стимулирования научно-исследовательской деятельности субъектов педагогического процесса.

На факультетах созданы научно-образовательные центры, научные лаборатории,

студенческие научные кружки. Научная деятельность в рамках этих структур опережает практическую, для которой необходимо новое – то, чего еще нет в практике. Использование результатов НИР позволяет переориентировать учебный процесс с передачи учащимся знаний на формирование навыков их приобретения, повышает качество образования.

В ПГУ создана стройная система научной деятельности как ППС, так и студентов и аспирантов. Научно-координационный совет, содействие ректората научному сотрудничеству с вузами ближнего и дальнего зарубежья, вовлечение в науку по госбюджетным темам, работа управления научной политики и организации научных исследований, отдел послевузовского образования, отдел ученых и диссертационных советов и другие структуры призваны развивать научный потенциал системы высшего образования не только университета, но и всей республики. Научные исследования субъектов вуза интегрированы в образовательную деятельность, что способствует созданию организационно-методических условий, стимулирующих вовлечение преподавателей и студентов в творческий процесс научного поиска [2].

Укрепление сотрудничества с российскими вузами, рост публикационной активности преподавателей и студентов, развитие новых форм обучения, участие субъектов педагогического процесса в исследовательской деятельности – это показатели качества профессиональной подготовки специалистов, так как интеграция учебного процесса и научных исследований превращается в реальную профессиональную деятельность. Об этом свидетельствуют и требования государственной процедуры аттестации и аккредитации вуза к уровню развития научной деятельности факультета. Данные процедуры успешно пройдены университетом и в республике (на уровне Министерства просвещения), и в Российской Федерации (на уровне Рособнадзора).

Особое место отведено программам, реализуемым системой дополнительного профессионального образования, в которой на

курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки ежегодно обучаются тысячи педагогов. В ПГУ функционирует управление дополнительного профессионального образования с центром непрерывного образования, на базе которых ежегодно выполняется государственное задание по подготовке научно-педагогических кадров, руководителей сферы образования, педагогов, психологов, дефектологов и других специалистов учреждений образования различного уровня и типа.

Как уже отмечалось выше, ПГУ выполняет роль образовательного, научно-методического и исследовательского центра. Поэтому как ведущий центр высшего педагогического образования ПГУ проводит исследования в области педагогики, психологии, методик на основе современных образовательных технологий, а также в области образовательной интеграции в российское и международное образовательное пространство.

Площадкой таких научных изысканий, а также обсуждения актуальных вопросов педагогического образования в республике является открытый в 2001 г. в ПГУ Приднестровский научно-образовательный центр Южного отделения Российской Академии Образования (ПНОЦ ЮО РАО). Деятельность Центра определяли концептуальные исследования по разработке теорий, методик, программ и технологий, направленных на совершенствование и инновационное развитие образовательных систем, выявление содержательных и функциональных характеристик поликультурного образования, механизмов его реализации в целостном культурно-образовательном пространстве. В рамках осуществления научно-исследовательской деятельности Центра были открыты экспериментальные площадки на базе образовательных учреждений Приднестровья.

С 2008 по 2016 годы Приднестровский научный центр Южного отделения Российской академии образования (ПНЦ) успешно функционировал на факультете педагогики и психологии. Исследования центра согласовывались с программами РАО, являлись их

частью и включали в качестве плановой работы заказы Министерства просвещения.

Центр был создан, чтобы выстроить научный фундамент поступательного развития педагогического образования не только в ПГУ, но и в Приднестровье в целом. Исследования были ориентированы на развитие сферы образования республики, формулировались, исходя из необходимости обеспечить модернизацию образования и опережающий характер внедрения инноваций на основе анализа достижений и традиций советского и российского образования.

В состав ПНЦ входили две НИЛ: «Педагогический менеджмент» и «Педагогическое проектирование», профильные кафедры ФПП и факультетов педагогической направленности. В лабораториях работали кандидаты наук, доценты, молодые ученые и аспиранты в основном представители кафедр факультета, а также известные профессора из России и Украины. Центр издавал научно-практический журнал «Педагогический альманах», на страницах которого публиковались работы ведущих ученых Приднестровья, России, Украины, Молдовы и других государств. Директор ПНЦ профессор С. И. Берил периодически встречался с вице-президентом РАО академиком В. А. Болотовым, директором Института информатизации образования профессором Я. А. Ваграменко, с президентом РАО того периода академиком Н. Д. Никандровым, который неоднократно приезжал в университет и знакомился с деятельностью ПНЦ. Состоялись важные для университета встречи с Президентом Российской Академии образования академиком РАО, доктором филологических наук, профессором Людмилой Алексеевной Вербицкой. Ежегодно ПНЦ инициировал и проводил с институтами Академии телемосты, телеконференции, круглые столы по исследуемым научными лабораториями ПНЦ темам.

На годичных отчетных собраниях членов ЮО РАО в Сочи отмечалась активная и продуктивная работа ПНЦ; высокую оценку получил журнал Центра «Педагогический альманах». В 2012 г. в российских журналах «Высшая школа» и «Известия ректоров вузов»

вышли статьи С. И. Берила, председателя совета ректоров ПМР, отражающие деятельность ПГУ и ПНЦ в контексте актуальных вопросов высшего педагогического образования. Руководители Центра и сотрудники НИЛ выступали на таких площадках России, как МГУ им. М. В. Ломоносова, Воронежский, Орловский, Казанский, Нижегородский государственные университеты. Являясь частью научно-педагогической сферы культуры Российской Федерации, благодаря активному взаимодействию с ней, были успешно решены многие вопросы системы образования и науки Приднестровья, что было бы затруднительным или невозможным без поддержки и помощи России. Были активизированы научно-интеграционные связи с российскими вузами, членами Российско-Приднестровского консорциума университетов на базе ПГУ с образовательными учреждениями ПМР.

Результаты исследований ПНЦ имели научно-практическую значимость и использовались:

- при организации и проведении научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, тренингов, мастер-классов для педагогов и руководителей образовательных учреждений;
- в написании научных статей и учебно-методических пособий;
- в разработке и проведении курсов повышения квалификации;
- в учебном процессе при чтении дисциплин;
- в руководстве научной деятельностью студентов, в экспертизе научно-методических материалов образовательных учреждений разного уровня и типа и др.

Практическая значимость Центра выражалась в воздействии на профессиональный рост педагогов, в частности в написании и защите кандидатских диссертаций. В период деятельности ПНЦ состоялось более 20 защит в основном в Российской Федерации: МГУ им. М. В. Ломоносова, в вузы Смоленска, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода, Калуги и др.

Возобновление с 1 января 2018 года деятельности Приднестровского научного центра

РАО как ассоциированного члена Регионального научного центра Российской академии образования в Южном Федеральном округе – это укрепление и развитие образовательного и научного потенциала не только факультетов, готовящих педагогов, но и университета в целом.

Сегодня ПНЦ является площадкой, на которой обсуждаются актуальные вопросы качества педагогического образования. Научно-исследовательские лаборатории и кафедры центра ежегодно выступают организаторами научных семинаров, круглых столов, конференций для решения таких проблем, как профессиональная ориентация, совершенствование механизмов целевого приема по направлениям педагогического образования, создание условий, способствующих закреплению в профессии молодых учителей, кадровая поддержка сельских школ, в том числе малокомплектных, методическое обеспечение учебных программ и другие.

ПНЦ издает ежегодный научно-практический журнал «Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО», который включен в базу данных РИНЦ.

Деятельность НИИ и кафедр в составе ПНЦ РАО в условиях, стимулирующих его связь, с одной стороны, с Министерством просвещения и со всеми учреждениями образования республики, с другой стороны – с Региональным Научным центром Российской Академии образования в Южном федеральном округе способствует ускорению темпов внедрения научных разработок в приднестровскую систему образования, воздействию на профессиональный рост и качество психолого-педагогических кадров.

Таким образом, ПГУ как важнейшее звено системы непрерывного педагогического образования республики является главным субъектом в области научно-исследовательских изысканий психолого-педагогической направленности, на основе которых разрабатываются программно-методические материалы, раскрывающие качественно новый образовательный потенциал системы непрерывного педагогического образования Приднестровья.

На основе изложенного можно утверждать, что в Приднестровье сформирована эффективная многоуровневая система непрерывного педагогического образования, которая может рассматриваться как структурообразующий элемент системы непрерывного образования республики в целом. Непрерывное педагогическое образование четко структурировано, что позволяет ему обеспечивать развитие своих подсистем. Системе непрерывного педагогического образования свойственны целостность и преемственность, в свою очередь позволяющие эффективно развиваться различным образовательным структурам на основе взаимной интеграции на различных уровнях.

Гибкость и мобильность системы непрерывного педагогического образования, взаимосвязь и отсутствие тупиковых ветвей в формировании различных траекторий педагогического образования создают необходимые и достаточные условия для ее динамичного развития и адаптации к российским и прогрессивным мировым тенденциям. Сама она выступает в качестве важнейшего фактора обеспечения эффективности инновационных и модернизационных процессов в приднестровском образовании. Примером позитивного влияния многоуровневой системы педагогического образования на подготовку профессиональных кадров в других сферах является использование этого опыта для формирования УОК в сфере инженерно-технического и аграрного образования: в Бендерском филиале ПГУ проведена эффективная интеграция трех уровней образования: НПО–СПО–ВПО, в физико-техническом институте ПГУ–СПО–ВПО; в на аграрном факультете – УОК с сохранением юридических лиц СПО и факультета ПГУ.

Цитированная литература

1. Берил, С. И. Преемственность и сопряженность программ среднего и высшего педагогического образования в структуре непрерывного образования в ПГУ им. Т. Г. Шевченко в контексте деятельности учебно-научного комплекса «Педагогическое образование» / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 10–14.

2. Берил, С. И. Система педагогического образования Приднестровья на современном этапе / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосред-

ственный // Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО. – 2022. – № 21 – С. 6–11.

УДК 378.4

Л. И. Васильева
L. I. Vasilyeva

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

THE MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN PRIDNESTROVIE AT THE PRESENT STAGE

Представлены некоторые направления развития системы высшего педагогического образования в Приднестровье. Обозначены основные проблемы, негативно влияющие на обеспечение качества педагогических кадров, а также их решение. Выявлены приоритетные направления развития педагогического образования в Приднестровье на современном этапе.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, подготовка педагогических кадров, модульный принцип проектирования образовательных программ, модель педагогического образования.*

The article presents some directions of development of the system of higher pedagogical education in Pridnestrovie. The main problems that negatively affect the quality of teaching staff, as well as their solution, are identified. The priority directions of the development of pedagogical education in Pridnestrovie at the present stage are identified.
Keywords: *higher pedagogical education, training of pedagogical personnel, modular principle of designing educational programs, model of pedagogical education.*

К подготовке педагогических кадров в Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко (ПГУ) предъявляются все более высокие требования, что ставит вуз перед необходимостью совершенствования данной деятельности в рамках системы непрерывного педагогического образования. Отмечая в целом положительную динамику развития системы непрерывного педагогического образования республики, следует признать наличие проблем, обусловленных как внешними факторами, так и внутренними особенностями современного этапа деятельности данной системы.

ПГУ – ведущий государственный научно-образовательный центр в республике, который реализует программы по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки», полную вертикаль программ в сфере педагогического образования

и готовит кадры для образовательных учреждений республики всех уровней и типов: учителей-предметников, учителей начальных классов, психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов, работников системы дошкольного образования. За время существования в статусе классического он подготовил около 20 тысяч педагогов [1].

Выпускники университета работают педагогами, психологами, учителями, руководителями учреждений дошкольного, общего, дополнительного, начального профессионального и среднего профессионального образования, учреждений высшего профессионального образования Приднестровья, а значит качество системы образования республики во многом обусловлено стабильным функционированием ПГУ.

Кроме того, важным представляется учет того факта, что пространство деятельности, в

котором востребованы специалисты с педагогической подготовкой, в последние годы расширяется. Квалифицированные педагогические кадры, получившие широкое, фундаментальное гуманитарное образование, нужны не только в дошкольном и общем образовании, высшей школе, среднем профессиональном и дополнительном образовании, но и в органах внутренних дел для работы с детьми и подростками с девиантным поведением, в системе социальной помощи и социальной защиты семей с детьми, в здравоохранении и психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в структурах управления образованием на разных уровнях и т. п.

В настоящее время университет располагает: 1) теоретическим и практическим опытом разработки и реализации программ высшего педагогического образования, полученным в процессе перехода в 2013 году на двухуровневую систему образования; 2) опытом изменения вектора педагогического образования в направлении усиления практической и исследовательской составляющих, его воспитательной направленности; 3) опытом использования системы независимого оценивания профессиональных компетенций будущих педагогов.

Тем не менее содержание, технологии, управление педагогического образования требуют постоянного обновления, связанного с трансформацией системы общего образования, с необходимостью изменений системы подготовки педагогических кадров. В республике сохраняются проблемы, негативно влияющие на обеспечение качества педагогических кадров:

- снижение престижа педагогической профессии;
- недостаточный набор на педагогические специальности, зачастую обусловленный более простыми условиями поступления на другие направления;
- незаинтересованность выпускников работать в школе, которая приводит к дефициту педагогических кадров;
- трудности в определении потребности в педагогических кадрах и сложность состо-

ковки госзаказа с сегодняшним демографическим прогнозом;

- организация качественной практики (сроки прохождения практики, условия для практикантов и учителей – руководителей практики и пр.);

- оснащенность образовательных организаций техническими средствами, неготовность педагогов к работе с современным оборудованием (особенно преподавателей возрастной категории, однако и у молодых педагогов часто возникают вопросы по работе с программами, сайтами и сервисами); проблемы в обучении студентов работе с мультимедийными средствами, мессенджерами и т. п.;

- неэффективная система организации трудоустройства, профессиональное и социальное сопровождение молодых педагогов;

- вариативность и многоаспектность содержания учебных программ;

- отсутствие у студентов умения самостоятельно учиться;

- неэффективная система организации профориентационной работы;

- невозможность сохранения «модели», образа учителя, работающего не с уже знакомыми ему учениками, а с новыми индивидуальностями, которых делают современные реалии;

- акцентуация на личностно-развивающей функции учителя, в то время как роль «источника и хранилища информации» будет ограничиваться;

- необходимость подготовки учителя к предотвращению рисков, обусловленных усиливающимся влиянием цифровой среды и «искусственного интеллекта» на образ мышления подрастающего поколения и др.

Решение проблем, характерных для сферы образования нашей республики, видится в:

- 1) модернизации системы подготовки педкадров в условиях классического университетского образования, позволяющего реализовать непрерывное педагогическое образование с расширением компетенций будущих педагогов и их успешной адаптацией к реальным условиям школы;

2) неформальном сотрудничестве университета с образовательными учреждениями, так как подготовка учителя не может осуществляться только в вузе, образовательные учреждения должны вовлекаться в процесс подготовки студента;

3) привлечении наиболее заинтересованных и подготовленных студентов (для этого а) требуется разработать единый информационный ресурс, где будет размещаться информация о сфере педагогического образования: получение педагогического образования, переход с непедагогической на педагогическую специальность; направления и специальности; условия и оплата труда; уровни и типы образовательных учреждений; социальная поддержка будущих учителей и возможности развития педагогической деятельности вне системы общего образования; возможности карьерного роста; б) необходима некая рабочая система профориентационной работы в образовательных организациях; в) нужна некая вариативная траектория вхождения в педагогическую профессию без каких-либо временных и организационных сложностей);

4) улучшении методов и программ педагогического образования (актуализация текущих ФГОС УГСН «Образование и педагогические науки» с учетом современных требований к педагогическим работникам, с усилением практической составляющей подготовки, с широким использованием сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями);

5) совершенствовании перехода к педагогической деятельности, трудоустройства (необходима оптимальная модель расчета контрольных цифр приема с учетом результатов трудоустройства выпускников; нужен расчет потребностей в педагогических кадрах с учетом демографических тенденций, возрастной структуры педагогических кадров и рынка труда; необходима разработка и внедрение программ сопровождения выпускников на рабочих местах).

В декабре 2022 года вопрос о системе педагогического образования в Приднестровье на современном этапе рассматривался на коллегии Министерства просвещения, кото-

рая одобрила предложения университета. С сентября 2023 года внедрен в образовательный процесс университета разработанный НИИ «Психолого-педагогическое проектирование» Приднестровского научного центра РАО (ПНЦ РАО) модульный учебный план образовательной программы: педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («ядро высшего образования»).

Модульный принцип позволяет оптимизировать содержание образовательной программы, оперативно обновлять, заменять или вводить дополнительные модули вследствие произошедших изменений в сфере образования в соответствии с приоритетными направлениями образовательной политики и запросами рынка труда.

Модульное построение содержания образовательной программы подготовки бакалавров педагогического направления предполагает интеграцию теоретической и практической составляющих обучения.

Таким образом, модульный принцип проектирования образовательных программ и учебных планов предполагает интеграцию содержания образования в комплекс профессиональных модулей, каждый из которых обеспечивает успешное овладение основными видами профессиональной деятельности согласно актуальным ФГОС ВО, что позволяет реализовывать компетентностный подход в подготовке педагогов в системе высшего образования.

Кроме того, создана рабочая группа для разработки концепции подготовки педагогических кадров в республике. Нужно отметить, что ряд основных принципов Концепции подготовки педагогических кадров РФ, адаптированных в Приднестровье, реализуются ПГУ на протяжении более двух десятилетий:

– определение педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей;

– непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров;

- открытость и независимость оценки качества подготовки педагогических кадров;
- развитие системы подготовки педагогических кадров с учетом актуальных научных исследований в сфере образования;
- обеспечение совместной деятельности университета и социальных партнеров–работодателей;
- взаимодействие органов государственного и муниципального управления, образовательных и других организаций по вопросам совершенствования системы подготовки педагогических кадров в Приднестровье.

В Центре непрерывного образования ПГУ реализуется академическая модель педагогического образования – одно-двухгодичные курсы профессиональной переподготовки на базе любой образовательной программы бакалавриата и/или уровня магистратуры. Здесь существуют определенные риски, так как может быть не в полной мере обеспечена системность и целостность педагогической подготовки.

Отраслевая же модель в университете – это комплекс БПК – ПГУ, обеспечивающий непрерывность педагогического образования в республике, сетевое взаимодействие учреждений, накапливающих свои традиции и опыт в сформированных научно-методических школах подготовки педкадров. В этой модели тоже есть свои «зоны риска»: ограничение академической мобильности, проблемы эффективной мотивации молодежи на педагогические профессии и на работу в сфере образования [2].

Несмотря на обозначенные проблемы, в ПГУ в достаточной степени отлажена система эффективного менеджмента, которая позволяет:

- реализовать возможности внешней (региональной) и внутривузовской среды;
- своевременно выявлять проблемные зоны;
- корректировать процессы и предупредить риски;
- расширять возможности подготовки специалистов с фундаментальной социокультурной, психолого-педагогической

подготовкой и для других учреждений социальной сферы;

- оптимизировать сетевое взаимодействие педагогического образования с образовательными и другими учреждениями социокультурной сферы.

Таким образом, на основе изложенного выявлены приоритетные направления развития педагогического образования в Приднестровье:

- подготовка педагогов, обладающих навыками применения современных педагогических технологий в образовательном процессе;
- выявление молодежи, проявляющей интерес к педагогической профессии, а также внедрение системы ее целевой подготовки и воспитания;
- совершенствование учебных планов и программ педагогического образования на основе передового, в первую очередь российского опыта;
- эффективная организация научной и инновационной деятельности путем обеспечения тесной взаимосвязи образования, науки и производства;
- регулярное изучение запросов и требований заказчиков педагогических кадров, развитие взаимного сотрудничества с ними;
- внедрение цифровых технологий в высшее педагогическое образование и обеспечение интеграции современных информационно-коммуникационных и образовательных технологий;
- системное развитие и совершенствование управленческой деятельности университета по подготовке педагогических кадров.

Цитированная литература

1. Берил, С. И. Развитие системы высшего педагогического образования и науки в классическом университете в Приднестровье / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосредственный // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 8. – С. 117–127.
2. Берил, С. И. Приоритеты и особенности подготовки педагогических кадров для системы образования Приднестровья / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосредственный // Наука и практика. Вестник Приднестровского научного центра РАО. – 2021. – № 20. – С. 5–9.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

THE PERSONALITY OF A TEACHER IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MULTICULTURAL RUSSIAN SOCIETY

Статья посвящена анализу категории «поликультурная личность педагога» в контексте идеи подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях этнического и культурно-языкового многообразия российского социума. Поликультурная личность педагога рассматривается как мощный фактор формирования комфортного, позитивно заряженного поля межкультурного взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: поликультурный социум, принцип единства образовательного пространства, поликультурная личность педагога.

The article is devoted to the analysis of the category «multicultural personality of a teacher» in the context of the idea of preparing a teacher for professional activity in conditions of ethnic, cultural and linguistic diversity. The multicultural personality of a teacher is considered as a powerful factor in the formation of a comfortable, positively charged field of intercultural interaction of participants in the educational process.

Keywords: multicultural society, the principle of unity of educational space, multicultural personality of the teacher.

Современному российскому обществу характерны стремительные перемены в разных областях жизнедеятельности, в том числе – рост этнического многообразия как результат интенсивных разнонаправленных миграционных процессов, что неизбежно порождает в стране угрозы для достижения общенационального единства и одновременно актуализирует потребность воплощения в жизнь идей межкультурного взаимодействия представителей разных социальных страт, слоев общества, этнических групп [1].

Активизация в Российской Федерации процессов национально-культурного самоопределения малых народов, с одной стороны, и возрождение националистических идеологий и русофобии, с другой стороны, объясняет усиление внимания государства к вопросам образования детей и молодежи. Российская Федерация законодательно обеспечивает поддержку мирного сосуществования разных этносов, содействие социальной адаптации мигрантов, их интеграции в общество средствами образования. В Федеральном

Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основывается, в частности, на принципе единства обучения и воспитания, образовательного пространства на территории Российской Федерации, защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов в условиях многонационального государства [2, с. 6]. Реализация установок закона на всех уровнях системы российского образования призвана обеспечить обучающимся, независимо от их этнической и культурной принадлежности, возможность получения качественного образования как величайшей жизненной ценности и показателя социальной справедливости. Именно достойное образование позволяет обучающимся с различными этнокультурными характеристиками вступать в межкультурный диалог и вести его, а также усваивать значимые элементы других культур – духовные ценности, нормы и традиции общения, образа жизни и менталитета, что обеспечи-

вает основу для подготовки к жизни в свободном, открытом обществе [3].

Таким образом, сегодня в центре внимания исследователей различных научных областей оказывается феномен поликультурности, который рассматривается в разных аспектах. В контексте понятий «этнокультура», «полиэтничность» преобладает анализ проблем этнической «инаковости», вопросов учета национальной принадлежности человека (А. Ю. Белогузов, Л. Л. Супрунова). Однако согласимся со взглядами ряда исследователей (А. Н. Джурицкий, С. А. Хазова), которые называют этот подход узким, поскольку в его рамках затрагивается лишь этническая составляющая сложного комплекса проблем готовности человека гармонично существовать в поликультурном социуме, кроме того, не учитывается многогранность, самобытность личности человека. Действительно, в современном поликультурном социуме индивидуумы (в том числе, обучающиеся) консолидируются в разного рода объединения не только по принципу этнической схожести, что чрезвычайно значимо, но и на основе увлечений, в зависимости от гендерных и возрастных характеристик, исходя из общности профессиональных интересов, на базе «выполняемых функций, социальных ролей и статуса» [4, с. 7–8]. Подготовка человека к жизнедеятельности в столь многогранном социуме значима для всех людей, что актуализирует понятие «поликультурная личность».

Трактовка категории «поликультурная личность» представлена в работах Ю. В. Агранат, Б. М. Бим-Бада, по мнению которых это «личность, являющаяся субъектом полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества» [5, с. 5; 6, с. 130]. Совокупность названных черт личности применительно к педагогу со всей очевидностью определяет ее (личности педагога)

статус ведущего фактора гармонизации поликультурной образовательной среды, решения задач поликультурного воспитания обучающихся. Поэтому понятие «поликультурная личность учителя» рассматривается во взаимосвязи с понятием «компетентность педагога».

Категорию «компетентность педагога» ученые трактуют по-разному: как функциональную и личностную готовность специалиста к продуктивному решению задач профессиональной деятельности (Ю. В. Варданян, С. Б. Серякова, В. А. Слостенин, Н. И. Чернова); как когнитивное образование, востребованное в предметной сфере профессиональной деятельности (Г. М. Коджаспирова, Л. М. Митина); как мотивированную способность выполнять деятельность на основе ценностного отношения субъекта труда к предмету деятельности (Дж. Равен) и др. Во взглядах исследователей феномена компетентности педагога (О. М. Атласова, В. И. Байденко, Е. В. Бондарева) выявляются различия в наборе входящих в компетентность составляющих (компетенций), однако совершенно очевидна общность взглядов ученых относительно ее свойства обеспечивать успех жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности личности.

Категорию «поликультурная компетентность» С. А. Хазова трактует как «интегративное личностно-профессиональное качество педагога, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики для решения задач поликультурного воспитания и обучения учащихся» [4, с. 35].

Анализ структуры поликультурной компетентности педагога позволил ученым (Е. А. Нечаева, С. А. Хазова) выделить такие значимые ее компоненты (составляющие): когнитивный (включает знания, обеспечивающие успешную жизнедеятельность в поликультурной среде); мотивационно-ценностный (соде-

ржит представления о гуманистических ценностях, о способах построения гармоничных контактов в поликультурной среде); деятельностный (включает умения взаимодействия, решения проблем коммуникации) [4, с. 27].

Однако мы считаем, что своеобразие поликультурной компетентности педагога в большей мере проявляется в ее этнокультурном компоненте, описанном исследователями (С. П. Анзорова, Н. М. Ахмеров, В. И. Матис) «через призму» поликультурной личности учителя. В статусе фундамента этнокультурной компетентности педагога предстает способность к уяснению собственной этнокультурной идентичности, а также сформированность самосознания гражданина РФ, которое непременно включает ощущение тесной связи со своим народом, с многонациональным российским обществом, с мировым социумом. Этнокультурная компетентность – «тончайшая материя», поскольку предусматривает, с одной стороны, осознание учителем необходимости сохранения национальной идентичности разных культур для обогащения обучающихся данного поликультурного класса новыми знаниями и опытом, а, с другой стороны, стремление к достижению некоторой доли унификации ее (национальной идентичности разных культур) своеобразия для реализации целей межкультурного взаимодействия. Важнейшая составляющая этнокультурной компетентности педагога – социальная толерантность как способность принять проявления «иного» (языка, ценностей, традиций, быта), понять стремление ребенка сохранить особенности, отражающие уклад его семьи. Эта позиция педагога способствует формированию комфортного, позитивно заряженного поля межкультурного взаимодействия, оказывает влияние на духовный мир ребенка, позволяет удерживать межличностные отношения в поликультурном классе в «режиме доброты» [7, с. 224–230].

Ключевым условием эффективной реализации названных педагогических компетенций является коммуникативная компетентность учителя, которая трактуется исследователями (Н. В. Басалаева, Н. К. Игнатьева, Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева) как значи-

мая качественная характеристика личности педагога, комплекс взаимосвязанных компетенций по уместному использованию словесных и несловесных средств восприятия и отражения действительности в разных ситуациях общения. Учитель поликультурной школы должен в режиме самообразования заботиться о повышении уровня коммуникативной компетентности: пополнять ресурс представлений из области риторики; применять эти знания в рамках своей коммуникативно-речевой практики, в процессе создания высказываний профессионально значимых жанров; осознанно заботиться о развитии навыков коммуникативного лидера [8, с. 5].

Подготовка учителя-профессионала к профессиональной деятельности в поликультурной среде требует от научно-педагогического сообщества высшей школы переосмысления образовательных результатов, разработки новых программ, отвечающих вызовам современного поликультурного социума.

Цитированная литература

1. **Джуринский, А. Н.** Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 257 с. – Текст : непосредственный.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» / – Текст : электронный. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-3/ (дата обращения: 25.12.2022).
3. **Ситаров, В. А.** Ценностно-смысловые аспекты воспитания современной молодежи / В. А. Ситаров. – Москва, 2021. – 215 с. – Текст : непосредственный.
4. **Хазова, С. А.** Поликультурная компетентность педагога: монография / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Майкоп: ЭлИТ, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.
5. **Агранат, Ю. В.** Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: Автореферат / Ю. В. Агра-

нат. – Хабаровск, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва, 2002. – С. 130. – Текст : непосредственный.

7. Анзорова, С. П. Социолингвистический и этнокультурный аспекты обучения языкам в образовательных организациях Рос-

сийской Федерации / С. П. Анзорова. – Текст : непосредственный // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. – Минск: БНТУ, 2015. – С. 224–231.

8. Педагогическая риторика / под редакцией Н. А. Ипполитовой. – Москва, 2001. – 447 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.134:373.6

В. В. Проценко
V. V. Protsenko

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАКУРСЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF IMPLEMENTING PROFESSIONAL TRAINING IN THE PERSPECTIVE OF LIFELONG EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы реализации положений Государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования Приднестровья в части реализации профильного обучения. Раскрываются аспекты, осложняющие переход на профильное обучение и обусловленные существующими сдерживающими факторами объективного и субъективного характера. Сделана попытка выявить наиболее значимые обстоятельства названных проблем и пути их решения.

Ключевые слова: Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, профиль обучения, самоопределение, профессиональные компетенции, родительская общественность, непрерывное образование.

The article presents the implementation of the provisions of the State educational standard of secondary (complete) general education of Pridnestrovie in terms of the implementation of profile education. The aspects that complicate the transition to specialized education are determined by existing constraining factors of an objective and subjective nature are revealed. An attempt has been made to identify the most significant circumstances of these problems and ways to solve them.

Keywords: State educational standard of secondary (complete) general education, profile education, self-determination, professional competencies, parental community, lifelong education.

Динамические процессы социально-экономического развития, глобализация и технологические прорывы сформировали понимание у современного человека ценности образования на протяжении всей жизни, именно непрерывное образование позволяет строить карьеру, видеть перспективы профессионального роста, быть компетентным, а, следовательно, успешным.

Рассматривая непрерывность образования как важное условие профессионализации личности, обратимся к средней школе, где впервые молодой человек должен ос-

знать роль приобретенных знаний, оценить их глубину и применимость в возможности построения личных жизненных планов. Готова ли сегодня школа удовлетворить социальный запрос на личность, осознанно и ответственно совершающую свой выбор? Какие инструменты для этого есть в настоящее время у школы? Какие факторы могут выступать как сдерживающие силы? Какие прогнозы в этой связи возможны?

Согласно статье 9 Закона ПМР «Об образовании» миссией среднего полного общего образования является «формирование мето-

дологической грамотности, профилирование обучения и готовность к самостоятельному выбору жизненного пути...». Таким образом, в активную школьную практику входит профильное обучение [3].

Профильное обучение понимается как образовательная технология, представляющая особый вид дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющая за счет изменений (вариаций) в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их познавательными и профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [5].

В нашей республике профильное обучение стало актуальным для массовой школы с введением Государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, гарантирующего осознанную социализацию выпускников школ. Образовательный стандарт на уровне 10–11 классов предлагает ученикам гуманитарный, технологический, социально-экономический и естественно-научный профили. Каждый из этих профилей ориентирован на продолжение образования в определенной группе специальностей. Следовательно, основная цель, которую преследует профильное образование – расширение возможностей для социализации учащихся, т. е. обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием за счет более эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [4]. Таким образом, сегодня и среднее общее образование наравне со средним и высшим уровнями профессионального образования встраивается, с учетом своих целей и задач, в модель непрерывного образования человека.

Необходимо отметить, что в республике накоплен опыт создания условий по подготовке выпускников к целенаправленному самоопределению продолжения образования в профессиональной школе – это классы

физико-математического, гуманитарного и химико-биологического направлений. Однако этот опыт сосредоточен в организациях повышенного уровня образования: лицеях и гимназиях. Также ряд общеобразовательных школ республики предлагают своим старшеклассникам инженерные и педагогические классы.

Однако подчеркнем, что базовый концепт профильного образования принципиально отличается от концепта обучения в каком-либо из направлений в лицейских и гимназических классах тем, что профиль предполагает построение и подчинение всей образовательной среды выбранному профилю: учебного процесса с углубленным изучением отдельных предметов, разработки элективных курсов, тематически и содержательно отражающих особенности профиля, внеурочной деятельности, внешкольной работы, подготовки индивидуальных проектов [1]. Таким образом, создаются условия для глубокого и разностороннего погружения старшеклассника в сферу будущего предполагаемого профессионального образования или избранной профессиональной деятельности.

Вместе с тем следует заметить, что для массовой школы профилизация среднего полного образования в нашей республике становится серьезным вызовом несмотря на то, что в педагогической среде существует верное общее понимание основной задачи среднего (полного) общего образования – создание условий для профессионального самоопределения выпускника и обоснованного выбора им дальнейшего профессионального образования. Как же проявляют себя эти вызовы? Выделим здесь аксиологические и компетентностные компоненты.

Так, в ходе опроса, который проводился нашим институтом в период апробации Государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в 2022–2023 учебном году, установлено, что достаточно большое количество руководителей (до 51,3 %) предпочитают преодолению трудностей по переходу на профессионально ориентированные профили обучения отказ от

них в пользу универсального профиля, который не ставит своей целью дифференциацию обучения. Установленный факт существенно снижает ценность среднего образования для молодого человека, поскольку лишает его перспектив осознанного выбора направления профессионального образования, создает ситуацию растерянности и неопределенности по окончании одиннадцатого класса.

В то же время они отмечают, что опросы обучающихся в их школах показали существование у старшеклассников общего запроса на профильное обучение. В числе предпочтений 32 % ребят указывали гуманитарный, 21,5 % – естественно-научный, 13 % отдали предпочтение социально-экономическому профилю и 9 % – технологическому. Однако в отношении этих обучающихся их индивидуальные предпочтения в профессиональном самоопределении могут остаться не реализованы, возможно часть этих обучающихся решится сменить школу.

Позиция большого числа руководителей школ по выбору универсального профиля связана с общим пониманием существующих сдерживающих факторов как объективного, так и субъективного характера.

В числе причин, осложняющих переход на профильное обучение в своих школах, респонденты относят следующие (ранжированы нами по количеству выбора):

- незначительное количество выпускников девятых классов, кто рассматривает для себя профессионально ориентированный профиль обучения как ценность и результат своего образования в десятых и одиннадцатых классах, указали чуть более 60 % опрошенных;

- неготовность обучающихся к ответственному самоопределению (в вопросе выбора профиля) отметили 56,3 % респондентов;

- отсутствие кадров в значительном количестве школ, обладающих компетенциями для реализации учебного предмета на углубленном уровне, а также общую высокую загруженность учителей выделили более 49 % директоров и замов;

- слабый запрос родителей обучающихся на профильное обучение назвали 37,5 %.

Отметим, что малочисленность групп обучающихся сходной профильной дифференциации и неготовность обучающихся к осознанному выбору, полагаем, взаимосвязанными: неготовность к выбору обуславливает малочисленность групп сходной профильной дифференциации. Такая ситуация прогнозируема, если в школе отсутствовало системное сопровождение профессионального самоопределения на всех предшествующих уровнях образования: от профориентационной пропедевтики в начальной школе до предпрофильной подготовки в основной школе. В то же время целям системной профориентационной работы на всех уровнях общего образования служит Программа воспитания и социализации, определяющая тактические шаги в разных направлениях воспитания, в том числе и трудового, разрабатываемая школой с учетом своих традиций, ресурсов местного и республиканского объектов сферы бизнеса и труда.

Отсутствие кадров, обладающих необходимыми компетенциями для реализации предметов на углубленном уровне, в новом ракурсе обнажило хроническую проблему кадрового голода в среднем образовании. Выскажем предположение о том, что ее решение в существующих условиях возможно в том случае, если администрация готова выходить за границы имеющегося школьного кадрового потенциала и рассматривать возможности сетевого сотрудничества. При этом решение проблемы кадров за счет сотрудничества с социальными партнерами видят только 23 % опрошенных и, как правило, это организации, которые уже имеют опыт взаимодействия со средними профессиональными организациями республики или Приднестровским государственным университетом им. Т. Г. Шевченко при реализации своих основных образовательных программ. Серьезная проблема наличия профессиональной компетентности учителя встает с введением в образовательный процесс совершенно нового учебного курса «Индивидуальный проект». Педагог должен обладать общей методологической культурой, иметь теоретиче-

ские знания и практические навыки ведения исследовательской практики. Сопровождение старшеклассников в подготовке индивидуальных проектов предполагает хорошее овладение учителем деятельностным подходом: он должен знать, чем деятельность проектирования отличается от исследования, от других типов деятельности, должен уметь распознавать их и сам хотя бы немного владеть методами исследования и проектирования [2]. Сегодня системный опыт сопровождения учебных проектов или исследований имеют далеко не все наши учителя, работающие в 10-11-х классах, и, следовательно, организовывать такую деятельность старшеклассников готовы не все, что потребует от учителя готовности к самообразованию в этом направлении.

Инертность массовой родительской ответственности в запросах на профессионально ориентированные профили также может быть объяснима непониманием ими ценности этой модели обучения, неэффективной работой по популяризации профильного обучения и слабой просветительской деятельностью в организациях образования. Полагаем также, что существует и скрытая общая психологическая неготовность большинства родителей рассматривать вопрос возможной смены школы для своего старшеклассника, смены класса, учителя по тому или иному учебному предмету как выход из «зоны комфорта», т. е. смена привычного уклада.

Обобщая выделенные проблемы интеграции среднего образования в непрерывный образовательный процесс, отметим их неизбежность в связи с необходимой системной перестройкой традиционной модели среднего образования, где значительную роль играет готовность педагогов к новациям в сфере образования и саморазвитию. Только обнов-

лённая модель, учитывающая общие потребности социальной среды и частные запросы личности, будет создавать условия для адаптивного вхождения молодого человека в профессиональное образование.

Цитированная литература

1. Громыко, Ю. В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыслительности и их содержания / Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко. – Текст : электронный // StudyLib : онлайн-библиотека. – URL : https://studylib.ru/doc/890746/razlichie-tipov-myslitel._noj-deyatel._nosti-i-ih-soderzhaniya (дата обращения 09.09.2023).

2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования : утверждена приказом министра образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783. – Текст : электронный / Министерство образования РФ, Российская академия образования // Первое сентября. – 2007. – № 2. – URL : <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200700202> (дата обращения: 26.09.2023).

3. Об образовании : Закон Приднестровской Молдавской Республики от 27.06.2003 г. № 294-3-III [в действующей редакции]. – Текст : электронный / Верховный Совет Приднестровской Молдавской Республики: офиц. сайт. – URL: <http://vspmr.org/legislation/laws/> (дата обращения: 26.09.2023).

4. Об утверждении Государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования : Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 07.05.2021 г. № 349. – Текст : электронный / Министерство юстиции Приднестровской Молдавской Республики: офиц. сайт – URL : <https://minpros.info/files/uoo/common/2021/34970521.pdf>. (дата обращения: 26.09.2023).

5. Селевко, Г. К. Профильное обучение как технология / Г. К. Селевко, О. Ю. Соловьева. – Текст : электронный // Проблемы современной педагогики. – 2008. – №1 (14). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/profilnoe-obuchenie-kak-tehnologiya/viewer> (дата обращения: 20.09.2023).

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

REGIONAL ASPECTS OF CONTINUOUS MULTI-LEVEL PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье освещены региональные аспекты непрерывного многоуровневого педагогического образования при реализации системы непрерывного профессионального образования, включающие уровни допрофессионального, профессионального и последипломного педагогического образования, реализуемые организациями образования Приднестровской Молдавской Республики. Формирование единых подходов в подготовке педагогических кадров в организациях среднего и высшего профессионального образования Приднестровской Молдавской Республики обеспечивают преемственности уровней профессионального образования.

Ключевые слова: уровни непрерывного педагогического образования, подготовка педагогов, Приднестровская Молдавская Республика.

The article reflects in the implementation of the system of continuing professional education, including the levels of pre-professional, professional and postgraduate pedagogical education, implemented by educational organizations of the Transnistrial Moldavian Republic. The formation of unified approaches in the training of teaching staff in organizations of secondary and higher professional education of the Transnistrial Moldavian Republic ensures continuity of levels of professional education.

Keywords: levels of continuing pedagogical education, teacher training, Transnistrial Moldavian Republic.

В настоящее время педагогическое образование находится в центре государственного и общественного внимания. Сегодня мы говорим о разработке новой модели педагогического образования, в основе которой – обеспечение преемственности уровней профессионального образования, усиление практической направленности подготовки педагогических кадров, возвращение воспитательного аспекта.

Принципы, провозглашенные Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования Российской Федерации и заложенные в ее основу не новы. Система непрерывного профессионального образования включает все этапы профессионального становления и развития будущего педагога, выражается в непрерывном образовательном сопровождении на протяжении всей профессиональной деятельности. Требования современной действительности к профессиональным качествам учителя уже в конце XIX века емко отразил в своем суждении основопо-

ложник научной педагогики К. Д. Ушинский: «Учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [4].

Обучение на протяжении всей жизни является одним из базовых навыков XXI века. В современном мире для достижения успеха необходимо совершенствоваться каждый день. Учеба не заканчивается с получением аттестата или диплома – это процесс длиной в жизнь.

Однако первоначально интерес к педагогической деятельности у будущих педагогов проявляется не в организации профессионального образования, а намного раньше – на уровне допрофессионального педагогического образования. Учащиеся среднего и старшего звена общеобразовательной школы демонстрируют заинтересованность в работе учителя, взаимодействуют с учениками младших классов, участвуют в общешкольных мероприятиях, проявляя способности к педагогической работе.

Интерес к профессии педагога формируют опытные учителя общеобразовательной школы, пользующиеся авторитетом у своих учеников. И как важно, чтобы поддержку и напутствие на дальнейшее профессиональное педагогическое образование выпускник школы услышал от своих педагогов, которые подкрепляют его уверенность в правильности выбора будущей профессии.

Безусловно, важным является реализация системы ранней профориентации на педагогическую профессию. Это возможно через внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически нацеленных учащихся выпускных классов общеобразовательной школы. Основным направлением деятельности в решении этой задачи в ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» является реализация модели профориентации, нацеленной на формирование осознанного подхода к выбору педагогической профессии в соответствии с требованиями к профессионально значимым качествам личности педагога посредством ознакомления с основными видами педагогической деятельности.

Разработка и реализация модели профориентации осуществлялась в рамках фестиваля «В мире профессий», организованного Министерством просвещения Приднестровской Молдавской Республики в 2022–2023 году. Основными направлениями профориентационной работы в ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» являются: координация, профдиагностика, профинформирование, профконсультирование, практическая подготовка. Анализ профориентационной работы, проведенной в колледже в последние два года, показывает ее результативность.

Однако реалии сегодняшнего дня, связанные с дефицитом педагогических кадров, говорят о необходимости разработки нормативной базы для развития практики приема на обучение по программам подготовки педагогов на условиях договора о целевом обучении. На уровне базового профессионального педагогического образования студенты уже приобретают необходимые знания, умения, которые станут основой квалификации

педагога и дадут возможность сразу же начать работу по специальности.

Важной особенностью современного педагогического образования является ориентация на подготовку педагогов, обладающих не только определенной системой профессиональных знаний и умений, но и способных решать конкретные практические задачи, обусловленные видами профессиональной деятельности [1].

В реализуемых в настоящее время образовательных стандартах среднего и высшего профессионального образования усилена практическая направленность подготовки будущих педагогов посредством реализации компетентностного подхода, позволяющего одновременно решать задачи как личностного, так и профессионального становления. Здесь на первый план выходит обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих педагогов на уровне среднего и высшего профессионального образования [2].

Интерес к возможности организации непрерывного педагогического образования между двумя уровнями подготовки будущих специалистов и апробация этого механизма начались еще в 90-е годы XX века. Уже 2004 году проводился сравнительный анализ учебных планов уровня среднего и высшего образования по специальностям «Дошкольное образование» и «Преподавание в начальных классах», а с февраля 2005 года начал свою работу Учебно-научно-образовательный комплекс «Педагогическое образование», в состав которого вошли ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» и ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко». Главная цель функционирования данного комплекса – создание эффективной системы непрерывного педагогического образования с внедрением в учебно-воспитательный процесс новых образовательных технологий.

Бесспорно, данное сотрудничество было очень плодотворным, так как позволяло оптимизировать механизм подготовки педаго-

гических кадров для Приднестровской Молдавской Республики. Педагогический колледж стал единым целым с факультетом педагогики и психологии ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» в решении задач обновления содержания программ профессиональной подготовки, поиска и внедрения инновационных образовательных технологий, проведение совместных исследований, педагогических экспериментов в поисках эффективных средств организации образовательного процесса. Проводились совместные семинары, конференции, мастер-классы, тренинги с участием преподавателей и студентов. Важным достижением этого сотрудничества стало создание условий для продолжения педагогического образования в Приднестровском государственном университете выпускникам педагогического колледжа по образовательным программам в сокращенные сроки.

В таком тесном сотрудничестве прошло восемнадцать лет. Оглядываясь назад, мы видим, что сохранили систему непрерывного образования. Выпускники колледжа по-прежнему имеют возможность обучаться в Приднестровском государственном университете по образовательным программам в сокращенные сроки, преподаватели и студенты колледжа по-прежнему являются активными участниками всех совместно проводимых мероприятий. Педагогический колледж является основной базой для проведения педагогической практики студентов факультета педагогики психологии.

В связи с модернизацией подходов в подготовке педагогических кадров актуальным также является и совместная работа колледжа с Научно-исследовательской лабораторией «Психолого-педагогическое проектирование» для разработки единых подходов к проектированию содержания подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования в Приднестровской Молдавской Республике.

Оптимизация содержания подготовки педагогических кадров на уровне среднего

профессионального образования позволяет внедрять в программу профессиональной подготовки модули по выбору обучающихся. Так, например, по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» отражена направленность на подготовку в области преподавания иностранного языка в начальной школе, преподавания информатики или преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Это несомненно дает возможность обучающимся приобрести дополнительную квалификацию по выбранному направлению подготовки. Тем самым осуществляется адаптация содержания профессионального образования к требованиям рынка труда нашей республики. Что в свою очередь повышает конкурентоспособность будущих педагогов на рынке труда и обеспечивает качественное мотивированное обучение уже на уровне высшего образования [5].

Особенностью образовательных программ среднего профессионального педагогического образования является наличие большого объема практической подготовки; разнообразие видов практики, организуемой на базе наших социальных партнеров – профильных образовательных организаций дошкольного, общего образования и дополнительного образования. Сотрудничество с профильными образовательными организациями республики также является важным условием непрерывного педагогического образования. Так как именно благодаря опытным педагогам-наставникам студенты приобретают ценный для своего будущего профессионального становления педагогический опыт.

Последипломное педагогическое образование позволяет постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство. Это становится хорошо заметным после 3–5 лет работы в образовательной организации, когда педагог уже освоился и крепко владеет традиционной методикой учебно-воспитательной работы. Через самообразование и профессиональное самосовершенствование педагог изучает и переосмысливает то, чему

научился сам, опыт коллег, обобщает полученную информацию. Ведь, как четко подметил римский философ Сенека: «Уча других, мы учимся сами...» [4].

Одним из механизмов последипломной подготовки педагогов является повышение квалификации, направленное на расширение и углубление имеющихся знаний, изучение новой современной теории, получение практических навыков и умений для адаптации педагогов к постоянно изменяющимся условиям общественной жизни.

Сегодня у выпускников ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» также есть возможность совершенствовать свою профессиональную компетентность, приобрести новую или повысить уровень имеющейся квалификации, пройдя обучение по дополнительной образовательной программе профессиональной переподготовки по направлениям: «Физическая культура», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования».

Таким образом, система непрерывного педагогического образования в современных условиях направлена на формирование педагога, обладающего глубокими познаниями в области науки о человеке и его развитии, владеющего эффективными педагогическими технологиями, неординарным стилем научно-педагогического мышления, чело-

века, способного и готового к принятию творческих решений, такого, какой нужен современным детям и обществу.

Цитированная литература

1. **Глузман, Н. А.** Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагога / Н. А. Глузман, А. Е. Мягченкова. – Текст : непосредственный // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : сборник материалов VI Всерос. науч.-практ. конф., Евпатория, 18–19 апреля 2019 года. – Евпатория: Ариал, 2019. – С. 147–151.

2. **Казакевич, Т. А.** Интеграция образовательных программ среднего и высшего профессионального образования: автореферат / Т. А. Казакевич. – Москва: Московский пед. гос. ун-т, – 2021. 166 с. – Текст : непосредственный

3. **Назарова, О. Л., Остапенко, Т. И.** Проектирование содержания образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования / О. Л. Назарова, Т. И. Остапенко. – Текст : непосредственный // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах. – 2011. – № 1–3. – С. 89–94.

4. **Петров Ю. Н.** Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы : монография / Ю.Н. Петров. – Москва: Владос, 2006. – 332 с. – Текст : непосредственный.

5. **Репина, А. В.** Подходы к обеспечению интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования / А. В. Репина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 31–36.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147.227

М. Г. Вахницкая
M. G. Vahnitskaia

БАЗОВАЯ КАФЕДРА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

BASIC DEPARTMENT AS A CONDITION FOR THE TRAINING OF TEACHING STAFF

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «базовая кафедра», выделяется специфика ее организации в учреждениях образования, анализируются условия, пути, формы и методы подготовки педагога на основе такого подхода к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: базовая кафедра, организация образования, практико-ориентированный подход, стратегии и тактики подготовки педагога, образовательный стандарт, работодатель.

The article discusses the main approaches to the definition of the concept of "basic department", highlights the specifics of its organization in educational institutions, analyzes the conditions, ways, forms and methods of teacher training based on this approach to professional activity.

Keywords: basic department, organization of education, practice-oriented approach, strategies and tactics teacher training, educational standard, employer.

Изменения, происходящие в современном обществе, существенным образом влияют на развитие вуза, на выбор его стратегии. Стратегически значимым становится направление развития образования на основе более совершенной формы подготовки специалистов-профессионалов – социального партнерства между организациями высшего образования и предприятиями, организациями профильной направленности.

В современных условиях приоритетным является практико-ориентированное образование, предполагающее тесное взаимодействие с работодателем. Одним из механизмов реализации такого направления в образовании является создание базовой кафедры. Отметим, что базовая кафедра как явление в практике образования, в системе подготовки специалистов не является новшеством. Первые базовые кафедры появились еще в

середине XX века. Основная их цель – подготовка специалистов для работы на предприятиях. Такие подразделения (базовые кафедры) создавались преимущественно в научных институтах, позже они открывались и в реальном секторе экономики. Исследованием проблемы создания и функционирования базовых кафедр занимаются такие ученые, как: С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина, Т. Ю. Макашина, Е. В. Меркель, Т. И. Шукшина, Ю. И. Щербаков [1–4].

В науке и практике образования разработано содержание и функции базовой кафедры, которые достаточно разнообразны:

– участие в учебном процессе (сотрудники организаций-партнеров проводят лекционные и семинарские занятия, мастер-классы);

– руководство научно-исследовательской работой студентов (выпускными и курсовыми проектами);

– организация различных видов практики для студентов, стажировок для преподавателей вуза;

– привлечение студентов к выполнению проектов и исследований, актуальных для предприятия или организации образования.

Указанные виды взаимодействия могут быть реализованы в различных формах: проведение студенческих конференций, конкурсов, встреч с ведущими экспертами и др.

Проанализировав деятельность университетов России, мы пришли к выводу о том, что наиболее часто встречаются два вида базовых кафедр.

Первый тип – сотрудничество преимущественно одностороннее: выделяются базовые кафедры в вузе (созданные по инициативе вуза) и базовые кафедры, расположенные и созданные по инициативе предприятия. Базовая кафедра, созданная по инициативе вуза, характеризуется тем, что организатором и опорным учреждением выступает вуз. Этот вид базовых кафедр реализует сетевые программы подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Они создаются с целью создания интегрированных научно-образовательных центров. Такого рода базовые кафедры реализуют подготовку специалистов по основным и дополнительным образовательным программам, проводят исследования в определенной научной области и используют результаты исследований в производственном и образовательном процессах [5]. Основные направления деятельности кафедр нового типа:

- практико-ориентированная направленность образовательного процесса, которая предполагает привлечение высококвалифицированных специалистов-практиков организации-партнера к преподаванию;

- проведение научно-исследовательской работы со студентами, ориентированной на решение проблем, актуальных для науки и образования в соответствии с деятельностью базовой кафедры;

- создание условий для проведения производственной практики студентов на базе опорного учреждения;

- организация стажировок преподавательского состава кафедры на базе опорного учреждения;

- организация курсов повышения квалификации для специалистов-практиков отрасли на базе вуза.

Таким образом, используя ресурсы опорного учреждения, университет, с одной стороны, получает возможность включать в образовательный процесс лучшие практики ведущих учреждений или предприятий, с другой стороны, – ориентироваться и учитывать требования современного рынка труда. Как правило, такие кафедры создаются по инициативе вуза, но в то же время у опорных учреждений есть очевидные преимущества: они могут произвести предварительный качественный подбор персонала и поиск талантливых молодых специалистов, имеют возможность заранее познакомиться со своими потенциальными сотрудниками и выбрать тип работы и вид деятельности, наиболее полно отвечающий их способностям и желаниям, работодатели могут вовлечь их в реальную профессиональную деятельность [6]. Такое взаимодействие способствует обмену идеями между обучающимися и опытными сотрудниками.

Второй тип базовых кафедр создается по инициативе опорного учреждения с целью организации сотрудничества вуза с научным институтом или конкретной компанией, при этом направления взаимодействия формируются индивидуально в каждом случае. Целью организации такой кафедры является подготовка студентов к работе в опорном учреждении уже во время обучения в университете. Кроме того, важным является содействие освоению студентами современных, актуальных для их будущей профессиональной деятельности производственных технологий. Результат деятельности такой кафедры – подготовка будущего специалиста, приближенная к реальному производственному процессу. В таких условиях часть занятий студентов старших курсов и магистрантов проводится на базовой кафедре, где они получают возможность преодоления разрыва между теорети-

ческим обучением и необходимыми практическими навыками [7].

В системе высшего образования России с 2014 года педагогические вузы так же могут вести образовательную деятельность непосредственно в школах путем организации базовых кафедр. По словам заместителя министра образования и науки РФ А. А. Климова, такой вид взаимодействия особенно интересен для реализации программ прикладного бакалавриата. В таких условиях возможно выстраивание индивидуальных траекторий студентов с учетом их интересов и дальнейшего трудоустройства. Базовые кафедры, организованные в организациях общего или среднего профессионального образования, позволяют выстраивать тесное взаимодействие образовательных учреждений различного уровня. Таким образом организованное обучение интегрирует использование материально-технической базы и методического потенциала образовательных учреждений-партнеров. В условиях педагогического вуза партнерами становятся общеобразовательные школы и учреждения СПО, социальные центры и пр. Учитывая специфические условия организации базовых кафедр в системе образования, т. е. базовые кафедры педагогической направленности, их можно выделить в отдельный вид. Это базовая кафедра преимущественно с двусторонним сотрудничеством. Она создается с целью организации взаимодействия педагогического вуза и опорного образовательного учреждения и реализует следующие основные направления:

- сопровождение деятельности опорного образовательного учреждения в научно-методическом аспекте;
- организация образовательной деятельности вуза на основе реализации принципа практикоориентированности на базе опорного образовательного учреждения;
- взаимодействие в направлении научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся вуза и опорного образовательного учреждения;
- наполнение и развитие информационного пространства на портале «Школа», а также на образовательном портале вуза.

Результаты такого взаимодействия имеют двустороннюю направленность. С одной стороны, опорное образовательное учреждение (школа, учреждение СПО, социальный центр) может использовать научный потенциал вуза-партнера, имеет возможность выработать совместную программу развития. С другой стороны, учреждение образования может теоретически обобщить и распространить собственный опыт в научной среде, инициировать реализацию инновационных проектов на своей базе. Участие представителей вуза в опорных учреждениях также вносит изменения в образовательный процесс. Учащиеся получают возможность участия в мастер-классах, академических лекциях ведущих специалистов педагогического университета. Сотрудники базовых кафедр разрабатывают совместные образовательные программы, предполагающие участие партнера в образовательном процессе [8]. Студенты вуза, в свою очередь, могут слушать лекции (семинары, мастер-классы, тренинги) педагогов-практиков, имеющих большой опыт работы в профессиональной педагогической сфере. Важным направлением в таком двустороннем сотрудничестве является организация и проведение разных видов педагогических практик, которые при такой организации деятельности становятся более централизованными. Опорное образовательное учреждение становится научно-методической лабораторией, которая дает возможность систематически анализировать уроки преподавателей опорного образовательного учреждения и практиков. Преподаватели осуществляют научно-методическую поддержку опорного образовательного учреждения, проводят предметные олимпиады, студенческие и школьные конференции и т.д.

В практике педагогического образования существует два специфических типа базовых кафедр: предметные и межпредметные. Предметные осуществляют свою деятельность в узком направлении, часто в рамках деятельности аналогичного подразделения вуза. Вторая группа кафедр ведет работу по нескольким направлениям или вносит свой

вклад в освоение межпредметного содержания.

Изучив научные источники и проанализировав опыт организации и деятельности базовых кафедр, мы пришли к следующим выводам:

1) в научной литературе недостаточно информации о возможности создания базовой кафедры в общеобразовательной организациях и профессиональных образовательных учреждениях (исследование и обоснование этого явления необходимо, актуально в современных условиях);

2) открытие базовых кафедр, на наш взгляд, позволило бы усилить практическую направленность в подготовке педагогов с максимальным учетом потребностей рынка труда как для отрасли в целом, так и в отдельном учреждении;

3) деятельность базовой кафедры ориентирована на формирование как универсальных, так и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения всех видов деятельности, указанных в соответствующих стандартах;

4) взаимодействие с базовой кафедрой ускорит процесс адаптации выпускников к условиям профессиональной деятельности в профильной организации образования;

5) в сотрудничестве с базовой кафедрой возможны максимальный учет требований рынка труда к профессиональным компетенциям молодого специалиста и его высокая мобильность в системе образования.

Цитированная литература

1. **Макашина, Т. Ю.** Базовая кафедра как средство формирования конкурентоспособности будущего педагога / Т.Ю. Макашина. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции 29 мая 2015 г. – Т. 2 / под ред. С.Л. Иголкина. – Воронеж: ВЦНТИ, 2015. – С. 74–77.

2. **Меркель, Е. В.** Базовая кафедра и школьный научный центр – новые формы формирования гражданско-правовой культуры обучающихся и студентов / Е. В. Меркель. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48). – С. 26–28

3. **Шукшина, Т. И.** Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина. – Текст: электронный // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – №1. – С. 89–93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-kafedra-kak-mehanizm-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-studentov-pedagogicheskogo-instituta> (дата обращения 16.08.2023).

4. **Щербаков, Ю. И.** Кафедра на базе школы – новый образовательный кластер / Ю. И. Щербаков. – Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №5 (48). – С. 3–5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kafedra-na-baze-shkoly-novyy-obrazovatelnyy-klaster> (дата обращения 16.08.2023).

5. **Муратова, Е. И.** Модель адаптации студентов к профессиональной среде Высшее образование в России / Е. И. Муратова, И. В. Федоров. – Текст: непосредственный / 2009. Выпуск № 6. – С. 91–97.

6. **Сигов, А. С.** Инновационная модель «вуз» – «базовая кафедра» – «базовое предприятие» / А. С. Сигов, А. Б. Петров. – Текст: электронный // Международная конференция «Информационные технологии в образовании», «ИТО-Москва-2010». – URL: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/70/3550/index.html> (дата обращения 15.08.2023).

7. **Торкунова, Ю. В.** Инновационный процесс как сетевое взаимодействие вуза и производственного комплекса PEDAGOGICAL SCIENCES / Ю. В. Торкунова. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34331>. – С. 1286–1289 (дата обращения 15.08.2023). – Текст: электронный.

8. **Гафурова, Н. В.** Сетевая форма реализации образовательной программы с работодателем / Н. В. Гафурова, Н. А. Козель. – Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12. – С. 1275–1278.

СПЕЦИФИКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

SPECIFICS OF FAMILIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Представлена актуальная проблема семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, указываются причины искажения семейных отношений при появлении в семье ребенка с ОВЗ, роль внутрисемейной атмосферы в развитии ребенка и его социальной адаптации, рассматривается проявление четырех дифференцированных подсистем в структуре семьи, имеющей ребенка с нарушением развития.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, подсистемы семьи, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

The article presents the current problem of family education of children with disabilities, indicates the reasons for the distortion of family relationships when a child with disabilities appears in the family, the role of the intrafamily atmosphere in the development of the child and his social adaptation, examines the manifestation of four differentiated subsystems in the structure of a family with a child with developmental disorder.

Key words: family, family education, family subsystems, child with disabilities.

Семья является ближайшей окружающей средой, в которой находится человек с первых дней рождения. Она разнообразна по составу, количеству детей и родителей, ролям, которые выполняют члены семьи, преобладанию психологического микроклимата и особенностям отношения друг к другу. В связи с таким подходом определяются разные виды семей по количеству членов и характеру имеющейся в ней атмосферы взаимодействия: полные и неполные (в семье два или один родитель), многодетные, малодетные или бездетные, традиционные (патриархальные и демократические партнерские), нуклеарные (двухпоколенные) и расширенные (многопоколенные, трех или более).

Характер атмосферы в семье можно конкретизировать и определить как комфортную, стабилизирующую, счастливую, доброжелательную, имеющую совместную позитивную позицию в оценке окружающего мира или как токсичную, агрессивную. Семья функционирует в социуме, и климат в ней зависит как от социальных, так и от личностных качеств ее членов.

Каждая семья проходит определенные этапы становления и, как правило, совершенствуется в результате совместной деятельности и проживания. Проблемы семьи, семейного воспитания и детско-родительских отношений как факторы, оказывающие сильное влияние на психическое и эмоциональное состояние детей, одна из актуальных проблем, стоящих перед педагогами, психологами, специалистами разного направления и родителями.

Семья как сложнейшая подсистема общества выполняет разнообразные функции и является объектом исследования целого комплекса разных наук (философия, социология, демография, экономика, юриспруденция, психология, педагогика, медицина, этнография), которые рассматривают все аспекты жизнедеятельности семьи.

В современных новых направлениях развития педагогики в качестве самостоятельного выделилась семейная педагогика. Это наука о воспитании в семье, которая изучает особенности и специфику условий семейного воспитания, его связь с общественным воспитанием, вопросы организации, содержания и форм осуществления воспитания в семье,

роль эмоционального контакта между родителями и всеми членами семьи.

Одним из современных направлений педагогики является также специальная педагогика. В настоящее время поистине международной проблемой стал рост физических и психических отклонений в развитии современных детей. Воспитание таких детей в целом и роль в этом процессе родителей – достаточно малоизученная проблема, которая не акцентирует внимание на детальном анализе участия родителей в коррекционно-реабилитационном процессе и роли семьи как фактора, необходимого для создания комфортной психологической атмосферы взаимодействия родителей и специалистов. Для всех участников педагогического процесса – специалистов разного вида направленности (дефектологов, психологов, социальных педагогов, сурдопедагогов, олигофренопедагогов, тифлопедагогов, логопедов), родителей и самого ребенка с ОВЗ важно единство взглядов в понимании роли ответственности каждого в достижении сложнейшей цели коррекции развития и социализации ребенка.

В настоящее время возникает необходимость совершенствования, поиска и разработки эффективных путей предупреждения нарушений и коррекционной работы с детьми, имеющими те или иные ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). В рамках организаций образования всех уровней, реализующих государственные образовательные стандарты и образовательные программы, отдельно выделяются особенности воспитания детей с ОВЗ. Так, в стандарте дошкольного образования отмечается, что должны учитываться индивидуальные потребности ребенка, определяющие особые условия получения им образования, удовлетворения потребностей в особых образовательных условиях.

Зарубежными и отечественными учеными неоднократно указывалось на необходимость изучения семей, имеющих детей с теми или иными нарушениями развития, поскольку рождение ребенка с патологией приводит к трансформации всех семейных отно-

шений, меняет статус семьи в обществе, ставит ее в ряд проблемных.

Становление и функционирование семей, имеющих детей с особенностями развития, происходит по тем же законам, по которым живут семьи, где дети не имеют ограниченных возможностей здоровья. В то же время нельзя игнорировать тот факт, что у этих семей имеются особенности, которые связаны именно со специфическим положением в них не совсем здоровых детей, неумением родителей ориентироваться в сложившейся ситуации.

Проблемные семьи целесообразно рассматривать с двух позиций. Первая из них – социальное положение такой семьи в обществе (специальные законы по защите, психолого-педагогической и материальной помощи и поддержке, разработка технологий воспитания и соответствующего оборудования). Вторая позиция – факт присутствия в семье ребенка с ОВЗ и иногда полная или частичная его изоляция от общества. Здесь особо обострено чувство понимания родителями и часто самим ребенком, что он отдален от мира окружающих, так как в силу имеющихся нарушений не воспринимает этот мир в полной мере со всеми нюансами и тонкостями, что ведет к специфическому толкованию полученной информации в силу ее ограниченности. Через сохранившиеся анализаторы он многое понимает или понимает частично, но чувствует, что не может адекватно общаться с другими детьми, участвовать в совместной деятельности, не всегда воспринимает и принимает их предложения или отказ участия в игре или общении.

Факт появления в семье ребенка с ОВЗ вызывает разные, часто противоречивые чувства: непонимание произошедшего, игнорирование, надежду, страх, обиду и беспомощность. При специальной помощи со стороны специалистов осознание факта рождения ребенка с нарушением у родителей постепенно меняется на рациональную оценку ситуации и поиск путей решения проблемы.

К сожалению, под воздействием разных факторов первоначальное состояние шока у

родителей трансформируется в негативизм, недоверие поставленному диагнозу, отказ от обследования ребенка и специальной работы с ним по коррекции нарушений. Такое состояние близких ребенку родственников психологами и специалистами объясняется стремлением уйти от проблемы, сохранить надежду на возможность выздоровления, верой во временную непродолжительность нарушений, ссылками на то, что ни у них (родителей), ни у их родственников такой проблемы со здоровьем не было и др.

Через специальное обследование ребенка с ОВЗ, консультации у разных специалистов, общение с родителями, которые тоже имеют таких детей, изучение информации в разных источниках происходит вхождение родителей в тему, понимание ее сущности и постепенное принятие диагноза. Однако при осознании сложности ситуации в отношении своего ребенка и неспособности ему сиюминутно и быстро помочь многие родители погружаются в глубокую депрессию. Обычно она выражается как чрезмерный оптимизм и надежда на лучший исход или как растерянность, непонимание, какими должны быть их последующие действия, с кем они могут непосредственно общаться и кому доверять свои проблемы.

Работа с семьями, имеющими детей с ОВЗ – сложнейшая государственная проблема. Они постоянно находятся в центре внимания всех опекающих их служб. Важно помочь семье пройти социально-психологическую адаптацию. К сожалению, в настоящее время при имеющемся уровне педагогического и психологического просвещения родителей лишь некоторая часть семей достигает относительно благополучного состояния, позитивно сказывающегося на выздоровлении ребенка.

Для таких проблемных семей выделяют общие признаки, характеризующиеся тревогой и неуверенностью решить возникшую проблему. Членам семьи поведение и личностные проявления ребенка с ОВЗ не понятны и часто вызывают полярные чувства – это или раздражительность и страх, или упрек его в неадекватности поведения.

Присутствие в семье ребенка с нарушением развития приводит к искажению самих семейных отношений. Появление проблемного ребенка, непонимание причин и самого данного факта постепенно приводит к тому, что родители самостоятельно начинают искать эти причины и невольно соотносить себя и всю семью с неполноценностью. Вольное или невольное принятие такого положения способствует ограничению общения с друзьями, знакомыми, коллегам на работе, близкими родственниками, причем не только больного ребенка, но и всех членов семьи, в том числе и здоровых детей.

Родители часто ошибочно считают себя виновными в недоразвитии ребенка и чрезмерно верят в возможность решения проблемы через заговоры, снятие порчи и другие аналогичные нетрадиционные методы поддержки и лечения.

С психологической точки зрения родители сталкиваются с двумя факторами: с одной стороны, они видят, что их ребенок особенный по сравнению с другими, но, с другой – свято верят, что эта особенность не со знаком минус, а выступает проявлением его необычности в плане неординарности развития, раннего проявления гениальности и наличия потенциальных возможностей. В связи с этим они начинают демонстрировать «успехи» ребенка и винят во многом специалистов медицинского и психолого-педагогического направления, с их точки зрения, не видящих положительные стороны развития ребенка. В данной ситуации ребенок устает от такой навязанной ему публичности, ощущает ограниченность своих действий, которые хотят увидеть родители, упрямится, замыкается в себе, не уверен в своих возможностях.

Для ребенка с ОВЗ важно чувствовать себя не ущемлено, а более или менее комфортно, несмотря на некоторые нарушения. Это может обеспечить только семья, так как для других он всегда будет необычным, не таким, как все. Даже если родители испытывают дискомфорт, необычного ребенка нельзя прятать. Ему интересно все: пляж, театр, кино, игровая площадка, кафе, игры,

общение с взрослыми и детьми, и это должно быть ему доступно.

Семья, имеющая ребенка с ОВЗ, как и обычная семья, имеет внутреннюю дифференциацию в виде четырех подсистем: *индивидуальную*, представленную отдельными членами семьи; *супружескую*, позволяющую удовлетворить потребности в интимности, безопасности, любви, уважении; *родительскую*, при которой у одних есть обязанность и ответственность (родители), а у других потребность в понимании и необходимости подчинения; *сублингвную*, определяющую качество и уровень взаимоотношений между имеющимися в семье всеми детьми [1].

Рассмотрим проявление этих четырех подсистем в семьях, имеющих ребенка с нарушением развития. Особо надо подчеркнуть, что при наличии в семье ребенка с отклонениями нарушение даже в одной из подсистем ведет к сбою всей системы.

Анализируя индивидуальную подсистему семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, следует остановиться на характеристике отдельных ее членов. Особенности их поведения, несомненно, связаны с их личностными характеристиками, которые сформировались до того, когда они попали в среду, где находится ребенок с проблемами развития.

Надо подчеркнуть, что часто выражен факт, когда вовлеченность некоторых членов семьи в жизнь больного ребенка и тех, кто находится рядом с ними, сводится до минимума. Это проявляется в нарушении практически всех подсистем: например, отец может избегать супружеских и родительских взаимодействий из-за непонимания причин появления отклонений в развитии ребенка; мать, уделяющая максимум внимания ребенку, имеющему проблемы, оставляет без заботы и внимания мужа и других детей; представители старшего поколения убеждают родственников, что все должно идти естественным путем и все наладится и у ребенка, и в семье в целом.

Отдельно стоит рассмотреть роль матери в семье, где появляется ребенок с ОВЗ. Иногда матери проблемных детей постепенно при их

воспитании и оценке со стороны окружающих приобретают черты личности, которые им ранее не были свойственны. Наиболее выраженными являются повышенная эмоциональная чувствительность, неустойчивость настроения, как правило, в сторону его снижения и непредсказуемости проявления. Постоянная тревожность и недоверие окружающим при выраженном подозрении, что они не сочувствуют ей и проявляют равнодушие, не признают именно ее значимость и ведущую роль в воспитании проблемного ребенка.

Данное поведение и позицию матери в семье и при общении с окружающими следует рассматривать как особую форму ее защиты, стремление глубоко самой вникнуть в проблему, так как это ее личная проблема и она мало понятна другим. Как следствие, у матери отмечают отсутствие гибкости суждений и повышенную принципиальность, утрированное чувство долга, трудности и в поиске компромиссов.

Практика показывает, что со стороны отца нередко возникает недоверие, супруги начинают искать причины несчастья ребенка друг в друге, что ведет к внутрисемейным конфликтам. Отец не всегда может пережить такой длительный стресс и часто покидает семью.

Известный дипломат, общественный деятель, литератор, человек не равнодушный к социальным проблемам общества, А. С. Грибоедов высказывал предположения о сущности материнской и отцовской любви к ребенку. Он обращал внимание на то, что мать любит своего ребенка, как только почувствует биение его сердца под своим. Она обычно не особо думает о том, каким он родится, какое у него будет будущее. Она любит его по факту рождения как родное существо.

Отец любит ребенка в двух случаях: прежде всего, если его рождение планировалось с любимой женщиной и она для него дорога по совместимости и комфортности совместной семейной жизни. Привязанность отца к ребенку принимает осознанный смысл, когда дитя начинает его узнавать и реагировать на внешний вид, голос, жесты и мимику. Вероятно, этим можно объяснить

отдельные особенности поведения отца по отношению к ребенку с проблемами развития.

С течением времени «дефицит любви» к ребенку у матери и у отца не исчезает. В случаях, когда возникают противоречия между родителями и ограничения общения отца с матерью и ребенком, тоска по отцовской любви оборачивается для ребенка невротизмом, склонностью к формированию различных зависимостей, стремлению обратить на себя внимание деструктивными формами поведения.

Отсутствие психоэмоциональной связи с отцом приводит к излишней агрессии в период полового созревания. Чувство неполноценности чаще посещает людей, которые не имели тесной связи с отцом. Также эти люди страдают от чувства отверженности и беззащитности, им присущи различные виды страхов.

Индивидуальная подсистема представлена старшим поколением в лице бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек. Иногда у каждого из них не только разное отношение к ребенку, но и выраженные противоречия в личных взаимоотношениях, приводящие к конфликтам, стремлению внедрить в практику семейных отношений свое мнение и желание «решать и властвовать».

Рассмотрим сущность трех остальных подсистем внутренней дифференциации семьи, которые определяют общий микроклимат в семье и теснейшим образом связаны с другими подсистемами. Супружеская, родительская и сиблинговая подсистемы, тесно взаимосвязанные и в семьях, в которых имеются дети с ОВЗ, деформируются и существенно меняются по сравнению с традиционными семьями.

Отношение родителей к особому ребенку заметно отличается от их отношения к ребенку с нормой развития. При этом, если он оба есть в семье, то формы взаимоотношений и выражения отношения к детям разные. Это может проявляться в их сравнении в пользу ребенка с нормой развития, демонстрации его как примера для подражания, в просьбах беречь и не обижать «несчастливого» братика

или сестричку, уступать ему во всем, ничего о нем не рассказывать другим.

Здоровые дети в таких семьях не получают от родителей должного внимания и заботы, что сказывается на их эмоциональном состоянии, вызывает ревность, зависть, восприятие себя как обузы и чувство постоянной обязанности перед всеми членами семьи и проблемным родственником.

Все члены семьи в той или иной степени занимаются воспитанием ребенка с ОВЗ. Общие установки и рекомендации они получают от специалистов, но часто дают им свою интерпретацию, тем самым допуская существенные ошибки в воспитании детей в семье.

Как правило, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, чрезмерно их опекают. При потворствующей опеке ребенку почти ничего не запрещают, если и делают замечания, то в мягкой корректной форме, следят за тем, чтобы ребенок был под постоянным вниманием и всегда защищен.

При доминирующей опеке родители не просто слишком много помогают ребенку, но и постоянно контролируют его. При этом нотации, объяснения, замечания не всегда корректные, подавляют его инициативу и не учитывают мнение ребенка. В этом случае контроль достаточно жесткий, он напрямую указывает на то, что надо поступать согласно указаниям взрослых, а иначе возникнут проблемы. Такой ребенок удобен родителям и другим взрослым. В то же время у него не формируется и не проявляется важнейшее новообразование дошкольного возраста – инициативность.

Следует отметить, что чрезмерная опека любого ребенка приводит к тому, что у него снижается самооценка, поведение имеет протестные формы, возникает чувство беспомощности и зависимости от мнения и действий окружающих, выражена неспособность самостоятельно принимать решения, проявляются разные виды депрессии, наблюдаются трудности в общении, а иногда – яркая неадекватность поведения с резкой смелой настроением.

Одним из существенных недостатков в воспитании ребенка с ОВЗ в семье является противоположный тип отношений – гипоопека (гипопротекция). Проявляется она в виде предоставления ребенку возможности самому действовать. В этом случае все члены семьи не проявляют к ребенку внимания и заботы. Такое поведение возможно по отношению к нежеланным детям, но наиболее часто гипоопека выражена и к детям, имеющим проблемы в развитии. В таких семьях дети замкнуты, не стремятся к общению, их реакция насторожена и они обычно ничего не планируют, а живут в своем мире, часто в мире фантазий, не соотносимых с реальностью. Желание этих детей обратить на себя внимание не очень высокое. Они как бы живут в своем мире, но иногда начинают навязываться родителям и другим членам семьи путем неадекватных действий (делают все наоборот, стараются любезничать и не подчиняются принятым требованиям, кривляются, ведут себя непредсказуемо и алогично). Дело иногда доходит и до выраженной агрессии, членовредительства, угроз и истерик.

Обычно в семьях с детьми, имеющими ОВЗ, чрезмерная опека и безразличие к ребенку сосуществуют вместе, при выраженной форме одной из них. В то же время часто действия членов семьи беспорядочные, не скоординированные. Только у отдельных из них присутствует «сильная» позиция по отношению к ребенку (властный отец, снисходительная ко всему мать, чрезмерно опекающая бабушка или, наоборот, суровый старший брат). Вследствие таких личностных позиций членов семьи появляется воспитательная конфронтация внутри семьи.

Ребенок с ОВЗ часто на подсознательном уровне чувствует эти разногласия, что отражается на его внутреннем состоянии: стремление понять, в чем он виноват, заискивание, чувство ранимости, лживость, лицемерие, замкнутость или развязность. Таким образом, семья как первичный институт социализации определяет развитие личности ребенка с ОВЗ в целом.

Данные теории и практики общей и специальной педагогики подтверждают закономерность связи типа воспитания и формирующихся черт характера у ребенка в организациях специального (коррекционного) образования и в семье. Чрезмерная сентиментальность по отношению к детям, ограничение свободы поведения, чрезмерная опека, постоянный страх за психическое и физическое состояние ребенка, контроль опасных ситуаций, которые воспитанник не сможет преодолеть самостоятельно, ведут к его безынициативности, резкому снижению интереса, апатии, ощущению чувства безысходности и зависимости.

В то же время жесткий контроль и игнорирование состояния ребенка пугает его и родителей. Он воспринимает родителей как судей, обвиняющих его в том, что от него не зависит, а именно в плохом состоянии здоровья. В одном и другом случае ребенок склонен к асоциальным формам поведения, при этом боясь родителей, но не умея сдерживаться и преодолевать трудности.

Следовательно, необходимо соблюдать такт и меру в отношениях к ребенку, обеспечивая сбалансированное сочетание достаточной свободы, обоснованного контроля, создания условий для активности, социальной мобильности, адекватности, дружелюбия.

Итак, тот или иной тип воспитания способствует формированию определенных черт характера. Так, воспитание, характеризующееся теплыми отношениями при сильном ограничении свободы поведения, формирует у ребенка такие черты личности, как зависимость, подчинение требованиям, даже если они не понятны ему и не отвечают его позиции. Таким образом, мы видим, как сбои в одной или нескольких подсистемах семьи нарушают всю ее функциональную систему в целом.

Семьи, имеющие аномального ребенка, испытывают в большей или меньшей степени психологические и социальные проблемы, нуждаются в специальной помощи. Возникающие в проблемных семьях сложности имеют социально-психологические основы, обусловленные ответственностью за воспитание ребенка с ОВЗ.

Именно с этим связано то, что при характеристике этих семей на первый план выступают тревожность, импульсивность, мнительность, безэмоциональность, неприятие детей со стороны родителей, расхождения требований к ребенку со стороны разных членов семьи.

В то же время на теоретическом и практическом уровнях особо выделяется факт, что семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, потенциально обладает возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, точнее, выполняет реабилитационную функцию.

Полноценная семья как среда ближайшего окружения, для ребенка с ОВЗ – это среда обитания, удовлетворения потребностей в безопасности, в его принятии и признании. Она помогает личности в благоприятных условиях «прочувствовать» себя через других, увидеть себя со стороны.

Однако, не всегда учитывается влияние членов семьи, в первую очередь родителей, на динамику развития ребенка и степень его социальной адаптации, не учитывается также зависимость гармоничной внутрисемейной атмосферы от психоэмоционального состояния близких ребенку лиц. К сожалению, специалисты полностью упускают из виду и те психологические проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются родители детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, для семей детей с отклонениями в развитии характерно проявление высокого уровня потребностей в получении помощи. Некоторая часть родителей, беспокоясь о возникших проблемах, пытается их решать самостоятельно, но не всегда успешно.

Проблема воспитания детей с ОВЗ в современном обществе актуализировалась. Те или иные нарушения развития по-разному отражаются на всех сторонах становления личности и имеют выраженный индивидуальный характер. Родители могут активно и эффективно участвовать в педагогическом процессе воспитания детей с ОВЗ в том случае, если имеют правильное понимание особенностей развития ребенка. Все социальные и психолого-педагогические службы должны стимулировать желание родителей как можно раньше включаться в реабилитационный процесс, который непосредственно сориентирован на их ребенка и определяет программу долговременного эффективного совместного воздействия, позволяющего достигнуть поставленной цели.

Цитированная литература

1. **Минухин, С.** Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман; [пер. с англ. А.Д. Иорданского]. – Москва: Класс, 1998. – 304 с. – Текст: непосредственный.

УДК 159.0.07

И. В. Клименко

I. V. Klimenko

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL AND VALUE ORIENTATION FOR THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Рассматривается такое понятие, как мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность, а также ее специфика, связанная с педагогической сферой. Представлены результаты исследования студентов-выпускников факультета педагогики и психологии. Приводятся данные об особен-

ностях развития мотивационно-ценностной направленности на будущую профессиональную деятельность студентов педагогических специальностей в ее динамике. Это имеет важное значение при организации системы мероприятий психолого-педагогического сопровождения, направленных на оказание психологической помощи студентам факультета педагогики и психологии.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность, педагогическая направленность, педагогические специальности, психолого-педагогическое сопровождение, конкурентоспособность.

The article considers such a concept as a motivational-value orientation to professional activity and its specifics related to the pedagogical sphere. The results of a study of graduate students of the Faculty of Pedagogy and Psychology are presented. The data on the peculiarities of the development of motivational and value orientation for the future professional activity of students of pedagogical specialties and its dynamics are presented. This is important when organizing a system of psychological and pedagogical support activities aimed at providing psychological assistance to students of the Faculty of Pedagogy and Psychology.

Keywords: motivational and value orientation to professional activity, pedagogical orientation, pedagogical specialties, psychological and pedagogical support, competitiveness.

Актуальность исследования мотивационно-ценностной направленности на педагогическую деятельность обусловлена современными социально-экономическими условиями, которые характеризуются нестабильностью, сложностью трудоустройства и снижением престижа в обществе ряда значимых профессий (в том числе педагогических) и при этом их востребованностью в конкретных социально значимых отраслях (производственной, образовательной, научной) [1, с. 7]. Исследование проводилось на факультете педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (далее ФПиП). Следует отметить, что значительное количество выпускников данного факультета реализуют себя в профессиональной деятельности, не связанной с педагогикой. В связи с этой ситуацией возникла необходимость не только изучить мотивационно-ценностную направленность студентов на реализацию себя в педагогической деятельности, но и разработать программу психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления студентов вуза, направленную на содействие сохранению стабильности первичного интереса к выбранной профессии (педагога).

Процесс формирования и развития направленности на будущую профессиональную деятельность напрямую связан с динамическими изменениями ее структурных компонентов. В структуру профессио-

нальной направленности входят основные компоненты направленности личности (мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации и т. д.). В нашем исследовании мы рассматриваем мотивационно-ценностную направленность на профессиональную педагогическую деятельность с позиций интегративного подхода и придерживаемся точки зрения, что системообразующими компонентами являются мотивы, влияющие на формирование осознанных профессиональных намерений (целей) студентов, а также профессионально-педагогические ценностные ориентации личности [2]. Исходя из этого, мотивационно-ценностная направленность на педагогическую деятельность – это интегративная система свойств человека как будущего или настоящего субъекта труда, включающая совокупность устойчивых мотивов и профессиональных ценностных ориентаций, обеспечивающих его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) профессиональной деятельности, являющаяся движущей силой профессионального становления. В ее содержание также входят профессиональные интересы и цели, потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании, а также профессиональные установки, убеждения и идеалы как основа педагогической деятельности [1, с. 39].

Анализ ценностных ориентаций и мотивов молодежи, обучающейся в вузе по педа-

гогическим специальностям, как личностных процессов, позволяет существенно дополнить научные представления о психологических и социальных явлениях и процессах, особенностях формирования и развития мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность в педагогической сфере.

Исходя из вышеизложенного, мы поставили перед собой цель: выявить особенности мотивационно-ценностной направленности студентов педагогических специальностей на будущую профессиональную деятельность.

Объектом исследования являлась мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность. Предметом исследования являются психологические особенности мотивационно-ценностной профессиональной направленности в процессе профессионального становления студентов – выпускников педагогических специальностей (бакалавриат, магистратура). Исследование проводилось на базе ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко», факультета педагогики и психологии в 2022/23 учебном году. В исследовании приняли участие студенты IV курса (бакалавриат) и II курса (магистратура) факультета педагогики и психологии.

Методы исследования. В качестве эмпирических методов для выполнения поставленных задач применялись тестирование и анкетирование.

Были использованы следующие методики: «Диагностика уровня профессиональной направленности студентов» (Т. Д. Дубовицкая), тест «Оценка конкурентоспособности личности» (В. И. Андреев), «Терминальные ценности» (И. С. Кон), анкета «Аспекты, влияющие на обучение в вузе».

Анализ результатов исследования мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную педагогическую деятельность выявил следующее.

Студенты IV курса на первое место в иерархии целей обучения в вузе ставят возможность получения востребованной специ-

альности. В качестве важных целей были указаны такие как получение «фундаментальных знаний» в вузе и желание «дальше делать карьеру в области выбранной профессии». Студенты второго курса магистратуры среди целей обучения в ФПиП прежде всего отмечают значимость пополнения фундаментальных знаний. Им также важно получить «востребованную специальность» и «возможность общаться с разными людьми».

За время обучения в вузе 50 % респондентов из числа студентов второго курса магистратуры не изменили своего отношения к выбранной специальности, а 50 % респондентов изменили в лучшую сторону. У студентов IV курса бакалавриата эти показатели иные. Среди них есть те, кто отметил, что отношение к выбранной специальности изменилось как в лучшую сторону (60 % респондентов), так и в худшую (4 % респондентов).

Сравнивая студентов, обучающихся на четвертом курсе, в разные года обучения, видно что показатели отношения к избранной специальности меняются. Так, по параметру «изменилось отношение к будущей специальности в лучшую сторону» самый высокий показатель у студентов IV курса 2022/23 уч. г. (60 %). По параметру «изменилось отношение к будущей специальности в худшую сторону» самый высокий показатель у студентов бакалавриата 2021/22 уч. г. – 11,6 %. А самое низкое значение по данному параметру выявлен у студентов бакалавриата 2022/23 уч. г. – 4 % (рис. 1)

После окончания обучения большинство студентов бакалавриата хотят продолжить обучение по специальности на более высоком уровне (32 % респондентов). Настойчиво искать работу по специальности будут 24 % респондентов, а 36 % опрошенных студентов ориентированы на высокую заработную плату. Половина студентов второго курса магистратуры планируют искать работу по педагогической специальности, а 21,4 % опрошенных магистрантов уже работают в организациях образования республики. (см. табл.).

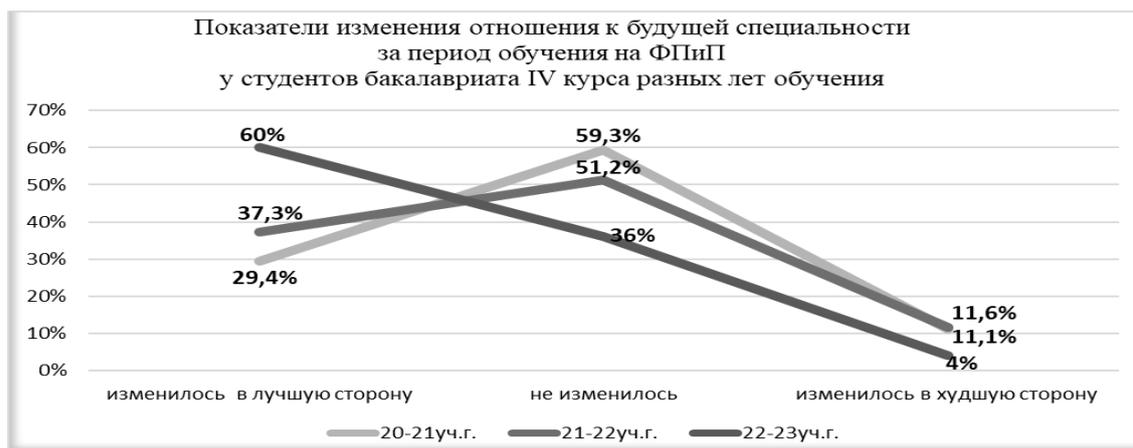


Рис. 1. Сравнительные показатели (%) изменения отношения к будущей педагогической деятельности выпускников бакалавриата.

Профессиональные планы студентов после окончания вуза

Планирование студентов	Студенты бакалавриата IV курса 2020/21 уч. г.	Студенты бакалавриата IV курса 2021/22 уч. г.	Студенты бакалавриата IV курса 2022/23 уч. г.
Организовать свой бизнес или работать по любой специальности, ориентируясь на высокую зарплату	36,4 %	25,6 %	36 %
Упорно искать работу по полученной специальности	24,2 %	39,6 %	24 %
Получить подготовку по другой специальности	15,2 %	6,9 %	8 %
Продолжить образование по специальности на более высоком уровне (в магистратуре)	24,2 %	27,9 %	32 %

Изучали мнение студентов IV курса бакалавриата о престижности и востребованности получаемой профессии (педагога, педагога-

психолога). Важно отметить, что большая часть опрошенных студентов бакалавриата считают свою педагогическую специальность востребованной (88 %) и престижной (60 %). Прослеживается положительная тенденция восприятия студентами профессии педагога (рис. 2).

Уровень профессиональной направленности является фактором, влияющим на упорство и успешность освоения профессии, познавательную активность студентов во время учебы, деятельность после окончания учебы, трудоустройство и построение карьеры. С целью более глубокого изучения процесса профессионального становления студентов была выбрана методика «Тест-опросник уровня профессиональной направленности» (автор Т. Д. Дубовицкая).

Анализ результатов исследования уровня профессиональной направленности студентов ФПиП показал следующее: высокий уровень профессиональной направленности преобладает как среди студентов второго курса магистратуры – 64,7 % респондентов, так и среди студентов четвертого курса бакалавриата – 60 % респондентов. Среди опрошенных студентов IV курса низкий уровень профессиональной направленности выявлен у 12 %. Это свидетельствует о том, что данная часть респондентов, возможно, не достаточно сознательно выбирала сферу своей будущей профессиональной деятельности, они не мотивированы на приобретение педагогической профессии в вузе (субъективные факторы). Возможно также, что на профессиональную направленность таких

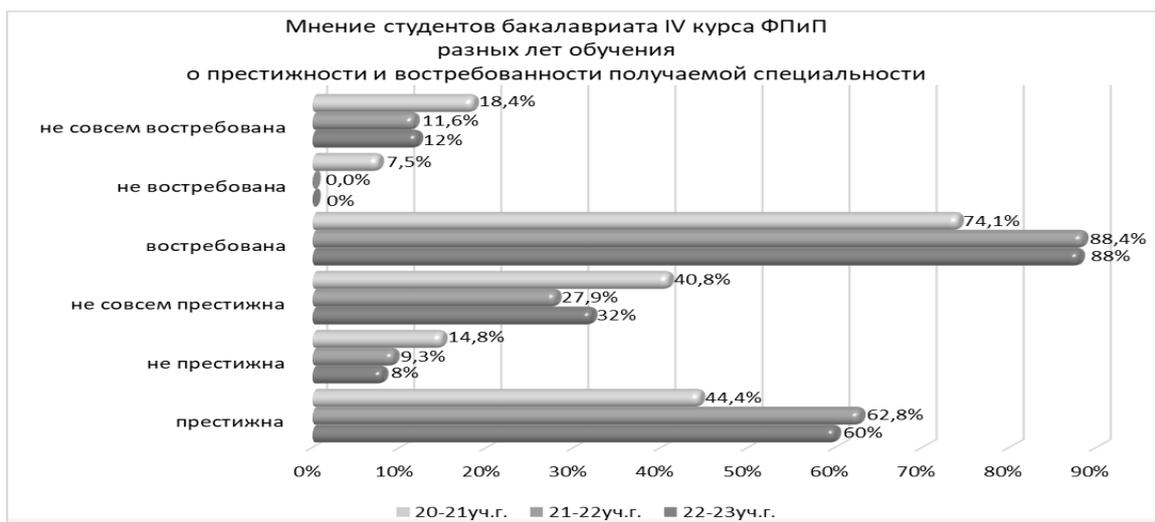


Рис. 2. Сравнительные показатели (%) мнения студентов о востребованности и престижности педагогических специальностей.

студентов повлияли внешние факторы (ситуация выбора, давление родителей, социально-экономические условия и т. п.).

Рассматривая приоритетные ценности студентов бакалавриата и студентов магистратуры, мы видим совпадение таких жизненных ценностей, как «семья» и «здоровье». Далее для студентов бакалавриата также значимы такие профессиональные ценности, как «дети», а для студентов магистратуры – «хорошая и интересная работа в будущем».

Важное значение имеет такая характеристика личности, как конкурентоспособность в условиях рыночной экономики. Речь идет не только о конкретных результатах деятельности, но и о способности выпускника вуза выстоять в конкурентной борьбе на рынке труда. Л. М. Митина определяет феномен личностной конкурентоспособности как «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно» [3, с. 27]. Под конкурентоспособностью личности автор понимает совокупность интегральных характеристик личности – направленности, компетентности и гибкости.

На основании анализа результатов исследования конкурентоспособности студентов бакалавриата IV курса и студентов магистратуры II курса ФПиП можно отметить, что большинство респондентов обладают сред-

ним уровнем конкурентоспособности (студенты бакалавриата – 80 %), студенты магистратуры – 92,9 %. Высокий уровень конкурентоспособности выявили у 8 % респондентов. Они мотивированы на деятельность в выбранной сфере профессиональной деятельности, имеют достаточно четкие цели и ориентиры, достаточно трудолюбивы и готовы к обдуманному риску. Они понимают значимость качественной работы и стремятся к хорошему итогу любой деятельности. Среди опрошенных студентов не выявлен ни низкий уровень конкурентоспособности, ни ниже среднего. Можно отметить, что наиболее выраженными качествами будущего профессионала у студентов бакалавриата и магистратуры являются «целеустремленность», «трудолюбие» и стремление к «качественному конечному продукту труда».

Сравнительный анализ по различным годам обучения выявил положительную динамику формирования конкурентоспособности студентов педагогической направленности (рис. 3).

На вопрос: «Как вы оцениваете качество подготовки к будущей профессиональной деятельности в вузе?» большинство студентов бакалавриата IV курса ответили положительно (80 % респондентов). Анализируя динамику оценки качества подготовки к будущей педагогической деятельности можем констатировать положительную динамику

(2021 г. – 67,7 %, 2022 г. – 67,4 % респондентов) (рис. 4).

Заключение

▪ За время обучения в вузе у большинства студентов-выпускников ФПиП отношение к избранной специальности изменилось в лучшую сторону. Прослеживается положительная динамика изменения отношения студентов к профессии педагога.

▪ Прослеживается положительная тенденция восприятия студентами профессии педагога, так как все большее количество выпускников указывает, что педагогическая сфера профессиональной деятельности является престижной и востребованной на рынке труда.

▪ Прослеживается положительная динамика оценки качества подготовки в вузе к педагогической деятельности.

▪ У опрошенных студентов выпускных курсов уровень профессиональной направленности достаточно высокий, что свидетельствует о мотивированности данных студентов, правильности их профессионального выбора, а также правильно организованной работе в вузе, направленной на успешное профессиональное становление студентов.

▪ Большинство респондентов обладают средним уровнем конкурентоспособности. При этом прослеживается положительная динамика в увеличении уровня конкурентоспособности студентов педагогических специальностей (20 % респондентов высокого уровня в 2023 г.).

На основании проведенного исследования разработана и реализуется программа психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления

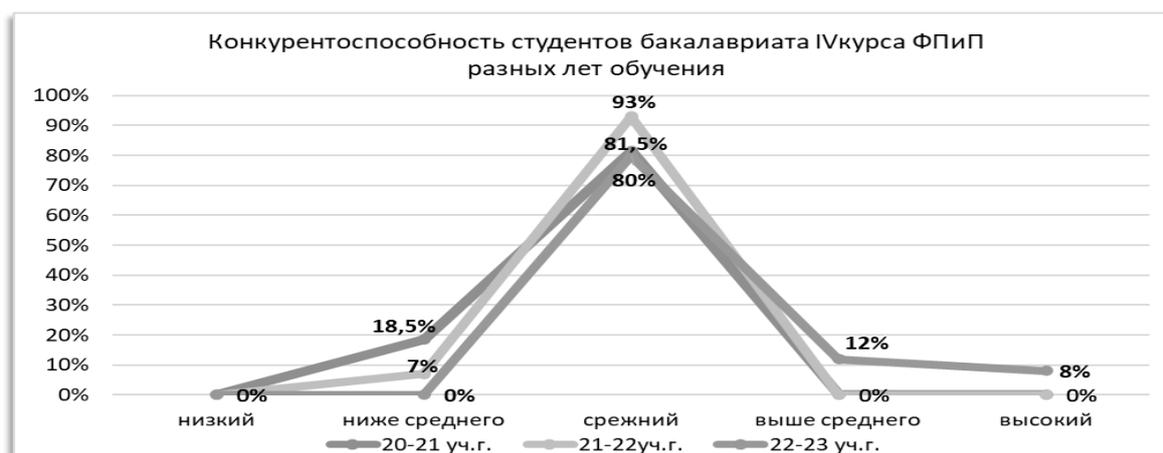


Рис. 3. Сравнительные показатели (%) уровней конкурентоспособности студентов педагогических специальностей.

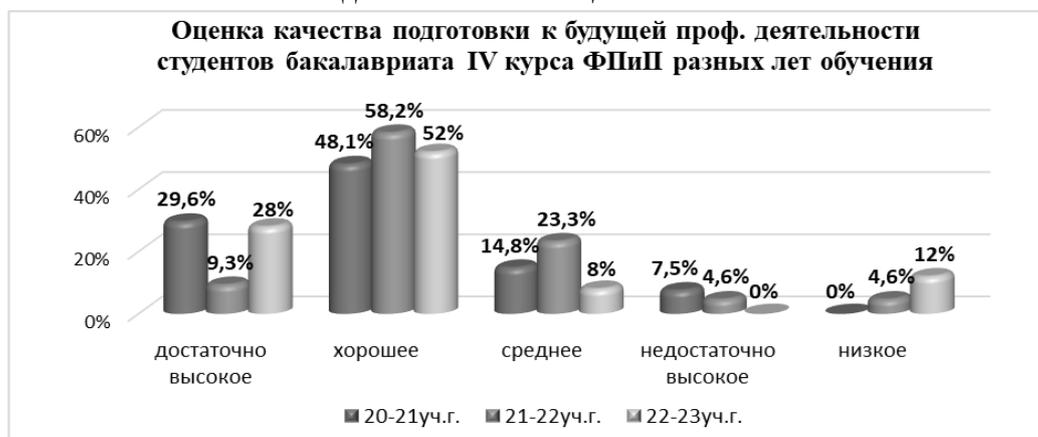


Рис. 4. Сравнительные показатели (%) оценки качества подготовки к педагогической деятельности в вузе.

студентов педагогических специальностей на всех этапах обучения в вузе, направленная на информационную поддержку, более глубокое осознание себя в выбранной профессии, развитие мотивационно-ценностной направленности на будущую педагогическую деятельность.

Цитированная литература

1. **Клименко, И. В.** Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / И. В. Клименко. – Москва, 2015. – 20 с. – Текст : непосредственный.

2. **Дружилов, С. А.** Профессиональные стили человека и индивидуальный ресурс профессионального развития / С.А. Дружилов. – Текст : непосредственный // Вопросы гуманитарных наук. – 2003. – №1 (4). – С. 354–357.

3. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – 2 изд., стер. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Модэк, 2003. – 399 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159

М. М. Мишина

M. M. Mishina

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL INCLINATIONS IN ADOLESCENTS FROM DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Рассматриваются содержательные характеристики доминирующей мотивации к деятельности у подростков, включенных в разные образовательные среды. Исследуется умение подростков организовать групповую деятельность. Подростки с выраженной мотивацией к деятельности имеют развитую саморегуляцию, что отражается в их активности и склонности к лидерству.

Ключевые слова: подростки, организаторские склонности, доминирующая мотивация.

The article examines the content characteristics of the dominant motivation for activity in adolescents included in different educational environments. The ability of teenagers to organize group activities is investigated. Teenagers with a pronounced motivation for activity have developed self-regulation, which is reflected in their activity and aptitude for leadership.

Keywords: teenagers, organizational tendencies, dominant motivation.

Подростки с высокой мотивацией к достижению успеха имеют более адаптивное мышление, они лучше приспосабливаются к различным сложным жизненным ситуациям. С целью развития организаторских способностей, направленных на созидательную позитивную творческую деятельность, необходимо исследовать доминирующую мотивацию у подростков и по необходимости формировать те навыки, владение которыми дадут положительный импульс развитию подросткового коллектива. Психолого-

педагогические программы, успешно введенные в воспитательный процесс разных учебных заведений, дадут позитивный импульс развитию общества в целом. Важен общественный диалог с подростками, основанный на доверии. Причем такой диалог подросток должен научиться осуществлять не только со сверстниками, но и с людьми из разных возрастных и социальных групп. Целью исследования является изучение особенностей связи доминирующей мотивации и организаторских склонностей у старших под-

ростков из общеобразовательных и коррекционных школ.

Эмпирической базой исследования явились старшие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе г. Москвы – 32 человека (n=32) и старшие подростки из специальной (коррекционной) школы г. Москвы – 32 человека (n=32). Выборка гомогенна. Средний возраст – 14 лет.

Методики исследования: «Доминирующая мотивация подростков» (В. Н. Колюцкий, И. Ю. Кулагина), представленная в виде анкеты; «Опросник коммуникативных и организаторских склонностей» для подростков (В. В. Синявский, В. А. Федоришин); Методика «Карта интересов» (А. Е. Голомшток) [1].

Выявление организаторских склонностей является важной характеристикой личности, так как возможны некоторые изменения, связанные с влиянием среды, приобретением жизненного опыта, возрастными особенностями. В этом плане интересна теория, которую Л. Стаут назвал «капитал организатора». Она позволяет создать лидерскую модель, которая определяет личностные характеристики качеств для эффективного руководства коллективом. Важно понять, каким образом организаторы влияют на поведение членов коллектива. Прежде всего организаторы используют различные методы развития мотивации (стимулы, поощрение, наказание). Успешный организатор учитывает возможности самореализации каждого члена коллектива.

Атрибутивные теории организации описывают основные показатели организации: функции, психологические механизмы развития, которые помогают понять внутригрупповую динамику взаимодействия. Теории, связанные с исследованиями культурных атрибутов, выделяют ценности, убеждения и нормы внутри коллектива, которые формируют его культуру и влияют на поведение всех членов группы. Следовательно, можно определить, каким образом организация функционирует, какие изменения необходимы внести для стимуляции положительной динамики развития группы [2]. Группа, в

свою очередь, мотивирует организатора к развитию.

Мотивационные теории организаторской деятельности подчеркивают важность оптимизации деятельности группы через понимание потребностей каждого и их удовлетворение [3]. Для мотивирования каждого участника группы важна риторика, которая способствует убеждению в значимости того или иного аспекта работы группы [4].

В процессе эмпирического исследования психологических особенностей мотивации и организаторских склонностей среди подростков коррекционных и общеобразовательных школ были изучены организаторские способности подростков, выявлен уровень доминирующей мотивации к организаторской деятельности у подростков, выполнены измерения мотивации достижения.

Подведя итоги применения данной методики, можно сделать следующие выводы: у учеников разных по профилю школ различается доминирующая мотивация. У учеников общеобразовательной школы преобладает эгоцентрическая мотивация, а у учеников коррекционной школы преобладает гедонистическая мотивация (направленность на развлечения и получение удовольствий, причем «здесь и сейчас»; эгоцентрическая мотивация развита слабо).

Подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах, обладают высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей по сравнению с подростками из коррекционной школы. Они испытывают потребность в коммуникативности, быстро ориентируются в трудных жизненных ситуациях, инициативны, предпочитают принимать самостоятельные решения, добиваются поставленных целей.

Подростки, которые обучаются в коррекционной школе, имеют средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей (стремятся к контактам с людьми, однако их склонности не имеют устойчивость).

Выявлено, что подростки с нарушениями аутистического спектра слабо реагируют на

невербальные сигналы и не берут во внимание выражение лица, что говорит об их низком уровне развития эмоционального интеллекта. У подростков общеобразовательной школы более выражена эгоцентрическая мотивация, которая проявляется в стремлении к удовлетворению своих личных потребностей без учета мнения окружающих. Эгоцентрическая мотивация часто дает импульс агрессивному поведению.

По показателю «мотивация достижения» ученики общеобразовательной школы показали более высокие результаты, что позволило нам определить их большее стремление к поставленным целям, решительность на активные действия, стремление к улучшению своей жизни, достижению высоких результатов в построении будущей карьеры, в отличие от учеников коррекционной школы, их мотивация направлена на избегание неудач, что говорит о том, что в текущий период подростки заинтересованы в отрицании негативных моментов и мыслей о нежелательных событиях.

Связь доминирующей мотивации и организаторских склонностей у подростков мы подвергли математико-статистической обработке с помощью критерия Спирмена (см. табл.).

Связь доминирующей мотивации и организаторских склонностей у подростков

Параметр	Гедонистическая мотивация	Эгоцентрическая мотивация	Духовно-нравственная мотивация	Мотивация достижения
Организаторские склонности	0,277* 0,27 64	0,397** 0,001 64	0,479** 0,000 64	0,605** 0,000 64

Исходя из результатов корреляционного анализа, можно сказать, что существуют корреляционные статистически значимые положительные связи на уровне $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ между показателями организаторских склонностей и показателями мотивационных тенденций. Это говорит о том, что чем выше

показатели доминирующей мотивации, тем выше организаторские склонности подростков.

Выводы:

Развитие доминирующей мотивация у подростков усиливает их активность в организации собственной жизни (подростки не только могут понимать и ставить жизненные цели, но и организуют деятельность группы). Система организаторских навыков дает подросткам возможность подросткам эффективно разрабатывать групповые проекты. Они справляются с рисками, их характеризует уверенность в своих силах по преодолению трудностей. Алгоритм социально-педагогической поддержки подростка с неадаптированным поведением включает консультативную помощь и проведение тренингов методом арт-терапии.

Подростки с низким групповым статусом могут быть включены в групповую работу с учетом их интересов и склонностей.

Выявлено, что у подростков из коррекционной школы мотивация достижения менее развита, чем у подростков из общеобразовательной школы, что затрудняет формирование организаторских склонностей. Упор психолого-педагогического коллектива на формирование доминирующей мотивации даст толчок к развитию их организаторских склонностей.

Цитированная литература

1. **Бордовская, Н. В.** Педагогика : учебник для вузов / Составители: Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. **Мишина, М. М.** Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте / М. М. Мишина, К. А. Воробьева. – Текст : непосредственный. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. – 2022. – № 3. – С. 99–108. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-99-108, ISSN 2072-8514 (print)
3. **Реан, А. А.** Социально-педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – Текст : непосредственный.
4. **Смирнова, Е. О.** Соотношение межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова / – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2019. – № 6.

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВАCONFLICT MANAGEMENT AS A FACTOR
OF EDUCATIONAL STAFF DEVELOPMENT

Проблема развития учебного коллектива рассматривается сквозь призму управления конфликтами, возникающими между обучающимися подросткового возраста. Изучены условия Суворовского военного училища как образовательного учреждения закрытого типа и особой миссии. В статье представлены результаты диагностического исследования, проводимого с суворовцами и офицерами военного училища, сформулированы выводы.

Ключевые слова: учебный коллектив, воинский коллектив, военное училище, развитие коллектива, конфликт, управление конфликтами.

In the article, the problem of developing an educational team is considered through the prism of managing conflicts that arise between teenage students. The conditions of the Suворov Military School as a closed educational institution and a special mission have been studied. The article presents the results of a diagnostic study conducted with Suворov students and officers of the military school, and formulates conclusions.

Keywords: educational team, military team, military school, team development, conflict, conflict management.

Каждая учебная группа в процессе своего развития проходит несколько стадий, наивысшей из которых является коллектив. Вопрос об отношениях коллектива и личности в педагогике всегда был одним из центральных, а в быстро изменяющихся условиях современности приобретает необычайную важность, так как именно коллектив выступает важнейшим условием и средством формирования социально значимых качеств, полноценного воспитания личности подрастающего поколения.

Особое значение проблема развития учебного коллектива приобретает в военных образовательных учреждениях, имеющих свои специфические особенности:

– функционирование в жестко заданных условиях, обусловленных ранней профессионализацией, традициями и нормами военного воспитания;

– относительная гомогенность состава учебного коллектива;

– автономность, строго ограниченное пространство жизнедеятельности;

– обусловленность образовательного пространства особыми статусно-ролевыми и

социально-психологическими отношениями, строго регламентированными нормами делового общения и авторитарного стиля управления;

– наличие высокого авторитета командира в процессе выстраивания межличностных отношений между обучающимися [1].

Важно отметить, что военные училища готовят не просто выпускника с общим средним образованием, но будущего офицера, высоконравственного, с высоким чувством долга и любви к своей Отчизне, способного управлять военным подразделением, быстро реагировать на возникающие задачи. Эти и другие профессионально важные качества могут быть сформированы только в условиях коллективного обучения и воспитания.

Под воинским коллективом Н.Н. Исаева понимает социально-психологическую характеристику учебного взвода обучающихся, которые осуществляют высокоморальную деятельность государственного значения. Автор выделяет такие базовые характеристики воинского коллектива, как совпадение целей каждого обучающегося с целями всего

взвода; наличие положительного морально-психологического климата, взаимной привязанности и взаимной ответственности за порученное дело, согласия в отношении социальных ценностей и норм; сотрудничество, взаимопомощь, идентификация себя с подразделением; использование потенциала учебной группы в достижении личных целей каждого обучающегося, в развитии его интересов и способностей [2, с. 410].

Г. Г. Парфилова, Л. Ш. Каримова выделяют иерархичность как основу построения взаимоотношений в воинском коллективе. Взаимодействие между обучающимися осуществляется на основе статусно-ролевой структуры – по типу «старший – младший» в зависимости от воинского звания, должности, специальных обязанностей, срока службы, уровня подготовки и т. д. При этом, неравенство статусов может носить как постоянный характер (офицер – сержант), так и временный (дежурный по общежитию) [3].

В первый год происходит адаптация обучающихся к условиям военного учебного заведения. В этот период коллективные отношения только начинают формироваться. С одной стороны, подростки стремятся самоутвердиться, вырабатывают определенные способы поведения, стремясь к «мужскому превосходству». С другой стороны, как отмечают И. А. Мачульская и В. Н. Машин, решив стать военным, подросток перестраивает систему восприятия самого себя. Проводя основную часть времени со сверстниками, он начинает ценить дружеские отношения с ними. Дружба в этом возрасте дает возможность к сотрудничеству, взаимовыручке и позволяет путем доверительных отношений познать себя и сверстника [4].

На втором году обучения вырабатывается более или менее стабильная система межличностных отношений, формируется коллективное мнение, в группе появляются свои ритуалы, традиции. На данном временном этапе происходит распределение социальных ролей, вырабатываются внутригрупповые нормы и правила, которые в условиях закрытого мужского коллектива, бесспорно,

имеют свою специфику. Частыми становятся проявления упрямства, агрессии. Из-за обостренного чувства справедливости некоторые подростки могут занимать крайне враждебные позиции.

Во взаимоотношениях обучающихся часто могут быть отмечены отклонения от уставных норм, обусловленные психологическими причинами. Подростковый возраст характеризуется излишней конфликтностью. В то же время конфликт является неотъемлемой частью становления личности. Успешное разрешение конфликтной ситуации способствует воспитанию и развитию личности, получению опыта выстраивания взаимоотношений с окружающим миром.

Исход конфликта, в основном, зависит от того, насколько эффективно им управляют. Для обеспечения эффективного согласования интересов необходима коммуникация. Важна роль воспитателя в формировании у воспитанников культуры общения в системах «преподаватель, воспитатель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «офицер – обучающийся», а также работа по предупреждению и коррекции подростковой конфликтности.

Актуальной задачей на данном этапе развития коллектива является диагностика межличностных отношений обучающихся, выявление факторов, влияющих на социальное взаимодействие и общий психологический климат в учебном коллективе, а также выстраивание системы управления конфликтами.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГОУ «Тираспольское суворовское военное училище». В выборку исследования вошли 39 суворовцев III учебного курса 1 и 2 взводов (7-е классы), пять офицеров учебного курса и один представитель администрации училища.

В первую очередь была проведена диагностика удовлетворенности суворовцев пребыванием в военном училище по методике А. А. Андреева для учащихся школ. Текст опросника был адаптирован, так как условия военного учреждения имеют значительные

отличия от среды общеобразовательной организации. Анализ опроса показал, что в целом коэффициент удовлетворенности школьной жизнью на учебном курсе равен 2,65 (средний уровень).

Высокая степень удовлетворенности характерна для 41 % суворовцев, они с удовольствием обучаются в училище, испытывают положительные эмоции в образовательном процессе, могут выделить любимые школьные предметы. Показатели средней степени продемонстрировали 38 % респондентов. Низкая степень удовлетворенности школьной жизнью отмечена у 21 % обучающихся, эта часть суворовцев не участвует в общественной жизни класса и училища, испытывает определенные трудности в изучении тех или иных школьных предметов, недостаточно мотивирована к получению воинской профессии.

По результатам исследования уровня социализированности по методике М. И. Рожкова у 12 % суворовцев выявлен низкий уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности, 64 % респондентов показали средний уровень, 23 % обучающихся – высокий уровень социализированности.

Результаты исследования особенностей реагирования суворовцев на конфликты по методике «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса показали, что преобладающими типами поведения в конфликте у обучающихся в равных частях является приспособление (25 %) и избегание (25 %). Сотрудничество (21 %) и компромисс (21 %) также выступают частыми способами разрешения конфликтов. Склонность к конфликтным проявлениям, эгоистичность, завышенный уровень притязаний и самооценки, чувство соперничества продемонстрировали 8 % обучающихся.

Анализ особенностей поведения воспитанников Суворовского училища в конфликтной ситуации более подробно представлен в статье [5], где по результатам первичной диагностики стратегий поведения суворовцев в конфликтной ситуации определены наиболее частые причины возникновения межличностных

конфликтов на этапе адаптации к условиям военного училища.

Показатели развития коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся III курса по методике В. В. Синявского, В. А. Федорошина (КОС) представлены в таблице.

Суворовцы с низким (28 %) и ниже среднего (25 %) уровнем коммуникативных и организаторских склонностей стараются держаться изолированно от учебного коллектива, не стремятся к общению, испытывают трудности в установлении контактов, редко проявляют инициативу. Средний уровень (10 %) проявления коммуникативных и организаторских склонностей характеризует стремление суворовцев устанавливать контакты, отстаивать свое мнение перед сверстниками, однако данные склонности не устойчивы. Обучающиеся с высоким (16 %) и очень высоким (26 %) уровнем коммуникативных и организаторских склонностей испытывают большую потребность в коммуникации и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро адаптируются к новым условиям, инициативны, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято в коллективе.

По итогам проведенной диагностики можно сделать заключение о том, что на курсе в целом отмечаются преимущественно средние значения, однако вызывают опасение обучающиеся с низкими показателями адаптированности, активности, нравственной воспитанности, не умеющие взаимодействовать в коллективе сверстников, конструктивно разрешать конфликты.

В ходе выполнения исследования было высказано предположение о том, что одним из условий развития учебного коллектива выступает умение офицеров управлять процессом разрешения конфликтов между суворовцами. Для анализа сильных и слабых сторон офицеров учебных курсов в сфере управления конфликтами была проведена диагностика.

Методика «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис) позволила выделить области профессиональной педагогической

деятельности, в которых офицеры, по их мнению, не имеют трудностей: сформированность профессиональных (58 %) и личностных (52 %) ценностей; умение наладить групповую работу – 45 %; творческий подход к организации педагогической деятельности (способность генерировать идеи, использовать новые подходы) – 38 %.

На основе самоанализа офицеры училища подчеркивают личностные особенности, которые требуют первоочередного развития:

1) слабое понимание особенностей управленческого труда – незнание научных основ управления, конкретных методов и приемов воздействия на воспитанников – 68 %;

2) недостаточно развитые управленческие способности – 47 %, как следствие, приводящие к неудовлетворенности суворовцев пребыванием в училище, формированию неблагоприятного психологического климата в учебном коллективе, низкой продуктивности учебного труда подростков;

Таблица

**Результаты диагностики по методике
«Коммуникативные и организаторские склонности»
(В.В. Сиявский, В.А. Федорошин)**

Уровень	Коммуникативные склонности, %			Организаторские склонности, %		
	7 А класс	7 Б класс	В целом по курсу	7 А класс	7 Б класс	В целом по курсу
Низкий	35	5	21	45	26	35
Ниже среднего	10	25	18	30	32	31
Средний	10	10	10	–	–	–
Высокий	–	35	18	10	21	15
Очень высокий	45	20	33	15	21	19

2) недостаточно развитые управленческие способности – 47 %, как следствие, приводящие к неудовлетворенности суворовцев пребыванием в училище, формированию неблагоприятного психологического климата в учебном коллективе, низкой продуктивности учебного труда подростков;

3) несформированность навыков решать проблемы (разрешать конфликты) – 43 %, накапливающиеся нерешенные и нерационально решенные проблемы не позволяют продуктивно реализовывать ход учебно-воспитательного процесса;

4) неумение управлять собой – рационально использовать время, силы и способности; поддерживать состояние здоровья и работоспособность – 28 %.

С помощью методики определения стиля управления (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), был определен ведущий стиль руководства и делового общения офицеров училища. Так, у офицеров учебного курса ведущим стилем руководства выступил демократический стиль (80 %), у

представителя администрации училища наблюдается сочетание высокого уровня авторитарного и демократического стиля управления.

По результатам методики определения степени конфликтности (В. Ф. Ряховский) 40 % офицеров продемонстрировали слабо выраженную конфликтность, что свидетельствует об умении сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости отстаивать свои интересы. У 40 % офицеров и представителя администрации отмечена выраженная конфликтность – они настойчиво отстаивают свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на их взаимоотношения с окружающими. Избегание конфликтных ситуаций свойственно 20 % офицеров, они предпочитают отказаться от своих интересов, лишь бы избежать какой-либо напряженности в личностных и профессиональных отношениях.

В результате проведенной диагностики и наблюдения за ходом учебно-воспитательного процесса в Суворовском военном

училище было определено, что многие офицеры не имеют достаточной педагогической квалификации в сфере управления конфликтами среди подростков. Однако крайне необходимым профессионально важным качеством каждого педагога сегодня выступает способность планировать и организовывать как свою профессиональную деятельность, так и учебно-познавательную деятельность обучающихся [6, с. 436].

Поэтому следует проводить целенаправленную работу не только с суворовцами, но и с офицерами. В связи с этим следующим этапом исследования станет разработка комплексно-модульной программы по развитию коллектива воспитанников посредством управления конфликтами в условиях военного училища.

Цитированная литература

1. **Иванова, М. В.** Показатели социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища / М. В. Иванова. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9-2. – С. 240–243. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10488> (дата обращения: 19.09.2023).

2. **Исаева, Н. Н.** Методика подготовки офицеров курсантских подразделений к эффективной деятельности по формированию учебного коллектива / Н. Н. Исаева. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1 (50). – С. 409–412.

3. **Парфилова, Г. Г.** Исследование межличностных отношений воспитанников суворовских военных училищ / Г. Г. Парфилова, Л. Ш. Каримова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23415> (дата обращения: 19.09.2023).

4. **Мачульская, И. А.** Формирование коллектива в кадетских корпусах и школах / И. А. Мачульская, В. Н. Машин. – Текст : электронный // Территория науки. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kollektiva-v-kadetskih-korpusah-i-shkolah> (дата обращения: 19.09.2023).

5. **Доникова, С. Н.** Особенности поведения в конфликтной ситуации воспитанников суворовского военного училища / С. Н. Доникова, Г. В. Никитовская. – Текст : непосредственный // Психология образования будущего: От традиций к инновациям : материалы VI международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов [21 апреля 2022]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – С. 79–84.

6. **Никитовская, Г. В.** Развитие личностно-творческого компонента управленческой компетентности будущих педагогов / Г. В. Никитовская, С. Б. Серякова. – Текст : непосредственный // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции / ответственный редактор О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 435–439.

УДК 371.315

*Л. Г. Кананэу, Т. Л. Доля
L. G. Cananeu, T. L. Dolya*

ПРОЦЕСС САМОРЕГУЛИРУЕМОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE PROCESS OF SELF-REGULATORY DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING ACTIVITY

Статья посвящена проблеме развития индивидуального стиля педагогической деятельности современного педагога. Определены подструктуры, лежащие в основе формирования индивидуального стиля деятельности педагога. Рассмотрены возможности развития индивидуального стиля педагогической деятельности в инновационной образовательной среде.

Ключевые слова: индивидуальный стиль педагогической деятельности, личностные подструктуры, типы направленности.

The article is devoted to the problem of developing the individual style of pedagogical activity of a modern teacher. The substructures underlying the formation of a teacher's individual style of activity are identified. The possibilities of developing an individual style of pedagogical activity in an innovative educational environment are considered.

Keywords: *individual style of teaching activity, personal substructures, types of orientation.*

Индивидуальный стиль педагогической деятельности современного педагога представляет собой индивидуальную систему методов и приемов деятельности, направленных на решение профессиональных задач в постоянно меняющихся условиях окружающей действительности, и отражает требования, которые предъявляет современное общество к личности педагога, профессионализм, мобильность, независимость, самостоятельность, креативность, конструктивность, компетентность. Сегодня востребован педагог, способный обновлять содержание своей деятельности, решать нетрадиционные профессиональные задачи, принимать эффективные решения и брать за них ответственность. Многие ученые посвятили свои работы изучению педагогической деятельности, ее сущности, содержания и структуры. Среди них такие известные исследователи, как В. С. Немов, В. А. Крутецкий, И. А. Зимняя, А. П. Чернявская, В. И. Загвязинский, С. А. Смирнов и др.

Обновление содержания образования, новые концепции в организации образовательной деятельности, вариативность, личностно-ориентированный подход, широкое использование инновационных педагогических технологий непосредственно влияют на организацию и содержание деятельности учителя, развитие и становление его личности. Главным фактором, обеспечивающим обновление системы образования, является личность преподавателя и его индивидуальный стиль деятельности. Потребность в педагогической индивидуальности обусловлена сложностью и разнообразием задач, стоящих перед учителем, а также тем фактом, что учитель с индивидуальным стилем педагогической деятельности способен достигать очень высоких результатов в своей профессии.

Проблема развития индивидуального стиля деятельности педагога изучалась

многими отечественными специалистами, среди которых А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, Б. С. Мерлин, Е. В. Малофеев, А. В. Руденко, В. А. Степанов, В. А. Кан-Калик, В. И. Загвязинский, Е. П. Черничкина, С. Г. Измайлов, А. В. Торхова и др.

Е. А. Климов, В. С. Мерлин связывают наличие индивидуального стиля педагогической деятельности с продвижением учителя как субъекта на более высокие уровни деятельности. Е. В. Малофеев, А. В. Руденко, В. А. Степанов видят в индивидуальном стиле деятельности олицетворение определенного уровня теоретических знаний и практических умений. А. К. Маркова и Е. П. Черничкина представляют индивидуальный стиль педагогической деятельности как особый педагогический почерк педагога, его индивидуальную манеру работы.

Н. А. Аминов рассматривает индивидуальный стиль деятельности учителя как основной компонент педагогического мастерства. По мнению автора, индивидуальный стиль педагогической деятельности определяется внутренним отношением педагога к одному из двух типов взаимодействия – партнерству или результативности. В соответствии с этим выделяют два основных типа педагогического стиля: стиль, ориентированный на развитие, и стиль, ориентированный на достижение учащимися высоких результатов в развитии.

Как и любая другая, педагогическая деятельность характеризуется определенным стилем. Это определяется спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта. Именно особенности структуры личности, субъекта деятельности, его индивидуальные свойства влияют на выбор методов и приемов деятельности и определяют индивидуальные различия в стиле деятельности. Отсюда и понятие

индивидуального стиля деятельности. По определению И. А. Зимней, «стиль деятельности (например, управленческой, производственной, педагогической) в самом широком смысле слова – устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования» [1, с. 363].

По мнению Е.А. Климова, индивидуальный стиль деятельности в узком смысле – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности... индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [2, с. 49]. В педагогической деятельности такие методы включают в себя определенную систему приемов, предпочитаемых педагогом, манеру общения и способы разрешения конфликтов.

Согласно Л. Дж. Дорфману, индивидуальный стиль объясняет природу взаимодействия индивида с миром в целом. Но автор подчеркивает, что эти взаимодействия гораздо шире, чем индивидуальный стиль деятельности [3, с. 72–86].

Известный ученый В. И. Загвязинский сформулировал следующее определение индивидуального стиля педагогической деятельности: «система излюбленных приемов, определенный образ мышления, манера общения, способы предъявления требований» [4, с. 195].

Как уже упоминалось выше, индивидуальный стиль педагогической деятельности зависит от особенностей структуры личности педагога, ее индивидуальных свойств. К. К. Платонов выделяет четыре личностные подструктуры, лежащие в основе формирования индивидуального стиля деятельности: подструктуру направленности; подструктуру опыта; подструктуру форм рефлексии; биологически детерминированную подструктуру [5, с. 119-124].

Первая подструктура объединяет направленность, установки и моральные качества личности. По мнению автора, она не имеет непосредственных задатков и отражает индивидуально преломленное общественное сознание. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который выражается в положительном эмоциональном отношении к учащимся, к родителям, к педагогической деятельности в целом, к ее конкретным видам и в желании овладеть педагогическими знаниями и умениями.

По мнению С. А. Смирнова, педагог с ярко выраженной педагогической направленностью характеризуется приверженностью нормам педагогической этики, убежденностью в их важности. Н. В. Кузьмина выделяет три типа направленности: 1) истинно педагогическая; 2) формально педагогическая; 3) ложнопедagogическая. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [6, с. 16].

Вторая подструктура, которая включает в себя знания, навыки и привычки, приобретенные индивидом, заметно связана с биологически обусловленными свойствами.

В профессиональном развитии педагога и в формировании индивидуального стиля педагогической деятельности он всегда выступает в двух ролях: обучающего и обучаемого. Только учитель, который постоянно учится сам, не останавливается в своем развитии. Профессиональное развитие основано на собственной активности педагога, его самостоятельности в приобретении нового опыта и знаний и включении их в свою практику.

Источниками таких новых знаний могут быть статьи из профессиональных психологических, педагогических и методических

журналов, специальная литература научного и общеобразовательного характера, изучение передового и инновационного опыта коллег-педагогов, научные конференции, семинары и вебинары.

Передовой опыт – это педагогический опыт, который дает высокие результаты в образовательном процессе. *Новаторский опыт* – это новые идеи, новые методы и приемы, используемые при организации образовательного процесса. Передовой опыт получил более широкое распространение и, в идеале, может стать преобладающим в работе учителей и школ. Новаторский опыт уникален, так как обогащает деятельность преподавателя новыми идеями. Однако, используя этот опыт, необходимо учитывать, является ли он прогрессивным, способствует ли реализации целей и задач педагогического процесса, достижения высоких результатов. Только в этом случае следует изучать этот опыт и применять его в своей работе.

Особое значение отводится формированию благоприятного психологического климата в коллективе, который способствует творческой деятельности педагога. Характеристиками такого климата являются: эмоциональный и психологический настрой, создание условий для эффективной деятельности, учет интересов педагога. Все эти факторы оказывают стимулирующее воздействие на процесс формирования индивидуального стиля деятельности.

Автор А. П. Чернявская выделяет четыре правила, способствующих созданию эмоционально-психологического настроения в процессе работы:

1. Отношения в коллективе выстраиваются как совместная творческая деятельность, при этом развиваются демократические, диалогические, вариативные методы общения.

2. Совместная творческая деятельность в коллективе должна быть пронизана идеей преодоления трудностей и достижения целей.

3. Реализация идеи свободного выбора форм, направлений, видов деятельности, формирующая мотивационную сферу,

развивающая творческое мышление и стремление к самостоятельным действиям, критическую оценку своих возможностей.

4. Стремление к достижению абсолютного признания достоинства каждой личности, ее права на выбор, самостоятельную профессиональную деятельность, креативность, творческое взаимодействие индивидов [7, с. 102].

У педагога, вовлеченного в такой творческий процесс, развивается стремление к свободному самовыражению, к проявлению и развитию своих творческих способностей, а также к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Однако переход на дистанционное обучение из-за пандемии коронавируса привел к разобщенности, к ослаблению социальных связей как в ученическом, так и в преподавательском коллективах. В связи с этим правила, сформулированные А.П. Чернявской несколько десятилетий назад, обрели новое прочтение. Основной целью обучения в 2020–2021 годах было именно преодоление трудностей, главной из которых была невозможность (чаще всего по различным техническим причинам) обеспечить присутствие всех учащихся одновременно на занятиях. Именно в этот период начали быстро развиваться различные методы коммуникации. Для проведения занятий наряду с уже существующими образовательными интернет-платформами (Я Класс, Google Classroom), электронной почтой, Skype, преподаватели стали использовать видеосервис Zoom, социальные сети и мессенджеры, а также гораздо шире использовать контент видеохостинга YouTube. Именно в выборе инструмента педагогического общения была реализована идея свободного выбора форм и видов деятельности, что формирует мотивационную сферу, развивает творческое мышление как преподавателей, так и учащихся.

Трансформация инструментальной палитры, в свою очередь, естественным образом привела к изменению стилей педагогической деятельности. Основываясь на собственном опыте и отзывах обучающихся, мы сформу-

лировали собственную классификацию стилей обучения (следует отметить, что в зависимости от целей урока преподаватель может менять стиль профессиональной деятельности, не придерживаясь одного и того же стиля в учебном процессе):

Визуальный (педагог использует на занятиях видеоролики, презентации, изображения, диаграммы, анимацию, разноцветный текст).

Кинестетический (педагог преобразует учебный текст в схемы, использует для объяснения окружающие его и учащихся предметы, ставит совместно с учащимися эксперименты, различные опыты).

Аудиальный (педагог ориентируется на слуховые ощущения, использует на занятиях музыку, аудиозаписи, голосовые сообщения в мессенджерах, практически не пользуется видеокамерой).

Вербальный (педагог просит учащихся конспектировать информацию из учебников, видеоуроков, вебинаров; представляет учебную информацию в виде текста, проводит контрольные работы в виде тестов).

Социальный (педагог делит группу учащихся на подгруппы или пары, у каждой из которой есть своя задача, часто использует такие методы, как диспут, дискуссия, круглый стол, а также деловые и ролевые игры) [8 с. 80].

Конечно, довольно сложно проанализировать весь спектр стилей педагогической деятельности, поскольку он все еще находится в процессе формирования, и, возможно, новые вызовы времени продлят этот процесс. В настоящее время можно констатировать, что изменения в области технических средств обучения влекут за собой изменение стиля работы преподавателя и более того – его перцептивных способностей, которые, с одной стороны, сузились во время дистанционного обучения, а с другой стороны, вышли на

новый уровень благодаря общению с обучающимися в социальных сетях и мессенджерах и «вхождение» таким образом в их личное пространство. Однако это предмет дальнейших исследований.

Цитированная литература

1. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: [учеб. для вузов] / И. А. Зимняя. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – Текст : непосредственный.

2. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – Текст : непосредственный.

3. **Дорфман, Л. Я.** Дополнительные стратегии интегрального исследования индивидуальности / Л. Я. Дорфман. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Сер. 1. Психология. – 2003. – № 1.

4. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Академия, 2001. – Текст : непосредственный.

5. **Зверева, Т. В.** Концепция личности К.К. Платонова: теоретические дискуссии и практическое использование / Т. В. Зверева. – Текст : непосредственный // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып. 70. – Москва: Издательство МосГУ, 2006.

6. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности: [метод. пособие] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург; Рыбинск, 1993. – Текст : непосредственный.

7. **Чернявская, А. П.** Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. – Текст : непосредственный.

8. **Дабежа, В. В.** Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности как цель и предмет профессионального становления / В. В. Дабежа, Л. Г. Кананэу. – Текст : непосредственный // Вестник Приднестровского университета. – 2022. – № 1. – С. 77–81.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ****FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENT
PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY**

Актуальность исследования профессионального развития студентов-психологов сложно переоценить. Работа будущего специалиста-психолога требует не только общих академических знаний о человеке, но и развития особых профессионально важных качеств личности. В данной статье поднимаются проблемы развития личности психолога, анализируются основные подходы к его профессиональным качествам. Представлены эмпирические данные исследования основных профессионально важных качеств студентов-психологов, профессиональной идентичности и мотивации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессионально важные качества, личность психолога, профессиональная идентичность, мотивация профессиональной деятельности, студенческий возраст.

The relevance of studying the professional development of psychology students is difficult to overestimate. The work of a future specialist psychologist requires not only general academic knowledge about a person, but also the development of special professionally important personality traits. This article raises the problems of the development of the personality of a psychologist, analyzes the main approaches to his professional qualities. Empirical data on the study of the main professionally important qualities of psychology students, professional identity and motivation are presented.

Keywords: professional development, professionally important qualities, personality of a psychologist, professional identity, motivation of professional activity, student age.

В условиях мирового экономического, политического и нравственного кризиса профессия «психолог» приобрела особую актуальность. Требования, которые предъявляются к личности и деятельности психолога, в настоящее время являются достаточно высокими, как со стороны общечеловеческих, так и стороны специальных профессиональных качеств. В основном это связано с тем, что залогом успешной деятельности психолога является он сам, влияние его личности.

Профессиональное становление подробно рассмотрено в трудах Дж. Холланда, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Т. В. Кудрявцева и А. В. Сухарева, А. Л. Гуревич, К. А. Абульхановой-Славской, Э. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников и др.

Профессиональное развитие в научной литературе рассматривается как становление, рост профессионально значимых личностных

качеств и способностей, знаний и умений, активное качественное преобразование личности своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Анализируя профессиональное развитие, В. А. Сластенин характеризует его как «процесс обретения смысла жизни и профессионального бытия и их реализация в сфере профессионального труда» [1].

Развитие профессионализма и самосовершенствование будущего психолога реализуется через несколько внешних и внутренних условий, к которым можно отнести профессиональную компетентность (формируется за счет профессиональных компетенций ФГОС 3++), профессиональную идентичность, развитие профессионально-значимых личностных качеств.

Достижение профессионализма связано с развитием волевых качеств (целеустремленности, инициативности, организованности, упорства, настойчивости), интеллектуальных качеств, в совершенствовании и обогащении профессиональных умений, раскрытием творческого потенциала личности.

В научной литературе личностно-профессиональное развитие психолога определяется как непрерывный процесс индивидуальных, личностных и деятельностных изменений, которые происходят под влиянием обучения, воспитания, социализации в вузе, а также саморазвития и самообразования. Все это обеспечивает не простое усвоение знаний, технологий будущей профессиональной деятельности, но и формирование профессионально важных качеств психолога [2].

Большинство выпускников-психологов в начале своей профессиональной деятельности испытывают неуверенность в своих силах, чувствуют растерянность и разочарование, нуждаются в серьезной психологической поддержке. Это связано с преобладанием академического подхода к обучению и оторванностью знаний от реалий практического решения конкретных психологических проблем.

Согласно исследованию А. А. Марголиса, учебный план психологических факультетов является в основном «знаниевым», направленным на приобретение академических знаний. По его мнению, такой учебный план готовит студентов-психологов в первую очередь к усвоению определенной суммы знаний, обобщенных в четырех блоках учебных дисциплин, непосредственно или опосредованно относящихся к области психологии, а не к реальной профессиональной деятельности [3].

Второй проблемой является наличие недостоверных представлений о профессии психолог и ложная мотивация (решение каких-либо своих личных психологических проблем), что ко второму-третьему курсу ведет к разочарованию в профессии, быстрому выгоранию, невозможности применять академические знания на практике. Этому способствует

несамостоятельность в выборе профессии. Зачастую молодым людям в выборе профессии «помогают» родители, друзья, ближайшее окружение. Не исключен и выбор профессии «наугад». Все чаще преподаватели вузов сталкиваются с низкой мотивированностью студентов первого курса на овладение профессией, низкой культурой студентов, а подчас и просто невысоким образовательным уровнем вчерашних школьников [4].

Решением данной проблемы может выступать систематизация профессионально-значимых качеств психологов, исследование механизма формирования профессионально-значимых качеств и профессиональной идентичности.

Анализ профессиограммы и психограммы психологов позволяет определить особенно важные параметры, обуславливающие успех профессиональной деятельности психолога [5]. Чаще всего к ним относят устойчивость к стрессу и эмоциональную стабильность, сильный тип высшей нервной деятельности, адекватность восприятия, спокойствие и уравновешенность. Важными считают также высокий интеллектуальный уровень, а именно, способность к анализу, логическое мышление, умение прогнозировать, профессиональная рефлексия.

Если говорить о личности психолога, то здесь важными оказываются следующие качества: эмпатия, социабельность, профессиональная мотивированность, активность в деятельности, направленность на другого, коммуникабельность и великодушие, тактичность и дипломатичность, смелость в решении практических задач и ответственность [6].

Психологу для достижения профессионального успеха необходимо гармонично реализовать два личностных аспекта: нравственно-психологическую и «психотехническую». Для работы психолога необходимы навыки: умение строить причинные и следственные связи в поведении, реагировать на клиента, прогнозировать поведение, правильно воздействовать на личность окружающих. Эмпатия – одна из ключевых аспектов

профессиональной пригодности в качестве управляемого процесса направленности внимания, ощущения и чувства клиента – его эмоций, переживаний и состояний. Умение «отзеркаливать» окружающих, сопереживать им и находиться в состоянии соучастия к их проблемам. Интуитивное значение эмпатии представляет собой умение «видеть» поведение партнера, действовать при дефиците информации о нем, основываясь на опыте, «хранящемся» в подсознании. На уровне интуиции работает умение обобщать разносторонние факты клиента и собирать их в общее целое представление о происходящем. В профессиональной деятельности психолога требуется высокий уровень осознанности, понимания особенностей и специфики профессиональной деятельности человека. В. М. Розин ввел понятие «формула действия» психолога, по его мнению – это максимум рефлексии и культуры мышления, осторожности, ответственности. Исходя из этого, у студентов-психологов особенно важно развивать рефлексивность, интеллект и понимание проблематики профессиональной деятельности [3].

Профессиональная идентичность как одно из значимых условий профессионального развития и самосовершенствования студентов-психологов отражает объективное и субъективное единство субъекта с учебно-профессиональной группой, будущей профессией, проявляется преемственностью профессиональных характеристик (норм, ролей, статусов) и в содержании общения, речи, опыта личности.

Р. Кеттелл с коллегами (1979) вывели «средний» типовой личностный профиль психолога, согласно которому успешного психолога отличают высокие интеллектуальные способности, эмоциональная устойчивость, независимость, настойчивость, уверенность в себе, неприверженность стандартам, несклонность к морализаторству («слабость» супер-эго), общительность, высокое противодействие усталости при работе с людьми, предприимчивость, высокий уровень сензитивности («восприимчивости»). Психологи

живо откликаются на все происходящие события, находят интерес и новизну даже в повседневных делах, не доверяют авторитетам, все стараются проанализировать и понять сами, отличаются критичностью мышления, терпимостью к противоречиям и неясностям [7].

В исследовании особенностей профессионально-личностного развития студентов-психологов приняли участие 70 человек 1–4 курсов обучения направления 5.37.03.01 Психология.

В качестве диагностического инструментария в исследовании были применены следующие методики

1. Изучение мотивации обучения в вузе (Т. И. Ильина);
2. Изучение статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов).
3. 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл).

Анализ полученных данных по методике «Изучение мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной обнаруживает у большей части респондентов преобладание мотивов к приобретению знаний. Это же наблюдается и по шкале «овладение профессией», но число студентов, стремящихся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, снижается на четвертом курсе. На «получение диплома» более ориентированы студенты второго и особенно четвертого курсов.

В мотивации студентов первого курса ведущее место занимают мотивы, связанные с приобретением знаний – 80,1 %, которые отражают нацеленность на получение знаний, любознательность студентов, тогда как мотивы «овладения профессией» и «получение диплома» выделили как ведущие 46 % и 43 % обучающихся первого курса.

На втором курсе студенты обозначили в качестве ведущих – все три мотива, соответствующие шкалам «приобретение знаний» – 89,6 %, «овладение профессией» – 79 %, «получение диплома» – 87 %. Такие показатели позволяют предположить наличие выраженной мотивации.

На третьем курсе нацеленность на приобретение знаний на уровне среднего значения (61,9 %), тогда как в основном студенты выделяют как значимый мотив на овладение профессией.

На четвертом курсе 100 % испытуемых отметили как значимый мотив на овладение профессией и 99 % – получение диплома, тогда как приобретение знаний не выражен – 54,7 %.

Анализ средних показателей по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) позволил сделать следующие выводы.

1. У студентов первого курса наблюдаются высокие показатели по статусу «неопределенная профессиональная идентичность» (11,33). Как правило, им свойственно отсутствие прочных профессиональных целей, планов, при этом респонденты даже не пытаются их сформировать.

2. Наряду с этим у первого курса были выявлены высокие показатели по статусу «навязанная профессиональная идентичность» (12,37), что может быть характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На втором и третьем курсах были выявлены низкие показатели по статусу «неопределенная профессиональная идентичность» (второй курс – 3,89, третий курс – 4,70) и средние показатели по статусу «навязанная профессиональная идентичность» (6,47 – на втором курсе, 9,90 – на третьем курсе.). У студентов четвертого курса были выявлены средние показатели по статусам «навязанная профессиональная идентичность» (7,73) и «неопределенная профессиональная идентичность» (7,45).

С помощью методики Р. Кеттелла мы выявили преобладающие профессионально-важные качества личности, которые были интерпретированы по трем основным блокам: коммуникативном, эмоциональном и интеллектуальном и самооценке.

В коммуникативном блоке преобладают открытость, позитивное отношение к людям,

смелость и динамичность. В эмоционально-волевом блоке – эмоциональная устойчивость, высокий уровень самоконтроля, высокая степень социальной нормированности и организованности. В интеллектуальном блоке – высокий уровень развития общего интеллекта, воображения и восприимчивости к новому.

Таким образом, анализ усредненных значений показал примерно одинаковый результат по трем блокам на всех четырех курсах обучения, что характеризует их как личностей, которые взаимоотношений с людьми не избегают, но собственная активность в установлении и сохранении контактов невысокая (А, Н). Инициаторами общения становятся в том случае, если затрагиваются их личные интересы или проблема решается только с помощью общения. Социальная проницательность также на среднем уровне – они способны достаточно тонко разбираться в людях, задумываться над мотивами их поведения. Однако на свои оценки и характеристики ориентируются редко. К людям относятся доброжелательно, но без особой доверительности (L, N). Лидерские функции проявляются преимущественно в привычных ситуациях, развитие которых можно предвидеть, а появление трудностей – предотвратить (E, Q). В интеллектуальном плане – наибольшая успешность достигается в решении практических задач. Респонденты способны к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими (B, M). Гибкость и оперативность мышления личности – на среднем уровне, присущи респондентам, склонным быстро ориентироваться в проблемных ситуациях, но не всегда умеющим просчитывать варианты решения (N, Q).

Что касается самооценки, то обнаруженный показатель (MD) соответствует адекватной самооценке, социальной нормативности, эмоциональной стабильности и конкретности воображения. Исключение составляют лишь показатели самооценки студентов четвертого курса – результат в 3,82 балла показал, что респондентам присуще излишне критическое отношение к себе, неудовлетворенность собой, непринятие себя.

Цитированная литература

1. **Сластенин, В. А.** Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин. – Текст : непосредственный // Современные технологии высшего профессионального образования. – Москва : МГПУ, 2006. – С. 4–11
2. **Фокин, В. А.** Об особенностях профессионализации студентов-психологов / В.А. Фокин. – Текст : непосредственный // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 33–44.
3. **Величко, Е. В.** Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже / Е. В. Величко. – Текст : непосредственный // Психологические науки: теория и практика. – Москва: Ваш полиграфический партнер, 2012– С. 31–36.
4. **Джанерьян, С. Т.** Профессиональная Я – концепция: системный анализ / С. Т. Джанерьян. – Ростов-на-Дону: Рост. Ун-т, 2004. – 480 с. – Текст : непосредственный.
5. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 2010. – 304 с. – Текст : непосредственный.
6. **Буякас, Т. М.** Основания и условия профессионального становления студентов-психологов – Т. М. Буякас : – Текст : непосредственный // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 7–17.
7. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЕК, 2009. – 256 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.923

А. А. Сердюк
A. A. Serdyuk

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF RESILIENCE

В статье поднимается проблема жизнестойкости современной молодежи в контексте восприятия временной перспективы. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования временной перспективы студентов с разным уровнем жизнестойкости. Отмечается, что студенты с высокой жизнестойкостью чаще склонны позитивно воспринимать свой жизненный путь. Полученные результаты подтверждаются методами статистической обработки данных.

Ключевые слова: жизнестойкость, временная перспектива, студенты, вовлеченность, контроль, прошлое, настоящее, будущее.

The article raises the problem of the resilience of modern youth in the context of the perception of a time perspective. The results of an empirical study of the time perspective of students with different levels of resilience are presented and analyzed. It is noted that students with high resilience are more likely to perceive their life path positively. The results obtained are confirmed by methods of statistical data processing.

Keywords: resilience, time perspective, students, engagement, control, past, present, future.

Студенческий период является наиболее благоприятным для формирования жизнестойкости личности, поскольку способствует повышению физического и психического здоровья молодежи при преодолении кризисов и реализации себя как специалиста в будущей профессиональной деятельности [1].

Поэтому проблема жизнестойкости личности становится особенно актуальной и выходит на передний план научного осмысления, а ее дальнейшее исследование не вызывает сомнений.

Жизнестойкость личности – это система убеждений о себе, о мире и об отношениях с

миром, позволяющая человеку выдержать и преодолеть стрессовые ситуации. У людей с разным уровнем жизнестойкости, например у человека с высокой жизнестойкостью стресс возникает реже, и он лучше с ним справляется [2].

Вместе с тем в психологии все еще отсутствует единое видение содержания понятия жизнестойкости, так как его определение сходно с другими терминами, которые были введены в психологическую науку в разное время: «жизнеспособность» (Б. Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укорененность в бытии» (М. Хейдеггер), «трансценденция» (С. Л. Рубинштейн), «зрелость» (Г. Олпорт).

Жизнестойкость тесно связана с восприятием времени, которое представлено позитивным и негативным прошлым, то есть восприятием своего жизненного пути, так как формирование временной перспективы также происходит в детстве под влиянием семьи, ближайшего окружения и жизненных событий. Люди с повышенной жизнестойкостью могут рассматривать трудные жизненные события не как препятствие, а как жизненный опыт. В данном случае трудности являются для человека личностным ресурсом и поддерживают уровень его жизнестойкости [3].

Целью исследования являлось изучение особенностей временной перспективы студентов с разным уровнем жизнестойкости.

Гипотезой исследования является предположение о том, что чем выше показатели жизнестойкости и ее компонентов у студентов, тем больше они направлены на позитивное восприятие времени.

База исследования – Приднестровский Государственный университет им. Т. Г. Шевченко. В качестве испытуемых выступили 60 студентов в возрасте от 18 до 30 лет.

С целью изучения особенностей временной перспективы у студентов с разным уровнем жизнестойкости были подобраны следующие диагностические методики.

Тест жизнестойкости Сальваторе Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди. Адаптирована и издана эта методика была в 2006 году Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой.

Жизнестойкость (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность всех трех компонентов жизнестойкости необходима для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях [4].

Опросник временной перспективы Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI) представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности ко времени. А через это – на оценку отношения личности к окружающей действительности вообще, а также к самому себе, своему опыту и грядущим перспективам. Опросник предназначен для исследования субъективной картины времени индивида и состоит из 56 утверждений [5].

С целью математико-статистической обработки данных был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена является количественной оценкой статистического изучения связи между явлениями, которая используется в непараметрических методах. Данный коэффициент ранговой корреляции относится к показателям оценки тесной связи.

По результатам проведения методики «Тест жизнестойкости» Мадди С. (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) был выявлен уровень таких компонентов жизнестойкости как вовлеченность, контроль и принятие риска.

Средние значения по каждому из компонентов по всей выборке представлены в табл. 1.

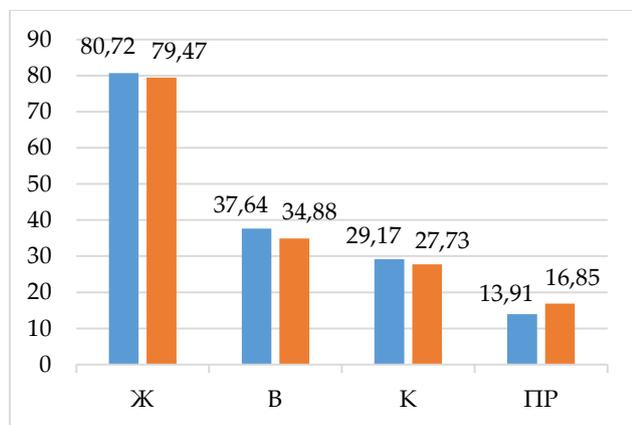
Таблица 1

Средние значения, полученные студентами в результате проведения методики исследования жизнестойкости «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. Леонтьева)

	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Ср. значение по группе	79,47	34,88	27,73	16,85

Анализируя средние значения по всей выборке, мы можем заключить, что уровень жизнестойкости и всех ее компонентов у студентов находится в пределах нормы, а выраженность жизнестойкости и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Более наглядное соотношение нормы и среднего значения по группе отображено на рис. 1.



Примечание: Ж – жизнестойкость; В – вовлеченность; К – контроль; ПР – принятие риска.

Рис. 1. Соотношение нормы и средних значений по группе в результате проведения методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. Леонтьева)

Выраженность компонента вовлеченности позволяет нам сделать вывод, что студенты получают удовольствие от собственной деятельности. Они убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максималь-

ный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности.

Выраженность компонента контроля свидетельствует об убежденности студентов в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Выраженность компонента принятия риска трактуется как убежденность студента в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Студент, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Для диагностики временной перспективы студентов, нами выбрана методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо. В данной методике исследовался уровень таких компонентов как прошлое негативное, прошлое позитивное, настоящее фаталистическое, настоящее гедонистическое и будущее. Средние значения по всей выборке представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения, полученные студентами, в результате проведения методики по изучению временной перспективы Ф. Зимбардо

	Прошлое негативное	Прошлое позитивное	Настоящее фаталистическое	Настоящее гедонистическое	Будущее
С/з по группе	28,43	32,76	25,46	47,35	46,22

Анализируя средние значения по всей выборке, мы можем сказать, что наибольшую выраженность имеет настоящее гедонистическое. Высокие баллы по этой шкале отра-

жают гедонистическое, рискованное, «бесшабашное» отношение ко времени и жизни. Отражают ориентацию на удовольствие в настоящем и неспособность принести что-то в жертву в настоящем, чтобы получить вознаграждение в будущем. Высокие баллы по этой шкале коррелируют с низкой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, непоследовательностью, слабым контролем эго, импульсивностью, стремлением к поиску ощущений.

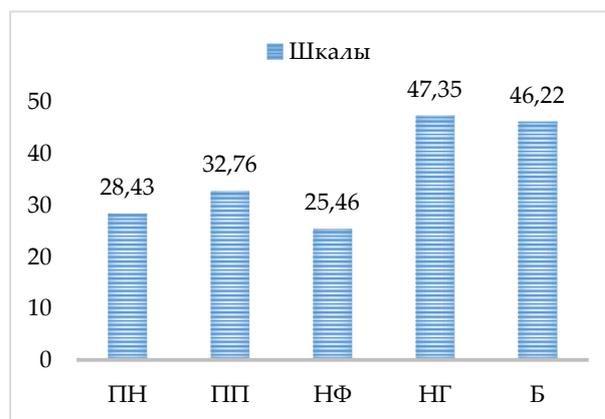
На второй позиции по среднему значению находится будущее. Высокие баллы по данной шкале отражают общую ориентацию студентов на будущее. Поведение студентов с высокими баллами по этой шкале определяется мотивацией на достижение будущих целей и вознаграждений. Высокие баллы также коррелируют с развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, добросовестностью, постоянством. Эти респонденты высокоорганизованны, амбициозны, ориентированы на достижение поставленных целей. Они зачастую ощущают субъективную нехватку времени, но готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем. При этом они отличаются прекрасными навыками организационного планирования и высокой личной эффективностью, обладают четкими целями на будущее, а их повседневная жизнь упорядочена и структурирована.

Следующим компонентом по количеству баллов является позитивное прошлое. Высокие баллы по этой шкале отражают теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Высокая самооценка и субъективное чувство радости этих студентов указывают на здоровое, радостное отношение к жизни. Наименьшее количество баллов набирают шкалы прошлое негативное и настоящее фаталистическое.

Более наглядно выраженность компонентов временной перспективы можно увидеть на рис. 2.

Результаты исследования по данной методике говорят о том, что большинство

студентов характеризуется положительным восприятием времени, то есть в большей степени они направлены на позитивное прошлое, будущее и настоящее гедонистическое.



Примечание: ПН – прошлое негативное; ПП – прошлое позитивное; НФ – настоящее фаталистическое; НГ – настоящее гедонистическое; Б – будущее.

Рис. 2. Выраженность компонентов временной перспективы, выявленных в результате проведения методики временной перспективы Ф. Зимбардо

С целью математико-статистической обработки данных был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена – это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Критические значения критерия Спирмена представлены в табл. 3.

Таблица 3

Valid N	r_s	p-уровень
60	0,254	0,05
	0,330	0,01

Критические значения для N = 60

Далее проанализируем корреляционные связи показателей методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди с показателями мето-

дики «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо.

Корреляционные связи показателей методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди с показателями методики «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо при помощи непараметрического критерия Спирмена представлены в табл. 4.

Таблица 4

	Про- шлое нега- тив- ное	Про- шлое позитив- ное	Насто- ящее фата- листи- чес- кое	Насто- ящее гедо- нисти- чес- кое	Буду- щее
Жизне- стой- кость	$\rho = -0.628^{**}$	$\rho = 0.191$	$\rho = -0.259^*$	$\rho = -0.219$	$\rho = 0.332^{**}$
Вовле- чен- ность	$\rho = -0.606^{**}$	$\rho = 0.186$	$\rho = -0.181$	$\rho = -0.113$	$\rho = 0.380^{**}$
Кон- троль	$\rho = -0.542^{**}$	$\rho = 0.152$	$\rho = -0.248$	$\rho = -0.036$	$\rho = 0.246$
Приня- тие риска	$\rho = -0.635^{**}$	$\rho = 0.117$	$\rho = -0.418^{**}$	$\rho = -0.024$	$\rho = 0.173$

* значимость на уровне – 0,05

** значимость на уровне – 0,01

На основе значений, представленных в таблице 4 можно сделать вывод о том, что были обнаружены статистически достоверные корреляционные показатели между такими параметрами как «жизнестойкость» и «будущее», «жизнестойкость» и «негативное прошлое». Было выявлено, что между этими параметрами существует прямая значимая связь. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что чем более выражена жизнестойкость у студентов, тем больше студент ориентирован на будущее. Получены статистически значимые результаты между показателями «вовлеченность» и «будущее». Было выявлено, что между этими параметрами существует прямая значимая связь.

Высокой статистической значимостью обладают связи между всеми параметрами жизнестойкости и такими временными ориентациями как «негативное восприятие прошлого», «фаталистическое настоящее». Связь носит обратный характер. Чем выше показате-

ли жизнестойкости, тем ниже показатели по шкале «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее», это означает, что студенты с высоким уровнем жизнестойкости более склонны позитивно воспринимать будущее, а низкий уровень всех компонентов жизнестойкости чаще выявлен у студентов с негативным восприятием прошлых и настоящих событий своей жизни.

Таким образом, по результатам проведения двух методик было выявлено, что жизнестойкость и ее компоненты (вовлеченность, контроль, принятие риска) у студентов в большинстве случаев развита хорошо. Также, по результатам проведения методики временной перспективы имеются высокие показатели по таким временным перспективам как позитивное прошлое, гедонистическое настоящее и будущее. Можно сделать вывод, что чем выше показатели жизнестойкости и ее компонентов у студентов, тем больше они направлены на позитивное восприятие времени.

Обнаружены статистически достоверные корреляционные показатели между такими параметрами как «жизнестойкость» и «будущее», а также между компонентами «вовлеченность» и «будущее». Высокой статистической значимостью обладают связи между всеми параметрами жизнестойкости и такими временными ориентациями как «негативное восприятие прошлого», «фаталистическое настоящее».

Таким образом, наша гипотеза о том, что чем выше показатели жизнестойкости и ее компонентов у студентов, тем больше они направлены на позитивное восприятие времени, подтвердилась.

Цитированная литература

1. Могилевская, В. Ю. Жизнестойкость и самоконтроль в общении у будущих специалистов в области инклюзивного образования / В. Ю. Могилевская. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 16 июня 2020 года / Отв. редакторы И. А. Ахметшина, О. С. Мишина, Г. А. Романова, Т. В. Тимохина, О. С. Кузьмина, Т. Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево, 2020. – С. 10-13.

хово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – С. 255–258. – EDN XLTSLC

2. **Богомаз, С. А.** Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз. – Текст : непосредственный // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – Москва. – 2008 – т. 2. – С. 24–27. – Текст : непосредственно

3. **Овчинников, М. В.** Взаимосвязь показателей жизнестойкости и временной перспективы

личности в юношеском возрасте / М. В. Овчинников, А. С. Петухова. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – Т. 22, № 3(153). – С. 115–120. – EDN WWPEQR.

4. **Леонтьев, Д. А.** Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с. – Текст : непосредственный.

5. **Зимбардо, Ф.** Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 352 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.99

А. М. Чобан-Пилецкая, Н. Г. Федяева
A. M. Choban-Piletskaya, N. G. Fediaeva

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR

Раскрыты теоретические основы понятия «социально-педагогическое сопровождение», практические аспекты социально-педагогического сопровождения подростков с аддиктивным поведением, освещены особенности применения социально-педагогической технологии сопровождения «детей группы риска» применительно к подросткам с аддиктивным поведением. Особый акцент в работе делается на элементы предупреждения аддиктивного поведения у подростков.

Ключевые слова: *социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением, социально-педагогическая технология сопровождения «детей группы риска», предупреждение аддиктивного поведения в подростковом возрасте.*

The article reveals the theoretical foundations of the concept of «social-pedagogical support», practical aspects of social-pedagogical support for teenagers with addictive behavior, and highlights the features of the use of socio-pedagogical technology for supporting «children at risk» in relation to teenagers with addictive behavior. Particular emphasis in the work is placed on elements of preventing addictive behavior in adolescents.

Keywords: *socio-pedagogical support, socio-pedagogical support for adolescents with addictive behavior, socio-pedagogical technology of support for «children at risk», prevention of addictive behavior in adolescence.*

Процессы, происходящие в обществе, и процессы развития человека взаимосвязаны. От степени реализации возможностей и способностей каждого отдельного человека зависит благосостояние общества. По этой причине необходимо создать такие условия, при которых подрастающее поколение могло бы реализовать свой потенциал и направить свою энергию в русло

позитивных общественных преобразований. Молодежь нуждается в условиях для успешной социализации, социального развития, для активного самопроявления в жизни. Такие условия осуществляются с помощью социально-педагогического сопровождения.

Э. М. Александровская определяет социально-педагогическое сопровождение

как особый вид помощи, технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития личности в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

Согласно В. Н. Гурову и Н. С., Шинкаренко социально-педагогическое сопровождение является комплексом превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье и в условиях школы [2].

По определению Л. В. Мардахаева, социально-педагогическое сопровождение представляет собой совместное движение социального педагога и воспитанника на основе прогнозирования перспектив развития, направленное на выявление возможных проблем и создание условий, обеспечивающих наиболее целесообразную помощь. Социально-педагогическое сопровождение направлено на стимулирование и накопление социально значимого опыта, целесообразного и успешного поведения и самопроявления воспитанников в различных жизненных ситуациях [3].

По мнению М. И. Рожкова и А. Н. Тесленко, социально-педагогическое сопровождение всегда является взаимодействием сопровождающего и сопровождаемого, комплексом целенаправленных последовательных педагогических действий по саморазвитию личности на основе рефлексии.

Социально-педагогическое сопровождение М. И. Рожков и А. Н. Тесленко рассматривают как достаточно самостоятельный педагогический процесс, суть которого в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии ребенка [4].

При анализе различных подходов к определению социально-педагогического сопровождения можно сформулировать изучаемое явление как определенную систему профессиональной деятельности специалистов, направленную на создание

социально-педагогических условий для эффективного обучения и психологического развития личности в ситуациях ее взаимодействия с социумом.

Таким образом, основой социально-педагогического сопровождения является опора на внутренний потенциал личности, оказание помощи подростку в понимании сути проблемной ситуации, осуществлении первых шагов во взаимодействии со специалистами сопровождения.

Социально-педагогическое сопровождение имеет высокий воспитывающий потенциал и предполагает «не решение проблемы ребенка за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы» [4, с. 105].

Основными направлениями деятельности социального педагога при сопровождении подростков с аддиктивным поведением являются формирование здорового образа жизни, выбор личностного маршрута развития, преодоление затруднений в социальной адаптации. Каждое из этих направлений требует комплексного подхода специалистов.

Комплексное социально-педагогическое сопровождение складывается из взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности, обеспечивающих правовую защиту, социальную помощь, педагогическую поддержку, психологическое сопровождение, социальное воспитание, обучение навыкам социальной компетентности.

Наша работа посвящена социально-педагогическому сопровождению подростков с аддиктивным поведением.

Социально-педагогическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением определяется как совместное взаимодействие специалистов и подростка, родителей, школы и реализуется на основе прогнозирования перспектив развития, направленных на создание условий для формирования субъект-субъектных отношений.

Специфика социально-педагогического сопровождения подростков с аддиктивным

поведением обуславливает применение соответствующих социально-педагогических технологий.

В процессе сопровождения подростков с аддиктивным поведением может быть использована технология сопровождения детей «группы риска» – наиболее уязвимых к неблагоприятным медико-биологическим, социальным и другим факторам.

Технология сопровождения детей «группы риска» направлена на выявление таких детей группы риска, диагностику их проблем, разработку программ индивидуально-групповой работы и обеспечение условий их реализации [5].

Как указывает М. А. Галагузова и Л. В. Мардахаев, социальный педагог школы может реализовать социально-педагогическую технологию сопровождения подростков в несколько этапов:

1. Создание банка данных обучающихся и не обучающихся подростков группы риска, проживающих на участке школы, во взаимодействии с различными структурами: инспекторами ПДН, участковыми инспекторами, сотрудниками социальной защиты, здравоохранения и комиссии по делам несовершеннолетних [5].

2. На основе полученной информации социальный педагог проводит диагностику учащихся «группы риска». Совместно с учителями, родителями проводится уточнение социальных и психолого-педагогических особенностей подростка. На основе полученной информации социальный педагог составляет социально-психологическую характеристику подростка и семьи.

3. Разработка и утверждение социальным педагогом совместно с администрацией школы, школьным психологом индивидуальных социально-педагогических программ сопровождения учащихся группы риска, рекомендаций для учителей и родителей [5].

4. Реализация программы сопровождения детей группы риска совместно с комиссией по делам несовершеннолетних, управлением образования и руководством школы.

5. Консультирование с лицами, заинтересованными в разрешении социально-педагогических проблем детей группы риска: учащимися, родителями, учителями.

6. Оказание необходимой социальной помощи детям группы риска (социальный педагог выступает посредником между учащимися и специалистами) [5].

В процессе социально-педагогического сопровождения выявляются подростки, которые при социально неблагоприятных условиях демонстрируют снижение эмоционально-волевых характеристик и подверженность зависимому поведению.

Основа социально-педагогического сопровождения подростков с аддиктивным поведением заключается в их успешной адаптации и социализации, а сопровождение продолжается до выведения подростков из зоны риска.

По этой причине дальнейшими этапами сопровождения становятся коррекционная и просветительская работа, которые направлены на раскрытие ресурсов личности подростков и их самореализацию.

Коррекционная работа осуществляется путем расширения компетенции подростков в таких областях, как культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, здоровый образ жизни, конфликтология, психосексуальное развитие, рассмотрение основных механизмов возникновения аддиктивного поведения, видов зависимости, динамики развития аддиктивного процесса и последствий [6].

Просветительская работа направлена на обучение подростков, их семей, а также специалистов учреждения образования умениям и навыкам в сфере межличностных отношений, здорового образа жизни и реализуется методами групповой проектной деятельности, групповой дискуссии, информированием, тренингами навыков и умений.

Но основная работа специалистов сопровождения должна быть направлена на превентивную деятельность и включать в себя мероприятия по социальной адаптации под-

ростков, защите их прав, оказанию помощи семье, организации обучения, отдыха, досуга.

Цитированная литература

1. **Александровская, Э. М.** Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. М. Александровская. – Москва, 2002. – Текст непосредственный.

2. **Гуров, В. Н.** «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми / В. Н. Гуров, Н. А. Шинкаренко. – Текст непосредственный // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 45–47.

3. **Мардахаев, Л. В.** Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. – Текст непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4.

4. **Тесленко, А. Н.** Юноногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: учебник для вузов / А. Н. Тесленко, М. И. Рожков. – 2-е изд., доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 334 с. – Текст непосредственный.

5. **Галагузова, М. А.** Методика и технологии работы социального педагога : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Л. М. Мардахаев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с. – Текст непосредственный.

6. **Елькин, И. О.** Профилактика зависимого поведения подростков (на примере наркомании и алкоголизма) : учебное пособие / И. О. Елькин, Е. С. Набойченко. – Екатеринбург : Издатель Калинин Г. П., 2007. – 126 с. – Текст непосредственный.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.147.3: 227

М. Г. Вахницкая
M. G. Vahnitskaia

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

TRAINING OF THE TEACHER FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «воспитательная работа», выделяется специфика ее организации в учреждениях образования, анализируются условия, пути, формы и методы подготовки педагога к такому виду профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *воспитательная работа, технологии воспитательного воздействия, подготовка педагога, образовательный стандарт.*

The article discusses the main approaches to the definition of the concept of "educational work", highlights the specifics of its organization in educational institutions, analyzes the conditions, ways, forms and methods of preparing a teacher for this type of professional activity.

Key words: *educational work, technologies of educational influence, teacher training, educational standard.*

Общеизвестно, что любая педагогическая система – это не просто набор, а определенная взаимосвязь или структура компонентов, отражающая их устойчивые причинно-следственные связи. В теории образования они называются законами воспитательного процесса, которые, в свою очередь, конкретизируются в принципах (положениях, способах и правилах) воспитания.

Воспитательная система создана с целью оптимизации условий для развития и самореализации личности как ученика, так и учителя, а также для их социально-психологической безопасности. Воспитательная система не может быть внедрена в учебное заведение, она возникает и развивается только при определенных условиях, в каждом конкретном случае она будет индивидуальной. Неподохожесть воспитательных систем определяется

типом образовательного учреждения, ведущей идеей, для реализации которой оно создано, воспитательным потенциалом преподавателей, творческим почерком руководителя, составом учащихся, социальным заказом родителей, материальной базой образования, особенностями окружающей среды [1].

Успех развития воспитательной системы зависит от способности руководителя правильно определить этапы этого процесса и в соответствии с ними определить цели и средства педагогической деятельности.

Системообразующим компонентом воспитательной системы является *цель* как образ предстоящего результата, как совокупность требований общества к ребенку в области духовного воспроизводства, как социальный заказ общества школе. Именно цель определяет

характер и оригинальность содержания, методов и форм воспитательной работы.

Неотъемлемыми компонентами воспитательной системы являются педагоги и учащиеся, которых называют субъектами воспитания, подчеркивая их равноценную, активную, преобразующую позицию в воспитательном процессе. Суть воспитания заключается в своевременном «перевode» ребенка с позиции объекта воздействия учителя на позицию субъекта взаимодействия. Таким образом, воспитательное взаимодействие становится еще одним важным компонентом системы, в которую неизбежно вступают субъекты.

Воспитательная система образовательного учреждения имеет определенную структуру:

- цели (т. е. набор идей, ради которых она создана);
- деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- субъект деятельности, организующий ее, участвующий в ней;
- отношения, которые рождаются в деятельности и общении, интегрируя субъекта в определенное сообщество;
 - системная среда, освоенная субъектом;
 - управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы [2].

Ядром (ячейкой) воспитательной системы, отражающим все ее элементы (цель, субъекты образования, их деятельность и общение, содержание, методы и формы образовательного взаимодействия), является воспитательная ситуация. В этом контексте образовательный процесс может быть представлен как совокупность воспитательных ситуаций, направленных на развитие и саморазвитие личности ребенка.

В связи с этим нам очень важно отметить, что любая воспитательная ситуация внешне выражается в конкретных формах, т. е. играх, поступках, событиях в школьной жизни детей. Следовательно, подвергнув воспитательную систему в целом тщательному структурному анализу, мы также показали алгоритм анализа ее отдельных элементов (ячеек),

который может быть выражен в конкретных формах воспитательной работы в школе.

Как уже отмечалось, система воспитательной работы в школе состоит из конкретных воспитательных ситуаций, кейсов, мероприятий, событий и игр, направленных на решение поставленных воспитательных задач. Систему воспитательной работы в школе, как и воспитание в целом, можно разделить на следующие направления: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д. В этом случае каждое направление как подсистема наполняется соответствующими задачами, принципами, содержанием, формами, методами, формами воспитательной работы. Однако, если мы говорим больше о процедурной стороне воспитания, то более уместно разделить систему воспитательной работы на внеклассную и внешкольную работу с учащимися [3].

Одной из главных задач образовательной организации является вовлечение родителей в организацию жизни и деятельности школы. И в последние годы произошли заметные позитивные сдвиги в укреплении союза семьи и школы. Родители стали больше интересоваться школьными делами, участвовать в школьных мероприятиях, экскурсиях, походах. Эта работа способствовала улучшению микроклимата в школе, развитию культуры общения между взрослыми и детьми и решению многих общешкольных проблем.

Подготовку педагога мы рассматриваем как процесс, включающий субъекты образования, условия, пути, способы, методы и технологии, и как результат, включающий критерии и показатели оценки уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса в вузе можно предложить следующие виды заданий, направленных на развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов:

- вопросо-ответный метод;
- разработка проекта воспитательного мероприятия;
- составление плана-конспекта воспитательного дела;

– изучение научных источников по изучаемой теме.

Нами разработаны вопросы для самостоятельного изучения исследуемой проблематики.

1. Дайте определение понятию «воспитание», используя современные научные источники.

2. Какие подходы к определению понятия «воспитание» можете назвать? Охарактеризуйте их суть.

3. Расскажите об особенностях воспитания как общественного явления.

4. Что такое воспитательное взаимодействие? Каковы его особенности? Ответ мотивируйте примерами.

5. Какие теории воспитания вам известны? В чем их сущность и особенности?

6. Что такое система воспитания? Какова структура воспитательной системы?

7. Какие воспитательные системы вам известны? Охарактеризуйте их.

8. Какие понятия являются ключевыми при изучении данной темы? Охарактеризуйте их.

Кроме того, важным компонентом подготовки педагога к организации воспитательной работы являются задания продуктивного, творческого характера:

1) заполните таблицу;

Характеристики воспитания				
Общественное явление	Социокультурная категория	Педагогический процесс	Педагогическая система	Педагогическая деятельность

2) разработайте презентацию по теме «Воспитание как педагогический процесс»;

3) представьте в виде графической схемы модель воспитания как педагогической деятельности.

В ходе изучения раздела «Воспитательная работа» у обучаемых формируются компетенции ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, включающие следующие индикаторы:

– обосновывать научно-педагогические подходы к определению содержания понятия «воспитание»;

– знать особенности организации воспитательной деятельности обучающихся;

– выявлять специфику воспитательной деятельности педагога с учетом особенностей обучающихся;

– организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– систематизировать теоретические источники и практические материалы по изучаемой проблематике.

Таким образом, в ходе образовательного процесса в вузе обучающиеся получают теоретическую базу и практические умения и навыки организации воспитательной работы, у них формируются необходимые для этого профессиональные компетенции.

Цитированная литература

1. Словарь психолого-педагогических понятий / авторы-составители Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2007. – 68 с. – Текст : непосредственный.

2. Канке, В.А. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум : учебник для вузов по гуманитарным направлениям и специальностям / В. А. Канке. – Москва, 2018. – Текст : непосредственный.

3. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / ответственный редактор Л. В. Байбородова. – Москва, 2017. – Текст : непосредственный.

**ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****THE POSSIBILITIES OF LEGO CONSTRUCTION FOR THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Рассматривается проблема формирования технологической грамотности у младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты понятий «технологическая грамотность» и «лего-конструирование». Автором представлена программа учебной деятельности детей младшего школьного возраста с применением лего-конструирования на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: технологическая грамотность; лего-конструирование, младший школьник; учебная деятельность, урок русского языка и литературного чтения.

The article deals with the problem of the formation of technological literacy of primary school children. The theoretical aspects of the concepts of "technological literacy" and "lego-construction" are considered. The author presents a program of educational activities of primary school children using lego-construction in Russian language lessons and literary reading.

Keywords: technological literacy; lego-construction, primary school children; educational activities, a lesson in Russian language and literary reading.

В современной системе образования поставлена задача формирования так называемых «новых грамотностей», позволяющих учиться в течение всей жизни. Критерием результативности школьного образования объявляется способность (умения, навыки) решения реальных жизненных и профессиональных задач. Особенно востребованным является воспитание нового поколения исследователей, разработчиков и рабочих для высокотехнологических отраслей.

До недавнего времени проблеме формирования в целом функциональной грамотности, и технологической грамотности в образовании в частности уделялось недостаточное внимание. Противоречивость проявляется в том, что практика образования инерционна и по преимуществу осуществляется в традиционной парадигме с опорой на объяснительно-иллюстративный метод преподавания учителем, преподавателем новой информации. Этот метод требует от обучающихся воспроизведения услышанного (прочитанного), активизирует конкретно-образное мышление в ущерб

логическому, абстрактному. Исследования показывают, что образовательный процесс, спроектированный на таком методе, не создает условий для развития технологической грамотности у обучающихся, сдерживает их общее развитие. Возникает потребность в применении уже на уровне начального общего образования образовательных средств, способствующих формированию универсальных учебных действий и метапредметных гибких компетенций.

Насколько мы осознаем эту проблему? Насколько реальна для нас способность измениться и стать частью этого будущего? Насколько учителя, могут преобразовать свою деятельность, сообразуясь с вызовами времени? Ответы на эти вопросы сегодня изучаются педагогической наукой и представляют актуальность исследования. Особой разработки требуют вопросы создания образовательных программ, способствующих формированию технологической грамотности. В современной системе начального образования к таким программам относят лего-конструирование, которое развивает

активное мышление школьника, направленное на решение интеллектуально-практической задачи.

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, а именно созданию программ учебной деятельности детей младшего школьного возраста с применением лево-конструирования определимся с обобщенным понятием, которое можно использовать для определения феномена «технологическая грамотность».

Технологическую грамотность мы рассматриваем как уровень овладения знаниями, пониманием и умениями, необходимыми для успешной деятельности в технологической профессиональной сфере, т. е. деятельности, связанной с использованием инструментов, приемов, методов, практическим применением знаний [1, 4]. Как было отмечено ранее, технологическая грамотность является современным показателем образования, в частности по предметной области «Технология», «Информатика», но отдельные элементы технологической грамотности формируются и в рамках других предметных областей, изучаемых обучающимися начальной школы.

С позиции культурных норм технологическая грамотность выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (прежде всего общего) с многообразной человеческой деятельностью. Эта особенность технологической грамотности проявляется в ее назначении решать практические жизненные задачи в технологической сфере деятельности на основе прикладных знаний, необходимых всем в быстро меняющемся обществе [2]. Исходя из этого, технологическая грамотность в ее глобальном измерении – индикатор общественного благополучия, определенных социокультурных достижений общества [3].

Формирование технологической грамотности обучающихся начальной школы – это сложный, многосторонний, длительный процесс. Достичь нужных результатов можно, лишь умело, грамотно сочетая различные современные образовательные педагогические

технологии, отвечающие вызовам нового технологического уклада, отражающие существенно возросшие требования к уровню технологической культуры личности, которые базируются на представлениях о передовых производственных технологиях.

Осознание важности формирования технологической грамотности у младшего школьника и понимание проблемности его реализации в условиях современной начальной школы определяет необходимость проведения анкетирования среди учителей начальной школы в августе 2023 г. Респонденты обозначили основные проблемы формирования технологической грамотности: несоответствие существующего содержания обучения школьников современным технологиям (43 % опрошенных); низкий уровень технологической подготовки школьников (32 %); предъявление новых требований со стороны современного общества к грамотности личности (30 %); низкий статус технологического образования в школе (29 %).

Рассмотрим решение интересующей нас проблемы на примере внедрения лево-конструирования в учебную деятельность младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Лево-конструирование – вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью можно обучать детей младшего школьного возраста объединяться в пары, микро-группы, успешно развивать их творческие способности, воображение, интеллектуальную активность, формировать коммуникативные навыки.

Если говорить об актуальности включения лево-технологии в учебный процесс, то следует обратить внимание на следующие ее возможности:

- является важнейшим средством интеллектуального развития школьников, обеспечивающим интеграцию образовательных областей;

- дает возможность сочетать образование, воспитание и развитие детей в игровой деятельности (учиться и обучаться в игре);

– способствует формированию познавательной активности, воспитанию социально-активной личности, формированию коммуникативных навыков у школьников;

– позволяет экспериментировать и создавать свой собственный маленький мир.

Основная цель лего-конструирования в младшем школьном возрасте – это – создание благоприятных условий для формирования первоначальных навыков конструирования, развития мыслительной деятельности и коммуникативных навыков детей.

Представим программу учебной деятельности детей младшего школьного возраста с применением лего-конструирования, реализованную на уроках русского языка и литературного чтения.

1. **«Образ букв».** Для постройки звуковой модели слова понадобятся следующие элементы: плато, красные, синие и зеленые лего-кирпичики. Работа организуется индивидуально или в парах. На плато дети выкладывают количество гласных звуков (слогов) в слове, количество слов в предложении, количество предложений в тексте. Можно использовать цветовой сигнал и для обозначения звуков: гласный звук обозначается красным кирпичиком, согласный твердый – синим, согласный мягкий – зеленым, согласный звонкий – маленьким желтым, согласный глухой – маленьким серым. Кирпичики в роли цветового сигнала можно применять на уроках по различным темам программы (1–4 классы): «Проверяемая безударная гласная в корне слова», «Непроверяемая безударная гласная в корне слова», «Парные согласные в корне слова», «Правописание собственных и нарицательных имен существительных», «Правописание падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных» и т. д. Например, на доске записаны ряды слов с пропущенными орфограммами (безударными «а» и «о»). Красный кирпичик означает звук «а», синий – «о». Необходимо выложить в правильном порядке кубики в цепочку.

2. **«Постройте свою историю».** На уроках литературного чтения или во внеурочной деятельности наборы конструктора служат

для иллюстрирования сюжетов изучаемых произведений. Учащиеся выстраивают декорации и моделирует героев, создавая таким образом небольшой лего-театр. Дети распределяют роли, озвучивают героев, автора. Им предлагается построить историю, состоящую из трех частей (начало, середина, конец), можно оговорить сюжет истории.

3. **«Закончи мой рассказ».** Учитель начинает рассказ: «Два мальчика сидели на лавочке и фантазировали о том, что было бы, если бы они были муравьями. Внезапно все потемнело, подул сильный ветер...». Задача каждого учащегося – продолжить рассказ и создать при помощи конструктора картину событий.

4. **«Условия меняются».** Педагог предлагает учащимся вспомнить и рассказать сказку «Колобок», если бы: все события происходили ночью, в грозу, в Африке, на море и т. д. Ребята создают конструкторскую часть новой сказки и обыгрывают ее лего-командой.

5. **«Угадай пословицу».** Учащиеся работают в парах. Учитель раздает карточки с пословицами: «Делу время, а потехе час», «Землю красит солнце, а человека труд», «Не спеши языком – торопись делом», «У плохого мастера и пила плохая», «При солнышке тепло, при матери – добро», «Человек без семьи – что дерево без плодов». Дети изображают пословицу при помощи конструктора «лего» и предлагают своим товарищам отгадать пословицу по изображению, объяснить их смысл.

6. **«Загадка – для ума зарядка».** Педагог дает задание ученикам придумать загадку и изобразить отгадку при помощи конструктора «лего». Далее проводится конкурс на лучшую загадку.

Творческие домашние и классные задания в начальной школе, являются одним из самых результативных средств в процессе формирования познавательной и читательской активности младших школьников. Конструктор при знакомстве со слогами, звуками и буквами может служить средством в построении слоговой модели слова. Детали конструктора могут служить компонентами в построении схемы предложения. Кроме

того, конструктор можно активно использовать на уроках литературного чтения как инструмент театрализации, где ученики с удовольствием воссоздают героев литературных произведений, проигрывают определенные отрывки в групповой форме или парной. Такой процесс очень увлекает детей и позволяет передать ученикам отношение к произведению, конкретным героям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что лево-конструирование на уроках является уникальным инструментом обучения, помогающим сформировать привлекательную и комфортную для школьников учебную среду, включающую не только проведение познавательно-занимательных мероприятий с практическим уклоном, но и создание проектов, обуславливающих интерес к техническому творчеству, понимание школьниками их практической значимости. Эти особенности конструирования продуктивно могут быть реализованы во всех учебных дисциплинах начального звена.

Лево-конструирование выступает на уроках новым средством наглядности, стимулирующим активное восприятие материала целого ряда дисциплин, поскольку демонстрации с использованием средств конструктора

отличаются более высоким качеством и скоростью предъявления данных, обеспечивают необходимое число повторений, а также могут сопровождаться различными эффектами (визуальными, механическими, звуковыми), что способствует концентрации внимания школьников на наиболее важных элементах учебного материала и повышает познавательный интерес.

Цитированная литература

1. **Махотин, Д. А.** Инженерная подготовка в технологическом образовании школьников / Д.А. Махотин. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. – № 2 (117). – С. 301–305.

2. **Вершловский, С. Г.** Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.

3. **Рудик, Г. А.** Функциональная грамотность – императив времени / Г. А. Рудик, А. А. Жайтпова, С. Г. Стог. – Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. No 1. Т. 12. С. 263–269.

4. **Хотунцев, Ю. Л.** Проблемы формирования технологической культуры учащихся / Ю. Л. Хотунцев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10–15.

УДК 159.9.072.432

В. Ю. Могилевская, Е. Н. Чернова
V. Yu. Mogilevskaya, E. N. Chernova

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КОНСУЛЬТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

INDIVIDUAL CONSULTATIONS AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

В статье описывается актуальность изучения индивидуальных консультаций как условия психолого-педагогического сопровождения практической подготовки будущих психологов. Анализируются требования образовательного и профессиональных стандартов. Отмечается роль практики в освоении компетенций, связанных с готовностью к практической психологической деятельности. Приводятся результаты эмпирического исследования эффективности индивидуальных консультаций как условия психолого-педагогического сопровождения практики будущих психологов. С помощью математической статистики (хи-квадрат Пирсона) доказаны различия по таким контент-единицам как «повышение интереса

в профессии» и «прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений» у студентов, посетивших одну индивидуальную консультацию за весь период практики и посещающих одну консультацию раз в три дня. Результаты проведенного исследования могут быть полезны при проектировании рабочих программ практик будущих психологов. Могут также быть учтены при планировании частоты индивидуальных консультаций руководителей по практике со студентами.

Ключевые слова: практическая подготовка, будущие психологи, контент-единица, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальные консультации.

The article describes the relevance of studying individual consultations as a condition for psychological and pedagogical support for the practical training of future psychologists. The requirements of educational and professional standards are analyzed. The role of practice in mastering competencies associated with readiness for practical psychological activity is noted. The results of an empirical study of the effectiveness of individual consultations as a condition for psychological and pedagogical support of the practice of future psychologists are presented. Using mathematical statistics (Pearson Chi-square), differences were proven in such content units as "Increasing interest in the profession" and "Increase not only in knowledge, abilities and skills, but also in personal changes" among students who attended one individual consultation during the entire period of practice and attending one consultation every three days. The study also contains limitations. First of all, this is a small sample of respondents. Secondly, we did not intend to take into account the differences in the content of different types of practices. The results of this study may be useful in designing work programs for future psychologists. They can also be taken into account when planning the frequency of individual consultations between practice supervisors and students.

Keywords: practical training, future psychologists, content unit, psychological and pedagogical support, individual consultations.

Современная ситуация развития общества характеризуется сложными, изменчивыми и часто неоднозначными условиями [1, с. 170]. Эти условия задают высокие требования к профессиональной подготовке будущих психологов, которые должны отвечать вызовам ежедневной практики, соответствовать не только требованиям образовательного и профессионального стандартов, но и ожиданиям будущих работодателей. «В настоящее время важна не система знаний, умений и навыков сама по себе, а возможность создать условия для развития ключевых компетентностей, которые включают не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [2, с. 463].

Образовательные стандарты нового поколения оказывают существенное влияние на состояние процесса обучения в высшей школе. Особенности этих перемен понимаются по-разному, как дальнейшая реформация системы высшего профессионального образования с реформацией, и как ее модернизация. При этом общая идея состоит в том, что характер этих влияний глобален. Он

связан с повышением конкурентоспособности выпускников высшего вуза на международном и внутригосударственном рынке, т. е. охватывает все образовательное пространство (со всеми его уровнями и направлениями).

Это, в свою очередь, диктует необходимость повышения качества обучения, создание современной и доступной электронной среды, активизацию самостоятельности и зрелости студентов в овладении компетенциями, задаваемых образовательными стандартами, а также практическую ориентированность содержания образования, и, как следствие, прирост квалифицированных кадров на рынке труда. По существу организация, осуществляющая профессиональное обучение, должна реализовывать как приоритетную цель подготовку готового к практической деятельности специалиста.

Вместе с тем, в настоящее время наметился интерес научного сообщества к пересмотру старых или разработке новых профессиональных стандартов психолога, которые учитывают области, типы задач профессиональной деятельности и ее объекты. Они по-разному характеризуют сферу функциональных обязанностей специалиста, однако все

требуют имманентного владения практико-ориентированных компетенций, сформированных еще на этапе обучения.

В этом смысле особого внимания заслуживают вопросы психолого-педагогического сопровождения практической подготовки будущих психологов. Это вызвано тем, что непрерывно увеличивается число лиц, нуждающихся в психологической поддержке, растет государственный спрос на психологов-практиков.

Практическая подготовка представляется нам как наиболее полно способствующая формированию важных и отвечающих запросам практики компетенций. Их формирование на этапе получения психологического образования обеспечивается прохождением различных видов практической подготовки. «В ситуации вузовской профессиональной подготовки на каждом этапе важным условием успешного овладения компетенциями выступает практико-ориентированное методическое обеспечение учебных дисциплин» [3, с. 407].

Обучение будущих психологов предполагает планомерное погружение в практическую подготовку с первого года обучения, и ее непрерывную организацию в течение всего периода обучения. Каждый тип и вид практики реализует те или иные цели и задачи. В процессе обучения будущие психологи осваивают такие типы практики как учебная и производственная и такие виды практической подготовки, как учебно-ознакомительная, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы), производственная практика в профильных организациях, научно-исследовательская (квалификационная) практика.

Представленные виды практической подготовки решают разные задачи, однако, общей для всех целью, является погружение будущих психологов в практическую среду и формирование профессиональных компетенций, заданных стандартами нового поколения.

Все вышеобозначенное позволило нам сформулировать значимость и актуальность

анализа индивидуальных консультаций как условия психолого-педагогического сопровождения практической подготовки будущих психологов.

Психолого-педагогическое сопровождение практической подготовки студентов представляет собой многоаспектный, сложный и малоизученный феномен. В настоящее время осуществляются попытки научного осмысления методического сопровождения разработки программы психолого-педагогической коррекции на учебной практике студентами-психологами (Е. П. Процукович) [4]; анализа опыта подготовки будущих психологов к сопровождению детей дошкольного возраста в процессе прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (О. В. Кудашкина) [5]; оценки динамики показателей, характеризующих терминальные ценности в разных жизненных сферах и рефлексия процесса учебно-ознакомительной практики студентов-психологов (О. И. Логашенко) [6]; описания подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования (С. А. Черкасова) [7]; возможности организации практики совместного обучения будущих педагогов и психологов инклюзивного образования (Т. В. Кузьмичева) [8].

Под сопровождением традиционно понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система. Оно предполагает анализ и обобщение научно-методологических подходов к определению форм, видов и условий психологического консультирования студентов-бакалавров в процессе прохождения практики и направленных на повышение ее качества и эффективности. Отметим, что само сопровождение содержательно может быть индивидуальным и групповым. Его групповая форма реализуется на установочных и итоговых конференциях по практике, а также в процессе

подгрупповых консультаций преподавателей и студентов. Индивидуальное сопровождение предполагает личное взаимодействие педагога и конкретного студента. При этом именно оно выступает важнейшим условием психолого-педагогического сопровождения практической подготовки будущих психологов. Предполагает реализацию технологии взаимодействия специалистов и преподавателей высшего учебного заведения в работе над проблемой обучающегося. В нашем случае под ней понимается освоение программы практики как средства включения в будущую профессиональную деятельность. С этой целью сотрудниками кафедры разработан и опубликован цикл методических указаний по видам практики, предусмотренных учебным планом студентов-психологов.

Для оценки эффективности индивидуального консультирования студентов в процессе освоения практической подготовки нами было проведено анкетирование с элементами контент-анализа, показавшее возросший интерес к практике в целом и ее отдельным видам и улучшение усвояемости знаний, умений и навыков, а также компетенций, осваивавшими ее студентами. Для более глубокого анализа выборка студентов, принимавшая участие в исследовании, была разбита на две группы. С первой группой студентов (N=14) индивидуальные консультации проводились один раз за все время прохождения практики (в формате онлайн) согласно ее программе. Со студентами второй группы (N=16) индивидуальные консультации проводились один раз в три дня на протяжении всего срока прохождения практической подготовки (так же в формате онлайн). Математико-статистическая обработка осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Результаты представлены в табл. 1.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что выраженность полученных контент-единиц представлены в двух группах студентов по-разному. Так, среди студентов первой группы 18 % отметили повышение интереса в профессии в процессе прохождения практики; 54 % согласились с

тем, что индивидуальное консультирование как более доступное и полное по сравнению с групповым; 38 % выразили мнение о том, что встреча с руководителями имеет для них личностное значение; 26 % указали на то, что задания к практике стали более понятными после консультации с руководителем. А 38 % согласились с тем, что приобрели прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений.

Таблица 1

Результаты анализа эффективности индивидуального консультирования будущих психологов, в %

Контент-единицы	Студенты первой группы	Студенты второй группы
Повышение интереса в профессии	18	36
Индивидуальное консультирование более доступное и полное по сравнению с групповым	54	66
Большее личностное значение встреч с руководителями	38	44
Задания к практике стали более понятными	26	28
Прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений	38	52

Несколько иначе распределились данные во второй группе будущих психологов. Так более трети опрошенных из второй группы (36 %) будущих психологов отметили повышение интереса в профессии после посещения индивидуальных консультаций преподавателя. Более половины (66 %) считают индивидуальное консультирование более доступным и полным по сравнению с групповым. Почти половина студентов (44 %) отмечают

большее личностное значение встреч с руководителями во время консультационных часов на кафедре. Около трети (28 %) указали, что задания к практике стали более понятными во время личных консультаций. Половина респондентов (52 %) отметили прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений. Таким образом, такие контент-единицы как «индивидуальное консультирование более доступное и полное по сравнению с групповым», «задания к практике стали более понятными» и «большее личностное значение встреч с руководителями» в обеих группах содержательно близки. В то время как контент-единицы «повышение интереса в профессии» и «прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений» существенно различаются по выраженности.

Полученные результаты согласуются с исследованием, проведенным нами в 2018 и опубликованном ранее. «Студенты указывают на приобретенный положительный опыт взаимодействия с субъектами образовательного процесса, совершенствование навыков ведения профессиональной документации, проведения диагностического обследования, обработки полученных результатов и в целом на глубокое и осознанное погружение в будущую профессиональную деятельность» [9, с. 407].

С целью повышения надежности и достоверности выводов нами был применен хи-квадрат Пирсона для подсчета выраженности различий в двух несвязанных выборках. Результаты представлены в табл. 2.

Анализ данных, представленных в табл. 2, показывает, что нами были обнаружены статистически значимые различия по таким выделенным контент-единицам как «повышение интереса в профессии» и «прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений», и они существенно различаются по выраженности. Качественный анализ показал, что увеличение числа индивидуальных консультаций в процессе практической подготовки будущих психологов увеличивает интерес в профессии и прирост

не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений. В то время как выраженность иных выделенных контент-единиц не показала значимых различий.

Таблица 2

Результаты подсчета выраженности различий выделенных контент-единиц в группах будущих психологов

Контент - единицы	Значение критерия	Критические значения	Вывод
Повышение интереса в профессии	32, 570	30,579*	Значимы
Индивидуальное консультирование более доступное и полное по сравнению с групповым	28, 462	30,579	Незначимы
Большее личностное значение встреч с руководителями	29, 785	30,579	Незначимы
Задания к практике стали более понятными	27, 387	30,579	Незначимы
Прирост не только знаний, умений и навыков, но и личностных изменений	31, 487	30,579*	Значимы

Примечание: при $P \leq 0,001$

Наше исследование содержит также ограничения. В первую очередь, это небольшая по количеству респондентов выборка. Во-вторых, мы не предполагали учет разницы содержания разных видов практик. Дальнейшая работа предполагает исключение обозначенных ограничений из исследования.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны при проектировании

рабочих программ практик будущих психологов. Могут также быть учтены при планировании частоты индивидуальных консультаций руководителей по практике со студентами.

Цитированная литература

1. **Чибисова, М. Ю.** Мотивы обучения в вузе студентов в условиях социальной неопределенности / М. Ю. Чибисова, В. Ю. Могилевская. – Текст непосредственный // Студенческая наука Подмосковья Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – 2019. – С. 170–173.
2. **Сердюк, А. А.** Профессиональное саморазвитие и самовоспитание педагога в современных образовательных условиях / А. А. Сердюк. – Текст непосредственный // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2021. – № 1. – С. 463–467.
3. **Могилевская, В. Ю.** Компетентностный подход к формированию психологической готовности к профессиональной деятельности посредством практики / В. Ю. Могилевская, Н. Н. Ковальчук. – Текст непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6(67). – С. 406–407.
4. **Процукович, Е. П.** Методическое сопровождение разработки программы психолого-педагогической коррекции на учебной практике студентами- психологами / Е. П. Процукович. – Текст непосредственный // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции) : материалы межвузовской научно-методической конференции, Благовещенск, 12 февраля 2015 года. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2015. – С. 97–100.
5. **Кудашкина, О. В.** Подготовка будущего психолога к сопровождению детей дошкольного возраста в процессе прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности / О. В. Кудашкина. – Текст непосредственный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 01 декабря 2017 года. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2017. – С. 229–234.
6. **Логашенко, О. И.** Психолого-педагогическое сопровождение практики студентов / О. И. Логашенко. – Текст непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – Томск, 2009. – № 2. – С. 22–23.
7. **Черкасова, С. А.** Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С. А. Черкасова. – Текст непосредственный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2011. – № 9. – С. 1646.
8. **Кузьмичева, Т. В.** Организация практики совместного обучения будущих педагогов и психологов инклюзивного образования / Т. В. Кузьмичева. – Текст непосредственный // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития : материалы Международной научной конференции, Москва, 22–23 апреля 2019 года. – С. 333–337.
9. **Могилевская, В. Ю.** Опыт применения контекстного подхода в подготовке будущих психологов образования к профессиональной деятельности (на примере Приднестровья) / В. Ю. Могилевская, Н. Н. Ковальчук, Е. В. Чумейка. – Текст непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2018. – № 1. – С. 49–59.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE LIFE PERSPECTIVE OF STUDENTS FROM FAMILIES OF MIGRANT WORKERS.

В статье представлен анализ теоретических подходов к определению понятия «жизненная перспектива», осуществлен обзорный анализ психологических особенностей взаимоотношений в семье трудовых мигрантов. Посредством анализа актуальности проблемы, автор указывает, что под семьями трудовых мигрантов понимаются семьи, в которых один из родителей продолжительное время отсутствует по причине трудовой деятельности, с целью повышения благосостояния семьи, выполняемой в другом городе (или стране), и в результате чего, контакты с детьми отличаются нерегулярностью и дистантностью. Дано описание этапов эмпирического исследования по проблеме, а также осуществлен глубокий анализ выявленных результатов исследования психологического содержания жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов.

Ключевые слова: *жизненная перспектива личности, студенческий возраст, семья, трудовая миграция, студенты из семей трудовых мигрантов.*

The article presents an analysis of theoretical approaches to defining the concept of "life perspective". A review analysis of the psychological characteristics of relationships in the family of migrant workers is carried out. By analyzing the relevance of the problem, the author points out that families of migrant workers are understood as families in which one of the parents is absent for a long time due to work, in order to improve the well-being of the family, carried out in another city (or country), and as a result, contacts with children they are characterized by irregularity and distance. A description of the stages of empirical research on the problem is given, and an in-depth analysis of the identified research results on the psychological content of the life prospects of students from families of migrant workers is carried out.

Keywords: *life perspective of the individual, student age, family, labor migration, students from families of labor migrants.*

С начала XXI века в странах постсоветского пространства наблюдается процесс миграции бедных слоев населения в экономически развитые регионы, города и государства. Возник особый социально-психологический феномен – трудовая миграция населения. Статистические данные и результаты социологических исследований разных лет позволяют констатировать тот факт, что в трудовой миграции участвуют разные категории граждан.

В семье, в которой члены семьи уезжают на длительное время за пределы своей страны с целью трудовой деятельности, возникают своеобразные детско-родительские отношения, которые оказывают влияние на процесс формирования личности человека,

на его жизненные перспективы. Исследование данных семей нашло свое отражение в научных трудах К. Б. Левченко, Ф. А. Мустаевой, В. С. Торохтия, И. М. Трубавиной, Д. И. Пенишкевич, Н. И. Кубьяк. Ученые выделяют семьи, в которых жизнедеятельность каждого из супругов по причине особенностей их профессиональной деятельности протекает в большинстве случаев отдельно [1].

Д. И. Пенишкевич считает, что к числу семей трудовых мигрантов относят семьи, члены которой по причинам трудоустройства находятся на расстоянии друг от друга, а также в эту категорию относятся семьи, в которых супруги (супруг) работают за рубежом [2].

Под семьями трудовых мигрантов мы понимаем семьи, в которых один из родителей продолжительное время отсутствует по причине трудовой деятельности, с целью повышения благосостояния семьи, выполняемой в другом городе (или стране), в результате чего контакты с детьми отличаются нерегулярностью (которая вызвана трудовыми командировками) и дистантностью, что в целом приводит к тому, что возникают определенные трудности личностного развития ребенка, и в дальнейшем это сказывается на формировании его жизненной перспективы по мере взросления.

Феномен «жизненной перспективы личности» приобретает особое значение в процессе разработки психологии жизненного пути. К ученым, которые внесли огромный вклад в исследования в данной научной области можно отнести: К. А. Абульханову-Славскую, Е. И. Головаху, А. А. Кроник, К. Левина, Ж. Нюттена, В. Ф. Серенкову, Л. К. Франка, Г. С. Шляхтина, и др. [3].

По мнению К. Левина, жизненная перспектива представляет собой соответствующие моменту представления человека о своем будущем, настоящем и прошлом. Само изменение перспективы представляет собой масштабирование: от настоящего к будущему: планирование, начиная от ближайших – на несколько дней, до удаленных в несколько лет [4, с. 139].

Похожего мнения придерживается Б. В. Зейгарник, понимая под временной перспективой «включение будущего и прошлого, реального и ирреального плана жизни в план данного момента» [5, с. 60].

Вопросы об исследовании временной перспективы личности приобретают особую значимость применительно к студенческому периоду жизни в связи с тем, что именно в данный период идет активное совершенствование данного образования.

Несмотря на все многообразие исследований, доказывающих влияние типа семьи на формирование личности, нераскрытым остается вопрос о том, сказываются ли особенности воспитания в семье, где один из

родителей (или оба) являются трудовыми мигрантами, на отношение ребенка к построению своего жизненного пути.

Изучение жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов – это относительно новое направление, которое только начинает развиваться. В настоящее время существует некоторое количество исследований на эту тему (Л. Моралес, Р. Румбаут, Д. И. Пенишкевич, В. С. Торохтий и др.), но они не обеспечивают полного понимания проблемы. Большинство исследований фокусируется на определении факторов, влияющих на жизненную перспективу студентов, не погружаясь в ее психологическое содержание.

Таким образом, изучение психологического содержания жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов является актуальным.

Цель исследования: изучить и выявить психологическое содержание жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов.

Объект исследования: личность студента.

Предмет исследования: психологическое содержание жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что психологическое содержание жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов характеризуется четкими представлениями о собственных жизненных целях, относительной независимостью в своих поступках, стремлениях, убеждениях и принципах, ориентацией на настоящее, а также большой озабоченностью экономической стабильности и успехом в достижении материальных благ.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были сформулированы **задачи исследования:**

1. Осуществить анализ литературных источников по проблеме исследования.

2. Провести эмпирическое исследование по выявлению психологического содержания жизненной перспективы у студентов из семей трудовых мигрантов.

3. Проанализировать полученные результаты эмпирического исследования.

4. Сформулировать выводы исследования.

Теоретико-методологической основой исследования являются научные труды К. Б. Левченко, Ф. А. Мустаевой, В. С. Торохтия, И. М. Трубавиной, Д. И. Пенишкевич, Н. И. Кубьяк, целью которых является изучение проблемы семей трудовых мигрантов. Концепция жизненной перспективы личности К. Левина. Научные труды Е. И. Головахи, А. А. Кроника, К. Левина, Ж. Нюттена, В. Ф. Серенкова, Г. С. Шляхтина, Л. Франкла, направленные на изучение феномена «жизненная перспектива».

Методология и методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы;

– психодиагностические: тестирование;

– методы количественного и качественного анализа результатов исследования;

– статистические методы обработки данных: коэффициент корреляции Пирсона, t-критерий Стьюдента.

База исследования является Приднестровский Государственный университет им. Т. Г. Шевченко. Выборку исследования составили студенты факультета педагогики и психологии в возрасте от 19 до 23 лет, в количестве 35 человек.

Диагностический инструментарий составили методики:

– тест оценки жизненной и временной перспективы личности (ЖВПЛ) в адаптации Н. И. Никольской;

– тест «Смыслоразнозначные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева;

– самоактуализационный тест (САТ).

В результате обследования по тесту оценки жизненной и временной перспективы личности (ЖВПЛ) были получены следующие результаты (рис. 1)

На основании анализа полученных результатов можно сделать вывод, что в группе обследуемых студентов у 25 % уровень жизненной перспективы средний и выше среднего у 75 % студентов. Низкий уровень, уровень ниже среднего и очень высокий не выявлены в данной группе студентов.

Средний уровень жизненной и временной перспективы также определяется умением испытуемых предвидеть и прогнозировать будущее, ставить цели, они достаточно трудолюбивы, могут творчески относиться к делу, иногда способны к риску, независимы, могут быть лидерами, стремятся к профессиональному росту, ответственные.

Уровень жизненной и временной перспективы выше среднего свидетельствует о том, что испытуемые обладают достаточно развитой способностью предвидеть и прогнозировать будущее, а также способны четко ставить цели, трудолюбивы, творчески относятся к делу, способны к риску, независимы, могут быть лидерами, стремятся к профессиональному росту, ответственны (рис. 2)

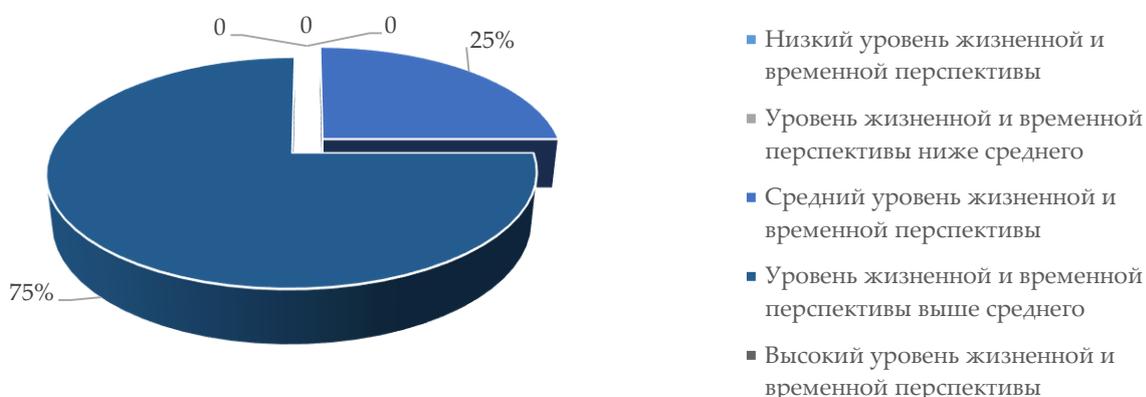


Рис. 1. Результаты диагностического обследования по методике (ЖВПЛ) в адаптации Н. И. Никольской

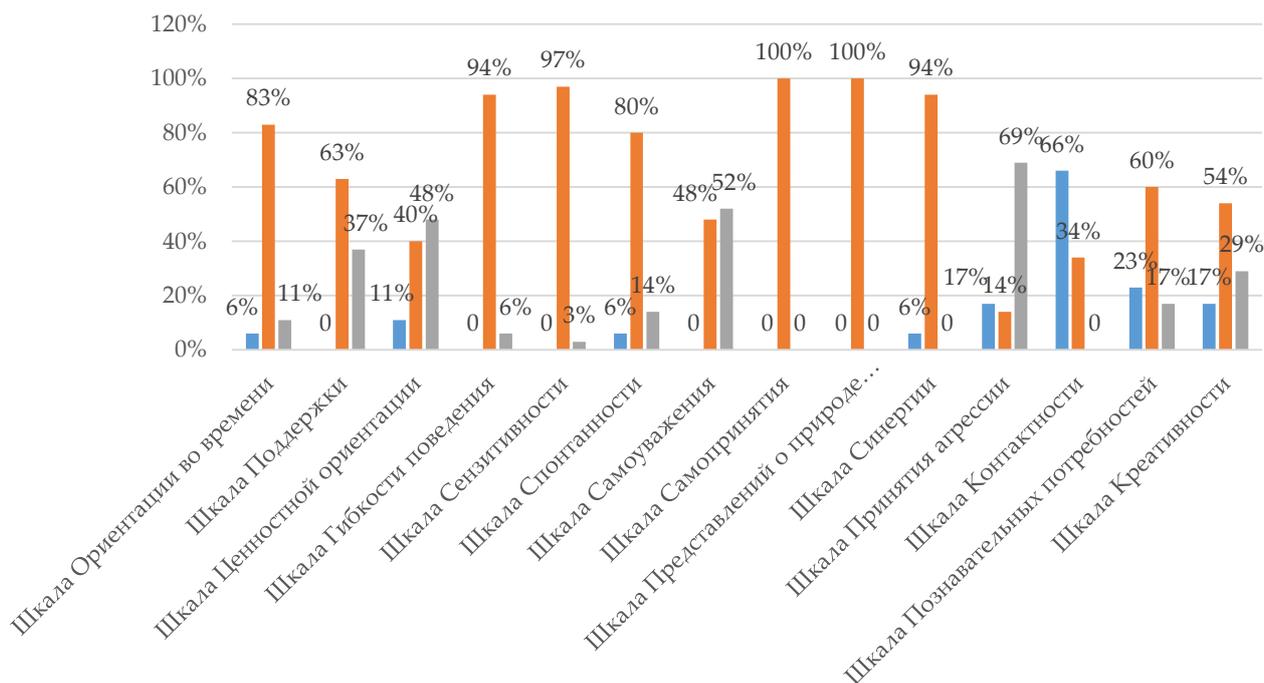


Рис. 2. Результаты диагностического обследования по методике (САТ) Ю. Е. Алешиной

В результате диагностического обследования у испытуемых были получены следующие результаты:

1. Шкала ориентации во времени (Тс): низкий уровень был выявлен у 6 %, что свидетельствует об ориентации лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Средний уровень был выявлен у 83 %, что свидетельствует о довольно развитой способности жить настоящим, т. е. переживать момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Высокий уровень выявлен у 11 %, что свидетельствует о развитой способности жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной.

2. Шкала поддержки (I): низкий уровень не был выявлен. Средний уровень выявлен у 63 % студентов, высокий уровень обнаружен у 37 % опрошенных, что свидетельствует об относительной независимости в своих поступках, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Такие люди свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность).

3. Шкала ценностной ориентации (SAV): низкий уровень выявлен у 11 %, что является показателем низкой степени самоактуализации. Средний уровень выявлен у 40 %, а высокий уровень обнаружен у 48 %, что свидетельствует об разделении такими людьми ценностей, присущими самоактуализирующейся личности.

4. Шкала гибкости поведения (Ex): низкий уровень не был выявлен. Средний уровень выявлен у 94 %, характеризуется умеренной гибкостью субъектов в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с

окружающими людьми, способностью быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Высокий уровень выявлен у 6 % и характеризуется гибкостью субъектов в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способностью быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

5. Шкала сензитивности (Fr): низкий уровень не был выявлен. Средний уровень выявлен у 97 %. Такие люди характеризуются умением индивидов отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, довольно хорошо ощущать и рефлексировать их. Высокий уровень выявлен у 3 %. Характерна развитая способность отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущать и рефлексировать их.

6. Шкала спонтанности (S): низкий уровень выявлен у 6 % и характеризуется неумением индивидов спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Средний уровень выявлен у 80 %, высокий уровень выявлен у 14 %. Для таких людей характерно умение спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

7. Шкала самоуважения (Sr): низкий уровень не был выявлен. Средний уровень обнаружен у 48 %, высокий уровень выявлен у 52 %. Такие люди способны ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

8. Шкала самопринятия (Sa): низкий уровень и высокий уровни не были выявлены. Средний уровень выявлен у 100 % характеризуется умеренной степенью принятия человеком себя таким, какой ты есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков.

9. Шкала представлений о природе человека (Nc): низкий уровень и высокий уровни не были выявлены. Средний уровень выявлен у 100 % и характеризуется склонностью субъектов воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности–женственности, рациональности–эмоциональности и т. д. антагонистическими и непреодолимыми.

10. Шкала синергии (Sy): низкий уровень выявлен у 6 % и определяет низкую способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др. Средний уровень выявлен у 94 %, характеризуется умеренной способностью к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, большой озабоченностью экономической стабильности и успехом в достижении материальных благ. Высокий уровень не был выявлен.

11. Шкала принятия агрессии (A): низкий уровень выявлен у 17 % и свидетельствует о неумении индивидов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Средний уровень: выявлен у 14 %, свидетельствует о способности индивидов в некоторых ситуациях принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Высокий уровень выявлен 69 % и характеризуется развитым умением индивидов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

12. Шкала контактности (C): низкий уровень выявлен 66 % и свидетельствует о неумении индивидов быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми. Средний уровень выявлен у 34 % и свидетельствует о способности людей к довольно быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми. Высокий уровень не был выявлен.

13. Шкала познавательных потребностей (Cog): низкий уровень выявлен у 23 % и свидетельствует о низком стремлении индивида к познанию окружающего мира и усвоению новых знаний. Средний уровень выявлен у 60 % и свидетельствует о заинтересованности индивидов в получении новых знаний об окружающем мире. Высокий уровень выявлен у 17 % и свидетельствует о ярко выраженной заинтересованности индивидов в получении новых знаний об окружающем мире.

14. Шкала креативности (Cr): низкий уровень выявлен у 17 % и свидетельствует об отсутствии творческой направленности личности. Средний уровень выявлен у 54 % и свидетельствует об умеренной выраженности творческой направленности личности. Высокий уровень выявлен у 29 % и свидетельствует об яркой выраженности творческой направленности личности.

Результаты диагностического обследования по методике СЖО, Д. А. Леонтьева представлены на рис. 3.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты: Субшкала 1. Низкий уровень был выявлен у 43 %, что свидетельствует об отсутствии в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Средний уровень выявлен 43 %, высокий уровень – у 14 % испытуемых, что свидетельствует о наличии в жизни у этих людей целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Субшкала 2 (процесс жизни): Низкий уровень выявлен у 29 %. Такие люди характеризуются неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем. Средний уровень выявлен у 68 %, что свидетельствует о восприятии индивидами своей жизни как довольно интересной,

эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Высокий уровень выявлен у 3 %, что характеризуется восприятием испытуемого самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом.

Субшкала 3 (результат жизни): низкий уровень выявлен у 43 %, характеризуется неудовлетворенностью прожитой частью жизни. Средний уровень выявлен у 57 %, характеризуется умеренной удовлетворенностью прожитой частью жизни. Высокий уровень не был выявлен.

Субшкала 4 (локус контроля-Я): низкий уровень выявлен у 31 % характеризуется неверием в испытуемых в свои силы контролировать события собственной жизни. Средний уровень выявлен у 57 % и характеризуется довольно развитыми представлениями о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Высокий уровень выявлен у 12 % и характеризуется наличием развитых представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

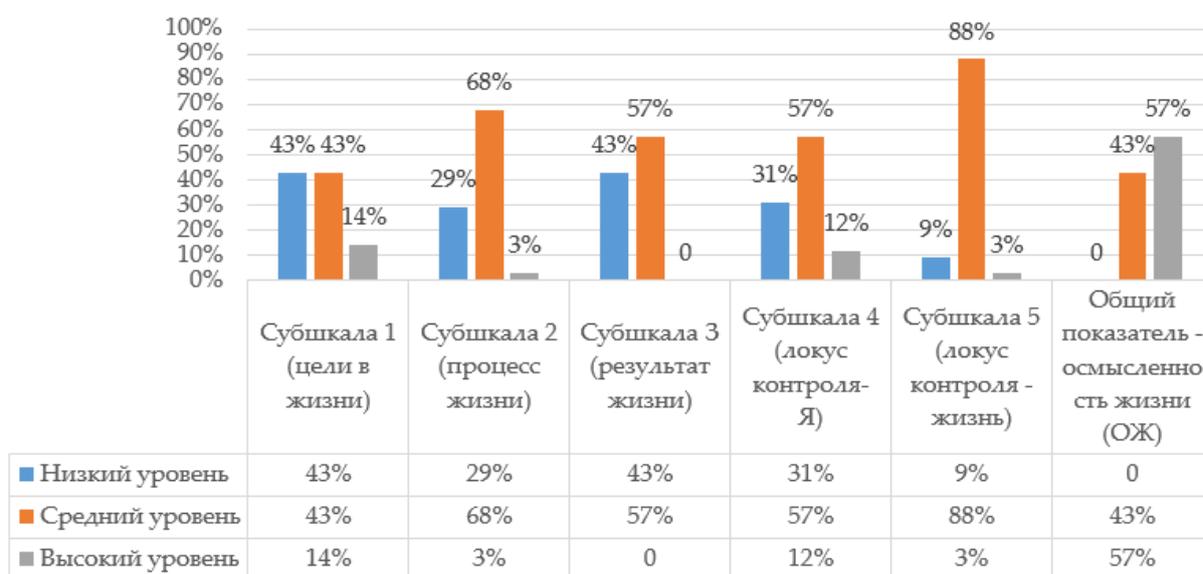


Рис. 3. Результаты диагностического обследования по методике СЖО Д. А. Леонтьева

Субшкала 5 (докус контроля – жизнь): низкий уровень выявлен у 9 % и характеризуются фатализмом, убежденностью в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Средний уровень выявлен у 88 %, высокий уровень – у 3 % и характеризуется наличием убеждений в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь

Общий показатель – осмысленность жизни (ОЖ): низкий уровень осмысленности жизни не был выявлен. Средний уровень выявлен у 43 %, высокий уровень – у 57 %. В результате анализа данных по методике ЖВПЛ и методике САТ $p \leq 0,05$ (1,99), $p \leq 0,01$ (2,65) было выявлено следующее. По шкалам: ориентация во времени – $t = 57,8$; поддержки – $t = 31,4$; ценностная ориентация – $t = 55,7$; гибкость в поведении – $t = 55,6$; сензитивность – $t = 60,6$; спонтанность – $t = 59,7$; самоуважения – $t = 58$; самопринятия – $t = 57,2$; представлений о природе человека – $t = 61,2$; синергии – $t = 57$; принятия агрессии – $t = 58,3$; шкала контактности – $t = 60,5$; познавательных потребностей – $t = 59,7$; креативности – $t = 59,2$). Полученные эмпирические значения t находятся в зоне значимости, что свидетельствует о статистической достоверности полученных результатов.

Далее с помощью коэффициента корреляции Пирсона мы изучили взаимосвязь между показателями уровня общей осмысленности жизни (методика СЖО) и жизненной и временной перспективы обследуемых студентов (методика ЖВПЛ). Были получены следующие результаты: $t = 0,764$ при $p \leq 0,05$. Полученное значение критерия корреляции указывает на наличие прямой тесной взаимосвязи показателей осмысленности жизни и жизненной перспективы студентов из семей трудовых мигрантов.

Таким образом, на основании полученных в ходе эмпирического исследования результатов можно сформулировать следующие выводы.

У более половины опрошенных студентов из семей трудовых мигрантов уровень

жизненной перспективы выше среднего, эти студенты характеризуются умением предвидеть и прогнозировать будущее, ставить цели, они достаточно трудолюбивы, творчески относятся к делу, иногда способны к риску, независимы, могут быть лидерами, стремятся к профессиональному росту, ответственны.

Студентам из семей трудовых мигрантов свойственны высокие показатели самоуважения и самопринятия, многие из них подчеркивали, что живут самостоятельно (без родителей) довольно длительное время.

Подавляющее количество испытуемых характеризуются умеренной гибкостью в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способностью быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Выражено неумение студентов быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми.

Подавляющее большинство испытуемых студентов из семей трудовых мигрантов проявляют способность жить настоящим, т. е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни». Эти студенты достаточно отчетливо ощущают и осознают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть способны видеть свою жизнь целостной, однако необходимо отметить большую озабоченность студентов экономической стабильностью и успехом в достижении материальных благ.

Результаты корреляционного анализа показали, что между показателями жизненной перспективы и уровнем осознанности жизнью студентов из семей трудовых мигрантов существует прямая тесная взаимосвязь.

Цитированная литература

1. Сорокоумова, Е. А. Некоторые особенности дистантных семей (на примере Приднестровья) / Е. А. Сорокоумова, А. Л. Цынцарь // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-distantnyh-semey-na-primere-pridnestrovyu.pdf> – Текст электронный.

2. **Пенишкевич, Д.** Подготовка будущих социальных педагогов к работе с дистантными семьями / Д. Пенишкевич. – Текст : непосредственный // Научный вестник Черновицкого университета. Педагогика и психология. – Черновцы, 2005. Вып. 225. – С. 92–97.

3. **Ральникова, И. А.** Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания / И.А. Ральникова. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-](https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-perspektivy-lichnosti-v-nauchnoy-paradigme-psihologicheskogo-znaniya/)

[perspektivy-lichnosti-v-nauchnoy-paradigme-psihologicheskogo-znaniya/](https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-perspektivy-lichnosti-v-nauchnoy-paradigme-psihologicheskogo-znaniya/) – Текст электронный.

4. **Левин, К.** Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин. // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. – Москва : Московский ун., 1980. – 301 с. – Текст : непосредственный.

5. **Зейгарник, Б. В.** Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. – Москва : Московский ун., 1981. – 113 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.4

А. А. Ткачук, Л. Л. Томилина, Н. Н. Ушнурцева
A. A. Tkachuk, L. L. Tomilina, N. N. Usnurheva

STEAM – ТЕХНОЛОГИИ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STEAM – TECHNOLOGY AS A TYPE OF PROJECT ACTIVITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Современное образование развивается стремительно. Сегодня все большую популярность в мире набирает современная образовательная технология STEAM (science, technology, engineering, mathematics). На современном этапе STEAM-проекты активно входят в практику системы образования детей младшего школьного возраста. В статье описываются некоторые аспекты внедрения STEAM-проектов в начальной школе.

Ключевые слова: STEAM-технологии, STEAM-образование, STEAM-проект, интегрированные программы, финальные продукты.

Modern education is developing rapidly. Today, the modern educational technology of STEAM (science, technology, engineering, mathematics) is gaining more and more popular in the world. At the present stage, STEAM projects are actively part of the practice of the education system of children of primary school age. The article describes some aspects of the implementation of STEAM-projects in elementary school.

Keywords: STEAM-technologies, STEAM-education, STEAM-project, integrated programs, final products.

Современный мир ставит перед образованием непростые задачи: подготовить ребенка к жизни в обществе будущего, которое, в свою очередь, требует от него особых интеллектуальных способностей, направленных на работу с быстро меняющейся информацией. Развитие умений добывать, получать, перерабатывать и практически использовать полученную информацию и лежит в основе программы STEM/STEAM-образования.

В настоящее время технологии развиваются очень быстро, поэтому необходимо

учиться и учить, чтобы достичь личностного развития каждого ребенка, которому предстоит жить в высокотехнологическом мире. Важно, чтобы каждый ребенок вовремя понял, какое направление ему интересно, чтобы он увлекся еще в школе и продолжил развитие в этом направлении. Задачей каждого учителя начальных классов является заинтересовать учеников научной сферой, вызвать интерес к инновационным процессам. С этой целью вводится STEM-образование в начальной школе.

STEM-образование – эта инновационная методика, которая была предложена специалистами Национального научного фонда США. Термин «STEM» появился в США в 2001 г. и заинтересовал многих исследователей европейских стран, и сегодня развитие абстрактного мышления используется в качестве основного подхода в образовании во многих государствах мира, он стал настоящим трендом в США и Европе. Многие эксперты называют STEM-образование *образованием будущего* [1].

Принципиально важную роль для осуществления компетентностного подхода и активизации обучения играют образовательные технологии, к которым относится *метод проектов*.

Основной базой STEM/STEAM являются интегративные проекты, которые протекают под лозунгом «*Все из жизни, все для жизни*». Проектная форма организации обучения и практическая направленность STEAM создают более благоприятные по сравнению с классно-урочным обучением мотивационные и предметные предпосылки для реализации таких требований, как организация активной познавательной деятельности, участие в социально значимом труде и приобретение практического опыта, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками.

STEAM – новая образовательная технология, сочетающая в себе несколько предметных областей, инструмент развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

Основной метод обучения, который используется для интеграции STEM/STEAM в образовательный процесс – проектный.

STEM/STEAM – подход позволяет объединить в проектной деятельности предметные области интегрировано: *математику, естествознание, изобразительное искусство, технологию* (трудовое обучение), *информатику* (программирование, робототехника). Все эти сферы очень тесно взаимосвязаны на практике.

Взаимосвязь и взаимодействие этих областей знаний позволяют понять непростой и

очень интересный окружающий мир во всем его многообразии. Расшифруем аббревиатуру: S–science–наука; T–technology–технология; E–engineering–инженерное дело; A–art–искусство; M–math–математика.

Включение в STEM творческих дисциплин, которые обозначены категорией **Arts**–искусство, расширяет данное направление, обогащает его креативной составляющей. Под Arts в STEAM понимаются разные направления искусства: живопись, архитектура, скульптура, графика, музыка, литература и поэзия, балет, кино.

Перед учителем встает необходимость развивать ключевые умения в таких областях, как робототехника, конструирование, программирование, моделирование, 3D-проектирование в начальных классах [2, 3].

Цель статьи – описать сущность нового стиля обучения, STEAM-образования, которое зарождается и приобретает быстрые темпы распространения на территории ведущих стран мира и которое целесообразно использовать на уроках в начальной школе для воспитания личности с активной жизненной позицией.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач внедрения STEAM-технологий в обучение детей в начальной школе мы использовали следующие методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме;
- построение моделей внедрения STEAM-технологий в образовательный процесс;
- организацию и реализацию STEAM-проектов в обучении учеников начальной школы;
- анкетирование (в процессе проведения эксперимента) и наблюдение на уроках;
- качественный и количественный анализ деятельности учащихся;
- сравнение и обобщение результатов, систематизацию и интерпретацию экспериментальных данных.

Использование STEAM-технологий в начальных классах основывается на программе и образовательных задачах.

Проектное обучение (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Шацкий) ориентировано на самостоятельную исследовательскую деятельность детей, может быть индивидуальным, парным, групповым.

Метод проектов STEAM – это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Реализация проекта STEAM проходит по следующим этапам.

1. Выступление с инициативой проекта. Инициатором являются воспитанники, учащиеся, родители.

2. Определение правил, касающихся тем, устанавливается время с выяснением проблематики заявленных тем, распределением функций по выполнению проекта.

3. Разработка плана-проекта, намечается финальный продукт, к которому должны прийти воспитанники при осуществлении проекта.

4. Отчет, презентация финального продукта (разные формы презентации).

5. Оценивание результатов, выводы.

Этапы проведения STEAM-проектов представлены на рис. 1.



Рис. 1. Основные этапы реализации STEAM-проекта

Учитель является консультантом, мотивирующим и направляющим исследовательскую проектную деятельность учащихся.

В начальной школе STEAM-проекты проводятся по учебным программам математики, технологии, изобразительного искусства, а также в рамках внеурочной деятельности.

В рамках учебной программы мы провели STEAM-проекты «**Что мы едим?**» и «**Деревья, кустарники и травы, растущие около нашей школы**».

В STEAM-проекте «**Что мы едим?**» рассматривали следующие вопросы.

- Зачем мы едим и что едим?
- Что такое здоровое питание?

– Поиски, придумывание рецептов здоровой и вкусной еды.

– Готовим сами вкусно и полезно.

– Обработка и анализ статистических данных.

В STEAM-проекте «**Деревья, кустарники и травы, растущие около нашей школы**» мы рассматривали такие вопросы, как:

– Изучение деревьев, кустарников и трав, растущих около школы.

– Изучение условий для жизни этих растений.

– Исследование свойств различных растительных материалов.

– Применение этих растений в нашей жизни.

– Создание табличек с маркировкой комнатных растений.

Следует отметить, что каждый учитель должен определить сценарий, по которому пройдет организация и реализация таких проектов.

Далее в качестве примера предлагаем сценарий STEAM-проекта на тему **Моя семья**, проведенный в 3 классе в рамках внеурочной деятельности.

Тема: «Моя семья»

Связь с другими дисциплинами: технология, математика, рисование, русский язык, информатика.

Тип проекта: информационно-исследовательский.

Цель проекта – способствовать закреплению интереса детей к своей семье, воспитание любви и уважительного отношения к родителям и предкам, сформировать и развить партнерские отношения с семьей, сформировать у детей представление о семье, семейных и родственных отношениях.

Основные задачи: расширить представления детей о своей семье, родословной, семей-

ных традициях; воспитать любовь и уважительное отношение к родителям и предкам, развить партнерские отношения с семьей; воспитать гордость за свою семью; научить учащихся самостоятельному сбору информации о членах своей семьи, научить учащихся работать в группах; помочь детям понять значимость семьи, воспитать у детей любовь и уважение к членам семьи, привить чувство привязанности к семье и дому; развить умения работать с дополнительной литературой, привить интерес к книгам; привлечь к участию в школьной жизни членов семьи; помочь ребенку получить представление о семейных традициях, семейной истории.

Задания для учащихся:

- изготовление семейного дерева;
- составление рассказа на тему «Моя дружная семья»;
- подготовить рисунки на тему: «Моя любимая мамочка», «Папа – лучший друг»;
- изготовление детских игрушек на тему «Моя семья»;
- конструирование дома, в котором хотелось бы жить, используя LEGO-education.

Продукты проекта: детские игрушки, рисунки, рассказы, древо семьи, модель представленного семейного дома.

Человеческие ресурсы: учащиеся, родители, учителя начальных классов.

Материальные ресурсы: бумага, материалы для изготовления игрушек, компьютер.

Формы реализации проекта: индивидуальные, групповые, фронтально.

Актуальность проекта – имеет большое значение для формирования личности ребенка, укрепления и развития детско-родительских отношений.

На первом этапе реализации проекта «Моя семья» было проведено анкетирование детей, которое позволило сделать выводы, касающиеся уровня знаний детей о собственной семье.

Родители с итогами анкетирования были ознакомлены на родительском собрании, тогда же были озвучены цели и задачи проекта. Родители с энтузиазмом включились в работу над проектом, понимая, как важно для

каждого ребенка обладание информацией о своей семье.

На следующем этапе ученики вместе со своими родителями участвовали в подготовке выставок рисунков, рассказов, детских игрушек.

На протяжении всего проекта дети совместно с родителями и педагогами вели активную творческо-поисковую деятельность, что позволило продемонстрировать укрепление внутренних духовных связей между родителями и их детьми.

Продукты реализованного проекта «Моя семья» были оформлены в виде выставок рисунков, рассказов, детских игрушек, макетов генеалогических древ с подписанными Ф.И.О предков, моделей сконструированных домиков.

Подобный формат работы позволил детям задуматься над разнообразными аспектами семейных отношений. Анкетирование, которое проводилось на входе и на выходе из проекта, позволило проследить динамику роста уровня знаний детей о семье.

Система оценки проектной работы STEAM включает: самооценку проекта его разработчиками; оценку жюри; оценочные мнения присутствующих на защите зрителей.

С критериями оценки проекта STEAM ребята были ознакомлены до его начала (см. табл.).

Критерии оценки проекта STEAM

№	Критерии оценки проекта STEAM	Содержание критерии оценки	Кол-во баллов
1		– указывается ли проблема, которую решает проект;	0–3
		– соответствует ли тема проекта современным трендам в области STEAM – образования;	0–3
		– обоснована ли актуальность темы проекта;	0–3
		– имеется ли конкретная формулировка цели проекта.	0–3

2	Оригинальность идеи и техническое сопровождение	– насколько оригинальна идея проекта;	0-3
		– насколько глубоко изучена профессиональная область, к которой относится проект.	0-3
3	Качество содержания работы	– указаны ли этапы работы над проектом;	0-3
		– присутствует ли анализ аналогичных решений;	0-3
		– имеется ли анализ преимуществ предлагаемого решения.	0-3
4	Презентация проекта	– логика представления проекта;	0-3
		– грамотность речи;	0-3
		– качество оформления, качество изложения и качество презентационного материала;	0-3
		– наличие дополнительного материала.	0-3

Следует отметить, что большинство учащихся проявили высокую активность в реализации всех предложенных STEAM-проектов.

Ход реализации проектов сопровождался выполнением всех предусмотренных этапов.

Выводы

STEAM-образование – это инновационная методика, которая позволяет войти на новый уровень совершенствования навыков детей. Способ реализации дидактической цели достигается через детальную разработку проблемы, которая завершается практическим результатом, учит ребенка крити-

чески мыслить, брать на себя ответственность, готовит детей к технологическим инновациям жизни.

В STEAM-проектной деятельности ученики приобретают навыки работы в команде, учатся конструктивно критиковать и отстаивать свое мнение, осваивают презентационные компетенции, применяют принципы дизайна и маркетинга для создания и передвижения продукта, осознают творческий потенциал применения технологий в разнообразных сферах деятельности. *STEAM-технологии* – эффективный инструмент для развития инициативы, самостоятельных и интеллектуальных способностей у детей в процессе познавательной деятельности и научно-технического творчества, формирования значимых компетенций у учащихся младшего школьного возраста. STEAM-проекты делают процесс получения образования более активным, содержательным, максимально приближенным к реальным условиям жизни и деятельности.

Цитированная литературы

1. **Аверин, С. А.** Методические рекомендации по реализации парциальной модульной программы STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. А. Аверин, Н. С. Муродходжаева. – Москва: ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2022. – 124 с. – Текст непосредственный.
2. **Анисимова, Т. И.** STEAM-образование как инновационная технология / Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова. – Текст непосредственный // Научный диалог. – 2018. – № 11. – С. 322–331.
3. **Жалекеева, Г. М.** Использование STEAM-технологий в начальной школе / Г. М. Жалекеева. – Текст непосредственный // Теория и практика современной науке. – 2022. – № 1(79) – С. 77–79.

А. А. Ткачук, Н. Н. Ушнурцева, В. П. Кожухарь
 A. A. Tkachuk, N. N. Usnurheva, V. P. Cojuhari

МЕТОДОЛОЖИЯ ФОРМАРИЙ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ДЕ КОМУНИКАРЕ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ

METHODS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Изучена специфика формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Показано, что формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста будет эффективно при следующих психолого-педагогических условиях: если она будет происходить путем формирования личностного типа отношения к сверстнику; при наличии адекватного образа сверстника; при использовании метода коллективной работы в процессе учебной и игровой деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативная компетенция, ученики начальных классов.

The article studies the specifics of the formation of communicative competence of elementary schoolchildren. It is shown that the formation of communicative competence of children of primary school age will be effective under the following psychological and pedagogical conditions: the formation of communicative competence will occur through the formation of a personal type of attitude towards peers; the formation of an adequate image of a peer; formation of experience in joint activities in the process of educational and gaming activities.

Keywords: primary school student, communicative competence, primary school students.

Ын стандардул едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй жэнерал примар, пе при- мул лок се афлэ формаря де активитэць еду- кационале универсале пентру елевий класе- лор примаре, каре инклюд компетенце кому- никативе каре сынт импортанте пентру фор- маря персоналитэций елевилор дин шкоала примарэ.

Капачитатя формэрий компетенцелор комуникативе афектеазэ ну нумай ефикачи- татя предэрий елевилор класелор примаре, чи ши прочесул де сочиализаре ши дезвол- тарэ а персоналитэций ачестора ын ан- самблу. Сунт абилитэциле де комуникаре каре оферэ компетенцэ социалэ ши луаря ын консидераре а позицией алтор персоане, формеазэ капачитатя де а аскулта ши де а ин- тра ынтр-ун диалог, де а конструй о релацие позитивэ ку семений ши адулций. Ролул принципал ын формаря ачестор активитэць едукационале ревине, десигур, школий при- маре. Деоарече ын ачестэ периоадэ де ынвэцаре елекул ышь дезволтэ капачитатя де а аскулта, де а аузь, де а ворбь, де а емпатиза ши, ын финал, де а интеракциона.

О вариетате де методе ши техничь де формаре а акциунилор едукационале уни- версале комуникативе ау фост дескриесе ын лукрэриле лор де А. Г. Асмолов, Г. В. Бур- менская, И. А. Володарская ши алций. Ба- зеле формэрий абилитэцилор комуника- тиве але елевилор класелор примаре сынт луате ын консидераре ын лукрэриле луй И. М. Михайлова, А. А. Вахрушева, М. И. Ли- сина, Л. Р. Мунирова, Р. С. Немова, И. М. Жу- ков ши алций.

А. Ф. Ануфриев, В. С. Казанская, И. В. Дубравина ши алций ау ажунс ла конклузия, кэ елевий класелор примаре ынтымпинэ гре- утэць ын формаря компетенцелор комуника- тиве, прин урмаре, есте нечесар ун студиу профунд ал ачестей проблеме. Ын ачест ор- дин де идей се евиденциязэ актуалитатя, нечеситатя ши импортанца формэрий ком- петенцелор де комуникаре ла елевий класе- лор примаре.

Кум менционязэ А. Болбочану «Дин пункт де ведере етимоложик, а комуника есте ун кувынт провенит дин лимба латинэ «comunis, communico» каре ынсямнэ а пуне

чева ын комун, а пуне ын релацие, а ымпэртэши, а уни сензаций, сентименте, идей, информаций сау фапте» [1, п. 23].

Дин пункт де ведере лингвистик, комуникаря репрезинтэ трансферул де информаций, атитудинь, стэрь емоционале де о сурсэ ла алта. Семнификацииле се трансмит ку ажуторул семнелор лингвистиче, фиинд о формэ де куноаштере, о формэ де интеракциуне сочиалэ, а комуникэрий интерперсонале сау о формэ а диалогулуй интериор, ал монологулуй [2].

Дикционарул експликатив ал лимбий молдовенешть презинтэ терменулуй комуникаре урмэтоаря експликацие: ынштиинцаре, штире, весте; рапорт, релацие, легэтурэ; презентаре, ынтр-ун черк де спечиалишть, а уней контрибуций персонале ынтр-о проблемэ штиинцификэ [3, п. 56].

Ноциуня де компетенцэ де комуникаре а еволуат фоарте де мулт, екзистынд шасе компоненте ын аптитудиня де комуникаре: компетенца лингвистикэ, компетенца сочиал-лингвистикэ, компетенца дискурсулуй, компетенца сочио-културалэ, компетенца стратегикэ ши компетенца сочиалэ [4].

Дин пункт де ведере хронологик, комуникаря есте примул инструмент спиритуал ал омулуй ын прочесул сочиализэрий сале. Требуе пречизат де ла ынчепут кэ ворбиря ну есте комуникаре. Екзистэ нумероасе дифференце ынтре «а спуне» ши «а комуника» сау ынтре «а аузи» ши «а аскулта». «А спуне» есте ун прочес ынтр-ун сингур сенс, яр «а комуника» пресупуне трансфер де информácie ын амбеле сенсурь, адикэ феедбакул. Комуникаря репрезинтэ штире, весте, ынштиинцаре, релацие, рапорт, легэтурэ [5, п. 45].

Ын есенца, «а комуника» ынсямнэ «а фи ымпреунэ ку», «а ымпэртэши ши а те ымпэртэши», «а реализа о комуникаре де гынд, симцире, акциуне». Ачастэ визиуне аналитикэ асупра комуникэрий репрезинтэ уна дин челе май валороасе дирекций теоретиче контемпоране.

Ну екзистэ о дефиницие конкретэ а комуникэрий, токмай де ачея ауторий оферэ ун сет ал дефинициилор комуникэрий: комуникаря

репрезинтэ о интеракциуне сочиалэ прин системул де симболурь ши месаже; комуникаря се петрече ын клипа ын каре персоанеле атрибуе семнификацие месажелор реферитоаре ла компортамент; комуникаря есте о функцие сочиалэ..., о дистрибуцие а элементелор компортаментулуй сау ун мод де вяцэ алэтурь де екзистенца унуй сет де регуль ...Комуникаря ну есте рэспунсул ынсушь, дар есте ынтр-ун мод есенциал, ун сет де релационэрь базате пе трансмитеря унор стимуль ши евокаря рэспунсурилор; комуникаря есте ун прочес де вехикуларе а информაციией ын ведеря редучерий ынчертитудиний; комуникаря есте добындиря, трансмитеря ши аташаря унуй ынцелес информაციией [3; 6; 7; 8].

Литература де спечиалитате оферэ май мулте дефиниций реферитоаре ла компетенца де комуникаре, дар ку тоате ачестя ну екзистэ о дефиницие уникэ акчептатэ.

Дупэ пэреря луй К. Гаврилэ ноциуня де компетенцэ есте прекэутатэ ка «ун ансамблу структурал-функционал, динамик конституит дин: компоненте когнитиве (куноштингце, информаций, дате), компоненте операционале (схеме де акциуне, алгоритмул де лукру, техничь де резолваре а ситуации-лор проблематиче), ши компоненте атитудинале конкретизате ын трэсэтурь де карактер, компортаменте ши калитэць але персоналитэций» [9, п. 5].

Компетенцеле ну се пот мэсура директ, чи ыл урмэрим пе студент кум акционязэ ын ануите ситуаций. Ун студент есте компетент ну доар пентру кэ аре куноштинце сау пентру кэ аре експериенцэ практикэ, чи май алес, пентру кэ штие сэ комбине, сэ мобилизезе ресурселе ынтр-ун ануит контекст. Дин студиул луй Л.С. Выготский, деприндем урмэтоареле карактеристичь але компетенцей:

– компетенца есте продусэ де ун индивид, ынтр-о ситуации дате (а фи капабил сэ акционезь ынтр-ун кымп де кондиций ши ресурсе);

– еа есте денумитэ ши рекуноскутэ сочиал (валидатэ директ прин медиул сочиал);

– еа кореспунде мобилизэрий ын акциуне а унуй ануит нумэр де ресурсе персо-

нале: куноштинце, практичь, аптитудинь, комбинате ынтр-ун мод спечифик ши комплетате де мобилизаря ресурселор медиудуй сочиал;

– скопул есте де а женера о перформанцэ предифинитэ [4, п. 78].

Дечь, компетенца унуй студент, ну констэ, доар ын фаптул, де а дечине експериенцэ практикэ: студентул требуие сэ штие сэ комбине ун анумит нумэр де практичь. Активитатя компетенцэ, ка ши експериенца практикэ, се дефинеск прин «а фи капабил сэ...», ачяста ну есте перенэ, еа еволюязэ ын тимп ши спциу, о скимбаре, дин пункт де ведере афектив, поате авя ун импакт фоарте маре, позитив сау негатив, ла нивелул компетенцелор унуй студент, де асеменя, есте привитэ ка о евалуаре, есте vorba де медиул професионал каре ыл ва детермина компетенца.

О компетенцэ поате фи конструитэ дакэ екзистэ «а шти сэ акционезь», дар ши «а вря сэ акционезь», «а путя сэ акционезь», дечь путем спуне деспре компетенцэ, кэ есте резултанта ачестор трей компоненте. Формаря ши дезволтаря компетенцелор, ын домениул професионал, конституие ун прочес десфэшурат пе ынтряга дуратэ а карьерей ши импликэ о формаре спечиализатэ, реализатэ атыт ын кадрул организацией, кыт ши ын ансамбул медиудуй професионал ши сочиал.

Формаря ши дезволтаря компетенцелор де комуникаре конституие ун прочес десфэшурат пе ынтряга дуратэ а карьерей ши импликэ о формаре спечиализатэ, реализатэ атыт ын кадрул ынвэцэмынтулуй супериор, кыт ши ын ансамбул медиудуй професионал ши сочиал.

Ын опиния луй С. Кристя терменул компетенцэ комуникативэ пресупуне «ынсуширя де кэтре индивид а куноштинцелор лингвистиче, а информацией привинд модул де функционаре а лимбилор, кондициле де функционаре а комуникэрий прин интермедиул лимбий, мижлоачеле де релационаре прин интермедиул ворбирий, сарчиниле ворбиторулуй, ынцележеря модулуй де релационаре ынтре интерлокуиторь, капачитатя

де а организа релационаря/комуникаря ку респектаря нормелор де коңдуитэ сочиале» [2, п. 128].

Астфел, Г.А. Фаллер елаборязэ проприя дефиницие а компетенцей комуникативе «ансамблу интеграл де куношщтинце лингвистиче ши комуникативе, капачитэциле експлараре а валорилор системелор лимбий ши де антренааре а лор ын ария контексте де комуникаре а атитудиний фацэ де феноменеле лимбий, комуникэрий ши але месажелор комуникате/речептате, екзертате ын мод спонтан, каре пермит реализаря активитэций де комуникаре женералэ ши спечиаля [8, п. 11].

Компетенца де комуникаре есте консидератэ о капачитате глобалэ каре купринде капачитэць комуникативе але индивизилор добындите де-а лунгул вьеций. Ачестя пот фи ымбунэтэците прин апликаря уней методоложий спечиаля каре ар контрибуи ла дезволтаря компетенцей де комуникаре.

Компетенца комуникативэ есте капачитатя уней персоане де а комуника ынтр-унул, май мулте сау тоате типуриле де активитэць де ворбире; добындите ын прочесул де комуникаре натуралэ сау де формаре спечиаля организатэ; проприетатя персоналэ а персоналитэций ворбирий [10, п. 78].

Ын интерпретаря кончептулуй де «компетенцэ комуникативэ», Т. Калло а евиденцият урмэтоареле трэсэтурь есенциале:

а) афилиеря компетенцей де комуникаре ла абилитэциле интеллектуале але индивидулуй;

б) карактерул актив ал манифестэрий ачестор абилитэць, легэтура нечесарэ а кэрея есте активитатя де ворбире;

в) формаря абилитэцилор де комуникаре сау ын прочесул де адаптаре натуралэ а уней персоане ла кондициле де вяцэ ынтр-ун анумит медиу лингвистик сау ку ажуторулуй уней прегэтирь спечиаля организате;

г) манифестаря абилитэцилор ын унул сау май мулте типурь де активитэць а ворбирий [7, п. 23].

Ку тоате ачестя, екзистэ ши алте абордэрь привинд дефиниря терменулуй

«компетенцэ комуникативэ». Ён визиуныя мултор черчетэтор компетенца де комуникаре есте:

– инсуширя тутурор типурилоу ши мижлоачелор де активитате вербалэ, а културый вербале (Л. М. Жуков);

– о капачитатя персоанелор де а реализа, прин интермедиул мижлоачелор лингвистиче, а диверселор объективе комуникационале, ын диферите домений ши ситуаций де релационаре (В. А. Лаврова);

– ансамблул куноштинцелор, абилитэцилоу ши деприндерилоу че цин де мижлоачеле вербале ши нонвербале де комуникаре дестинате уней перчепций ши рефлексий адекватате а реалитэций ын диферите ситуаций де релационаре (В. Гораш-Постикэ).

Потривит студиилоу психопедагожиче, компетенца де комуникаре се конституи дин:

– компетенца емоционалэ, каре пресупуне речептивитате емоционалэ, емпатие, сенсibilitатате фацэ де алтэ персоанэ, компасиуне ши ретрэире а унор сентименте ымпреунэ ку персоана де алэтурь, атенцие фацэ де акциуниле партенерилоу;

– компетенца когнитивэ, каре есте кондиционатэ де капачитатя индивидулуи де а студия персоналитатя челуй дин алтеритате, де а античипа компортаментул ачестуия, де а солуциона ефичиент диверсе проблеме каре апар ынтре оамень;

– компетенца компортаменталэ, каре рефлектэ капачитатя копилулуи де а колабора, ын егалэ мэсурэ ку адулций шик у семений, аспирация спре о активитате ын коммун, спиритул де инициативэ, карактерул адекват ал комуникэрий, калитэциле де организатор [11].

Дупэ кум менционязэ Л. Езекил «дезволтаря компетенцелор де комуникаре ефичиентэ ла студенць пресупуне формаря урмэтоарелор деприндерь де: аскуларе активэ; диалогаре; ынсушире ши фолосире а формулелор де политеце; дезволтаря капачитэций емпатиче; респектаря нормелор де комуникаре оралэ ши скрисэ; куноаштеря лимбазулуй» [12, п. 126].

Ю. Н. Емельянова ын структура компетенцей де комуникаре идентификэ урмэтоареле компоненте:

• компетенца вербал-комуникативэ (абилитатя де а прочеса, де а група, де а мемора ши, дакэ есте нечесар, де а аминти куноштинцеле, фолосинд денумириле лимбий);

• компетенца лингвистикэ (абилитатя де а ынцележе, де а продуче ун нумэр нелимитат де пропозиций утилизынд семнеле лимбазулуй ынвэцат ши регулиле комбинэрилоу);

• компетенца вербал-когнитивэ (абилитатя де а луа ын консидераре ын тимпул комуникэрий ворбирий релеванца контекстуалэ ын утилизаря унитэцилоу лингвистиче пентру дезволтаря функциилоу когнитиве ши комуникативе);

• компетенца метакомуникативэ (абилитатя де а дечине апаратул кончептуал нечесар пентру анализа ши евалуаря мижлоачелор де комуникаре а ворбирий) [13, п. 19].

Формаря компетенцей де комуникаре имплекэ реализаря унор объективе прекум: култиваря експримэрий орале ши скрисе корект суб аспект граматикал, ал ложичий синтактиче: формаря уней пронунций кларе: активаря, ымбогэциря ши нуанцаря експрессивэ а вокабуларулуй: формаря ши дезволтаря капачитэций де комуникаре ын диалог, ын експунере ши ын дескриере: формаря капачитэций де адаптаре стилистикэ а комуникэрий.

Кондицииле де формаре а компетенцей де комуникаре дидактикэ ла вииторий педагожь се експримэ ын капачитатя де а елабора дискурсул дидактик (аргументаре ложикэ, експликацие ефичиентэ, дескриере консекутивэ, дефинире акчесибилэ, експрессий вербале скематизате, комуникаре конвергентэ, валорификаре а лимбазулуй, армонизаре а месажулуй вербал, транспунере дидактикэ а концинутурилоу) ши капачитатя де а дезволта релаций комуникативе ку ыналт нивел (аскуларя активэ, асигуаря интеракциуний, валорификаря лимбазулуй, трасмитеря концинутурилоу афектив-атитудинале, ауторегларя емоционалэ, менцинеря

континуэ а интересудуй, солуционаря кон-
фликтелор педагожиче).

Ын конклузие менционэм, кэ апликаря
стратежиилор де формаре а компетенцей де
комуникаре ла вииторий професор есте о
компонентэ есенциалэ ши актуалэ а прочесу-
луй де инструктив, порнинд де ла термений
де комуникаре ши компетенцэ, ши а ролудуй
лор ын формаря персоналитэций виитори-
лор педагожь але школий примаре.

Листа литературы

1. **Болбочану А.** Психоложия комуникэрий /
А. Болбочану. – Кишинэу: Универс Педагожик. –
2007. – 235 п. – Текст непосредственный.

2. **Кристя, С.** Дикционар де педагожие / С.
Кристя. – Кишинэу – Букурешть, 2000. – 486 п. –
Текст : непосредственный.

3. **Безрукова, В. С.** Словарь нового педагоги-
ческого мышления / В. С. Безрукова. – Свердловск
: ин-т усовершенствования учителей, 2012. – 137 с.
– Текст : непосредственный.

4. **Печеркина, А. А.** Развитие профессио-
нальной компетентности педагога : теория и
практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э.
Сыманюк, Е. Л. Умникова. – Екатеринбург : Урал.
гос. пед. ун-т, 2011. – 233 с. – Текст : непосредствен-
ный.

5. **Албу, Г.** Комуникаря интерперсоналэ. Ас-
пекте формативе ши валенце психоложиче / Г.
Албу. – Яшь : Институтул Еуропян, 2007. – 135 п. –
Текст : непосредственный.

6. **Енаш, М.** Компетенца комуникативэ ши
опортунитэциле де ынвэцаре / М. Енаш. – Ки-
шинэу : Едитурэ Университарэ, 2007. – 265 п. –
Текст : непосредственный.

7. **Калло, Т.** Едукация комуникэрий вербале /
Т. Калло. – Кишинэу : Литера. – 2003. – 143 п. –
Текст : непосредственный.

8. **Фаллер, Г. А.** Формирование коммуни-
кативных способностей у будущих учителей началь-
ных классов : автореферат диссертация на соиска-
ние ученой степени канд. пед. наук / Г. А. Фаллер.
– Москва, – 2000. – 29 с. – Текст : непосредственный.

9. **Гаврилэ К.** Лимба ши литература де ла ком-
петенцэ ла перформанцэ / К. Гаврилэ, М. Добош,
М. Кирилэ, Ч. Захария. – Кишинэу : Едитура По-
лиром, 2010. – 176 п. – Текст : непосредственный.

10. **Палий, А.** Култура комуникэрий / А. Па-
лий. – Кишинэу : Едитура Полиром, 2005. – 126 п.
– Текст : непосредственный.

11. **Арват, Ф. С.** Культура общения: учебное
пособие / Ф. С. Арват, Е. И. Коваленко, С. Кири-
ленко, П. Н. Щербань. – Москва : ИЗМН, 2017. –
328 с. – Текст : непосредственный.

12. **Езекил, Л.** Комуникаря едукационалэ ын
контекст школар / Л. Езекил. – Букурешть : Еди-
тура Дидактикэ ши Педагожикэ, 2002. – 356 п. –
Текст : непосредственный.

13. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования
и практика совершенствования коммуникатив-
ной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Москва
: Просвещение, 2015. – 183 с. – Текст : непосред-
ственный.

УДК 81.271-053.81(478)

А. И. Маслова

A. I. Maslova

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ УСТНОЙ РЕЧИ МОЛОДЕЖИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

ACTUAL PROBLEMS OF THE CULTURE OF ORAL SPEECH OF THE YOUTH OF PRIDNESTROVIE

Представлены требования к устной речи педагогов и студентов. Автор выявляет причины снижения культуры устной речи молодежи Приднестровья и показывает наиболее распространенные ошибки в устной речи (акцентологические, лексические и др.), приводит примеры.

Ключевые слова: культура устной речи, правильность речи, чистота речи, речевые ошибки, акцентологические ошибки, лексические ошибки, жаргон, паронимы.

This article shows the requirements for the oral speech of teachers and students. The author identifies the reasons for the decline in the culture of oral speech of the youth of Pridnestrovie and shows the most common mistakes in oral speech (accentological, lexical, etc.), gives examples.

Keywords: Culture of oral speech, correctness of speech, purity of speech, speech errors, accentological errors, lexical errors, jargon, paronyms.

Современная эпоха требует от молодежи умения решать разные комплексные задачи понимания глобальных проблем природы и общества на основе овладения межпредметными (интегрированными) знаниями. Процесс модернизации образования можно определить как поиск парадигмы обучения, которая бы соответствовала новым реалиям в меняющемся мире. Современный педагог находится сегодня в сложных условиях, когда вводятся новые государственные образовательные стандарты, разрабатываются новые авторские программы, в общеобразовательных школах открываются профильные классы, и преподаватель должен быть готов к решению подобных профессиональных проблем, к проектировочной деятельности в условиях изменяющихся реалий времени, а от современной системы высшего образования требуется подготовить такого специалиста.

Важным компонентом профессионального образования является коммуникативный, способствующий формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов, т. е. их профессиональной речи.

В каждый исторический период речь человека, как живой организм, откликается на все значимые события, происходящие в обществе. В настоящее время русский язык во многих государствах является языком межгосударственного общения и культурно-экономического взаимодействия между странами СНГ. В Приднестровье, многонациональном государстве, русский язык является одним из трех государственных языков, наряду с молдавским и украинским. В условиях поликультурной среды Приднестровья носители языка стремятся сохранить сокровища своего родного слова, пользуясь ими в своей родной речи, однако в процессе развития любого языка закономерно и естественно, возникают варианты, а также отрицательные явления в его употреблении: в способах использования

стилистических средств, в практике словообразования и функционирования слов по отношению к литературной норме. Современное состояние русского языка начала XXI века, распатывание традиционных литературных норм, стилистическое снижение устной и письменной речи, вульгаризация в бытовой сфере общения, небрежное отношение к языку, растворение нормативных форм в жаргонно-разговорной стихии – все это явления, свойственные культуре русской речи большинства населения Приднестровья.

В данной ситуации культурному человеку, в частности педагогу как представителю речевой профессии, важно быть грамотным, эрудированным, компетентным, показателем чего прежде всего является высокий уровень культуры речи. Как отмечал академик В. В. Виноградов, «... Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и развитое чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием – лучшая опора, верное подспорье и очень важная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности» [1].

Ученые Т. А. Ладыженская, Б. Н. Головин, Е. А. Земская и другие в своих исследованиях утверждают, что словосочетание «речь учителя» целесообразно определить как устную речь педагога (в отличие от письменной). Как отмечают исследователи, наш современник проводит в устном общении более 67 % рабочего времени, в течение всей жизни каждый русскоязычный человек успевает наговорить 400 объемных томов по 1000 страниц каждый. Устная речь – продуктивный тип речевой деятельности, речь, творимая, говоримая, создаваемая живым словом и имеющая такие особенности, как избыточность и лаконизм; прерывистость; высокий уровень экспрессивности, выразительности; возможность использования несловесных (невербальных)

средств общения: фонационных (голосовых), кинетических (жестов, мимики, телодвижений). Устная речь используется педагогами и студентами в разных сферах общения, в связи с чем можно выделить следующие ее функционально-стилистические разновидности:

– научная, цель которой – сообщение информации (лекция, научный доклад, объяснительный монолог учителя на уроке и др.);

– публицистическая, воздействующая на слушателей (агитационная речь педагога, например на классных часах, педсоветах, родительских собраниях и др.);

– разговорная (беседы с коллегами, учащимися, и родителями и др.

Как отмечается в словаре В. И. Даля, красноречие – это умение говорить красиво, убедительно. Современное учение о коммуникативных качествах хорошей речи разработал ученый Б. Н. Головин, который выделил такие коммуникативные качества речи как правильность, чистота, богатство и разнообразие, выразительность, уместность, логичность [2]. Культура речи – это прежде всего ее правильность. Человек говорит культурно, если говорит правильно, соблюдает все языковые нормы. Между тем, как показывают данные наблюдений за устной речью учителей и студентов, в последние десятилетия можно заметить снижение уровня ее культуры, что обусловлено рядом взаимосвязанных факторов (как лингвистических, так и экстралингвистических): преобладанием устной речи над письменной; влиянием просторечий языковой среды; быстрым темпом и спонтанностью разговорной речи; появлением в разных сферах общения большого количества неподготовленных публичных выступлений. Одной из основных причин снижения культуры речи является упадок культуры чтения, предпочтение большей части молодежи получать информацию через телевидение, интернет, ставшие реальными конкурентами книге. Кроме того, в поликультурном Приднестровье наблюдается процесс взаимодействия языков, следствием чего являются интерференция и ряд речевых ошибок.

Правильность и чистота речи зависят также от языковой и речевой подготовки

студентов, их коммуникативной компетенции. Причины снижения уровня речевой культуры:

– недостаточное владение системой современного русского литературного языка, его словарем и грамматикой, стилистическими средствами языка;

– неполное усвоение норм литературного языка;

– отсутствие стремления говорить правильно, неумение контролировать свою речь, низкий уровень культуры речи;

– небрежное отношение к употреблению языковых норм;

– бессознательное нарушение норм культуры речи, которое обусловлено не только незнанием правил, но и законами спонтанного говорения;

– употребление слов без точного знания их лексического значения, стремления разобрататься в их смысловых оттенках;

– употребление в речи жаргонизмов, которые кажутся экспрессивными, эмоционально-выразительными.

Но возможны и иные причины, появляющиеся с раз витием языка, поэтому оценка неправильности современной речи в целом не может быть только отрицательной. В процессе преподавания лингвистических дисциплин в вузе необходимы учет всех типов ошибок, их частоты и оценка с позиции языкового развития.

В лингвистике и лингводидактике многочисленны исследования о культуре речи, о секретах хорошей речи, о том, как учиться говорить красиво и правильно. Важным средством решения этих задач является выявление и классификация речевых ошибок. Под речевой ошибкой понимаем нарушение языковой нормы, отступление от нее. В науке существуют разные критерии классификации речевых ошибок: по формам существования языка; по психологическим факторам; по социальным причинам и др. Речевые ошибки можно распределить на несколько групп при опоре на соответствующие языковые нормы и лингвистические признаки.

Наблюдение за устной речью студентов показывает, что наиболее многочисленную группу составляют акцентологические ошибки, заключающиеся в неправильной постановке словесного ударения. Мотивированы они отсутствием прочных литературных языковых навыков, которые обнаруживаются именно в акцентологическом оформлении слов или словоформ. Сравним частое произношение существительных с неправильным ударением: *средствА, намерЕние, ходатАйство, тортыБ, алфАвит, катАлог, договоР, инстрУмент, докуУмент* и др. вместо правильного произношения, соответствующего литературной норме: *срЕдства, намЕрение, ходАтайство, тОрты, алфавИт, каталОг, договОр, инструмЕнт, докумЕнт*. Неверное произношение этих и некоторых других слов можно услышать не только в речи городской молодежи на улицах Тирасполя и Бендер, а также и с экрана телевизора, по радио.

Кроме существительных с неправильной постановкой ударения употребляются на многие глаголы. Например, ошибки в произношении глаголов: *прИнять, облЕгчить, освЕдомИть, откупОрить, премИровать, принуДить, углУбить, ходатАйствовать, исчерпАть* вместо правильного произношения, соответствующего литературным нормам: *принЯть, облегчИть, осведомИть, откупОрить, премирОвать, принуДить, углубИть, ходАтайствовать, исчерпАть*. Распространенными ошибками в разговорной речи являются и такие, как употребление глагольных форм прошедшего времени женского рода с ошибочной, нелитературной постановкой ударения, например: *звАла, пИла, плЫла, нАчала, пОняла, прИняла* вместо литературной формы глаголов женского рода прошедшего времени с ударением на окончании (*звала, пила, плыла, начала, поняла, п* и др.).

В устной речи многих жителей Приднестровья также часто наблюдается редукция как гласных, так и согласных звуков, ассимилятивное изменение, следствием чего является неточное произношение слов: *щас* (вместо *сейчас*), *шо* (вместо *что*), *здрасьте* (вместо *здравствуйте*) и др.

В речи граждан Приднестровья также часто наблюдается и лексическая неправильность, заключающаяся в появлении таких речевых ошибок, как: непонимание значения слова; неправильная лексическая сочетаемость; неточное употребление многозначных слов и омонимов; неправильное использование синонимов; лексическая неполнота высказывания; многословие (тавтология, плеоназм); неправильное употребление слов иноязычного происхождения и неологизмов; неточное использование фразеологизмов, клише и штампов и др. Наиболее распространенным видом лексических ошибок является смешение паронимов, вследствие неразличения их лексического значения, что приводит к нарушению точности речи, в устной речи часто наблюдаются ошибки в использовании таких паронимов, как: *одеть* и *надеть*, *адресант* и *адресат*, *усвоить* и *освоить*, *скрытый* и *скрытный*, *эффектный* и *эффективный*, *понятный* и *понятливый*, *представить* и *предоставить* и др.

Лексическая неправильность устной речи молодежи Приднестровья проявляется также и в нарушении чистоты речи, частом употреблении просторечной лексики, что снижает уровень речевой культуры. В русской разговорной речи жителей Приднестровья часты следующие просторечные слова и обороты: *заместо* (вместо), напр.: *Подежуришь заместо меня? Вперед* (сначала), напр.: *Ты вперед попробуй, затем я; обратно* (опять), напр.: *Обратно пошел дождь?; крайний* (последний) напр.: *Вы крайний?*, и др. Кроме отдельных просторечных слов, в устной речи часто используются и стилистически сниженные обороты речи: *толкнуть речь* (произнести речь), *дать по мозгам* (ударить по голове), *всю дорогу* (все время) и др.

Снижает уровень культуры устной речи и нарушает ее чистоту и частое использование в ней жаргона, сленга, который обслуживает определенный образ жизни или род занятий людей и не является основным средством общения. В начале XXI века больших размеров достигли процессы демократизации и либерализации речи, прежде всего ее устной формы. Появление жаргонизмов в речи молодых людей связано с их стремлением ярче, эмоцио-

нальное выразить свое отношение к окружающим, называемым предметам, явлениям действительности, происходящим в мире событиям, или подчеркнуть свою социальную принадлежность к данной группе.

Русская разговорная речь молодежи Приднестровья изобилует жаргонизмами, среди них наиболее распространенными являются следующие группы:

– студенческий жаргон: *препод* (преподаватель), *общага* (общезитие), *стипуха* (стипендия), *шпора* (шпаргалка), *хвост* (не сданный вовремя зачет или экзамен) и др.;

– школьный жаргон: *училка* (учительница), *предки*, *шнурки* (родители), *пара* (двойка) и др.;

– молодежный жаргон (сленг): *клево*, *клевый*, *окей*, *прикид*, *крутой*, *круто* и др.

– жаргон «новых русских»: *баксы*, *бабки*, *лимон*, *браток*, *братан*, *базарить*, *кинуть* и др.

В процессе преподавания русского языка и культуры речи ставится задача уместного использования жаргонной лексики в зависимости от целей коммуникации и ситуации общения. Безусловно, данные группы слов являются стилистически сниженными и могут быть использованы лишь в неофициальной ситуации общения.

Чистота речи многих молодых людей часто нарушается и вследствие использования в ней лишних, ненужных слов в устном обще-

нии. Например, в беседах часто можно услышать слова: *ну, вот, так, ведь, значит, ы* и др. Наличие этих и других слов-сорняков, слов-паразитов, «речевого мусора» свидетельствует о недостаточном знании предмета разговора и, бедности словаря, недостаточном словарном запасе говорящих, что способствует плохому восприятию речи, ее пониманию слушателями.

Специфика профессии педагога требует от него обязательного владения нормами литературного языка, правильной русской речью, что является важным показателем его профессиональной подготовки и общей культуры.

Цитированная литература

1. **Виноградов, В. В.** Поэтика и риторика : О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – Москва, 1980. – Текст : непосредственный.

2. **Головин, Б. Н.** Основы культуры речи : учебное пособие для вузов / Б. Н. Головин. – Москва : Высш. шк., 1988. – Текст : непосредственный.

3. **Голуб, И. Б.** Секреты хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – Москва : Междунар. отношения, 1993. – 280 с. – Текст : непосредственный.

4. Культура устной речи. Интонация, паузирование, темп, ритм : учебное пособие / составителя Г. Н. Иванова-Ульянова. – Москва : Флинта; Наука, 1998. – 150 с. – Текст : непосредственный.

5. **Ладыженская, Т. А.** Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения : учебное пособие / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1986. – Текст : непосредственный.

УДК 371

О. В. Стоян, Н. Н. Ушнурцева

O. V. Stoian, N. N. Usnurheva

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

Статья посвящена изучению и обоснованию дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы. В работе указаны возможности

и методические особенности применения средств информационно-коммуникационных технологий в системе начального образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, учебно-воспитательный процесс начальной школы, младшие школьники, познавательная активность, информационная образовательная среда, информатизация образования, интеграция компьютерных технологий в образование.

The article is devoted to the study and justification of the didactic potential of information and communication technologies in the educational process of primary schools. The paper shows the possibilities and methodological features of using information and communication technologies in the primary education system.

Keywords: information and communication technologies, ICT tools, educational process of primary school, primary school children, cognitive activity, information educational environment, Informatization of education, integration of computer technologies in education.

Серьезные перемены, происходящие в нашем обществе, обуславливают потребность в активной творчески развитой конкурентоспособной молодежи, умеющей эффективно использовать возможности информационно-коммуникативных технологий в своей деятельности. Согласно современным требованиям Государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ГОС НОО), необходимо широко использовать информационно-коммуникативные технологии в развитии художественно-творческой личности.

Результатами учебно-воспитательной деятельности в начальной школе должны стать готовность учащихся к освоению современных компьютерных технологий и умение актуализировать полученную с их помощью информацию для последующего самообразования. Для достижения этих целей учителю начальных классов необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе.

Вопросы внедрения в образовательный процесс школы информационно-коммуникационных технологий по различным предметам раскрываются в исследованиях В. А. Артемьевой, Е. В. Долян, В. Ф. Ефимова и др.

Педагогический анализ уникальности дидактических потенциалов ИКТ представлен в исследованиях Н. В. Апатовой, И. Н. Гостевой, И. Г. Захаровой, М. И. Коваленко, В. В. Малева, А. Ж. Овчинниковой, Е. И. Трофимовой и др. На необходимость роста образова-

тельных возможностей школы с развитой информационной средой указывают Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров, И. В. Роберт и др.

В педагогическом энциклопедическом словаре под информационно-коммуникационными технологиями понимается «совокупность методов и средств сбора, обработки, хранения и распространения звуковой, графической, текстовой и цифровой информации в интересах пользователей; совокупность сопутствующих коммуникационных средств» [1, с. 217–218].

Б. А. Кондратенко использует термин «информационные и коммуникационные технологии». Под ИКТ он понимает «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [2, с. 4].

Л. Н. Александрова указывает, что «... Готовность учителя к применению ИКТ есть интегративное динамическое качество личности, отражающее ее положительное отношение к процессам информатизации, осознание необходимости использования актуальных информационно-коммуникационных технологий, а также способность к их освоению, успешному применению в новой ситуации и решению профессиональных задач различного уровня сложности. Структура данного феномена

представляет собой систему мотивационного, когнитивного и процессуального компонентов, определяющих его содержание и характеризующих целостный образ исследуемой дефиниции» [3, с. 9].

Е. И. Булин-Соколова раскрывает сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии» как «совокупность актуальных в конкретный период времени аппаратных и программных средств, методов, процессов, направленных на формирование, организацию, обработку, распространение и использование информационных ресурсов. Внедрение ИКТ снижает трудоемкость некоторых сфер образования и повышает эффективность деятельности учителя» [4, с. 59].

«Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации», утверждает О. Ф. Брыксина [5, с. 45]. Наиболее важными современными устройствами ИКТ являются компьютеры, оснащенные соответствующим программным обеспечением, и телекоммуникационные средства вместе с размещенной на них информацией.

И. В. Роберт подчеркивает, что «Современные ИКТ обладают уникальными дидактическими возможностями и позволяют:

1. Представлять обучаемому информацию в различной форме: текст, аудио, видео, анимация (на уроке это может быть презентация, которую создает либо учитель, либо ученик).

2. Контролировать временные параметры урока для каждого обучаемого.

3. Выдавать большой объем информации по частям, так изучаемый материал усваивается легче, чем материал учебников и статей.

4. Активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти.

5. Мобилизовать внимание обучаемого.

6. Быть точным и объективным в оценке знаний.

7. Печатать, воспроизводить и комментировать информацию.

8. Выходить в мировое информационное сообщество.

9. Формировать мотивацию к учению и познавательный интерес» [6, с. 67–69].

Внедрение ИКТ в образовательный процесс имеет два основных направления: 1) ИКТ включаются в образовательный процесс в качестве «вспомогательного» средства в рамках традиционных методов системы обучения; 2) ИКТ являются, по сути, технологизацией образовательного процесса в самом широком смысле – развитие и внедрение компьютерно-информационных моделей обучения, объединяющих человека и машину. Например, сложные компьютерные программы можно использовать на уроках рисования. В то же время режим работы сложных компьютерных программ может быть образовательным, обучающим и контролирующим [7, с. 56].

Как подчеркивает М. А. Шабалова, «интегрируя ИКТ в образовательный процесс, можно обеспечить: развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специальными обучающими программами; развитие творческого мышления за счет выполнения заданий эвристического, исследовательского характера; развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов» [8].

Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет: развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; одновременно организовывать детей с разными способностями и умениями: осваивать практические способы работы с информацией; развивать навыки, позволяющие осуществлять обмен информацией с использованием современных технических средств; активизировать познавательную активность учащихся; проводить уроки на высоком эстетическом уровне. уровень (музыка, анимация); индивидуальный подход к ученику с использованием многоуровневых заданий [9, с. 3–13].

Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет перейти от объяснительного и иллюстрированного

способа обучения к деятельностному, это способствует осознанному усвоению знаний учащимися. Компьютер позволяет преподавателю значительно расширить возможности представления различных видов информации. При дидактически правильном подходе компьютер активизирует внимание учащихся, усиливает их мотивацию, развивает когнитивные процессы, мышление, внимание, воображение и фантазию.

Н. Г. Попова указывает на определенные дидактические возможности, которыми обладают ИКТ: источник информации; повышают степень наглядности; организуют и направляют восприятие; наиболее полно удовлетворяют интересы и потребности учащихся; создают эмоциональное отношение учащихся к учебной информации, положительную мотивацию [10, с. 74].

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс, как указывает Н.Х. Розов, рассматривается не как цель, а как еще один способ постижения учащимися окружающего мира, как источник дополнительной информации по предметам, как способ самообразования преподавателей и обучающихся, как возможность реализации личностно-ориентированного подхода в обучении [11, с. 26].

Согласно академику Герману Константиновичу Селевко, с точки зрения использования ИКТ на уроке целесообразно разделить уроки на четыре группы: уроки демонстрационного типа; уроки компьютерного тестирования; уроки тренинга или конструирования; интегрированные уроки [12, с. 26].

Использование новых ИКТ на различных уроках имеет преимущество перед стандартной системой обучения в следующем: повышается интерес и мотивация к учебной деятельности; осуществляется дифференцированный подход; каждый учащийся становится субъектом процесса обучения; объем выполняемой работы значительно увеличивается за тот же промежуток времени; облегчается процесс мониторинга и оценки знаний; формируются привычки к учебной деятельности (планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимный контроль).

По мнению Е. Ю. Калачев, «... Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, что объясняется возрастными особенностями высшей нервной деятельности. С живым любопытством дети воспринимают окружающую среду и все новое. Для восприятия учащихся начальных классов характерна ярко выраженная эмоциональность. В младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным и устойчивым, если учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьников эмоциональное отношение. Внедрение компьютеров перспективно, так как: повышает эффективность проведения урока; организует режим индивидуального опроса; усиливает интерес учащихся к уроку» [13, с. 358–361].

Современный мультимедийный урок основан на той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового материала, закрепление, контроль. Используются одни и те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый и др. Мультимедийные средства позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности, который занимает ведущее место в образовательных технологиях начальной школы.

Использование мультимедийных презентаций позволяет сделать уроки более интересными и динамичными, включает в процесс восприятия не только зрение, но и слух, эмоции, воображение, облегчает процесс запоминания учащимися изучаемого материала, помогает «погрузить» ученика в предмет изучения, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания изучаемому объекту, способствуют формированию объемных и ярких представлений [7].

Преимущества информационных технологий утверждает А. А. Бурлакова состоит в следующем: «современный дизайн; возможность включения мультимедийных способов представления информации; использование интерактивных средств контроля знаний для проверки, в том числе и самопроверки;

простота использования в домашних условиях» [14, с. 32–34].

При активном использовании ИКТ в начальной школе формируются такие знания, как: умение собирать факты, их сопоставлять, организовывать, выражать свои мысли на бумаге и устно, логически рассуждать, слушать и понимать устную и письменную речь, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения; такие умения, как: самостоятельно искать, собирать, анализировать, оценивать, организовывать, представлять, передавать информацию, моделировать и проектировать объекты и процессы, в том числе собственную индивидуально-профессиональную деятельность, квалифицированно используя доступные современные средства информационных и коммуникационных технологий [10, с. 29].

Обобщая опыт взаимодействия с образовательными организациями, можно обозначить ряд профессиональных навыков, которыми должен владеть педагог начального общего образования при использовании в своей работе информационно-коммуникативных технологий:

1. Владение навыками работы с различными электронными носителями информации и периферийными устройствами.

2. Знание программ: Ms Word (создание электронных документов), Ms Excel (обработка табличных данных, построение графиков, диаграмм), Ms Power Point (создание презентаций).

3. Работа с сервисами сети интернет: электронной почтой, поисковыми сайтами для поиска информации в сети, работа с образовательными порталами и другими интернет-ресурсами.

4. Осуществление информационно-технологического обеспечения и ведение занятий с использованием мультимедийного оборудования.

5. Умение осуществлять оптимальный выбор информационных технологий и электронных образовательных ресурсов на различных этапах учебного процесса в соответствии с поставленными задачами (отбор

содержания и построения логической структуры занятия, определение оптимального количества и содержания электронных средств обучения, контроля полученных знаний, обратной связи, обработки результатов и др.).

6. Владение дистанционными формами обучения с учетом различных возрастных групп младших школьников.

7. Умение работать с электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в сфере начального общего образования [2].

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе начальной школы позволяет увеличить объем информации, сообщаемой ученику на уроке, более активно по сравнению с обычными занятиями организовать познавательную деятельность, воздействовать на такие психологические процессы, как восприятие, мышление, запоминание, усвоение информации. Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у младших школьников с различными познавательными способностями, делать занятия более наглядными и динамичными, облегчает работу педагога начального школьного образования и способствует становлению ключевых компетенций.

Цитированная литература

1. **Бим-Бад, Б. М.** Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с. – Текст : непосредственный.

2. **Кондратенко, Б. А.** Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Б. А. Кондратенко. – Калининград, 2015. – 21 с. – Текст : непосредственный.

3. **Александрова, Л. Н.** Формирование готовности учителя к применению информационно-коммуникационных технологий в непрерывном профессиональном образовании : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Л. Н. Александрова. – Елец, 2016. – 25 с. – Текст : непосредственный.

4. **Будин-Соколова, Е. И.** Информационно-коммуникационные технологии в обучении младших школьников : Диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е. И. Булин-Соколова. – Москва, 2003. – 225 с. – Текст : непосредственный.

5. **Брыксина, О. Ф.** Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов / О. Ф. Брыксина. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2008. – № 5. – С. 45–50.

6. **Роберт, И. В.** Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с. – Текст : непосредственный.

7. **Семенова, И. Н.** Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий : Учебное пособие / И. Н. Семенова, А. А. Слепухин / под редакцией Б. Е. Стариченко; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.

8. **Шабанова, М. А.** Информационные технологии в деятельности учителя начальных классов / М.А. Шабанова. – URL : <https://nsportal.ru>. – Текст электронный.

9. **Бурлакова, А. А.** Компьютер на уроках в начальных классах / А. А. Бурлакова. – Текст непо-

средственный // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 32–34.

10. **Попова, Н. Г.** Информатизация учебного процесса / Н. Г. Попова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2002. – № 11. – С. 71–74.

11. **Розов, Н. Х.** Некоторые проблемы методики использования информационных технологий и компьютерных продуктов в учебном процессе школы / Н. Х. Розов. – Текст : непосредственный // Информатика. – 2005. – № 6. – С. 26–29.

12. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 265с. – Текст : непосредственный.

13. **Калачев, Е. Ю.** Формирование ИКТ-компетентности учащихся начальных классов / Е. Ю. Калачев. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2017. – С. 358–361.

14. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. – URL : <http://minpros.info/index.php>. (дата обращения: 6.10.2023). – Текст электронный.

УДК 372.882.113.52

В. Ф. Попова
V. F. Popova

ТЕХНИЧЬ ДЕ ПРЕДАРЕ-ЕВАЛУАРЕ А НУМЕРАЛУЛУЙ

TEACHING TECHNIQUES NUMERAL EVALUATION

Артиколул де фацэ демонстразэ практик унеле техничь интерактиве де активизаре а елевилор ын прочесул де предаре-ынвэцаре-евалуаре а нумералулуй, каре пот фи апликате ку сукчес ын прочесул речептэрий пэртий де ворбире – нумералул ла ореде де лимбэ матернэ ын шкоалэ. Техничиле интерактиве центрате пе елев контрибуе ла формаря персоналитэций креативе, иноватоаре ши стимулязэ ынвэцаря ши дезволтаря персоналэ.

Кувинте-кее: нумерал, ынвэцаре, евалуаре, методэ, лимбэ матернэ, прочес, персоналитате, а стимула, а дезволта, куноштинце.

This article basically demonstrates some interactive techniques for activating students in the teaching - learning - evaluation process of the numeral that can be successfully applied in the process of receiving the part of speech - the numeral in the mother tongue classes in school. Student-centered interactive techniques contribute to the formation of creative, innovative personality and stimulate learning and personal development.

Keywords: numeral, learning, evaluation, method, native language, process, personality, stimulate, develop, knowledge.

Прочесул де ынвэцэмынт есте ун систем комплекс, резултат ал интердепенденцей динтре предаре, ынвэцаре ши евалуаре. Техноложия дидактикэ инклуде ынтр-ун тот унитар тоате компонентеле прочесулуй де ынвэцэмынт, кум ар фи: организаря, релацииле професор-елевь, методеле, прочедееле фолосите етч. Стратежииле дидактиче окупэ ун лок импортант ын кадрул техноложией дидактиче. «Прин стратежие дидактикэ ынцележем ун ансамблу де методе ши прочедее прин каре се реализязэ конлукраря динтре професорь ши елевь ын ведеря предэрий, ынвэцэрий, евалуэрий.» [1] Ун акцент деосебит ын ынвэцэмынтул модерн се пуне пе методеле интерактиве, каре стимулязэ ынвэцаря ши дезволтаря персоналэ. Еле пресупун ка инструирия сэ се факэ актив, елевий девенинд астфел копартичипанць ла проприя лор инструирие ши едукацие. Елевий асимилязэ куноштинцеле теоретиче ши практиче ынтр-ун тимп скурт пентру тимп ынделунгат, фиинд активь ши мотиваць сэ корелезе чея че ау ынвэцат ку чея че ынтылнеськ ын вяца реалэ. «Методеле модерне соличитэ елевулуй ефортул персонал, провоакэ партичипаря луй ла експликацииле ынвэцэторулуй, оферинду-й май мултэ аутономие, инициативэ, креативитате» [1].

Офер спре екземплификаре унеле динтре методеле интерактиве – метода кубулуй ши ачоркинелуй фолосите ла предаря нумералулуй.

Метода кубулуй [2] поате фи фолоситэ ла консолидаря материалулуй студият, атыт индивидуал, дар ши ын групе.

Модул де апликаре а методей: Класа се ымпарте ын 6 групурь, фиекаре групэ примеште ун нумэр. Кыте ун репрезентант дин фиекаре групэ ростоделеште пе рынд кубул пе фецеле кэруя сынт индикате 6 кувинте

(дескрие, компарэ, анализязэ, асочиязэ, апликэ, аргументязэ) [3].

1. АНАЛИЗЯЗЭ нумералеле, нотынд фелул лор ши функция синтактикэ:

а) 1. Сынт чинч дежете ла о мынэ ши ну сямэнэ унул ку алтул. (*Проверб*) 2. Онаке Кэрэбуш стэтя ын фаца челор шайзечьде хектаре ши ну май путя мишка ун пичор дин лок. (*И. Друцэ*) 3. Префер сэ фиу примул аич декыт ал дойля ла Рома. (*Чезар*) 4. Витязул моаре о сингурэ датэ, фрикосул де о мие де орь. (*Фолклор*) 5. Мачий й-ау ынэбушит тоате друмуриле. (*И. Друцэ*) 6. О пэтриме динтре елевь ау партичипат ла кончерт. 7. А ажунс ынсутит де богат.

б) Шасе ау ажунс ла тимп. Л-ам обсерват пе примул. Ам скрис деспре чел де-ал трейля. А плэтит ынзечит пентру фапта комис. Ам паркат машина ын спателе челей де-а доуа. Урмязэ доуэ тесте, яр пентру амындоуэ ам омис сэ ынвэц. Ана есте а патра. Фемей авя патру фете.

2. АРГУМЕНТЯЗЭ валоаря морфоложикэ а кувинтелор **ун** ши **о** дин урмэтоареле пропозиций:

Ун киот де букурие се аузи дин ограда буничей. **Ун** кукош ши доуэ гэинь аре буника мя. **Ун** бэят кынтэ ла виоарэ. Кумпэр **о** ревиста ши доуэ кэрць. Ла либрэрие кумпэр **о** ревистэ. Пе Мария **о** ынтылнеськ рар.

3. АПЛИКЭ куноштинцеле ынсушите.

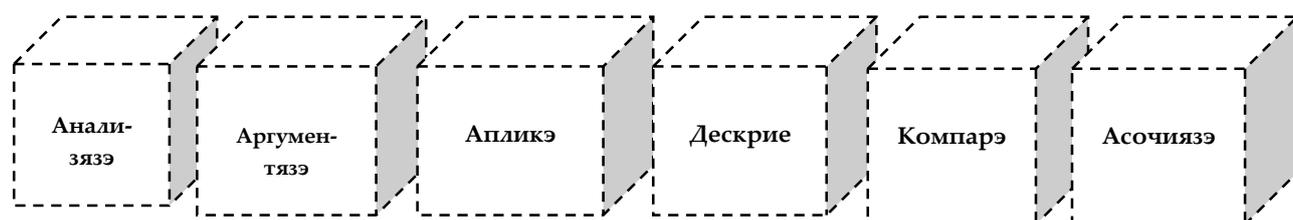
Алкэтуеште еунцурь ын каре нумералеле ординале «ал шаселя» ши «а унспрезечя» сэ айбэ валоаре субстантивалэ ши валоаре аджективалэ. Нумеште функция синтактикэ а фиекэруй нумерал.

4. ДЕСКРИЕ кум с-ау формат урмэтоареле нумерале:

Пайспрезече, доуэзечь ши трей, трейспрезече, ноуэзечь, о сутэ чинчзечь ши ноуэ, доуэ мий патру суте шаптезечь ши уну.

5. КОМПАРЕ

а) ора доуэспрезече – ора дойспрезече



шайспрезече елевь – шасепрезече елевь
 доуэзечь ши уна де каете – доуэзечь ши
 уну де каете
 шайзечь де оамень – шасезечь оамень
 трейзечь ши доуэ де мере – трейзечь ши
 дой де мере

*Алежець форма коректэ. Алкэтуиць ку патру динтре формеле коректе еунцурь.

б) Алежець форма коректэ.

Зиуа де наштере а мамей есте пе (дойспрезече/доуэспрезече) априлие. Библиотекара а примит (обзечь/оптзечь) де мануале. (Шасеспрезече/шайспрезече) е май маре декыт (чинспрезече/чинчспрезече). Еу ам ажунс ла финиш (ал опгэля/ал оптуля). Ла (амбий/амбилор) ле есте интересант сэ читяскэ романул.

6. АСОЧИЯЗЭ

Ын колоана дин стынга сынт тексте ын каре апар нумерале ку валорь диферите. Ынскрие пе линия де лынгэ нумэрул де ордине ал фиекэруй екземплу литера кореспунзэтоаре фелудуй нумералудуй ши валорий луй.

.....1. Нумай о елевэ а реализат пунктажул максим.

А. нумерал кардинал ку валоаре субстантивалэ.

.....2. Доуэзечь ши дой де елевь се антренязэ зилник ла ынот.

Б. нумерал кардинал ку валоаре аджективалэ.

.....3. А доуа ера Елена.

В.

.....4. Ерау ын класэ пайспрезече.

Г.

.....5. Доуэ компунерь ау доведит орижиналитатя ауторилор.

.....6. Пе ал чинчиля ну л-ам възут.

.....7. Ачя сынт трей колежь ай Аней.

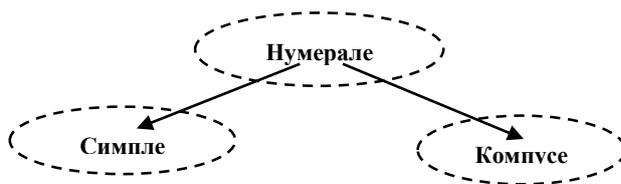
.....8. А плекат ын экскурсие ку шапте приетень.

.....9. Пе пажина а доуа ера о имажине а лакулуй.

Метода чоркинедуй е фолоситэ ын прочесула де предаре-ынвэцаре-евалуаре, атыт ын груп кыт ши индивидуал.

Екземплификэм ла партя де ворбире – нумералул, ын класа а 7-я:

– Класификаря нумералелор дупэ структурэ:



– Класификаря нумералелор дупэ сенс:



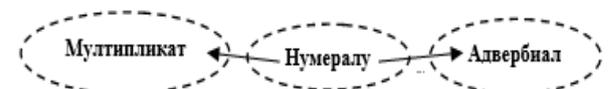
– Нумерале ку валоаре субстантивалэ:



– Нумерале ку валоаре аджективалэ:



– Нумерале ку валоаре адвербиалэ:



– Функция синтактикэ а нумералудуй:



Методеле де предаре-ынвэцаре-евалуаре интерактиве чентрате пе елев контрибуе ефичиент ла формаря персоналитэций креативе, иноватоаре, ушор адаптабиле ла кондицииле ын континуэ скимбаре а сочиетэций, ынкуражазэ елевий сэ гындяскэ либер ши креатор, сэ кауте кэй де акчес спре проприиле куноштинце ши конвинжерь, сэ евиденциезе модул проприу де а ынцележе о анумитэ темэ, ун анумит концинут. Техничиле интерактиве чентрате пе елев контрибуе ла формаря персоналитэций креативе, иноватоаре ши стимулязэ ынвэцаря ши дезволтаря персоналэ. Методеле интерактиве фак ка прочесул де предаре-ынвэцаре-евалуаре сэ девинэ май ефичиент ши май флексибил, яр ынвэцря май дурабилэ.

Литература читатэ

1. **Шойту, А.** Стратежий едукационале чентрате пе елев / А. Шойту, Р. Керчиу. – https://www.academia.edu/17266605/Strategii_educationale_centrate_pe_elev (дата обращения: 11.07.23). – Текст : электронный.

2. **Мындру, Е.** Стратежий дидактиче интерактиве / Е. Мындру, А. Никулае. – <https://ru.scribd.com/document/501098860/Elena-Mindru-et-al-Strategii-didactice-interactive-DPH-2010-z-lib-org-1#> (дата обращения: 12.07.23). – Текст : электронный.

3. **Попова, В. Ф.** Методе модерне утилизате ла ореле де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ / В. Ф. Попова. – Текст : непосредственный // Сборник: Материалы научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко по итогам НИР 2019 года. – Тирасполь: Издательство Приднестровского Университета, 2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Берил Степан Иорданович** – президент Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, директор Приднестровского научного центра РАО, доктор физико-математических наук, профессор (E-mail: president@spsu.ru)
Beril Stepan Iordanovich – President of the T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Director of the Pridnestrovian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor
- Васильева Людмила Ивановна** – декан факультета педагогики и психологии, зам. директора Приднестровского научного центра РАО, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой родного языка и литературы в начальной школе ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: fakultetfpp@mail.ru)
Vasilyeva Lyudmila Ivanovna – Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Deputy. Director of the Pridnestrovian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Native Language and Literature at the elementary school of T. G. Shevchenko PSU
- Вахницкая Минодора Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка литературы в начальной школе ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: mino-dora_grigori@mail.ru)
Vakhnitskaia Minodora Grigorievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of the native language and literature in the elementary school PSU n. a. T. G. Shevchenko, Tiraspol
- Гелло Валентина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: goroja.valentina@yandex.ru)
Gello Valentina Alekseevna – candidate of Pedagogical Sciences, professor, Department of preschool, special education and pedagogical management, Shevchenko State University of Pridnestrovia
- Гелло Татьяна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: tatgel@yandex.ru)
Gello Tatyana Anatolyevna – candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the Department of preschool, special education and pedagogical management, Shevchenko State University of Pridnestrovia
- Доля Татьяна Леонидовна** – преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий, ПГУ им. Т. Г. Шевченко
Dolya Tatyana Leonidovna – Teacher of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Taras Shevchenko State University
- Доникова Светлана Николаевна** – магистрант 3 курса ПГУ им. Т. Г. Шевченко, профиль «Менеджмент в социальной педагогике и психологии» (donikovva79@mail.ru)
Donikova Svetlana Nikolaevna – undergraduate, profile "Management in social pedagogy and psychology"
- Згурян Олеся Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методологии начального образования им. Т. Г. Шевченко (077783883@mail.ru)
Olesya Grigoryevna Zguryan – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education named after T. G. Shevchenko
- Зиновьева Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (E-mail: zti_111@mail.ru)

Zinovyeva Tatyana Ivanovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor GAOU IN the «Moscow city pedagogical University»

Кананэу Людмила Георгиевна – преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий, ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Kananau Lyudmila Georgievna – Lecturer at the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Taras Shevchenko State University

Клименко Илона Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления по молодежной политике и социально-психологической поддержке ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: Ilo-klimenko@yandex.ru)

Klimenko Iлона Vasilyevna -candidate of Sciences (Psychology), senior lecturer, head of the Department for youth policy and social and psychological support Pridnestrovian State University

Кожухарь Виорика Петровна – учитель МОУ «Спейская средняя общеобразовательная школа»
Cojuhari Viorika Petrovna – teacher of the MSS «Spey High School»

Коломиец Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: olgakolomiyets@bk.ru)
Kolomiets Olga – candidate of Sciences (Psychology), associate Professor of the Department of psychology, Faculty of pedagogy and psychology, Shevchenko state University

Кучерявенко Виктория Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГОУ ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: tori32@yandex.ru)

Kuchereavenko Victoria Ivanovna – candidate of Psychology Sciences, Associate Professor State educational institution of higher education «PGU n. T. G. Shevchenko»

Маслова Алла Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка литературы в начальной школе ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Maslova Alla Ivanovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of the native language and literature in the elementary school PSU n. a. T. G. Shevchenko, Tiraspol

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики образования Института психологии им. Л. С. Выготского Российского Государственного гуманитарного университет (г. Москва) (E-mail : mishinamm@yandex.ru)

Mishina Marina Mikhailovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities (Moscow)

Могилевская Виктория Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии, ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: victoriya14025@mail.ru)

Mogilevskaya Victoriya Yurievna, Senior Lecturer, Department of Psychology, Transnistrian state university T. G. Shevchenko

Насонова Людмила Александровна – заведующий научно-методическим отделом ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж» (E-mail: nasonova.lyudmila@yandex.com)

Nasonova Lyudmila Alexandrovna – head of the scientific and methodological department GOU SPO "Bendery Pedagogical College"

Никитовская Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, зав. НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование», доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: niki809@mail.ru)

Nikitovskaya Galina Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head. NIL "Psychological and Pedagogical Design", Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, PSU n. a. T. G. Shevchenko, Tiraspol

Попова Валентина Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры молдавской филологии, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Факла» Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (E-mail: valporov1_2010@mail.ru)

Popova Valentina Fedorovna – Ph. D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Moldavian Philology Department, Scientific Assistant of research laboratory «Facla», Shevchenko State University of Pridnestrovie

Протценко Владимир Васильевич – доктор юридических наук, профессор, ректор ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации» (E-mail: V_protzenko@ya-hoo.com)

Protsenko Vladimir Vasilievich – doctor of juridical sciences, professor, institute rector of the Public Educational Institution of Supplementary Professional Training “The Institute for the Development of Education and Advanced Training”

Репещук Ксения Юрьевна – преподаватель кафедры психологии ГОУ ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: fylata_92@mail.ru)

Repesciuc Xsenia Yurievna – teacher, State educational institution of higher education «PGU n. T. G. Shevchenko»

Сердюк Анастасия Александровна – преподаватель кафедры психологии ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: nastusha30_07@mail.ru)

Serdyuk Anastasiya Alexandrovna – teacher, Department of psychology, Shevchenko State University of Pridnestrovie

Стоян Ольга Вячеславовна – ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь

Stoian Olga Vyacheslavovna, Transnistrian University by Shevchenko, Tiraspol

Ткачук Алла Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: kafedrapmno@yandex.ru)

Tkachuk Alla Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Taras Shevchenko PSU

Томилина Лилиана Лаврентьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования им. Т. Г. Шевченко (liliana_72_72@mail.ru)

Tomilina Liliana Lavrentievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education named after T. G. Shevchenko

Ушнурцева Нина Никитична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования им. Т. Г. Шевченко (E-mail: vmch34@mail.com)

Ushnurtseva Nina Nikitichna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education named after T. G. Shevchenko

Федяева Наталья Григорьевна – магистрант 3 курса ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: nata_gala@mail.ru)

Fediaeva Natalia Grigorievna – 3rd year master’s student Shevchenko State University of Pridnestrovie

Чернова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии, ПГУ им. Т. Г. Шевченко (lazurnaia@yandex.ru)

Chernova Elena Nikolaevna – Senior Lecturer at the Department of Psychology, Taras Shevchenko State University

Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т. Г. Шевченко (E-mail: antonina.ch.piletskaia@gmail.com)

Choban-Piletskaya Antonina Mitrofanovna – candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of pedagogy and modern educational sciences, Shevchenko State University of Pridnestrovie.

Свободная цена

Научное издание

**НАУКА И ПРАКТИКА:
ВЕСТНИК ПРИДНЕСТРОВСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РАО**

Научно-практический журнал

Ответственный за выпуск *Л.И. Васильева*
Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *Т.А. Воднева*

Электронное издание

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.2002
Подписано в печать 15.11.23.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 14.