

МИССИЯ ПЕДАГОГА В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Материалы
Международной
научно-практической
конференции



*(Томск,
17–18 апреля
2023 г.)*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

**МИССИЯ ПЕДАГОГА
В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Материалы Международной научно-практической конференции
(Томск, 17–18 апреля 2023 г.)

Томск 2023

УДК 37.011.31-051
ББК 74
М65

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доцент Н.А. Семенова
д-р. пед. наук, профессор С.И. Поздеева
канд. биол. наук Л.В. Куровская
канд. ист. наук, доцент Н.А. Ефремова-Шершукова
канд. филол. наук, доцент Е.А. Полева
канд. пед. наук, доцент И.А. Дроздецкая
канд. ист. наук, доцент Л.М. Найбороденко
канд. техн. наук, доцент Т.А. Сазанова

Рецензент:

д-р пед. наук, заведующий кафедрой педагогики
Омского государственного педагогического университета
Ю.Б. Дроботенко

Миссия педагога в новой реальности : материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 17–18 апреля 2023 г. / отв. ред. Н.А. Семенова ; Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2023. – Электрон. текст. дан. (1 файл: 5 Мб). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2640> – Режим доступа свободный.

В сборнике размещены материалы Международной научно-практической конференции «Миссия педагога в новой реальности» и VII Гессеновских чтений, прошедших в рамках III Международного научно-образовательного форума «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Описаны образовательные практики и подходы, используемые при решении актуальных проблем в разных образовательных пространствах.

Материалы охватывают значительное проблемное поле и могут представлять интерес и для ученых, и для педагогов-практиков.

УДК 37.011.31-051
ББК 74

© Томский государственный
педагогический университет, 2023

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПРЕДМЕТНЫЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

| | |
|--|----|
| <i>Ван Синхуа</i> Воспитательный ресурс занятий по русскому языку как иностранному в китайской аудитории..... | 8 |
| <i>Григорьев Е.А.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ содержания образования в области экономики и финансовой грамотности в курсе обществознания на уровне ООО и СОО..... | 16 |
| <i>Долганова Н.Ф.</i> Об организационно-методическом сопровождении реализации магистерской программы по профилю «Педагогика сельской школы» | 25 |
| <i>Иманова К.А., Туякова Н.Н., Заманова М.С.</i> Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в условиях обновленного содержания образования..... | 31 |
| <i>Карюхина С.А., Карюхина М.Н.</i> Современные технологии психологической помощи: канистерапия..... | 38 |
| <i>Киселева О.И.</i> Мотивационные и воспитательные возможности курса «Методика развития речи детей дошкольного возраста» | 43 |
| <i>Петрова Е.Б., Красник Ю.В.</i> Развитие иноязычной компетенции студентов языкового факультета педагогического вуза на занятиях по грамматике английского языка: общедидактические принципы в новой образовательной реальности | 51 |
| <i>Скрипко З.А.</i> Психодидактический аспект в профессиональной деятельности учителя..... | 60 |
| <i>Чойбсонова Ч.В.</i> Антикоррупционное образование в педагогических вузах..... | 65 |
| <i>Шварева О.В.</i> Методический компонент подготовки обучающихся педагогического вуза к реализации внеурочной деятельности с детьми младшего школьного возраста | 72 |
| <i>Шоманбаева А.О., Мауленбердиева Г.Б., Ешенкулова Д.Б.</i> Психологическая поддержка и реабилитация преподавателей с диагностированным синдромом эмоционального выгорания | 80 |

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: НОВЫЕ СПОСОБЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

| | |
|---|----|
| <i>Войтеховская М.П.</i> Педагогическое образование: экскурс в историю..... | 88 |
| <i>Гришина В.А.</i> Советы юного дизайнера..... | 96 |

| | |
|--|-----|
| <i>Егорова Ю.А.</i> Особенности организации деятельности педагога-наставника при использовании элементов технологии коучинга..... | 101 |
| <i>Зачиняева Е.Ф.</i> Педагог высшей школы: самореализация в воспитательной деятельности | 106 |
| <i>Ли А.С.</i> Подготовка педагогических кадров в условиях новой реальности | 114 |
| <i>Мусина О.М.</i> Формирование и развитие технического моделирования и конструирования обучающихся через освоение программы «Художественная обработка дерева» | 120 |
| <i>Шумаева Е.А.</i> Педагогика сотворчества как ресурс успешной профессиональной самореализации учителя | 126 |

РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИКИ ГЕНЕРАЦИИ, ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

| | |
|--|-----|
| <i>Камнева О.С.</i> Использование элементов неформального образования для развития человеческого потенциала при формировании цифровых компетенций будущих педагогов средствами инновационных образовательных пространств | 134 |
| <i>Ломовская С.А., Синогина Е.С.</i> Разработка мобильного приложения с целью профилактики интернет-рисков и угроз детей и подростков | 139 |
| <i>Матросова К.В.</i> Практики развития цифровых компетенций педагогов в дошкольных образовательных организациях..... | 147 |
| <i>Сайбединов А.Г., Семенова Н.А.</i> Деятельность научно-исследовательской лаборатории эмоционального образования как опыт эффективного взаимодействия школы и вуза | 155 |
| <i>Червонный М.А.</i> Исследование генерации профессионально-педагогических инициатив в вузовских практиках..... | 164 |
| <i>Чернов Д.В.</i> Наставничество старшекурсников в воспитательной системе высшего образования | 173 |
| <i>Яковлев И.Н.</i> Структурные подразделения педагогических вузов как площадки для формирования инициатив будущих учителей..... | 178 |

РАЗДЕЛ 4. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА: СУБЪЕКТЫ, ФОРМАТЫ, ИНСТРУМЕНТЫ. РЕАЛИЗАЦИЯ КЛАСТЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В СПО

| | |
|--|-----|
| <i>Волчкова И.В.</i> Неформальное образование как ресурс развития субъектов нестандартной занятости | 185 |
| <i>Волчкова И.В., Храпцова Н.Н., Геворгян А.Г.</i> Формирование профессиональной осведомленности на этапе обучения в образовательной организации | 191 |

| | |
|---|-----|
| <i>Качан Е.В.</i> Особенности процесса социального партнерства в условиях образовательно-отраслевого кластера «Здравоохранение» на примере филиала колледжа | 196 |
| <i>Печенкина Т.И.</i> Профессиональные ценностные ориентаций будущих социальных педагогов | 203 |

РАЗДЕЛ 5. МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОГО И БЛАГОПОЛУЧНОГО ДЕТСТВА

| | |
|---|-----|
| <i>Анненкова В.В.</i> Формирование культуры письма как метапредметного результатов младших школьников..... | 209 |
| <i>Остроух Г.Ф., Кравец Е.А.</i> Детский сад – активное пространство социального партнерства в процессе реализации проектной деятельности по профориентации (из опыта работы ГБДОУ детского сада № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга) | 214 |
| <i>Пельс О.Н.</i> Игровые предпочтения и интересы старших дошкольников современной образовательной организации | 223 |
| <i>Сафиуллина К.А.</i> Вопросы обеспечения психологической безопасности образовательной среды (1–5-е классы)..... | 228 |
| <i>Шелкунова А.Ф.</i> Восстановительные технологии как ресурс создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации..... | 233 |
| <i>Поданева А.С., Самолук Н.Г.</i> Эколого-гигиенические аспекты профилактики описторхоза при кулинарной обработке рыбы на уроках технологии | 240 |

РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ НОВЫХ НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Волчкова И.В., Штумпф Е.М., Муравлева Я.К.</i> Антропоцентрический подход к формированию современной образовательной среды..... | 247 |
| <i>Гельфман Э.Г., Андаев Д.О.</i> Междисциплинарность – одно из свойств обогащающей образовательной среды | 253 |
| <i>Матросова К.В., Штумпф Е.М.</i> Разработка управленческой стратегии в контексте развития цифровизации в образовательных учреждениях (на материале анализа образовательных прецедентов)..... | 259 |

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

| | |
|---|-----|
| <i>Буравлева Н.А.</i> Развитие личностного потенциала студентов в образовательном процессе..... | 267 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Дорожкина Е.А., Колпаков С.Н.</i> Прецедент становления исследовательского сопровождения как формы организации наставничества | 272 |
| <i>Карантрова Е.В.</i> Креативность как психологический ресурс личностного и профессионального роста..... | 280 |
| <i>Корытова Г.С.</i> Структурные компоненты специальных способностей, релевантные педагогической деятельности | 287 |
| <i>Красник Ю.В.</i> Разработка диагностического инструментария для оценки развития эмоционального интеллекта будущих педагогических работников | 296 |

РАЗДЕЛ 8. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

| | |
|---|-----|
| <i>Васильченко Н.В.</i> Усовершенствование образовательных компонентов и компетенций направления подготовки Юриспруденция путем добавления интеграционных дисциплин | 305 |
| <i>Дмитриева А.О., Ложкина Т.Ю., Калянова Т.А.</i> Методическое сопровождение наставничества педагогов в контексте стратегического развития ПОО: из опыта ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж»..... | 311 |
| <i>Карнаухова Е.В., Карнаухов В.Ю., Геворгян А.Г.</i> Методические приемы формирования профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения..... | 319 |
| <i>Нерадовская О.Р.</i> Особенности взаимодействия вуза и школы: новые контексты и смыслы..... | 324 |
| <i>Семенова Н.А.</i> Научно-методическое сопровождение образовательной организации по теме «Профессиональное самоопределение обучающихся средствами проектной и исследовательской деятельности» в контексте взаимодействия «школа – вуз»..... | 330 |
| <i>Чухлובה Е.П.</i> Взаимодополняющая команда как точка роста образовательной организации в условиях новой реальности..... | 336 |

РАЗДЕЛ 9. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Андреева Е.Б.</i> Роль педагога в формировании современной воспитательной среды сельской школы..... | 341 |
| <i>Григорьев Е.А.</i> К проблеме организации профессионального развития сельского учительства средствами федеральных проектов..... | 348 |
| <i>Долганова Н.Ф.</i> Становление научных представлений об особенностях профессиональной деятельности учителя сельской школы..... | 351 |

| | |
|---|-----|
| <i>Леонтьев Э.П.</i> Современный сельский учитель в Монголии: взгляд со стороны..... | 357 |
| <i>Пивоварова А.В.</i> Формирование современных профессиональных стереотипов педагогов как условие становления резильентной образовательной среды сельской школы..... | 364 |
| <i>Сартакова Е.Е., Ефремова-Шершуква Н.А.</i> Историко-педагогические этапы становления педагогики сельской школы..... | 370 |
| <i>Чеботарева О.В.</i> К вопросу о профессиональном развитии сельского учительства в области инклюзии..... | 373 |

РАЗДЕЛ 10. ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С.И. ГЕССЕНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, КУЛЬТУРЫ (VII ГЕССЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ)

| | |
|--|-----|
| <i>Дозморова Е.В., Богданова Н.А.</i> Духовно-нравственное воспитание обучающихся средствами хорового пения..... | 379 |
| <i>Долгова Л.М.</i> Идеал свободного образования С.И. Гессена и современные практики..... | 384 |
| <i>Дорохова О.В.</i> Роль личности учителя в образовательном процессе. Актуальность педагогических идей К.Д. Ушинского и С.И. Гессена..... | 394 |
| <i>Котова С.А.</i> Исторический опыт развития Турунтаевской сельской школы в 1960–1980-е гг. | 402 |
| <i>Ланкина Е.Е.</i> Скрепляя разрывы времен: творческая и педагогическая деятельность архитектора Андрея Дмитриевича Крячкова как историческая ценность..... | 406 |
| <i>Люрья Н.А.</i> Развитие самоуважения и творческих способностей школьников в условиях цифровизации образования: перспективы педагогической практики и ее ограничения как проявление идей С.И. Гессена сегодня..... | 413 |
| <i>Найбороденко Л.М.</i> Из истории формирования С.И. Гессена как педагога, философа образования, создателя монографии «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1896–1923 гг.)..... | 419 |
| <i>Петрова Г.И.</i> О человеке и его самоопределении в образовании..... | 428 |
| <i>Пивоварова А.В.</i> концепция социального действия м. вебера как теоретическая основа изучения стереотипов профессиональной педагогической деятельности..... | 436 |

Раздел 1.
Педагогическая деятельность:
предметный, психологический
и методический аспекты

УДК 37.02
ГРНТИ 14.07.05

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ЗАНЯТИЙ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

EDUCATIONAL RESOURCE OF CLASSES IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CHINESE AUDIENCE

Ван Синхуа

Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китай

Научный руководитель: д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой теории языка
и методики обучения русскому языку ТГПУ А.В. Курьянович

Аннотация. Рассматривается организация и осуществление воспитательной работы средствами учебного предмета «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного». Целевая аудитория обучающихся – китайские инофоны. Цель педагога состоит в воспитании у носителей китайского языка уважения к русской культуре и русскому языку и в целом к системе инокультурных ценностей, а также развитию чувства собственной национальной идентичности и национального самосознания, патриотизма, любви к родному языку, культуре и истории. В качестве примера рассматривается воспитательный ресурс занятий по русскому речевому этикету в аудитории китайских слушателей на материале учебно-методического комплекса «Восток».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, носители китайского языка, воспитательный ресурс, лингводидактика

Keywords: Russian as a foreign language, native speakers of Chinese, educational resource, linguodidactics

В современной ситуации все более расширяющихся контактов между Россией и Китаем вопросы обучения китайцев русскому языку как иностранному (РКИ) приобретают особую актуальность. Одним из принципов лингводидактики является требование воспитания

у инофонов толерантного отношения к культуре, истории, ментальности народа, чей язык они изучают, а также уважения к самому русскому языку как средству внутри- и межнационального общения. «Нравственное воспитание – это процесс, направленный на усвоение нравственных и этических норм, на формирование морального сознания личности, развитие нравственных чувств и выработку навыков и привычек нравственного поведения» [1, с. 60].

(本论文为牡丹江师范学院校级研究生课程思政课程项目的阶段性成果) Любой национальный язык отражает «дух народа» (В. фон Гумбольдт), поэтому воспитание бережного восприятия русского языка в сознании китайцев, его изучающих, должным образом сказывается и на формировании патриотических взглядов самих китайцев в отношении собственного – китайского – языка как непреходящей ценности и объекта национальной гордости. Воспитание патриотических чувств посредством обучения языку – важная задача в системе приоритетов образования в Китае. Беречь и уважать любой язык – вот к чему в конечном итоге должен стремиться каждый студент. А через язык возможно формирование иных ценностей – любви к семье, почитания этики и морали, патриотического долга перед Родиной. Чувство национальной идентичности, ощущение себя частицей одной большой этнической общности, патриотизм – эти качества также возможно вырабатывать, используя средства не только предметной методики, но и лингводидактический инструментарий [1–5].

В связи со сказанным очевидна необходимость поиска эффективных педагогических приемов и средств для реализации задач воспитания силами учебного предмета «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного». «На занятиях РКИ нравственное воспитание осуществляется в процессе формирования педагогом понимания и усвоения обучающимися нравственно-ценностных ориентаций, являющихся общечеловеческими, а также характерных только для российского общества, путем сопоставления ориентаций своей культуры с другой, в данном случае – с русской, российской» [1, с. 60].

Одним из важнейших моментов, связанных с реализацией воспитательного ресурса в обучении РКИ, видится комплекс занятий, направленных на знакомство китайских инофонов с русским речевым этикетом. Русская речевая культура – составляющая понятия «куль-

тура» и неотъемлемый параметр образования, включая воспитание и обучение.

Важным элементом любой национальной культуры является *речевой этикет* (В.Е. Гольдин, В.Г. Костомаров, Е.М. Лазуткина, И.А. Стернин, Т.В. Тарасенко, Л.Е. Тумина, Н.И. Формановская и др.). «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [6, с. 13]. Например, в книге И.А. Стернина «Русский речевой этикет» (1996) содержится систематизированное описание основных принципов и правил русского речевого этикета. Особый интерес представляет раздел о национальных особенностях общения народов мира; этот раздел может быть использован при обучении речевому воздействию и межличностному общению в практике обучения РКИ, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Этикетные средства целесообразно использовать на занятиях по РКИ в качестве эффективного дидактического материала. Покажем это на примере разработанного нами фрагмента, посвященного изучению этикетной функции обращения в русском языке (ТРКИ А2–В1). Разработанные задания могут служить дополнением урока № 3 («Каменный цветок»), учебного комплекса «Восток-4» для китайских студентов [7] или использоваться в качестве фрагмента элективного курса «Русский речевой этикет».

Ниже представлены задания и соответствующий дидактический материал.

1. Внимательно прочитайте текст – теоретический материал.

Обращение в русском речевом этикете – слово или сочетание слов, называющее адресата речи и характерное для русской речевой культуры. Формы обращения многократно менялись на протяжении развития русской истории. Обращение реализует в языке несколько функций. Главная из них – привлечь внимание собеседника (вокативная функция).

В качестве обращений используются как собственные имена (*Анна Сергеевна, Игорь, Саша*), так и названия людей по степени родства

(отец, дядя, дедушка), по положению в обществе, профессии, должности (президент, генерал, министр, директор, бухгалтер), по возрасту и полу (старик, мальчик, девочка). В связи с этим можно сказать, что обращение, помимо вокативной функции, указывает на соответствующий признак лица, к которому обращаются.

Наконец, обращения могут быть экспрессивно и эмоционально окрашенными, содержать оценку. Примеры: *Любочка, Маринуся, Любка, болван, остолоп, недотепа, шалопай, умница, красавица* и др. Особенность таких обращений заключается в том, что они характеризуют как адресата, так и самого адресанта, степень его воспитанности, отношение к собеседнику, эмоциональное состояние.

Приведенные слова-обращения используются в неофициальной ситуации; только некоторые из них, например, имена собственные (в их основной форме), названия профессий, должностей, служат обращениями и в официальной речи.

В типичных ситуациях общения используются устойчивые, конкретные формы речевого поведения. Эти формы разнообразны. Основу системы речевого этикета в русском языке составляют *способы обращения людей друг к другу*.

Способы обращения к собеседнику в русском языке разнообразны. Вербальные способы обращения – это специальные слова, выражения речевого этикета, которые употребляются в определенных ситуациях общения. Таких формул обращения достаточно много. Например, опосредованному обращению к адресату способствует использование следующих этикетных клише: *«Будьте добры!»*, *«Извините, вы не знаете, ...»*, *«Скажите, пожалуйста, ...»* и т.д. Существуют также и невербальные способы обращения, когда используются жесты и мимика.

Прямые обращения – это обращения, выраженные словами или словосочетаниями, выполняющими функцию названия адресата речи.

Феномен обращения заключается в том, что данное понятие многозначно. Обращение – это не только часть речевого этикета, но и часть языковой системы. Обращением является слово или словосочетание, которое называет адресата.

Лингвокультурологическая сравнительная справка

В Китае, как в России, к незнакомому ровеснику или человеку старшего возраста принято обращаться на «вы», выражая этим почет и уважение. Обращаться на «ты» можно к детям, друзьям или членам семьи.

Слово «товарищ» (同志 тун чжи – Tongzhi) было очень популярно в Китае времен Мао Цзэдуна и попало в речевой обиход из Советского Союза. Переводится как «люди с единой целью». Но сейчас оно практически вышло из употребления.

Все чаще в Китае можно услышать обращение «господин» (先生 сянь шэн – Xiansheng)/«госпожа» (女士 – нюй ши), и не только на различных церемониях 礼节仪式典礼, но и в обыденной жизни, например, в ресторане или фешенебельном универмаге. Если у вас есть бизнес-партнер в Китае и ваши отношения официальные, можете обратиться к китайцу следующим образом: перед словом «господин» добавить его фамилию. Например, если в России это «господин Ли», то в Китае – «Ли господин», а именно «Ли сянь шэн».

Как обращаться к людям разных профессий? В Китае есть обращение 师傅 – «шифу», дословно «мастер». Так называют людей некоторых профессий. Например, к водителям обращаются 司机, поварам – 厨师, техникам – 技师 и т.д. В России есть обращения «учитель», «учительница», «преподаватель», «преподавательница», также людей этой профессии принято называть его по имени-отчеству. В Китае говорят «учитель» (老师 Лаоши), выражая подчеркнуто уважительное отношение к учителю. Когда имеют в виду разных людей, перед словом «учитель» ставят его фамилию. Например, Ли лаоши, Чжан лаоши, Ван лаоши и т.д.

Как называть людей разных родных? В Китае существует следующие категории: 姐姐 – Цзе цзе (по-русски – старшая сестра), 妹妹 – Мэй мэй (младшая сестра), 哥哥 – Гэ гэ (старший брат), 弟弟 – Ди ди (младший брат), 叔叔 Шу шу, 舅舅 Цзю цзю, 姑父 Гу фу, 姨父 И фу (дядя) и 阿姨 А и, 姑母 Гу му, 姨母 И му, 伯母 Бо му, 婶婶 Шэнь шэнь (тетя).

В последнее время в Китае стала меняться форма обращения к женщине. Начал доминировать способ обращения по имени. Если же вы разговариваете с незнакомой молодой девушкой, то вполне допустимо сказать 美女 Мэй нью – красотка, красавица. В официальной обстановке, как уже отмечалось, – госпожа (女士 – Нюй ши).

2. Найдите формы обращений, приводимые в качестве иллюстративного материала. Сформулируйте лексическое значение слова-обращения в каждом примере.

3. Ответьте на вопросы. Свой ответ письменно аргументируйте:

– Верно ли, что обращение становится социально значимой категорией в русском языке?

– Верно ли, что главная функция обращения – привлечь внимание собеседника?

– Верно ли, что обращения в русском предложении выполняют синтаксическую функцию подлежащего?

4. Выполните грамматическое упражнение.

Выпишите из текста слова с суффиксами -ость, -ся/-сь и приставкой по-. Напишите слова, от которых они образованы. См. значения суффикса -ся/-сь (从课文中找出带“-ость, -ся”和“по-”的动词写下来, 并指出 它是由哪个词变来的). Из предложений № 1–3 выпишите все предлоги/союзы/наречия/существительные/глаголы (在文中 1 至 3 句中找出所有前置词, 连接词, 副词, 名词, 动词) *

*Русская грамматика для китайцев является традиционно наиболее сложным аспектом изучения, поэтому, помимо формулировки задания на русском языке, приводится методический комментарий по-китайски.

5. Выполните лексическое упражнение.

Подберите синонимы к слову-обращению *недотена*. Приведите контексты употребления.

6. Тест-вопрос. В каком предложении нет обращения?

1) Зачем ты, Мишка, к нам залез?

2) Откуда ты идешь?

3) Постой, бабушка, постой немножко.

4) Мой друг, я пишу эти строки в надежде на скорую встречу.

7. Тест-вопрос. Установите соответствие.

- 1) «Чем вы, гости, торг ведете и куда теперь плывете?»
 - 2) Гости князю поклонились, вышли вон и в путь пустились.
 - 3) «Вот что, князь, тебя смущает?»
 - 4) Князь у синя моря ходит, с синя моря глаз не сводит.
- А. Гости – подлежащее.
Б. Князь – подлежащее.
В. Гости – обращение.
Г. Князь – обращение.

Таким образом, представленные задания решают комплекс методических задач: обучающую (предметную): научить употреблять средства речевого выражения обращенности к собеседнику в русской и китайской лингвокультуре в сопоставительном аспекте (с элементами переводческой деятельности); развивающую (метапредметную): научить формулировать роль и место этикетных речевых формул обращения в межличностной и социальной коммуникации; воспитательную: понимать необходимость бережного и сознательного отношения к языку, осознавать значимость этикета, в том числе речевого, в осуществлении гармоничной и результативной коммуникации. «Поликультурное воспитание направлено на создание положительных привычек, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурном мире» [1, с. 63].

Литература

1. Шабдарова, Н.Г. Организация воспитательного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Г. Шабдарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 60–65.
2. Федотова, И.Б. Педагогическая подготовка магистрантов к реализации обучающего и воспитательного потенциала курса «Русский язык как иностранный» / И.Б. Федотова, Н.Г. Шабдарова // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 236–239.
3. Гусленко, И.Ю. Составляющие методики эстетического воспитания студентов в вузе / И.Ю. Гусленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 6. – С. 305–310.
4. Тенчурин, А.Ю. Подходы к духовному воспитанию иностранных студентов военного инженерного вуза / А.Ю. Тенчурин // Молодой ученый. – 2017. – № 49. – С. 412–414.

5. Сандул, А.М. Акцентуализация аспектов нравственности на занятиях русского языка как иностранного / А.М. Сандул // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 4. – С. 214–218.
6. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет / Н.И. Формановская, А.А. Акишина. – Москва : Русский язык, 1982. – 183 с.
7. Восток : учебник по русскому языку в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. – Ч. 5. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2011. – 225 с. 史铁强. «东方：俄语教材 5»共八册. –北京：外语教学与研究出版社， 2011. – 225 页.

**СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ
ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
НА УРОВНЕ ООО И СОО**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTENT
OF EDUCATION IN ECONOMICS AND FINANCIAL
LITERACY IN THE COURSE "SOCIAL STUDIES"
AT THE BASIC AND SECONDRY GENERAL EDUCATION
LEVELS**

Е.А. Григорьев

*Институт дополнительного профессионального образования
«Международный финансовый центр», Москва*

Аннотация. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ содержания образования по экономическим темам/темам финансовой грамотности предмета «Обществознание» основного и среднего общего образования обновленных ФГОС. Обсуждаются возможные коррективы содержания некоторых понятий экономических тем с учетом геополитических изменений.

Ключевые слова: «Обществознание», экономика, финансовая грамотность, содержание образования, ФГОС, базовый уровень образования, углубленный уровень образования, глобализация, «резервная» валюта

Keywords: "Social studies", economy, financial literacy, content of education, FGOS, basic level of education, advanced level of education, globalization, "reserve" currency

Последние тридцать лет в российской системе школьного образования превалировала тенденция унификации высоких стандартов советской образовательной науки с практико-ориентированными подходам западной педагогической мысли. С одной стороны, увеличение доли функциональной грамотности в обучении – это неизбежный процесс, поскольку многие области человеческого знания приобрели завершенные черты и ими нужно просто пользоваться. С другой стороны, *часто унификация с западными воззрениями сопровождается*

*ся банальной подменой высоких ценностных ориентиров и требований к качеству образования на красивые имитационные методики обучения с одновременной деградацией отечественной системы **содержания образования и воспитания** в угоду созданию в России потребительского общества.*

Действительно, в таком государстве не нужны глубокие системные знания: в стране перестали быть востребованными инженеры, ученые, крепкие хозяйственники, ориентированные на созидание, рыночный спрос диктовал свое: больше юристов и торговцев, которые умело продадут ресурсы за пределы страны, а взамен купят товары народного потребления.

Сегодня, когда период «вхожденчества» нашей страны в западную цивилизацию сырьевым придатком завершен, требуется дополнительно обдумать и, если необходимо, скорректировать содержание образования по многим школьным предметам, в том числе с учетом потребностей и целеполагания государства в глобальном мире жесткой конкуренции.

Нужно ли нам унифицированное образовательное пространство с западными системами образования, когда там внедряются человеко-разрушающие элементы – трансгуманизм (а как же принцип гуманизации отбора содержания образования по В.В. Краевскому?), гендерные девиации, ювенальная юстиция, а русофобия находится на новом технологическом витке развития распространения информации.

Обновленные ФГОС трех уровней, в основе которых лежит системно-деятельностный подход и улучшенное соотнесение между собой личностных результатов, универсальных учебных действий и предметных знаний, введение единых примерных рабочих программ по ряду базовых предметов, утверждение универсальных кодификаторов для процедур оценки качества образования – шаги, направленные на создание единого образовательного пространства в Российской Федерации.

Ядром образовательного пространства является «содержание образования» – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которой должно обеспечить формирование все-

сторонне развитой личности, готовой к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества [1, с. 9].

Соответствует ли утвержденное в образовательном пространстве содержание образования вызовам последних лет? Отвечая на этот вопрос, выделим некоторые важные отличительные черты экономической жизнедеятельности современного российского общества.

1. Рыночные принципы ведения народного хозяйства превалируют, однако роль государственно-частного партнерства и роль участия государства в экономической жизни в период кризисов возрастает.

2. Возрастает социальная роль государства, которая на современном этапе чаще реализуется через адресную помощь денежными средствами малообеспеченным слоям общества.

3. Устойчивое внедрение в повседневную жизнь банковских и страховых услуг в дистанционном формате: индустрия совершения платежей, разнообразные формы создания и управления сбережениями, ипотечное страхование и индустрия микрокредита, система защиты сбережений, в том числе с целью формирования дополнительной пенсии смолоду.

4. Высокая доля мошеннических действий в отношении малоосведомленных о легальных способах формирования и управления сбережениями и одновременно доверчивых граждан.

5. Приоритет отдается развитию предпринимательства, осознание возросших рисков ведения своего дела. Разнообразные формы малого и среднего бизнеса: самозанятые, индивидуальные предприниматели, создание предприятий.

6. Развитие новых отраслей экономики в области компьютерных технологий и алгоритмов искусственного интеллекта.

7. Большая роль Банка России в обеспечении макроэкономической стабильности и проведении денежно-кредитной политики в условиях жесткой экономической конкуренции со стороны развитых стран: более низкая инфляция, чем в 1990-е, и более плавное изменения курса рубля являются его важными приоритетами. Банк России является мегарегулятором финансовой сферы, контролируя банковскую сферу, в том числе сферу микрофинансирования, фондовый и страховой рынок, рынок создания добровольной пенсии.

8. Минфин России обеспечивает управление доходами и расходами бюджета страны, осуществляет управление государственным долгом и государственными резервами в беспрецедентных условиях заморозки золотовалютных резервов со стороны многих стран ОЭСР.

9. Минфин России совместно с ФНС России формирует положительное отношение к обязанности платить налоги, одновременно внедряя принципы инициативного бюджетирования, когда сами граждане влияют на те или иные статьи бюджетных расходов той местности, где они проживают.

10. Начиная с 2020 г. вместо глобализации по единым стандартам в мировой экономике и торговле нарастает фрагментация экономических зон, вводятся меры протекционизма экономически развитыми странами, развязываются санкционные войны против экономик развивающихся стран, понятие «резервных» валют девальвируется.

Сопоставление предметных результатов единых примерных рабочих программ по «Обществознанию», утвержденных на основе обновленных ФГОС, и экономических новаций последних десятилетий представлено в таблице.

Соотнесение экономической активности, жизни современного российского общества и предметных результатов по «Обществознанию»

| Отличительные черты экономической жизнедеятельности/ Предметные результаты в содержании ПРП | | |
|--|---|---|
| 8-й класс | 10-й класс. Базовый уровень | 10-й класс. Углубленный уровень (указано содержание сверхбазового уровня) |
| <p>Экономическая система и ее функции. Рыночная экономика. Конкуренция. Спрос и предложение. Рыночное равновесие. Невидимая рука рынка. Экономические цели государства</p> | <p>Типы экономических систем. Экономический рост и пути его достижения. Функционирование рынков. Рыночный спрос. Закон спроса. Эластичность спроса. Рыночное предложение. Закон предложения. Эластичность предложения. Экономика и государство.</p> | <p>Экономическая эффективность. Институт рынка. Рыночные механизмы: цена и конкуренция. Рыночное ценообразование. Факторы спроса. Факторы предложения. Нормальные блага, товары первой необходимости и товары роскоши. Товары Гиффена и эффект Веблена.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Экономические функции государства. Внешние эффекты</p> | <p>Рыночное равновесие, равновесная цена. Несовершенства рыночной организации хозяйства. Государственное регулирование рынков. Положительные и отрицательные внешние эффекты</p> |
| <p>Экономические функции государства. Занятость и безработица</p> | <p>Экономика и государство. Экономические функции государства. Общественные блага. Рынок труда. Занятость и безработица. Причины и виды безработицы. Государственная политика Российской Федерации в области занятости. Особенности труда молодежи. Деятельность профсоюзов</p> | <p>Государственная политика регулирования рынка труда в Российской Федерации. Минимальная оплата труда. Роль профсоюзов. Потребности современного рынка труда в Российской Федерации</p> |
| <p>Экономический выбор. Источники доходов и расходов семьи. Семейный бюджет. Личный финансовый план. Способы и формы сбережений. Финансовый рынок и посредники (банки, страховые компании, кредитные союзы, участники фондового рынка). Услуги финансовых посредников. Основные типы финансовых инструментов: акции и облигации. Банковские услуги, предоставляемые гражданам (депозит, кредит, платежная карта, денежные переводы, обмен валюты). Дистанционное банковское обслуживание. Страховые услуги</p> | <p>Рациональное экономическое поведение. Экономическая свобода и социальная ответственность. Финансовый рынок. Финансовые институты. Банки. Банковская система</p> | <p>Рациональное поведение людей в экономике. Потребление, сбережения, инвестиции. Спрос и предложение на инвестиционные ресурсы. Дисконтирование. Определение рыночно справедливой цены актива. Финансовые услуги. Вклады и кредиты. Финансовые рынки, их виды и функции. Денежный рынок. Фондовый рынок</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Защита прав потребителей финансовых услуг</p> | <p>Финансовая безопасность</p> | <p>Асимметрия информации. Способы решения проблемы асимметрии информации</p> |
| <p>Предпринимательство. Виды и формы предпринимательской деятельности. Предприятие в экономике. Издержки, выручка и прибыль. Как повысить эффективность производства. Заработная плата и стимулирование труда. Государственная политика по развитию конкуренции</p> | <p>Особенности профессиональной деятельности в экономической и финансовой сферах. Предприятие в экономике. Цели предприятия. Альтернативная стоимость, способы и источники финансирования предприятий. Издержки, их виды. Выручка, прибыль.</p> <p>Поддержка малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации.</p> <p>Государственная политика импортозамещения в Российской Федерации.</p> <p>Конкуренция и монополия. Государственная политика по развитию конкуренции. Антимонопольное регулирование в Российской Федерации</p> | <p>Микроэкономика. Конкуренция как основа функционирования рынка. Типы рыночных структур. Совершенная и несовершенная конкуренция. Монополистическая конкуренция. Олигополия. Монополия, виды монополий. Монополия. Государственная политика Российской Федерации по поддержке и защите конкуренции. Методы антимонопольного регулирования экономики. Институт предпринимательства и его роль в экономике. Виды и мотивы предпринимательской деятельности. Организационно-правовые формы предприятий. Малый бизнес. Франчайзинг. Этика предпринимательства. Экономические цели фирмы. Показатели деятельности фирмы. Издержки и их виды (необратимые издержки, постоянные и переменные издержки, средние и предельные издержки). Предельные издержки и предельная выручка фирмы. Эффект масштаба производства. Амортизационные отчисления. Основные принципы менеджмента. Основные элементы маркетинга. Влияние конкуренции на деятельность фирмы</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Цифровые финансовые услуги. Финансовые технологии. Цифровизация экономики в Российской Федерации</p> | <p>Цифровые финансовые активы. Современные финансовые технологии. Информация как ресурс экономики. Государственная политика цифровизации экономики в Российской Федерации</p> |
| <p>Государственная денежно-кредитная политика Российской Федерации</p> | <p>Центральный банк Российской Федерации: задачи и функции. Денежные агрегаты. Монетарная политика Банка России. Инфляция: причины, виды, последствия</p> | <p>Макроэкономика. Индексы цен. Денежная масса и денежная база. Денежный мультипликатор. Инфляция: социально-экономические последствия. Антиинфляционная политика в Российской Федерации</p> |
| <p>Экономическая система и ее функции. Государственная бюджетная политика Российской Федерации. Доходы и расходы государства. Государственный бюджет</p> | <p>Государственный бюджет. Дефицит и профицит государственного бюджета. Принцип сбалансированности государственного бюджета. Государственный долг</p> | <p>Распределение доходов. Регулирование степени экономического неравенства. Мультипликаторы бюджетной политики</p> |
| <p>Налоги</p> | <p>Налоговая система Российской Федерации. Функции налогов. Система налогов и сборов в Российской Федерации. Налоговые льготы и вычеты. Фискальная политика государств.</p> | <p>Налоги. Виды налогов. Принципы налогообложения в Российской Федерации. Налогообложение и субсидирование</p> |
| <p>Деньги и их функции (в разрезе резервной мировой валюты). Обмен. Торговля и ее формы</p> | <p>Мировая экономика. Международное разделение труда. Экспорт и импорт товаров и услуг. Выгоды и убытки от участия в международной торговле. Государственное регулирование внешней торговли</p> | <p>Мировая экономика. Внешняя торговля. Сравнительные преимущества в международной торговле. Экспорт и импорт товаров и услуг. Квотирование. Международные расчеты. Платежный баланс. Валютный рынок</p> |

При анализе содержания ПРП в основной и средней школе принцип концентричности предметных результатов выдержан и школьный

материал в достаточно полной мере отражает реалии экономической жизни в России. Остается дело за малым – соблюсти *структурное единство содержания образования на разных уровнях* его формирования: научной теории, учебного плана, учебного материала, педагогической деятельности, личности ученика и т.д. (В.В. Краевский).

Если обратить внимание на некоторые определения углубленного курса, например «дисконтирование», то они появляются в курсе обществознания впервые. Здесь хорошо прослеживается межпредметная связь с математикой – изучение степени. Поскольку «дисконтирование» – это обратный процесс (т.е. деление) возведению числа в степень.

На момент написания статьи учебники в соответствии с обновленными ФГОС в стадии разработки: поэтому от педагога при проектировании уроков требуется использовать дополнительные материалы. В рамках Стратегии по повышению финансовой грамотности к 2023 г. созданы качественные материалы по всем вопросам, попавшим в ПРП [2, с. 9]. *Единственное, о чем нужно помнить, – основные материалы по финансовой грамотности написаны на базе протестантского, сузубо рационалистического представления об «эффективности», что часто не совпадает с российскими духовно-нравственными ценностями, например, о роли материального в роли человека.* Изменения в геополитической обстановке за последний год требуют тщательного анализа смысловой части школьных определений, которые учителя будут использовать:

– мировая торговля и выгоды мировой торговли (в идеальном мире всеобщей равноправной глобализации плюсы несомненны), однако в реальном мире экономическое пространство в ближайшие десятилетия будет продолжать фрагментироваться, пространство ЕАЭС, понятие «мировая» валюта («резервная») подверглось эрозии, постепенно Российская Федерация будет переходить в расчеты в национальных валютах дружественных государств, что расширяет понятие «валютного рынка» к сложившемуся пониманию (валютный рынок – это рынок доллара США);

– бюджетная и денежно-кредитная политика [3, с. 9] Минфина России и Банка России уникальна в своем опыте по обеспечению экономического роста в долгосрочной перспективе на фоне беспреце-

дентных в мировой истории экономических санкций со стороны большинства стран ОЭСР;

– теория монетарной политики (это основа всех денежно-кредитных политик центральных банков мира) разработана в прошлом веке, суть которой сегодня – контроль инфляции за счет процентной ставки Банка России (ключевой ставки) при рыночно образуемом курсе рубля [3, с. 9; 4, 5];

– при анализе рыночной формы хозяйства необходимо уделить внимание роли государственно-частного партнерства и возвращению баланса между рыночной и плановой формами хозяйствования: в нашей стране за этим будущее, так как именно это помогает решить несовершенство рыночных механизмов;

– при анализе предпринимательства необходимо уделять внимание рискам такой деятельности, а не только радужным перспективам финансовой независимости и свободы, поскольку никто не отменял социальную ответственность честного предпринимателя. Пандемия COVID-19 и возросшие геополитические риски потребовали от государства защитить предпринимательство;

– при знакомстве школьников с инвестициями необходимо уделять внимание рискам потери сбережений;

– при раскрытии тематики импортозамещения необходимым образом показывать и перспективы работы в стране, что раскрывает потенциал экономических тем для целей патриотического воспитания.

Литература

1. Сидоров, С.В. Содержание образования / С.В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – 2013. – URL: <https://si-sv.com/publ/20-1-0-198> (дата обращения: 02.04.2023).
2. Учебное пособие по финансовой грамотности, созданное на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова // Сайт Финансовая грамотность в вузах. – 2021. – URL: www.finuch.ru (дата обращения: 02.04.2023).
3. Финансовая культура : проект Банка России. – URL: <https://fincult.info> (дата обращения: 02.04.2023).
4. МОИФИНАНСЫ : проект Минфина России. – URL: <https://моифинансы.рф> (дата обращения: 02.04.2023).
5. Денежно-кредитная политика Банка России : официальный сайт Банка России. – URL: <https://cbr.ru/dkp/> (дата обращения: 02.04.2023).

**ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ
ПРОГРАММЫ ПО ПРОФИЛЮ «ПЕДАГОГИКА
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ»**

**ABOUT ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL
SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION
OF THE MASTER'S PROGRAM IN THE PROFILE
"PEDAGOGY OF RURAL SCHOOLS"**

Н.Ф. Долганова

Томский государственный педагогический университет, Томск
Научный руководитель: д-р. пед. наук, профессор кафедры педагогики
и управления образованием ИРПО ТГПУ, руководитель научно-образовательного
центра «Педагогика сельской школы» ТГПУ Е.Е. Сартакова

Аннотация. Анализируются проблемы организационно-методического обеспечения процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза. Организатором взаимодействия преподавания и учения с использованием возможностей цифровой поддержки в вузе посредством разработанного комплекса организационных и методических мероприятий является координатор, осуществляющий поддержку субъектов образовательного процесса (обучающиеся ↔ координаторы ↔ преподаватели).

Ключевые слова: организационно-методическое сопровождение, координатор, магистратура, педагогическое образование, педагогика сельской школы

Keywords: organizational and methodological support, coordinator, master's degree, pedagogical education, pedagogy of rural schools

В процессе непрерывного профессионального развития и становления учителя сельской местности в рамках получения формального образования посредством магистратуры педагогического вуза целесообразно обеспечить результативную систему сопровождения, способную удовлетворить потребности современной сельской школы [1].

Лица образовательного процесса, участвующие в реализации магистерской образовательной программы высшего образования

по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Педагогика сельской школы», в Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) обеспечены особым видом сопровождения – организационно-методическим.

Под организационно-методическим сопровождением (ОМС) образовательного процесса, на наш взгляд, следует понимать деятельность акторов по проектированию и реализации взаимодействия между его субъектами (обучающимися ↔ координаторами ↔ преподавателями) средствами разработанного комплекса организационных и методических мероприятий, нацеленных на повышение его результативности. Заметим, что организационная составляющая включает в себя деятельность координатора по выстраиванию организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а методическая – разработанный комплекс методических мероприятий.

Подчеркнем, что для нас координатор – это организатор взаимодействия преподавания и учения с использованием возможностей цифровой поддержки в вузе. В плане организации процесса обучения – это методист, осуществляющий поддержку преподавателя средствами педагогического дизайна. Для обучающегося координатор – это тьютор, оказывающий ему соответствующую и своевременную направляющую помощь.

Комплекс мероприятий организационно-методического сопровождения в условиях электронно-информационной образовательной среды в отношении обучающихся включает в себя:

- консультирование обучающихся по организации работы с методическим обеспечением образовательного процесса, в том числе с цифровыми ресурсами;
- выявление потребностей обучающихся и определение уровня их компетенций (дефицитов);
- обеспечение эффективного и своевременного обновления обучающихся ресурсов и их доступности;
- помощь в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося исходя из его потребностей и выявленных дефицитов;

- поддержку обучающихся, испытывающих затруднения в работе с ЦОС ТГПУ (сайт вуза, электронно-информационная образовательная среда (ЭИОС), Moodle и др.);

- координацию самостоятельной работы обучающихся в межсессионный период средствами цифровых образовательных ресурсов;

- обеспечение освоения обучающимися методики работы с цифровым профилем обучающегося;

- помощь в организации практик и НИР;

- обеспечение мотивации и стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также вовлечение их в деятельность;

- организацию индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов;

- организацию связи с субъектами образовательного процесса.

Комплекс мероприятий организационно-методического сопровождения в условиях ЭОИС в отношении преподавателей содержит:

- консультирование преподавателей по аспектам проектирования, разработки и организации методического обеспечения образовательного процесса в образовательной организации, включая цифровые ресурсы;

- развитие цифровых навыков преподавателей (выявление затруднений, разработка и реализация программы сопровождения педагога);

- анализ документов, регламентирующих образовательный процесс, консультирование по данным вопросам;

- проектирование и разработку отдельных компонентов основных образовательных программ, а также их дальнейшая реализацию в онлайн- и (или) офлайн-режимах;

- консультирование преподавателей при работе с ЦОС ТГПУ (сайт вуза, ЭИОС, Moodle, РПД и др.);

- разработку, наполнение и анализ рабочих программ образовательных программ в информационной системе РПД ТГПУ;

- подготовку совместно с преподавателем электронных учебно-методических комплексов с необходимым наполнением по дисциплинам/практикам/НИР;

– запуск онлайн-курсов преподавателей в системе дистанционного обучения ТГПУ на платформе Moodle (Moodle ТГПУ – <https://moodle.tspu.edu.ru/>);

– разработку и адаптацию средствами педагогического дизайна элементов учебно-методических комплексов (в том числе онлайн-курсов);

– обеспечение организации образовательного процесса средствами цифровой дидактики;

– помощь в организации связи с группой в наиболее подходящем формате с учетом конкретных обстоятельств.

Целью ОМС субъектов образовательного процесса является организация взаимодействия субъектов образовательного процесса с использованием разработанного комплекса методических мероприятий, нацеленных на повышение результативности процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза при непосредственном участии координатора и возможностей цифровой образовательной среды в вузе.

Задачи организационно-методического сопровождения магистерской программы в педагогическом вузе по профилю «Педагогика сельской школы» и отдельные механизмы их реализации представлены в таблице.

Задачи и отдельные механизмы ОМС

| Задача ОМС | Отдельные механизмы ОМС |
|--|--|
| Осуществление педагогического дизайна образовательной магистерской программы «Педагогика сельской школы» для педагогов | Анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенций и ожидаемых результатов обучения. Определение целей и задач учебного материала. Анализ и структурирование материалов в соответствии с целями. Выбор средств и методов учебной работы. Создание элементов, стиля и визуального дизайна курса. Разработка тестов и заданий, средств контроля и сбора информации. Создание курса с помощью соответствующих инструментов либо постановка задач членам команды для разработки конкретных элементов. |

| | |
|--|--|
| | <p>Загрузка курса в систему управления обучением (Learning Management System, LMS).</p> <p>Разработка методов оценки результатов и эффективности материалов.</p> <p>Выработка решения для дальнейшего совершенствования учебного контента [2]</p> |
| <p>Удовлетворение образовательных запросов участников образовательного процесса (обучающие, преподаватели)</p> | <p>Внедрение элементов субъектно-ориентированных технологий, модульного, смешанного обучения.</p> <p>Применение рефлексивно-деятельностного подхода</p> |
| <p>Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов субъектов образовательного процесса</p> | <p>Moodle ТГПУ (https://moodle.tspu.edu.ru/).</p> <p>ЭИОС ТГПУ (https://eios.tspu.edu.ru/).</p> <p>Журнал «Я-как-Проект» (https://yakakproject.ru/)</p> |
| <p>Помощь в организации самостоятельной работы субъектов образовательного процесса (дисциплины, практики, НИР)</p> | <p>Консультирование.</p> <p>Тьюторское сопровождение и др.</p> |
| <p>Поддержка субъектов образовательного процесса, испытывающих затруднения при работе с цифровой образовательной средой вуза</p> | <p>Использование группового, индивидуального консультирования в зависимости от запросов и уровня развития цифровых навыков субъектов</p> |

Технологические решения ТГПУ организационно-методического сопровождения реализации магистерской программы «Педагогика сельской школы» представлены следующими составляющими:

1. Moodle ТГПУ (<https://moodle.tspu.edu.ru/>) позволяет реализовывать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в вузе. Преподаватели университета обеспечили наличие курсов по каждой дисциплине (модулю) рабочего учебного плана основной образовательной программы в соответствии с утвержденными рабочими программами и оценочно-методическими материалами конкретной дисциплины.

2. ЭИОС ТГПУ (<https://eios.tspu.edu.ru/>) дает возможность выполнять требования федеральных государственных образовательных

стандартов высшего образования и эффективно осуществлять образовательную деятельность с учетом специфики университета, позволяя обеспечивать связь между обучающимися и преподавателями как в синхронном, так и асинхронном режимах. Индивидуальная и групповая работа по решению образовательных задач в вузе осуществляется с помощью платформы для проведения конференций BigBlueButton.

3. Журнал «Я-как-Проект» (<https://yakaproject.ru>) способствует развитию целеполагания и является инструментом достижения поставленных целей с возможностью фиксирования личностных результатов и отслеживания рейтинга достижений каждого учащегося группы. При этом составляющими журнала могут выступать потребности человека (его типы деятельности): образование, карьера – продвинутость в профессиональной деятельности, семья, репутация, здоровье, финансовое положение и др. Для наших магистров мы остановились на вкладках «Образование по учебному плану», «Программа самостоятельной работы студента, в том числе в межсессионный период (на один семестр)», «План профессионального развития исходя из критериев аттестации педагогических работников», «Забота о себе» (правовые основы, конфликтология, профессиональное выгорание, тренинги по профессиональному развитию и др.).

На наш взгляд, посредством организационно-методического сопровождения реализации магистерской программы «Педагогика сельской школы» обеспечивается повышение результативности процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза благодаря организации взаимодействия субъектов образовательного процесса при непосредственном участии координатора, использованию разработанного комплекса методических мероприятий и возможностей цифровой образовательной среды вуза.

Литература

1. Долганова, Н.Ф. Магистерская программа как механизм организации профессионального развития учителей региона / Н.Ф. Долганова, Е.Е. Сартакова // Педагогика сельской школы. –2022. – № 4 (14). – С. 124–141.
2. Фирсова, П. Что такое педагогический дизайн? / П. Фирсова // iSpring: Ведущий разработчик решений для корпоративного обучения : официальный сайт. – Йошкар-Ола. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-pedagogicheskij-dizayn?ysclid=lgsv2d9ohh106086701> (дата обращения: 19.04.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE UPDATED CONTENT OF EDUCATION

К.А. Иманова, Н.Н. Туякова, М.С. Заманова

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

Аннотация. Раскрыты сущность и содержание новых подходов в обучении и образовании в условиях обновленного содержания общего среднего образования, особенности развития педагогической профессии в современном обществе. Определены основные тенденции и направления развития педагогической науки и практики в области подготовки профессиональных компетенций будущих учителей в вузе в условиях обновленного содержания школьного образования. Рассмотрена сущность методологических подходов в обучении в условиях обновленного содержания образования и содержание таких понятий, как «обновленное содержание образования», «профессиональная компетентность», «новые подходы к обучению и обучению обучающихся», «готовность будущего учителя к реализации новых подходов к обучению».

Ключевые слова: обновленное содержание образования, профессиональная компетентность, учитель, профессиональное становление

Keywords: updated content of education, professional competence, teacher, professional development

Современные системы образования находятся под сильным влиянием внешних факторов. Система образования сталкивается с радикально новыми требованиями, вызванными различными тенденциями мирового развития:

– ускоренное социальное развитие требует от студентов подготовки к жизни в быстроменяющейся среде;

– в условиях заметного роста межкультурных взаимодействий особое значение приобретают коммуникативные навыки и толерантность новых выпускников;

- появление и расширение глобальных проблем требуют от молодых людей быть современными мыслителями для их решения;
- демократизация общества и расширение возможностей для политического и социального выбора требуют от школ подготовки граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики и глубокие структурные изменения в сфере занятости требуют от выпускников школ формирования мотивации и способности к обучению на протяжении всей жизни, поскольку существует постоянная необходимость в повышении профессиональных навыков и переподготовке работников.

Чтобы соответствовать этим требованиям, школы должны меняться, и этот процесс должен быть непрерывным. Этому могут достичь учителя, которые являются независимыми, активными, гибкими, ответственными, ценят собственное развитие, хотят и могут постоянно учиться. Поэтому к профессиональному развитию учителей предъявляются особые требования.

Хотя компетентность как научная проблема в настоящее время не имеет точного и четкого определения и не подвергалась исчерпывающему анализу, интерес к ней имеет значительную историю развития.

Впервые понятие компетенции появилось в лексиконе науки в конце 1950-х гг.

Изначально его трактовка по-разному подчеркивалась в отечественных и международных исследованиях. Зарубежные исследователи сначала подчеркивали практическое содержание понятия, т.е. наличие компетенции, необходимой для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области (Р. Уайт, Дж. Равен, П. Бурдые, Д. Хаймс, П. Вайль, Ф. Данвер, Ф. Мерне и др.).

Профессиональная компетентность приобрела особое значение в связи с тем, что в настоящее время система образования переживает значительные инновационные преобразования. В этом контексте, чтобы учителя были успешными и востребованными, они должны уметь реагировать на все изменения, быстро и эффективно адаптироваться к новым ситуациям, демонстрировать профессиональные стремления, постоянно обновлять свои знания и навыки, стремиться к саморазвитию, быть терпимыми к неопределенности и готовыми

к рискам. Другими словами, они должны быть профессионально компетентными. Однако, как показывает практика, не все учителя развили в себе эти качества. Напротив, они испытывают большие трудности в адаптации к быстро меняющимся социальным, экономическим и профессиональным условиям, а отсутствие профессиональной компетентности может привести к серьезным социальным и психологическим проблемам личности, начиная от внутренней неудовлетворенности и заканчивая социальными конфликтами и агрессией.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы по вопросу профессиональной подготовки будущего учителя в республике и странах СНГ, мы обнаружили значительную степень разработанности. Так, например, на наш взгляд, хотелось бы отметить наиболее распространенные определения профессиональной подготовки, данные исследователями в научной литературе. Например, Е.К. Дворянкина трактует этот термин как «совокупность специальных знаний, умений, навыков, способностей, качеств, опыта работы и кодекса поведения, гарантирующих возможность успеха в определенной профессии» [1, с. 47–51]. С.К. Авильдина, Ж.Е. Сарсекеева дают широкую трактовку системы профессионального обучения, при которой целью является, прежде всего, быстрое приобретение обучаемым навыков, необходимых для выполнения конкретной работы.

Следует отметить, что термин «профессиональное образование» широко используется в психолого-педагогической литературе (И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, Н.А. Дука, Т.В. Зеер, Л.М. Митина, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, А.И. Щербаков и т.д.).

Исследование природы этого понятия показало, что профессиональное развитие может быть выражено двумя способами: во временной последовательности стадий, разделов и этапов развития и в структуре деятельности.

Формирование профессиональной компетентности для нас представляется исследователями не только как процесс освоения механизмов решения профессиональных задач, но и как образцовая модель того, как их решать (О.В. Воробьева, А.И. Мищенко, Н.В. Чекалева) [2].

Действительно, термин «профессиональное становление» затрагивает всех. Формирование будущих специалистов происходит в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, так как этот процесс включает в себя как временную последовательность этапов обучения, так и использование различных методов и средств обучения. Несмотря на то, что данное понятие хорошо разработано в педагогике, исследователи Р.Ш. Сыдыкова и З.Б. Ажибекова отмечают, что инновационная парадигма образования постоянно вносит коррективы в научный тезаурус в области педагогической науки, профессиональной деятельности преподавателей и исследовательской деятельности [3, с. 63–67]. Поэтому данный процесс может привести к модификации как отдельных позиций педагогической практики, так и профессиональной деятельности будущих учителей в новых условиях. Безусловно, происходящие изменения не могут не найти отражения в работах ученых, изучающих проблему подготовки учителя к различным актуальным аспектам профессиональной деятельности, необходимой в новых условиях.

Как пояснила Г.Ф. Шайдулина, в условиях обновления содержания образования профессиональная компетентность учителя является причиной и результатом внутренних и внешних факторов (качества личности, деятельность учителя как субъекта профессионально-педагогического обучения), совокупной компетентности, которые всегда взаимосвязаны в системе образования [4]. В соответствии с глобальным обновлением ученым необходимо рассматривать профессиональную компетентность будущих учителей в связи с их субъектностью, образованием и квалификацией.

По мнению З.Т. Галиевой, для эффективного обучения школьников в контексте обновленного содержания образования будущим учителям необходимо овладеть следующими профессиональными компетенциями:

- видеть необъятность мира;
- поддерживать постоянный интерес к мировым проблемам и событиям;
- интересоваться и уважать культуру, языки, традиции и обычаи стран мира;

- обладать навыками системного мышления для понимания социальных и природных процессов в мире;
- осознавать свои способности вносить вклад в решение мировых проблем;
- строить свою тактику и стратегию в глобальных и национальных делах [5, с. 61–63].

Таким образом, способности человека связаны с его занятием в той конкретной сфере общественной жизни, которой служит его деятельность. Как правило, сферы общественной жизни дифференцируются на материальную и духовную. Педагогическая деятельность, направленная на приобщение учащихся к культуре и ее ценностям, тем самым способствует развитию духовной сферы общества. Социально-посреднический характер педагогической деятельности проявляется в том, что она осуществляется во благо учащегося, для его развития, для обретения им человеческой сущности, для формирования его как активного субъекта, способного достойно жить.

Для этого необходимо, чтобы ученик, выйдя из школы, выбрал профессию, отвечающую как его потребностям, так и потребностям общества, в котором он живет. Это связано с тем, что учитель воспитывает ученика, передает культуру, вводит ребенка в мир культуры и развивает в нем способность сохранять, создавать и преобразовывать ее, а также в определенной степени способствует развитию материальной сферы, поскольку ученик будет работать в этой сфере. Для решения этих задач учителю нужно обладать необходимыми профессиональными знаниями и умениями, интегрировать учеников в систему общественных отношений, готовить их к жизни и труду, формировать ценностное отношение к знаниям, людям и результатам своей деятельности. Из этого можно сделать вывод, что речь идет о профессиональной компетентности учителей.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная компетентность – это качество высокопрофессиональных работников, способных максимально реализовать себя в конкретном виде трудовой деятельности и адаптироваться к изменяющимся рыночным механизмам, управлять своей профессиональной мобильностью, планировать карьеру и профессиональную самореализацию.

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осознанность и личностную особенность педагога, позволяющую ему продуктивно решать воспитательные и образовательные задачи, направленные на формирование личности других людей. Понятие компетентности связано с областью деятельности, в данном случае с профессионально-педагогической деятельностью учителя. По мнению авторов, профессиональные компетенции учителей включают в себя:

- наличие специальных знаний о целях, содержании, объектах и средствах деятельности учителя;

- приобретение специальных навыков на подготовительном, исполнительном и заключительном этапах деятельности;

- приобретение специальных черт личности и характера, которые позволяют им осуществлять процесс деятельности и получать желаемые результаты [6, с. 33].

Таким образом, современное состояние подготовки будущих учителей к реализации новейшего содержания образования свидетельствует о недостаточном понимании деталей новейшего содержания образования и научно-методических подходов, разработанных на основе этого содержания. Сложившаяся ситуация снижает конкурентоспособность и успешность выпускников педагогической специализации на рынке образовательных услуг, что приводит к отказу от выбранной специализации, смене профессиональной деятельности и поиску соответствующих сфер жизни, не связанных с образованием.

Литература

1. Дворянкина, Е.К. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема / Е.К. Дворянкина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 47–51.
2. Воробьева, О.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов в современных образовательных условиях / О.В. Воробьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XXI Международной научно-практической конференции. – Ч. I. – Новосибирск, 2012.
3. Сыдыкова, Р.Ш. Формирование ценностных ориентаций креативной личности педагог-музыканта в контексте гуманистической парадигмы образования / Р.Ш. Сыдыкова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2008. – № 3. – С. 63–67.

4. Шайдуллина, Г.Ф. Формирование глобальной компетентности будущего учителя начальных классов : диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Бирск, 2006. – 199 с.
5. Галиева, З.Т. Формирование глобальной компетентности у учащихся начальной школы / З.Т. Галиева, И.М. Синагатулин // Школа. Вуз. Наука : материалы конференции аспирантов и студентов. Бирск : БирГПИ, 2002. – С. 61–63.
6. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 33 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ: КАНИСТЕРАПИЯ

MODERN TECHNOLOGIES PSYCHOLOGICAL HELP: CANISTER THERAPY

С.А. Карюхина, М.Н. Карюхина

*Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, Саранск*

Аннотация. Ежегодно наблюдается рост числа лиц с различными патологиями. Иногда расстройство обнаруживается не сразу после рождения, родители могут узнать о нем уже только в дошкольном, а порой в школьном возрасте. Раскрывается понятие и содержание канистерапии, приводится краткая история ее возникновения, а также обсуждаются показания и положительные эффекты данного вида терапии.

Ключевые слова: технология, дети с ограниченными возможностями здоровья, канистерапия

Keywords: technology, children with disabilities, canister therapy

На сегодняшний день существует огромное количество технологий, используемых в ходе психической поддержки, среди них инновационная – канистерапия [1–6]. Это разновидность терапии с животными, метод лечения и реабилитации с использованием специально отобранных и обученных собак. Человек приручал собаку, приспособив ее к своим нуждам, к собственному быту, в течение веков. Как писал знаменитый этолог Конрад Лоренц, сила притягательности собаки заключена в середине дружбы и крепости духовных уз, которые связывают ее с человеком.

Еще со времен Античности известен положительный эффект от общения с животными, их благотворное воздействие на эмоциональное состояние, здоровье и поведение человека. Всемирная организация здравоохранения признала, что живые существа, соседствующие с нами, могут приносить громадную выгоду.

У нас в стране канистерапия знаменита как нестандартная технология, оказывающая благотворное воздействие на психофизическое здоровье человека. Превосходство этого направления заключается в том, что собака является социальным животным, следовательно, способна создать ситуацию доверия, безопасности даже с детьми. Отечественные и иностранные специалисты больше внимания уделяют использованию животных в терапии для повышения результативности психолого-социальных изменений личности, особенно у малышей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Изучением воздействия канистерапии на развитие личности занимались Н.Л. Кряжева, С.Д. Левина, Б. Левинсон, М.Н. Мальцева, А.В. Никольская, А.В. Субботин, А.В. Родионов, А.К. Уилсон.

Особые дети – это дети, развитие которых отличается от развития большинства других детей и характеризуется разными физическими отклонениями и психологическими особенностями. На данный момент остро стоит вопрос поиска действенных методов терапии и коррективы нарушений развития у малышей. Российские психологи выделяют следующие главные функции канистерапии:

1. Психофизиологическая функция – восстановление работы органов сердечно-сосудистой системы, повышение стрессоустойчивости и нормализация внутреннего состояния.

2. Психотерапевтическая функция – гармонизация межличностных отношений.

3. Реабилитационная функция – формирование новых методов взаимодействия с реальностью.

4. Функция компетентности – понимания собственных сил, способностей, умений (выработка новых путей общения).

5. Функция самореализации – реализация внутреннего потенциала.

6. Функция общения – снижение чувства одиночества и улучшение процесса социализации.

По мнению российского психотерапевта С.Д. Левиной, данная терапия содействует гармонизации психологического здоровья, снижению уровня тревожности, благоприятно влияет на психомоторику, восстановление вегетативной функции, расширение коммуникативных способностей, оказывает психиатрическую поддержку. Левина

рассматривала два вида взаимодействия человек – собака: пассивная деятельность субъект – объект (взаимодействие с собакой) и активная деятельность субъект – объект (пациент и его терапевт).

Родионов вычленил пять ролей, которые играет ребенок в процессе взаимодействия с животными: эмоциональная, познавательная, функциональная коммуникативная и патронажная. Он же отмечал, что канистерапия может выступать и как метод коррективки и реабилитации детей и подростков с ОВЗ и детей-инвалидов.

Психиатры констатируют положительный эффект данной технологии при лечении раннего детского аутизма и коррективки задержки психологического развития. По их мнению, взаимодействие с собакой может способствовать реализации и удовлетворению потребности в безопасности, в привязанности и дружбе, в разговоре и любви, физическом контакте.

В психиатрической сфере областью внедрения канистерапии являются психические службы и стационары данного профиля. Метод содействует решению ряда психологических дилемм: повышение взаимодействия отношений терапевт – пациент, помощь в переключении внимания на окружающую действительность; повышение эмоционального и когнитивного развития человека: снижение тревожности, положительные психолого-социальные изменения личности, помощь людям с ОВЗ и неизлечимыми болезнями.

В педагогике данная технология помогает решению психолого-педагогических вопросов: социально-психологическая адаптация; развитие познавательной сферы детей с отклонениями; удовлетворение потребностей (безопасности, привязанности и дружбе, общения, любви и почтения, физического контакта). Также содействует повышенной мотивации и активности, социальной уверенности, самооценки, самостоятельности, ответственности; формированию активной позиции. Способ применяют в интернатах для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; спецшколах и воспитательно-исправительных учреждениях для трудных подростков; коррекционных школах; центрах развития.

В области здравоохранения этот метод используют с целью улучшения физического здоровья (состояние многофункциональных спо-

собностей и систем организма); понижения негативных вегетативных реакций при сердечно-сосудистых заболеваниях; при лечении заболеваний нервной системы и мотивации человека к здоровому образу жизни. Животное используют в качестве диагноста для выявления онкологических заболеваний, эпилепсии.

В социальной сфере данная технология может использоваться в центрах социального обслуживания – исправительные учреждения, приюты, центры социальной реабилитации, дома престарелых. Канистерапия помогает человеку в ходе социализации и адаптации к социуму: улучшение общественного взаимодействия и способностей, формирование общественного поведения, увеличение адаптационных способностей.

В социальной реабилитации канистерапия применяется в комплексах профилактических и медицинских мероприятий, направленных на восстановление либо компенсацию нарушенных функций организма. Применяют данную терапию для усиления эффекта возрождения функций и выносливости, развития моторных способностей пациента, их реабилитации после перенесенного ишемического инсульта.

Для детей ОВЗ характерен специфический прогресс: частично отсутствует пространственная осведомленность; произвольность внимание, отсутствие прогресса в интеллектуальной инициативе ребенка; способности и навыки самоконтроля не сформированы; преобладание кратковременной памяти над долговременной, ограниченность; отсутствие логического мышления; сниженная познавательная инициатива и потребность в диалоге; игровая деятельность не соответствует возрасту; существенные нарушения речевых функций; отмечается низкая трудоспособность на фоне повышенной истощаемости и психомоторной расторможенности; несформированность поведения, расторможенность желаний, отсутствие учебной мотивации. Согласно наблюдениям, у данной категории также отмечают нарушение чувственного развития, тревожность и неадекватное поведение, несформированные волевые свойства, искаженное самосознание. У них выражены трудности в развитии моторики и координации движений, нарушены важные реакции поведения и самооценки, отмечается неспособность к самообслуживанию.

Детям необходимы новые и инновационные методы и приемы коррекционной деятельности, направленные на эмоциональное, когнитивное, познавательное и психофизическое развитие особых детей. Комплексный психолого-педагогический подход на основе использования метода канистерапии может быть наиболее эффективным для поддержки всестороннего развития личности.

Таким образом, канистерапия – это технология взаимодействия с собакой, позволяющая изменить качество жизни не только детей с разного рода нарушениями развития и их родителей, но и лиц, имеющих проблемы в различных сферах.

Литература

1. Агафонов, В.И. Анималотерапия / В.И. Агафонов. – Санкт-Петербург : Наука и техника, 2016. – 304 с.
2. Кряжева, Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей / Н.Л. Кряжева. – Москва : Академия Развития, 2017. – 91 с.
3. Лоренц, К.З. Человек находит друга / К.З. Лоренц. – Москва : Полигран, 1992 – 191 с.
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 2012. – 98 с.
5. Никольская, А.В. Ненаправленная анималотерапия. Позитивные и негативные аспекты взаимодействия с собакой у детей и взрослых / А.В. Никольская, Н.А. Ульянова. – Москва : Аквариум, 2012. – 208 с.
6. Субботин, А.В. Лечебная кинология. Теоретические подходы и практическая реализация / А.В. Субботин. – Москва : Макцентр, 2004. – 320 с.

**МОТИВАЦИОННЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА «МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

**MOTIVATIONAL AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES
OF THE COURSE "METHODS OF SPEECH DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN"**

О.И. Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. К профессии педагога современное общество предъявляет повышенные требования. Они касаются уровня владения специалистом практической деятельностью, личностных качеств и готовности реализовать свои профессиональные компетенции. Отражен опыт профессиональной мотивации студентов в рамках учебного курса по методике развития речи детей.

Ключевые слова: высшее образование педагогов дошкольных образовательных организаций, профессиональные компетенции педагога, профессиональная мотивация, воспитательные и мотивационные возможности профессионального образования студентов, воспитание профессиональной направленности личности

Keywords: higher education of teachers of preschool educational organizations, professional competencies of a teacher, professional motivation, educational and motivational opportunities of professional education of students, education of a professional orientation of a personality

В настоящее время к профессии педагога предъявляются повышенные требования не только относительно овладения практической деятельностью, но и относительно зрелости личности педагога, готовности реализовать его профессиональные компетенции [1]. Современные исследователи подчеркивают, что одним из центральных компонентов в структуре личности педагога является *профессиональная мотивация* (см. публикации Е.Л. Афанасенковой, Н.Н. Дорониной, И.Н. Разовской, Л.А. Григорович, Е.В. Романовой, Е.П. Турбиной, Н.С. Киселевой, Т.Ю. Мысиной, Т.П. Королевой и др.). Вывод единодушен: *в современном обществе потребность в педагогах*

с развитой профессиональной мотивацией и с заинтересованным, ответственным отношением к своей профессии очень высока.

В частности, канд. психол. наук, доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии ЛГУ Е.В. Романова высказывает мнение о том, что подготовка учителей в педвузах не отвечает этим требованиям в должной степени. Кроме того, престижность профессии педагога в обществе все еще остается недостаточно высокой, удовлетворенность результатами своей профессиональной деятельности также незначительна. По оценке Е.В. Романовой, значительная часть студентов руководствуется мотивами, не имеющими непосредственного отношения к профессиональной подготовке. У большинства отмечается явный диссонанс между высокой оценкой значимости профессии учителя и недостаточно сформированной готовностью заниматься этим видом деятельности. Есть и те, кто невысоко оценивает общественную значимость этой профессии в силу ее низкой оплаты, незащищенности, падения авторитета и статуса в обществе [2].

В литературе мотивация определяется по-разному: чаще как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведение [3]. В других источниках – как процесс действия мотивов, как совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего мотива. В работах Е.В. Романовой *мотивация – совокупность, выражающая направленность личности, ценностные ориентации, определяющие ее деятельность, и формирующаяся в процессе организованного воспитания* [2]. В этом случае подчеркивается связь между развитием мотивационной сферы и воспитанием личности будущего педагога в условиях специальной подготовки.

Согласно исследованиям Е.В. Романовой, в качестве *критериев оценки* успешного формирования профессиональной мотивации студентов можно рассматривать:

- степень сформированности профессиональной направленности личности;
- развитие адекватной системы мотивов учебно-познавательной деятельности;

– эмоциональное принятие своей будущей профессии [2].

Указанные критерии имеют сложный состав, включают в себя набор компонентов и требуют специальных психолого-педагогических воздействий в условиях университета. Рассмотрим, какие возможности для решения вопросов профессиональной мотивации и воспитания личности будущих педагогов предоставляет указанный курс по методике развития речи детей.

Первый критерий: в структуре профессиональной направленности студентов целесообразно выделить следующие компоненты:

- эмоционально-познавательное отношение к будущей деятельности;
- активно-деятельностное отношение к профессии;
- стремление к профессиональной самостоятельности [2]. Как поддержать процесс освоения этих компонентов обучающимися?

Для реализации мотивов, способствующих *развитию профессиональной направленности* студентов и их эмоционально-познавательного отношения к профессии, на наш взгляд, целесообразно использовать следующие *виды работы*: обсуждение тематики курса (логики и содержания тем) и обоснование необходимости их изучения, особое внимание к темам, которые касаются лично каждого студента и процесса освоения речевой функции им самим, выбор студентами тем для более глубокого изучения и подготовки докладов или сообщений.

По нашим наблюдениям, это такие темы, как «Объективные предпосылки освоения речи», «Психологическая и лингвистическая периодизации речевого развития человека», «Онтогенез речи и общения от рождения ребенка до трех лет», «Условия, факторы и создание среды для развития речи детей», «Связь речи с ведущими видами деятельности» и др. Следует отметить, что эти темы, к сожалению, отсутствуют или фрагментарно представлены в действующих учебниках по методике развития речи и введены нами, исходя из наблюдений за реакцией студентов. В результате более чем 30-летней практики чтения этого курса мы убедились в их необходимости.

Именно данные темы вызывают у студентов неподдельный интерес, позволяют спроецировать полученные знания на их личный опыт, оценить собственные достижения в освоении речи, проследить пути формирования собственной речевой функции в соответствии

с нормой, сравнить с известными показателями речевого развития, обратить внимание на собственные проблемы речевого развития, на роль речевого окружения, которое либо способствует, либо препятствует полноценному освоению речи. Известно, что в результате освоения данных тем отдельные студенты после прослушанных лекций обращались к специалисту за логопедической помощью или консультацией (к нашим преподавателям) и стремились преодолевать имевшиеся речевые недостатки.

Исследователи подтверждают, что из этого блока недостаточно сформированными у студентов являются именно *показатели активно-деятельностного отношения к будущей профессии*. Известно, что недостаточно востребованы студентами такие формы, как работа в научных кружках, раннее приобщение к научной работе, готовность к участию в научных конференциях и семинарах уже с первого-второго курсов, организация самостоятельной работы в библиотеке, изучение дополнительной литературы и пр. Думается, что студенты не считают эти формы актуальными, не имея опыта участия в подобных формах, поэтому для их реализации необходимы дополнительные стимулы, которые были бы для студентов значимыми, существенными. Так, в ходе лекций мы особо отмечаем те темы, которые являются актуальными, но недостаточно разработанными, советуем студентам подумать над выбором тем будущих курсовых и выпускных квалификационных работ.

В то же время потребность в *активной реализации полученных знаний* по развитию речи, в *стремлении к профессиональной самостоятельности* проявляется достаточно ярко уже в процессе изучения данной методики.

Нередко после первого полугодия изучения методики звучали признания студентов о том, что во время каникул они консультировали своё ближайшее окружение (членов семьи, родственников, друзей) по поводу развития речи детей, обращали внимание взрослых на дефицит общения с детьми, потребность детей в чтении и обсуждении книг, в организации игр детей с участием взрослого, на необходимость обращения за ранней помощью к специалистам и т.д. Часто по окончании каникул студенты обращались к нам с просьбой о кон-

сультации по поводу состояния речи у близких людей или родственников, по поводу отставания детей в освоении чтения и письма (как возможно помочь, как действовать в той или иной ситуации, как убедить взрослых в необходимости решения проблем речевого развития детей, к чему может привести бездействие родителей и пр.). Безусловно, эти факты свидетельствуют о развитии у студентов особой заинтересованности в профессиональных знаниях, о формировании активной педагогической позиции, желании почувствовать себя значимым, компетентным, способным повлиять на ситуацию в интересах ребенка. На наш взгляд, эти усилия студентов следует поддерживать.

Второй критерий: *развитие системы мотивов учебно-познавательной деятельности* (когнитивных, социальных, коммуникативных, предметно-практических, технологических и пр.); целесообразно формировать мотивы, направленные на *обеспечение успешного освоения будущей профессиональной деятельности*, развитие стремления стать квалифицированным, компетентным специалистом, приобрести глубокие и прочные профессиональные знания [2]. Известно, что определенная часть наших студентов и выпускников получала второе высшее образование по логопедии, дефектологии, практической психологии, начальному школьному образованию, углубляя профессиональные знания.

В целом профессиональную позицию будущих педагогов исследователи характеризуют как противоречивую. С одной стороны, в этом блоке преобладают внешние и прагматические мотивы, например получить диплом о высшем образовании (желательно «красный»), заработать стипендию, оправдать надежды родителей, не отстать от своих друзей и одноклассников. С другой стороны, студенты реально выражают стремление стать высококвалифицированными специалистами и приобрести глубокие и прочные знания. Часть студентов демонстрирует внешние мотивы, связанные со стремлением избежать неудач и достичь быстрого успеха на профессиональном поприще. Очевидно, следует воспитывать у студентов уверенность в собственных силах, убеждать их в том, что учение – это упорный труд, требующий терпения и дополнительных усилий, что неудач не следует бояться – они, напротив, формируют наш опыт и становятся стимулом для дальнейшего профессионального развития [2].

Формированию мотивации учебно-познавательной деятельности и компетентности студентов способствуют такие *виды работы*, как анализ действующих программ для ДОО, готовых конспектов ОД и разработка собственных моделей занятий, подбор студентами дидактических материалов в методический портфолио (схем, игр, творческих заданий, картинок и книжных иллюстраций, репродукций, разных видов гимнастик, произведений детского фольклора и авторской литературы, сценарных материалов для театрализованных игр и спектаклей, для разучивания и пр.), создание кейса тематических материалов, разработка тестовых заданий по темам курса, электронных презентаций, взаимопроверка выполненных студентами работ и пр. В последние годы для проведения показательных практических занятий со студентами приглашаются педагоги из ДОО, что способствует повышению интереса к профессии и освоению знаний. Происходит накопление опыта, который будет востребован в случае прохождения практик в детском саду. Подобная работа позволяет студентам почувствовать себя в роли действующего педагога, ощутить ответственность за подготовку материала, без которого обучение детей невозможно, реализовать свои знания в обсуждениях, консультировании, подготовке докладов, сообщений и пр.

Третий критерий: эмоциональное принятие будущей профессии.

В эмоциональном плане отношение студентов к выбранной профессии в целом исследователи характеризуют как позитивное. Среди факторов привлекательности студенты выделяют стремление к достижению социального благополучия, востребованности, творческой активности, коммуникации с окружающими людьми; возможность повышения квалификации и переподготовки. К негативным факторам они относят скромную зарплату, незащищенность и низкую оценку труда педагога в обществе, падение авторитета педагога в обществе.

Для повышения привлекательности будущей профессии и усиления позитивного отношения к ней следует обращать внимание студентов на *достижение положительных результатов в освоении профессии*. Важно показать студентам, что успешная учеба способна доставлять интеллектуальное удовольствие, а коллективный успех приводит к творческому подъему сил и решению даже сложных задач [2].

Для этого возможно использовать следующие *виды работы*: целесообразно чередовать индивидуальную работу студентов с фронтальными формами, чаще проводить формы совместной деятельности, коллективного взаимодействия студентов, когда от вклада каждого студента зависит общий успех. Положительная оценка, уважительное отношение со стороны преподавателя и его поддержка в значительной степени стимулируют усилия студента, вселяют в него уверенность, побуждают его мобилизовать необходимые силы для достижения позитивного результата.

Важно обсуждение таких тем, которые позволяют студенту сделать самостоятельный выбор и подготовить для сообщения необходимый материал: например, по теме «Научно-теоретические основы методики» (по выбору студента нужно аргументировать особую роль какой-либо научной основы и убедить остальных в ее целесообразности), по теме «Из истории становления методики» (по выбору студента нужно представить вклад педагога прошлого и доказать его значимость и в наше время), «Вопросы речевого развития детей в действующих программах для ДОО» (провести анализ вопросов речевого развития в избранной программе и оценить ее достоинства). От подготовки каждого студента зависит общий успех занятия и позитивная атмосфера обсуждения.

Замечено, что достаточно эффективными и эмоционально действенными являются *приемы мотивации*, позволяющие поставить студентов в позицию детей: это приемы игровой мотивации, использования игровых и сказочных персонажей, приемы оказания помощи взрослому («помоги мне», «научи меня», «я без тебя не справлюсь»); приемы создания предметов, атрибутов своими руками для дальнейшей деятельности (для игры, театрализации, продуктивных видов деятельности, проведения гимнастик) и пр. Особо действенными оказываются *ролевые игры*, когда студенты ощущают себя не только в роли детей, но и воспитателя, родителей и экспертов (Что чувствует ребенок? Как ему можно помочь? Как поддержать родителей? Что им порекомендовать? Как добиться понимания со стороны родителей и готовности к сотрудничеству?). Позиция студента-эксперта требует ответственности, воспитывает уверенность в своих силах, побуждает

остальных прислушаться к мнению студента-эксперта, считаться с его суждением. Когда эффективные рекомендации предложены и одобрены, это воодушевляет студентов, порождает чувство удовлетворенности и успеха. Создавая проблемные ситуации для студентов, преподавателю следует время от времени просить у них совета, демонстрировать затруднения в выборе правильного пути решения, тем самым передать инициативу в руки самих студентов.

Положительное влияние на формирование профессиональной мотивации студентов оказывает *прохождение ими учебных и производственных педагогических практик*. Задача преподавателей – подготовить студентов к их успешному прохождению, преодолению возможных трудностей, к поиску нужной информации и материалов. Замечено, что участие в практиках приводит к позитивным сдвигам в учебной мотивации: чтобы стать квалифицированным специалистом и получать удовлетворение от работы, интеллектуальное удовольствие, необходимо успешно учиться, овладевать глубокими и прочными знаниями, быть постоянно готовыми к занятиям, не позволять пропусков и не пускать учебу на самотёк, научиться преодолевать трудности и неудачи, проявлять упорство, настойчивость и осознанность в учебе, прилагать необходимые усилия.

Таким образом, важно на протяжении обучения в университете создавать благоприятные условия для достижения студентами указанных критериев профессиональной мотивации: мотивов профессиональной направленности личности, мотивов учебно-познавательной деятельности и эмоционального принятия будущей профессии.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (зарегистрировано в Минюст России 15 марта 2018 г. № 50362). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 13.03.2023).
2. Романова, Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педузу : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е.В. Романова. – Москва, 2010. – 18 с.
3. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 219–220.

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА: ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
OF STUDENTS OF THE LANGUAGE FACULTY
OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE LESSONS
IN ENGLISH GRAMMAR: GENERAL DIDACTIC
PRINCIPLES IN A NEW EDUCATIONAL REALITY**

Е.Б. Петрова¹, Ю.В. Красник²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассмотрено пособие для комплексного формирования грамматических навыков студентов языкового факультета педагогического вуза как существенной части иноязычной компетенции. Важнейшими из общедидактических принципов обучения оказываются принципы активности, наглядности, доступности и индивидуализации.

Ключевые слова: обучение английскому языку как иностранному, общедидактические принципы, грамматика английского языка, иноязычная компетенция, педагогический вуз

Keywords: teaching English as a foreign language, general didactic principles, English grammar, a foreign language competence, a pedagogical university

Профессиональное обучение иностранному языку (в том числе английскому языку как иностранному) невозможно без развития иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникация в самых разных формах невозможна без адекватного использования грамматически правильных форм и синтаксических конструкций. В связи с этим занятия по практической грамматике, особенно на младших курсах (где студенты получают базовые грамматические знания и формируют навыки и умения построения речи), занимают важнейшее место

в учебном плане подготовки будущих учителей английского языка как иностранного. Тщательная организация и планирование этих занятий при соблюдении общедидактических, общеметодических и частнометодических принципов обучения являются залогом успешного овладения студентами иноязычной компетенцией.

Цель данного исследования – выявить особенности применения общедидактических принципов на занятиях по практической грамматике английского языка как иностранного в процессе овладения студентами младших курсов языкового факультета педагогического вуза иноязычной коммуникативной компетенцией в условиях новой образовательной реальности.

Профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция, как справедливо отмечает С.В. Титова, предполагает, что будущий «преподаватель иностранных языков должен... обладать высокой языковой культурой, многообразием языковых форм выражения мыслей на преподаваемом языке» [1, с. 140]. Это подразумевает, среди прочего, знание грамматических структур изучаемого иностранного языка [2, с. 174]. При обучении будущих учителей-студентов 1–2-х курсов особенно важно не только усвоение студентами грамматических структур иностранного языка (в том числе английского), но и овладение произносительными и ритмико-интонационными особенностями грамматических структур, а также навыками употребления различных лексических единиц в этих грамматических структурах. Такой подход предполагает комплексное обучение практической грамматике, практической фонетике и практике устной и письменной речи на младших курсах языкового факультета педагогического вуза.

Однако в новой образовательной реальности не всегда возможно обучение всем навыкам комплексно одним преподавателем по разным причинам, при сохранении цели современного педагогического образования – подготовить «квалифицированных и конкурентноспособных педагогов» [3, с. 36]. В таких условиях преподаватель отдельного аспекта (в нашем случае преподаватель практической грамматики английского языка как иностранного) сталкивается с невозможностью или ограниченными возможностями для комплексного формирования устойчивых базовых навыков, так как это происходит в рамках только

одного предмета. Попытка реализации такого комплексного подхода получила воплощение в пособии: Петрова, Е.Б. Грамматика английского языка / Е.Б. Петрова, Ю.В. Красник. – Томск: Издательство ТГПУ, 2021. – 96 с. Полагаем, что во многом комплексное формирование базовых навыков становится возможным благодаря соблюдению общедидактических принципов обучения, что получило отражение в данном пособии.

Опишем наиболее существенные из общедидактических принципов обучения, соблюдаемых нами в представленном пособии [4, с. 82–87]:

1. Принцип воспитывающего и развивающего обучения.

Этот принцип предполагает ориентированность учебного процесса на развитие и воспитание обучающихся, объектом которых являются личность обучающегося, его эмоционально-волевые характеристики, компетенции, сфера интересов, потребности, кругозор и мотивацию. Так, для расширения кругозора студентов в ряде упражнений были использованы тексты, содержащие информацию об истории, климате, географических особенностях стран изучаемого языка, например:

(1) *Ex. 21. Fill in the blanks with it or there. Retell the texts.* – рус. Заполните пропуски *it* или *there*. Перескажите тексты (раздел 3. *It and there* – рус. Грамматические структуры с *It* и *there*) [5, с. 18].

(2) *Ex. 54. Compare according to the model* – рус. Сравните по образцу (раздел 7. *Degrees of Comparison of Adjectives* – рус. Степени сравнения прилагательных) [5, с. 46].

Пример 1 из раздела 3 содержит тексты о разных англоязычных странах, а именно тексты о британском Озёрном крае (текст 1), канадском острове Принца Эдуарда (текст 2), парках Лондона (текст 3) и истории Лондона (текст 4). В примере 2 из раздела 7 предлагается сравнить высоту Уральских гор России, Пеннинские горы Великобритании и Альп (задание 1), климат Карелии, стран Центральной Азии и Сибири (задание 2), глубину Азовского, Белого и Каспийского морей (задание 3), ширину Берингова пролива, Ла-Манша и Гибралтарского пролива (задание 4), температуру четырех времен года (задание 5). Оба упражнения из примеров 1 и 2, безусловно, способ-

ствуют актуализации имеющихся знаний и расширению кругозора студентов.

В других разделах пособия также имеются упражнения, способствующие развитию и воспитанию обучающихся. Это упражнения 38, 39, 41 (раздел 5. *The Possessive Case of Nouns* – рус. Притяжательный падеж существительных); 49 (раздел 6. *Order of Adverbs* – рус. Место наречий в английских предложениях); 70, 74 (раздел 8. *Plural of Nouns* – рус. Множественное число существительных); 83, 86, 87 (раздел 10. *The Use of little, a little, few, a few, many, much, a lot of* – рус. Употребление *of little, a little, few, a few, many, much, a lot of*) и др. [5, с. 35–74].

2. Принцип активности.

Этот принцип состоит в развитии речемыслительной, интеллектуальной, эмоциональной и другого рода активности студента с помощью изучаемого иностранного языка. В нашем пособии развитие активности студентов происходит не только посредством практических упражнений, а уже при знакомстве с правилом посредством цикла заданий, предлагаемых к каждому правилу, позволяющих студентам не пассивно воспринимать изучаемый грамматический материал, а активно его применять, сопоставлять и пр. Например:

(3) *Task 6. Correct the following statements* – рус. Исправьте следующие утверждения (раздел 3. *It and there* – рус. Грамматические структуры с *it* и *there*) [5, с. 15].

(4) *Task 7. Match the grammatical structures and purposes of their use* – рус. Соедините грамматические структуры и цели, для которых используются эти структуры (раздел 3. *It and there* – рус. Грамматические структуры с *it* и *there*) [5, с. 15].

Представленные примеры 3 и 4 содержат задания к правилу, способствующие активному усвоению грамматического материала, представленного в правиле. В задании из примера 3 обучающимся необходимо критически переосмыслить утверждения относительно грамматического правила прежде, чем исправить их. В задании из примера 4, хотя грамматические структуры и цели их использования предлагаются как готовые, однако обучающимся нужно проявить активность при нахождении пар: грамматическая структура ~ цель.

Еще один пример воплощения принципа активности можно найти в разделе 7. *Degrees of Comparison of Adjectives* (рус. Степени сравнения прилагательных), где вместо готового правила приводится схема [5, с. 42–43]. По схеме студентам предлагается создать, собрать правило, что способствует его активному осмыслению и переосмыслению.

Все обозначенные задания способствуют более эффективному формированию грамматических навыков студентов. Также они способствуют сокращению времени речи преподавателя и увеличению времени речи студентов на занятиях.

3. Принцип сознательности.

Этот принцип состоит в осознанном усвоении и применении изучаемого грамматического материала, например:

(5) *Task 2. Decide if the following sentences are True or False* – рус. Определите, являются ли следующие утверждения истинными или ложными (раздел 1. *Word Order* – рус. Порядок слов) [5, с. 7].

(6) *Task 20. Comment on the differences and similarities of forming the plural with the following English nouns* – рус. Прокомментируйте различия и сходства в образовании множественного числа следующих английских существительных (раздел 8. *Plural of Nouns* – рус. Множественное число существительных) [5, с. 58].

Среди примеров в задании из раздела 1 примера 5 обучающимся предлагается не автоматически согласиться с содержанием предложений, а решить, являются ли они истинными или ложными. Можно также попросить студентов аргументировать свое решение, привести другие примеры или другой грамматический материал, который бы подтверждал точку зрения студента. Можно предложить это задание для обсуждения в группах с обменом мнениями и аргументирования мнений. Пример 6 содержит также задание, но из раздела 8. В этом задании предполагается не автоматическое воспроизведение комментария из правила, а их переосмысление и применение в отношении разных групп существительных, которые попарно противопоставлены друг другу. Так, студентам необходимо прокомментировать различия и сходства в образовании множественного числа: 1) абстрактных существительных и нарицательных существительных, 2) собирательных существительных и омонимичных существительных и пр. Такое

задание способствует осознанному усвоению грамматического материала.

4. Принцип наглядности.

Этот принцип состоит в том, чтобы студенты воспринимали материал посредством максимально всех органов чувств: зрения, слуха, обоняния и др. Эти каналы восприятия позволяют облегчить процесс формирования знаний и развития умений употребления грамматических структур. Несмотря на ограниченность типографских и других возможностей в представленном пособии имеется наглядность, хотя это только зрительная наглядность.

Прокомментируем основные случаи использования зрительной наглядности в пособии. Так, все заголовки, задания и упражнения выделены полужирным шрифтом [5, с. 7–76]. Ключевые термины в правилах также выделены полужирным и (или) подчеркнуты. Так, в разделе 7. *Degrees of Comparison of Adjectives* (рус. Степени сравнения прилагательных) наименования степеней сравнения выделены полужирным, а отдельные части слов (те, которые меняются при образовании степеней сравнения) подчеркнуты и выделены полужирным: *tall – taller – the tallest* [5, с. 42]. Опорные слова и примеры во всех заданиях и упражнениях выделены курсивом, например задания 6, 7, 14, упражнения 15, 43, 46, 50, 51 и др. [5, с. 7–76]. Раздел 7. *Degrees of Comparison of Adjectives* (рус. Степени сравнения прилагательных) и раздел 8. *Plural of Nouns* (рус. Множественное число существительных) содержат самые объемные правила [5, с. 42–43, 53–57]. Для лучшей навигации в текстах этих правил и их более легкого усвоения между частями правил имеются пустые строки. По той же причине правила снабжены таблицами во многих разделах, а именно в разделе 4. *Personal and Possessive Pronouns* (рус. Личные и притяжательные местоимения), разделе 5. *The Possessive Case of Nouns* (рус. Притяжательный падеж существительных), разделе 8. *Plural of Nouns* (рус. Множественное число существительных) и разделе 9. *The Use of the Pronouns some, somebody, something, any, anybody, anything, every, each, everybody, everyone, no, none, nobody, nothing* (рус. Использование местоимений *some, somebody, something, any, anybody, anything, every, each, everybody, everyone, no, none, nobody, nothing*) [5, с. 20, 22, 28–29, 55–

56, 64–65]. Многие задания и упражнения (например, задание 14, упражнения 48, 51, 65 и др.) также снабжены таблицами [5, с. 7–76]. В пособии имеются и различные пометы, такие как **Cf.** от английского *Confer* (рус. Сравните), **NB!** от латинского *Nota bene!* (рус. Обратите внимание!), **BUT!** (рус. Но!) для обозначения чего-либо отличного от предыдущего и **Remember!** (рус. Вспомните!) для обозначения чего-либо ранее упомянутого в пособии [5, с. 7–76]. Нельзя не добавить, что пособие снабжено удачными, иногда юмористическими иллюстрациями, подходящими к заданиям и упражнениям. Например, в разделе 1. *Word Order* (рус. Порядок слов) к упражнению 3, в котором в предложения 2 и 4 о передвижении посредством транспорта, добавлено изображение автомобиля. В разделе 2. *Imperative Sentences* (рус. Императивные высказывания) к упражнению 7, где нужно перевести на русский язык отрицательные и положительные императивные высказывания, добавлено изображение перечеркнутой книги [5, с. 7–76]. В разделе 3. *It and there* (рус. Грамматические структуры с *it* и *there*) рядом с упражнением 13, где предложения 1 и 8 о времени, предложение 2 о поезде, а предложение 5 о расстоянии, изображен поезд [5, с. 7–76].

5. Принцип доступности.

Этот принцип состоит в «переходе от легкого к трудному» [4, с. 85], от простого к сложному. В представленном пособии это, прежде всего, учитывалось при распределении тем. Небольшие и достаточно легкие для усвоения грамматические темы «Порядок слов», «Императивные высказывания», «Грамматические структуры с *it* и *there*», «Личные и притяжательные местоимения» помещены в начале пособия. Более сложные темы, такие как «Притяжательный падеж существительных» и «Множественное число существительных», располагаются во второй части пособия.

Задания и упражнения внутри разделов пособия также распределены с учетом принципа доступности. Достаточно простые задания (в основном, на воспроизведение) в первых разделах пособия, такие как *Finish the following statements* (рус. Закончите следующие утверждения), *Answer the questions* (рус. Ответьте на вопросы), *Fill in the gaps in the following statements* (рус. Заполните пропуски в следующих

утверждениях), сменяются более сложными заданиями, такими как *Correct the following statements* (рус. Исправьте следующие утверждения), *Group ...* (рус. Сгруппируйте ...), *Decide if the following sentences are True or False* (рус. Определите, являются ли следующие утверждения истинными или ложными), требующими критического осмысления грамматических правил [5, с. 7–76]. Упражнения также подобраны: а) от простых, например, таких как *Choose the correct answer* (рус. Выберите правильный ответ), *Use the correct form of the verb be* (рус. Используйте правильную форму глагола *be*), к более сложным, например, таким как *Find mistakes* (рус. Найдите ошибки), *Change the underlined parts ...* (рус. Замените подчеркнутые части ...), б) от языковых, например, таких как *Translate into English* (рус. Переведите на английский язык), *Rewrite the sentences expressing the same meaning* (рус. Перепишите предложения, заменив их предложениями с тем же значением), к условно-коммуникативным, например, таким как *Answer the questions using ...* (рус. Ответьте на вопросы, используя ...), *Complete the sentences so they are true for you* (рус. Завершите предложения так, чтобы они были верными, описывая Вас) [5, с. 7–76], что способствует развитию гибкости грамматических навыков как основы для развития умений во всех видах речевой деятельности.

6. Принцип индивидуализации.

Этот принцип состоит в учете индивидуальных особенностей и способностей обучающегося. В предлагаемом пособии это, например:

(7) *Ex. 12. Finish the following imperative sentences in Russian with at least three words and translate them into English* – рус. Закончите следующие императивные высказывания на русском языке хотя бы тремя словами и переведите их на английский язык (раздел 2. *Imperative Sentences* – рус. Императивные высказывания) [5, с. 13].

(8) *Ex. 62. Expand the situations* – рус. Дополните ситуации (раздел 7. *Degrees of Comparison of Adjectives* – рус. Степени сравнения прилагательных) [5, с. 51].

В задании из примера 7 обучающимся предлагается закончить предложения по своему усмотрению, в задании из примера 8 – расширить ситуации. Ограничением в этих заданиях выступают только количество слов (в задании из примера 7 это как минимум три слова),

также контекст и особенности грамматического устройства изучаемого английского языка.

Таким образом, в новой образовательной реальности, когда не всегда возможно комплексное обучение студентов языкового факультета педагогического вуза грамматическим навыкам (как важнейшей составляющей иноязычной компетенции), была предпринята попытка реализации такого комплексного подхода в пособии. Помимо прочего, в пособии получили воплощение общедидактические принципы обучения. Важнейшими из них для создания основы развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей английского языка как иностранного оказываются принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип активности, принцип сознательности, принцип наглядности, принцип доступности и принцип индивидуализации.

Литература

1. Титова, С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С.В. Титова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 133–149.
2. Скрипко, З.А. Знание как основа формирования профессиональной компетентности / З. А. Скрипко, В.Г. Тютюрев, А.С. Бармашова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2011. – Вып. 13 (115). – С. 174–177.
3. Игна, О.Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – Вып. 12 (165). – С. 36–41.
4. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с. – ISBN 978-5-534-03772-2
5. Петрова, Е.Б. Грамматика английского языка / Е.Б. Петрова, Ю.В. Красник. – Томск : Издательство ТГПУ, 2021. – 96 с.

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

PSYCHODIDACTIC ASPECT IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE TEACHER

З.А. Скрипко

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Показана важность психодидактического подхода в современном образовании. Приводятся примеры междисциплинарного подхода в обучении, эффективно формирующие понимание связей и отношений между явлениями окружающего мира.

Ключевые слова: психодидактика, интеграция естественно-научных и гуманитарных знаний, междисциплинарный подход

Keywords: psychodidactics, integration of natural science and humanitarian knowledge, interdisciplinary approach

Вопрос об учете индивидуальных особенностей учащихся любого возраста в процессе обучения возник давно и существует до сих пор. Педагоги-практики и ученые-теоретики предлагают различные подходы и системы для решения данного вопроса. Одним из эффективных и научно обоснованных подходов в образовательном и воспитательном процессах является психодидактический подход.

Несмотря на то, он был заявлен и начал разрабатываться и использоваться в Российской педагогике более 20 лет назад (М.Г. Гельфман, М.А. Холодная, А.Н. Крутский), далеко не все педагоги знакомы с этим подходом. Еще ранее этих вопросов касались П.П. Блонский, Д. Дьюи, Э. Килпатрик, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и другие известные педагоги. Они рассматривали единство дидактического и психологического аспектов. Однако эти теоретические представления трудно организовать и осуществить на практике. Достижения психологии при их переносе в методику обучения требуют учета специфики учебного предмета, мето-

дики и практики обучения. Анализируя работы известных ученых, можно сказать, что психодидактика – это область педагогики, в рамках которой конструируются содержание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности.

Широко известно выражение Б. Лу Ливер – известного американского педагога, психолога, писателя, которая рассматривала вопрос о валидности и целесообразности применения в процессе обучения ряда психодиагностических методик: «Все учащиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем».

М.И. Холодная [1] – известный психолог, рассматривающий вопросы психодидактики в преподавании математики и естественных наук, отмечает «конфликт стилей», который приводит к непониманию людей друг друга. Некоторые люди не предполагают, что можно иначе, чем они размышлять, структурировать материал, делать выводы. Автор приводит пример с преподаванием математики, когда учитель излагает материал в рамках университетского профессионального образования, а стиль мышления материала, учебника соответствует доктору физико-математических наук. Именно они и пишут учебники для школы, которые не соответствуют стилю детского мышления. О предметах естественно-научных дисциплин можно сказать то же самое, большинство из них написаны в основном мужчинами и рассчитаны на «левополушарный» мужской когнитивный стиль. Неудивительно, что многие дети не понимают и не любят эти предметы.

С точки зрения психодидактики, представляется целесообразным при изучении естественно-научного материала обращаться к гуманитарному материалу, тесно связанному с явлениями из мира физики, астрономии, химии. Нами, при изучении законов физики в курсе естествознания, были использованы следующие приемы. Так, при изучении темы «Жизнь звезд и планет» обсуждаются слова Сократа «Благословляю и проклиная тот миг, когда я впервые поднял голову вверх». В начале учащимся трудно раскрыть смысл этой фразы,

но в процессе размышления, обсуждения, анализа этого изречения содержание и смысл его становятся все более понятными. Созерцание величественного звездного неба рождает вдохновение, которое вызывает у людей желание создать что-то новое в науке и искусстве. Вид прекрасного звездного неба вдохновляет людей на творческий процесс, который, несмотря на его благородство и эмоциональность, является непрерывным тяжелым трудом. На эту тему дети пишут интересные, серьезные эссе. Также предлагаются темы связи науки и искусства определенными личностями в истории. Часто дети выбирают описание жизни и творчества И. Ньютона, Леонардо да Винчи, Джордано Бруно и некоторых современных ученых.

Если природное явление не включено в узкие рамки предмета, а показано в связи с материалом других, в том числе и гуманитарных предметов, ученики не запоминают навязанные им выводы. Они воспринимают разноплановый материал своим умом и интуицией. Известно, что истории, притчи, гуманитарные тексты являются выражением человеческой мысли, в которых объекты переходят к отношениям. Есть множество примеров, когда абстрактные идеи можно представить в виде истории, притчи, легенды, в которых отношения между объектами становятся понятными. Известный физик-теоретик Ф. Капра [2] считает, что не случайно в Библии, которую понимают и высоко образованные, и совершенно безграмотные люди, Христос излагает свое учение, используя притчи. Именно через притчи наглядно видно, как объекты взаимодействуют, что позволяет ученикам глубже осмыслять и воспринимать мир, который нас окружает.

Одним из приемов психодидактики является интеграция знаний, базирующаяся на истории выдающихся естественно-научных открытий, рассмотрения общего развития общества и исторической причины конкретного открытия. Так, при изучении темы «Опасность ядерной энергетики» мы используем эмоциональные рассказы очевидцев первых атомных взрывов, произведенных в Хиросиме и Нагасаки, ученики находят исторические справки и материалы об объектах атомной энергетики в Томске, аварии на Чернобыльской АЭС. Этот гуманитарный материал формирует личностное отношение учащихся

к данной проблеме, интерес к знаниям, которые становятся личностно значимыми.

Наличие межполушарной асимметрии мозга является одним из обоснований психодидактики. Вопросы межполушарной асимметрии мозга, т.е. различных функций его двух полушарий касаются индивидуальных стилей мышления. Вопросами функциональной асимметрии мозга человека занимались С.А. Богомаз [4], В.С. Ротенберг [3], С.М. Бондаренко, Н.Н. Брагина и другие ученые. В настоящее время понятие функциональной асимметрии считается одним из важных феноменов и широко используется при рассмотрении вопросов обучения.

В.М. Аллаhverдова [5] в своих статьях показывает роль положительных эмоций в процессе решения определенных задач. Такие эмоции рождаются при любом противоречии между ожидаемым и реальным, поэтому в изучаемом материале необходимо присутствие противоречий, осознаваемых или неосознаваемых. Автор рассматривает примеры художественных текстов, но считает, что подобное наблюдается и в математике, и в физике. Это еще раз подтверждает необходимость интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин.

В заключение необходимо отметить, что школьный учебник, являясь одним из важнейших компонентов системы школьного образования, может иметь высокий развивающий потенциал, если принципы его построения и конструирования будут соответствовать полифункциональной психодидактической системе. При этом особое внимание следует уделить содержанию и конструированию учебных текстов. Это обеспечит повышение интереса к изучению предмета, формированию междисциплинарных связей и будет способствовать более глубокому пониманию связей и отношений между явлениями окружающего мира.

Литература

1. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва – Томск : Барс, 1997. – 391 с.
2. Капра, Ф. Дао физики / Ф. Капра. – Санкт-Петербург : Орис, 1994. – 303 с.
3. Богомаз, С.А. Изучение психофизиологических особенностей школьников с различными профилями функциональной асимметрии мозга / С.А. Богомаз, Т.М. Исаева // Сибирский психологический журнал. – 1997. – № 4. – С. 43–48.

4. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – Москва : Просвещение, 1989. – 238 с.
5. Аллахвердов, В.М. Психология искусства / В.М. Аллахвердов. – Санкт-Петербург : Изд-во ДНК, 2001. – 197 с.

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

ANTI-CORRUPTION EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Ч.В. Чойбсонова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассматривается антикоррупционное образование в педагогических вузах. Подробно проанализированы учебные планы, аннотации рабочих программ, размещенные на официальных сайтах вузов. Особо выделяются проблемы актуализации содержания дисциплины «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности. Антикоррупционное поведение».

Ключевые слова: антикоррупционное образование, педагогический вуз, ядро высшего педагогического образования

Keywords: anti-corruption education, pedagogical university, the core of higher pedagogical education

Одной из главных проблем современности является коррупция и ее последствия как для страны, так и для всего мира, это отражается как на политике, так и на экономике и социальной сфере. В современной России борьба с коррупцией берет свое начало с принятия в 2008 г. Федерального закона «О противодействии коррупции» № 273-ФЗ, в котором перечислены основные профилактические меры, направленные на предупреждение коррупционных правонарушений, среди которых формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению [1]. Основным механизмом формирования в обществе нетерпимости к коррупционному поведению являются образовательные и воспитательные мероприятия, не имевшие сначала никакой системы и структуры. На данном этапе только начинается научно-исследовательская деятельность по изучению и постановке проблемы антикоррупционного образования.

На сегодняшний день антикоррупционным образованием принято считать целенаправленную педагогическую деятельность по форми-

рованию знаний о принципах и способах распознавания, анализа и оценки коррупционных действий, обеспечение негативного восприятия коррупции среди широких слоев населения и развитие правовых компетенций личности [2]. Раз мы говорим о педагогической деятельности, то возникают вопросы: компетентны ли педагоги в данной теме, знают ли о коррупции как негативном явлении, антикоррупционной политике России, а также обладают ли они необходимым педагогическим мастерством для формирования негативного отношения у обучающихся? Данная проблема может быть решена как прохождением специализированных курсов для преподавателей общего, среднего профессионального и высшего образования, так и антикоррупционной подготовкой будущих учителей в рамках получения высшего педагогического образования.

Основным нормативно-правовым актом, регулирующим антикоррупционное образование педагогов, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, который устанавливает обязанность осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики [3]. Следующим правовым актом, регламентирующим основные требования к антикоррупционному образованию, является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).

При анализе ФГОС на предмет формирования антикоррупционного поведения мы можем выделить следующие компетенции: универсальная компетенция – способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2); общепрофессиональная компетенция – способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1) [4]. Как мы видим, требований к формированию антикоррупционного поведения, как отдельной компетенции во ФГОСе, на данный момент нет, но при этом профессиональные

компетенции могут определяться образовательной организацией самостоятельно, благодаря чему некоторые вузы вводили дисциплины в учебные планы, отражающую нетерпимость к коррупции.

В 2021 г. Министерством просвещения были представлены методические рекомендации по подготовке педагогических кадров, содержащие единые требования подготовки учителей педагогическими вузами по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (Ядро высшего педагогического образования, далее – «Ядро») [5]. Впервые антикоррупционное образование будущих педагогов было нормативно закреплено установлением универсальной компетенции – гражданская позиция (табл. 1).

Таблица 1

Индикаторы универсальной компетенции

| Категория универсальных компетенций | Код и наименование универсальной компетенции | Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции |
|-------------------------------------|---|--|
| Гражданская позиция | УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению | УК-10.1. Понимает социально-экономические причины коррупции, принципы, цели и формы борьбы с проявлениями коррупционного поведения |
| | | УК-10.2. Идентифицирует и оценивает коррупционные риски, демонстрирует способность противодействовать коррупционному поведению |

Данная компетенция нашла свое отражение в обязательном социально-гуманитарном модуле и имеет наименование дисциплины «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности. Антикоррупционное поведение». В «Ядре» также определен минимальный объем и наполнение модулей, примерный учебный план, в котором дисциплина имеет минимум 2 з.е. (72 академических часа), форма контроля – зачет в 3-м семестре на 2-м курсе.

Цель данного исследования заключается в анализе антикоррупционного образования в педагогических вузах через изучение учебных планов и аннотаций рабочих программ дисциплины «Нормативно-

правовые основы профессиональной деятельности. Антикоррупционное поведение», а также его содержания по направлению подготовки «Педагогическое образование» уровень бакалавриат (с одной и двумя профилями).

Изучение информации на сайтах показало, что в педагогических вузах учебные планы 2022 г. приведены в соответствии с «Ядром», и в обязательной части «Социально-гуманитарного модуля» присутствует дисциплина «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности и антикоррупционное поведение», содержание которой определяется самостоятельно вузами и должно включать темы, посвященные и нормативно-правовым основам профессиональной деятельности и антикоррупционному поведению.

Анализ аннотаций рабочих программ дисциплины, а именно содержания, показал основную проблему – в большинстве вузов происходит перекося тем и часов в сторону нормативно-правовых основ профессиональной деятельности, отражающих нормативное регулирование деятельности образовательных организаций, права педагогических работников, обучающихся и их родителей, правоотношения в сфере образования, в ряде вузов представлены темы юридической направленности, которые в меньшей степени отражают цель дисциплины (табл. 2).

Таблица 2

Темы юридической направленности в содержании образовательных программ по направлению «Педагогическое образование»

| |
|--|
| <p>Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева</p> <p>Раздел 1. Теоретические основы профессиональной деятельности.</p> <p>Тема 1. Право и его роль в жизни общества. Источники российского права. Понятие и социальное назначение государства и права. Норма права и нормативно-правовые акты.</p> <p>Тема 2. Правоотношения. Правомерное поведение и правонарушения. Правонарушение и юридическая ответственность.</p> <p>Раздел 2. Система российского права.</p> <p>Тема 3. Система российского права. Отрасли права. Конституционное право.</p> <p>Тема 4. Понятие гражданского правоотношения. Физические и юридические лица.</p> <p>Тема 5. Семейное право. Брачно- семейные отношения. Взаимные права и обязанности супругов, родителей и детей.</p> <p>Тема 6. Образовательное право. Трудовое право.</p> <p>Тема 7. Административные правонарушения и административная ответственность. Понятие преступления. Уголовная ответственность за совершение преступлений. Коррупционные правонарушения.</p> |
|--|

| |
|--|
| <p>Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова</p> <p>Тема 1. Понятие, предмет и методы дисциплины «Нормативно-правовые и антикоррупционные основы профессиональной деятельности»</p> <p>Тема 2. Основы конституционного и муниципального права</p> <p>Тема 3. Основы гражданского права</p> <p>Тема 4. Основы трудового права</p> <p>Тема 5. Основы административного права</p> <p>Тема 6. Правовые основы экономики и финансов</p> <p>Тема 7. Антикоррупционная политика организации</p> |
|--|

В некоторых педагогических вузах в аннотациях представлены темы, которые наиболее полно отражают формируемые компетенции (табл. 3).

Таблица 3

Темы юридической направленности в аннотациях курсов образовательных программ по направлению «Педагогическое образование»

| |
|---|
| <p>Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина</p> <p>Модуль 1. Право и система образования.</p> <p>Модуль 2. Правоотношения в образовательном процессе.</p> <p>Модуль 3. Актуальные вопросы противодействия коррупции.</p> <p><i>Общая характеристика коррупции и антикоррупционной политики государства. Общая характеристика правового обеспечения антикоррупционной деятельности. Понятие и сущность коррупции как социально-правового явления. История противодействия коррупции в России.</i></p> <p><i>Правовое регулирование противодействия коррупции в Российской Федерации. Субъекты антикоррупционной деятельности. Правовые основы предотвращения и урегулирования конфликта интересов на государственной службе. Антикоррупционная экспертиза нормативных правовых актов и их проектов. Юридическая ответственность за коррупционные правонарушения.</i></p> <p><i>Юридическая ответственность за коррупционные преступления Зарубежный опыт и международное сотрудничество в сфере противодействия коррупции.</i></p> <p>Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г.Короленко</p> <p>Раздел 1. Роль дисциплины в процессе освоения специальности</p> <p>Тема 1. Конституция РФ – основной закон страны.</p> <p>Тема 2. Общие положения гражданского права.</p> <p>Тема 3. Общие положения трудового права.</p> <p>Тема 4. Система образования. Основания возникновения, изменения и прекращения образовательных отношений.</p> <p>Тема 5. Общие положения гражданско - процессуального права.</p> <p>Тема 6. Квалификация работника, профессиональный стандарт, подготовка и дополнительное профессиональное образование работников.</p> <p>Тема 7. Особенности регулирования труда педагогических работников</p> <p>Раздел 2. Противодействие коррупции в сфере образования</p> <p>Тема 8. Социально-правовая сущность и основные признаки коррупции. Виды коррупции.</p> |
|---|

Тема 9. Уголовное законодательство Российской Федерации о противодействии коррупции.

Тема 10. Юридическая ответственность за коррупционные правонарушения.

Тема 11. Способы преодоления коррупции в сфере образования

Тема 12. Типичные коррупционные правонарушения в сфере образования

Тема 13. Антикоррупционная экспертиза

Дисциплина «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности и антикоррупционное поведение» в части «Антикоррупционное поведение» должна формировать у обучающихся представление о коррупции в целом. Будущие педагоги должны разбираться в законодательстве, знать о личной ответственности, а также знать и уметь использовать в будущей профессиональной деятельности психолого-педагогические способы формирования нетерпимого отношения к коррупционному поведению у обучающихся.

По итогам изучения учебных планов и содержания аннотаций рабочих программ дисциплины «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности и антикоррупционное поведение» сделан следующий вывод: антикоррупционное образование в педагогических вузах благодаря «Ядру» введено только год назад, что, безусловно, отражается на содержании дисциплины: плохо проработаны темы, замечен перекокс в образовательное право. Однако хочется отметить, что в целом цель ясна и необходимо разработать единую систему, которая бы заключалась не только в изучении коррупции, но и педагогической составляющей.

Литература

1. «О противодействии коррупции» Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (дата обращения: 10.03.2023).
2. Бродзели, Л.О. Понятийно-терминологический аппарат антикоррупционного воспитания: к постановке проблемы / Л.О. Бродзели // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10 (123). – С. 35–42.
3. «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.03.2023).

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 15.03.2023).

5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14.12.2021 г. № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию („Ядро высшего педагогического образования“)»). – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (дата обращения: 15.03.2023).

**МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
К РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**METHODOLOGICAL COMPONENT OF PREPARING
STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR
THE IMPLEMENTATION OF EXTRA-COURSE ACTIVITIES
WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

О.В. Шварева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. В настоящее время изменился подход к воспитательному процессу в школе, актуализирующий методическую трансформацию обучения в вузе. Обозначены актуальность и пример формирования у студентов педагогического вуза методического мышления через изменение теоретического и практического содержания учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе». Приведен пример заданий студентам для проектирования регионального компонента внеурочного занятия «Разговоры о важном», направленных на формирование у детей младшего школьного возраста гражданско-патриотического воспитания. Сделан вывод, что методическая подготовка студентов в вузе способствует эффективному осуществлению ими воспитательного процесса в условиях начальной школы.

Ключевые слова: воспитание, методическое мышление, внеурочная деятельность, начальная школа, «Разговоры о важном», кейс

Keywords: education, methodical thinking, extracurricular activities, primary school, "Conversations about important things", case

Несмотря на трансформацию авторитета учителя в современном мире, миссия педагога не изменилась. В настоящее время она заключается в формировании у детей навыка самоопределения, самостоятельности, ценностного отношения к людям, жизни, Родине, миру. Возвращение процесса воспитания в общеобразовательные организации в современном мире имеет особое значение, а следовательно,

выпускники педагогического вуза должны быть готовы не только к реализации процесса обучения, но и к реализации воспитательной деятельности в современной начальной школе. Для осуществления воспитательной деятельности в начальной школе у студентов педагогического вуза должна быть сформирована психологическая, педагогическая, методическая подготовка. В данной статье акцентируем внимание на методической подготовке студентов педагогического вуза к реализации внеурочной деятельности в начальной школе.

В педагогической литературе методическую подготовку будущего учителя понимают не только как самостоятельную составляющую профессиональной деятельности (И.Л. Беленок), но и как взаимосвязанную деятельность (Н.В. Кузьмина) преподавателя и студента, осуществляемую в рамках изучения учебных дисциплин. Под методической подготовкой будущего учителя начальных классов пониманием целенаправленное, системное формирование у студентов педагогических компетенций по самостоятельной разработке практических материалов (на основе теоретических знаний, практических умений), организации и осуществлению совместной воспитательной деятельности с детьми младшего школьного возраста. Это обосновывает целесообразность формирования у будущих педагогов умения выбора форм, методов, содержания, методических приемов, видения творческого потенциала детей младшего школьного возраста, конструирования и проектирования совместной деятельности с ними в условиях воспитательной работы.

С целью формирования у будущих педагогов методического мышления необходимо своевременное изменение содержания учебных дисциплин. В данной статье приведем описание собственного опыта по методической трансформации учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» для формирования у студентов педагогического вуза методического мышления. Представленная учебная дисциплина включена в рабочий учебный план для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Начальное образование и Дошкольное образование. Цель изучения учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной

школе» – формирование педагогической компетентности будущих учителей начальных классов для осуществления воспитательного процесса в начальной школе во внеурочной деятельности.

Для обозначения актуальности методической трансформации учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» уточним ее место в рабочем учебном плане по обозначенному выше направлению подготовки, в соответствии с которым она изучается в 10-м семестре. Обратим внимание, что в 6-м семестре предусмотрена учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, а в начале 9-го семестра – производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Одним из заданий по перечисленным практикам является проведение практикантами внеурочного занятия, соответственно, без предварительной теоретической и практической подготовки. Рабочим учебным планом предусмотрено тридцать часов практической контактной работы, являющихся недостаточным для полноценного освоения студентами особенностей осуществления внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста.

Основываясь на собственном опыте преподавания учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе», проведении опроса обучающихся в начале изучения курса, мы пришли к выводу, что, несмотря на большое количество предшествующих психолого-педагогических дисциплин, учебных и производственных практик, студенты выпускного курса затрудняются в освещении теоретического материала по организации внеурочной деятельности в начальной школе. Возникновение такой ситуации сами обучающиеся объясняют разрозненным изучением теоретического материала по организации внеурочной деятельности в рамках различных педагогических дисциплин, проведением на практике внеурочной деятельности. В связи с этим приняли решение о внесении изменений в распределение часов контактной работы на лекционные и практические занятия.

Акцентом при определении теоретического содержания послужило введение в общеобразовательные школы с сентября 2022 г. нового формата внеурочной деятельности, ставшей одной из форм воспита-

тельной работы – федерального проекта «Разговоры о важном». Это определило необходимость включения в теоретический материал следующих тем:

- основы государственной политики в сфере воспитания (2 часа);
- характеристика базовых ценностей российского общества и этапы формирования ценностно-смысловой сферы детей младшего школьного возраста в процессе их индивидуального развития (2 часа);
- анализ нормативной документации по внеурочной деятельности, примерного календарного плана воспитательной работы (2 часа);
- изучение моделей, направлений, форм внеурочной деятельности в начальной школе, структура программы внеурочной деятельности (2 часа);
- деятельность классного руководителя по реализации федерального проекта «Разговоры о важном» (2 часа).

Введение теоретического материала в содержание дисциплины потребовало корректировки заданий для практических занятий. В соответствии с таксономией Б. Блума практические задания ориентировали на самостоятельную разработку студентами:

- программы внеурочной деятельности (по одному из ее направлений) с применением конструктора рабочих программ внеурочной деятельности, размещенного на портале «Единое содержание общего образования» [1];
- кейсов по организации внеурочной деятельности в начальной школе [2];
- регионального компонента к федеральным занятиям «Разговоры о важном».

Студентам была предоставлена возможность выбора одного из трех перечисленных выше заданий (например, только написание трех кейсов по организации и проведению внеурочной деятельности с детьми младшего школьного возраста; одного кейса и самостоятельной разработки двух региональных компонентов к федеральным занятиям; разработки одной авторской или модернизированной программы внеурочной деятельности и т.д.).

Первое и второе практическое задание не вызывает сомнения для их выполнения в рамках изучения в вузе дисциплины «Внеурочная

деятельность в начальной школе», в том числе с применением цифровых инструментов [3]. Обоснуем целесообразность предложения студентам третьего практического задания.

Сотрудниками Института стратегии развития образования разработан визуальный контент и визуализированный ряд федеральных внеурочных занятий «Разговоры о важном» [4], а на сайте Областного центра развития дополнительного образования и патриотического воспитания детей и молодежи размещены материалы регионального компонента ко всем федеральным занятиям «Разговоры о важном» [5], но в результате анализа представленных материалов стало ясно, что они не отражают национальные и культурные особенности всех регионов России. Дополнительно студентами было отмечено, что в рамках производственной практики осенью 2022/23 учебного года они не включали региональный компонент в занятия «Разговоры о важном», большинством учителей начальных классов он тоже не был представлен. Предположим, что такая ситуация возникала у действующих учителей начальных классов в связи с получением первого опыта проведения подобных занятий в школе. Считаем, что необходимость введения регионального компонента обусловлена самой целью внедрения проекта Минпросвещения Российской Федерации «Разговоры о важном» – формирование нравственных ориентиров у современных детей младшего школьного возраста, гражданско-патриотического воспитания. Достижение поставленной цели невозможно осуществить без формирования ценностного отношения к малой родине, без знания ее национального своеобразия, культурных традиций, особенностей.

В ходе обсуждения дополнения регионального компонента к федеральным занятиям студенты пятого курса отмечали важность его разработки с целью пополнения собственной методической копилки, к которой они могут обратиться при осуществлении самостоятельной профессиональной деятельности в статусе молодого специалиста начальной школы. В связи с этим большинство студентов пятого курса для практических занятий по учебной дисциплине «Внеурочная деятельность в начальной школе» выбрали третье задание – разработку регионального компонента к федеральным занятиям «Разговоры о важном».

Формирование у студентов методического мышления в условиях изучаемой ими учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» включало следующие три этапа.

Первоначально будущим учителям начальных классов было предложено на практическом занятии проанализировать рекомендованные комплекты методических материалов к занятиям «Разговоры о важном», размещенных на федеральном информационном ресурсе «Цикл внеурочных занятий „Разговоры о важном“» [4] по следующему чек-листу:

- тематика федеральных занятий «Разговоры о важном»;
- соответствие возрастным критериям;
- педагогическая цель и задачи занятий;
- формируемые ценности;
- планируемые результаты;
- содержательный блок занятия (мотивационный, основной, заключительный, наличие индивидуальной и групповой работы; варианты проведения рефлексии);
- наличие иллюстративного материала;
- предполагаемое содержание фрагмента регионального компонента.

Далее, на основе полученной информации, в качестве внеаудиторной самостоятельной работы студенты приступили к проектированию фрагмента регионального компонента занятия «Разговоры о важном».

Третий этап – реализация с одноклассниками на практическом занятии в вузе самостоятельно спроектированного внеурочного занятия, которое было представлено в виде целостного комплекса дидактических и методических материалов для проведения занятия «Разговоры о важном»:

- сценарий (с включением регионального компонента);
- оценочные средства (опросники, анкеты и т.п.);
- методическое описание;
- видеоролик, презентация, интерактивный материал.

Методическая подготовка обучающихся позволила им с научной и методической точки зрения подойти к выбору форм, методов, способов, содержания внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста. Наиболее интересными, методически проработанными,

эмоционально проведенными, с точки зрения самих пятикурсников, оказалась внеурочные занятия для детей младшего школьного возраста с включением регионального компонента по следующими темам:

– федеральное занятие «165-летие со дня рождения К.Э. Циолковского» (цель регионального компонента – познакомить обучающихся с заслугами томичей – «детей» К.Э. Циолковского – А.В. Квасниковым, А.И. Валединским, О.Д. Алимовым в освоении космоса);

– федеральное занятие «День знаний» (цель регионального компонента – формирование представлений об образовательных учреждениях города Томска и научных достижений томских ученых);

– федеральное занятие «Наша страна – Россия» (цель регионального компонента – формирование ценностного отношения к родному Томску);

– федеральное занятие «Россия – мировой лидер атомной области» (цель регионального компонента – знакомство детей младшего школьного возраста с особенностями города Северск и Сибирским химическим комбинатом; формирующаяся ценность – любовь к родному краю));

– федеральное занятие «Движение первых» (цель регионального компонента – формирование ценностного отношения к традициям МБОУ СОШ № 83 города Северск, детской общественной организации «Парус») и др.

Итак, в завершении изучения учебной дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» студенты самостоятельно пришли к выводу о том, что сформированное методическое мышление педагога позволяет предвидеть актуальные проблемы в воспитании детей младшего школьного возраста, трансформировать свою деятельность с целью достижения высоких результатов воспитательного процесса в современной начальной школе, разработанные ими проекты внеурочных занятий с включением регионального компонента возможно использовать в рамках самостоятельной профессиональной деятельности для повышения к ним интереса детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Конструктор рабочих программ : Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 27.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

2. Шварева, О.В. Применение кейс-технологии при обучении бакалавров / О.В. Шварева // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции (г. Томск, 28–29 октября 2020 г., Томский государственный педагогический университет). – Томск : Издательство ТГПУ, 2021. – С. 123–126.
3. Шварева, О.В. Применение цифровых инструментов при конструировании педагогических дисциплин / О.В. Шварева // Наука и образование : материалы II Международной научно-практической конференции «Ценностные основания современного образования: новые концепты, результаты и практики» (г. Томск, 18–22 апреля 2022 г.) / науч. ред. Е.А. Полева [и др.]. – Томск : Издательство ТГПУ, 2022. – С. 181–184.
4. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». – URL: <https://razgovor.edsoo.ru> (дата обращения: 20.04.2023).
5. Областной центр развития дополнительного образования и патриотического воспитания детей и молодежи : региональный компонент к занятиям «Разговоры о важном». – URL: <https://mosobl-centerdo.ru/menu/deyatelnost/razgovoryi-o-vazhnom/> (дата обращения: 25.04.2023).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ДИАГНОСТИРОВАННЫМ СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND REHABILITATION OF TEACHERS WITH DIAGNOSED BURNOUT SYNDROME

А.О. Шоманбаева¹, Г.Б. Мауленбердиева², Д.Б. Ешенкулова³

*¹ Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан
^{2,3} Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан*

Аннотация. Описан опыт исследования психологической поддержки и реабилитации преподавателей с диагностированным синдромом эмоционального выгорания. Представлена психологическая модель консультативной работы, включая программу развития проактивного жизненного стиля и аутопомощи.

Ключевые слова: профессиональные деструкции личности, синдром эмоционального (психического) выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, консультативная работа, проактивный жизненный стиль, аутопомощь

Keywords: professional destruction of personality, emotional (mental) burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, advisory work, proactive lifestyle, auto help

Цель настоящей статьи – проанализировать опыт нашего исследования (2020–2022 гг.) [1–5] по изучению факторов, клиники, диагностики и психокоррекции профессиональных деструкций личности на примере синдрома эмоционального (психического) выгорания у преподавателей вузов г. Шымкента – университета «Мирас», Южно-Казахстанского университета им. Ауэзова, а также создать авторскую психологическую модель консультативной работы по поддержке и реабилитации.

Профессиональная деятельность занимает особое место в жизни каждого человека: она является смыслом жизни, в ней фокусируются все наши смыслы и цели. В процессе выполнения профессиональной

деятельности происходит формирование личностных качеств, необходимых для той или иной специальности, т.е. становление человека как специалиста. Формирование профессиональных качеств, необходимых для осуществления деятельности специалиста, – долгий и кропотливый труд, зависящий от огромного количества факторов. Оно протекает в течение всей профессиональной жизни человека: начинается с момента выбора профессии, идет в период обучения и продолжается до прекращения выполнения человеком своих профессиональных обязанностей. Этот процесс зависит от изменчивости самой профессии в течение жизни (появление новых методов, технологий), требований общества к ней. Таким образом, любая профессиональная деятельность накладывает свой психологический отпечаток на личность человека, по-своему «деформируя» ее. Такая «деформация» может стать предпосылкой как для формирования профессионала высокого класса, так и для развития профессиональных деструкций. Профессиональные деструкции – это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности. Преодоление профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, кризисными явлениями. Одним из проявлений профессиональных деструкций личности является синдром эмоционального (психического) выгорания (СЭВ) [1, с. 133–137].

В соответствии со *структурно-результативной моделью* СЭВ можно представить тремя составляющими:

1. Эмоциональное истощение – проявления опустошенности и бессилия, сниженный эмоциональный тонус, которые, как правило, связаны с выполнением профессиональных обязанностей.

2. Деперсонализация (характерная для педагогической деятельности) и цинизм (другие профессии) – негативность и агрессивный настрой по отношению к студентам и, возможно, к коллегам.

3. Редукция профессиональных (персональных) достижений – проявления сниженной профессиональной эффективности, педагог начинает воспринимать себя как некомпетентного и неспособного вы-

полнять профессиональные обязанности, профессия теряет значимость [2, с. 427–432].

Результаты диагностики эмоционального (психического) выгорания в соответствии с указанной моделью представлены так: у 94% участников эксперимента был выявлен СЭВ низкой, средней, высокой и крайне высокой степени.

Показатели СЭВ, согласно методике В.В. Бойко, характеризуют не только уровень СЭВ [3, с. 46–51], раскрывая сформированность фаз СЭВ, но и определяют доминирующие симптомы. Так, в соответствии с *процессуально-динамической моделью* эмоциональное выгорание – это феномен, который проходит определенные фазы развития стресса.

Так, 36% респондентов продемонстрировали сформированность или процесс формирования фазы напряжения. Это характеризует то, что больше трети преподавателей находятся в психоэмоциональном напряжении, которое связано с преподавательской деятельностью, что проявляется в неудовлетворенности собой, в переживаниях, связанных с неприятием специфических сторон педагогической деятельности. В этот период педагог ощущает «загнанность в клетку» и нескончаемость стрессовых ситуаций. В результате долгой психоэмоциональной напряженности развиваются тревога и депрессия.

У 74% респондентов наблюдались ярко выраженные симптомы резистенции, что демонстрирует наличие психологического сопротивления стресс-факторам. Содержательно эта фаза указывает на стремление преподавателя защитить резко уменьшающиеся ресурсы, часто обращаясь к самым примитивным механизмам защиты: сокращая объем профессиональных обязанностей (в особенности – эмоционально затратных), отказываясь от эмпатии, сочувствия к студентам или коллегам. При этом педагог снижает энергозатраты, снижает показатели активности. В попытке экономии оставшихся внутренних ресурсов педагог делит реципиентов на «заслуживающих» его внимания, а также на «достойных» и «недостойных». В итоге эмоциональная экономия распространяется на сферы, которые не связаны собственно с педагогической деятельностью, – на дом, семью, друзей, коллег.

Симптоматика психоэмоционального истощения зарегистрирована у 54% респондентов. Для нее характерны проявления сниженного

эмоционального тонуса, ослабевшей нервной системы, наличие психосоматических и психовегетативных нарушений. Отсутствует отзывчивость к окружающим. Нередко осознание происходящих в психике трансформаций еще более усугубляет состояние, усиливает нервозность. Грубость, легкоранимость, инфантильность становятся характерными особенностями выгоревшего специалиста. Защищая свою психоэмоциональную сферу, преподаватель становится малоэмоциональным, не имея сил проявлять эмоции, как положительные, так и отрицательные. Эмоциональная отзывчивость сменяется цинизмом (деперсонализацией), равнодушием к происходящему в жизни окружающих людей. При этом гуманизм заменяется жестокостью по отношению к студентам и коллегам. Соматический (телесный) уровень также реагирует на эмоциональное выгорание серьезными нарушениями [4, с. 39–50].

Многолетние исследования подтверждают многофакторность этиологии СЭВ, потому и программы по превенции и оказанию необходимой помощи должны одновременно учитывать все потенциальные и актуальные детерминанты [5, с. 258].

После анализа наиболее популярных и подтвердивших свою действенность программ по превенции и коррекции СЭВ, прежде всего, нами были выделены сферы жизнедеятельности специалиста, на влияние и коррекцию которых необходимо сосредоточить основное внимание. После чего сферы условно были разделены на внешнюю, нейтральную и внутреннюю.

Во внешнюю сферу были включены следующие области: семья, коллектив, администрация учреждения, другие значимые для специалиста лица.

Нейтральную сферу составили хобби, физическая нагрузка, не связанная с профессиональной деятельностью.

Внутренняя сфера включила в себя индивидуально-типологические особенности специалиста, доминирующие акцентуации и присущий способ совпадающего поведения, желания и неотреагированные эмоции, связанные с фрустрациями специалиста.

Согласно существующему научному подходу, отличительной чертой психического выгорания (ПВ) является его развитие у лиц с ранее

отсутствующими психопатологиями. Соответственно, на первых этапах адекватным будет выбор психологического консультирования.

Этап 1. Диагностика ПВ, в том числе коллективная.

По нашему мнению, диагностика СПВ должна осуществляться с помощью нескольких методик, что даст более полную картину эмоционального статуса клиента, определит симптоматическую картину, доминирующую фазу выгорания.

При выявленном ПВ считаем важным рекомендовать клиенту обратиться за медицинской консультацией для исключения медицинских диагнозов, в том числе депрессии.

Этап 2. Составление психологического портрета клиента.

После заполнения клиентом многофакторного опросника составляется его психологический портрет (профиль), определяются его сильные и слабые стороны, с упором на специфику осуществляемой им профессиональной деятельности. Осуществляется интерпретация и обсуждение полученных данных.

На данном этапе проводится диагностика и стратегий совладания клиента. Это позволит определить, как специалист обычно реагирует на эмоционально напряженные ситуации, предпочитает проактивные или реактивные (ситуативные) стратегии совладания. Как показывают многочисленные исследования, в том числе и наше, «выгорающий» специалист недостаточно использует проактивные стратегии, которые позволили бы ему сохранить и восполнить ресурсы, заблаговременно выбирая оптимальную тактику совладания с потенциальными стрессорами.

В соответствии с полученными результатами проводится соответствующая программа по развитию проактивного жизненного стиля.

Этап 3. Психологическое просвещение.

Прежде всего, психологическое просвещение заключается в информировании клиента о факторах развития выгорания, его структурных компонентах и симптоматике, последствиях, возможных вариантах течения и т.д. На этом же этапе клиенту обязательно предоставляется информация о негативном воздействии ПВ не только на психологическое, но и на физическое здоровье.

Этап 4. «Я и моя профессиональная деятельность».

Считаем важным на данном этапе выявление наиболее интересующих клиента сфер жизнедеятельности, его видение «идеальных» рабочих условий – график работы, предпочтение индивидуальной или коллективной работы, образ «идеального» рабочего места, видение карьерного роста и др.

При повышенном уровне выгорания обращает на себя внимание эмоциональное уплощение специалиста: наличие на лице «безучастной маски», внешне выгорающий воспринимается как бесчувственный. В состоянии выгорания человек, с одной стороны, не включен эмоционально в происходящие события, с другой стороны, не включен и во временную перспективу, не интересуется будущим. В связи с чем на данном этапе видим необходимым затронуть именно эмоционально-аффективную сторону клиента, связанную с профессиональной деятельностью. Для этого мы предлагаем для начала в устной, затем в письменной форме обозначить эмоции и чувства, испытываемые в отношении профессиональной деятельности. При трудностях с выражением (выявлением) можно обратиться к ассоциативным методикам, задействуя, в зависимости от ведущей репрезентативной системы клиента, арт-методику, музыкальные композиции, фильмы. Можно предложить клиенту выразить ассоциации посредством телодвижений, возможно применение ассоциативных метафорических карт. Таким образом, возможные трудности с эмоциональной экспрессией на данном этапе могут быть преодолены с применением проективных методик.

Далее клиента просим обозначить сохранившиеся положительные эмоции в отношении своей профессиональной деятельности либо выделить положительные стороны избранной профессии, что, как мы полагаем, уже на данном этапе может послужить способом позитивного эмоционального наполнения.

Этап 5. Построение моделей «Плохой – хороший работник».

Определив на предыдущем этапе эмоциональное отношение клиента к профессиональной деятельности, мы переходим к построению двух теоретических моделей клиента как профессионала. Модель «Я – плохой работник». Клиент в письменной форме описывает свои

отрицательные профессиональные качества, преднамеренные и непреднамеренные упущения в работе, эмоциональные реакции и модель поведения, которые хотел бы изменить и т.д. Для большей открытости данному заданию клиент может описывать не только свои отрицательные стороны, но и познакомить со своим представлением и пониманием модели «плохого» работника. По такому же принципу создается модель «хорошего» работника.

Выполнение данного задания не ограничивается временем взаимодействия с психологом и должно выполняться (желательно) в качестве домашнего задания.

Считаем этапы 4 и 5 важными, так как они позволяют решить две важные задачи: способствуют отреагированию отрицательных эмоций в отношении профессиональной деятельности и дают возможность увидеть позитивные стороны, а также позволяют активизировать эмоциональный отклик в отношении своей работы, который исчезает (ослабевает) в период проживания психического выгорания.

Этап 6. Рабочая среда.

На данном этапе с клиентом разбираются наиболее эмоционально травматичные для него профессиональные ситуации. Это может быть как взаимодействие внутри коллектива в целом, так и с отдельными коллегами в частности, а также взаимоотношения с руководством/подчиненными. Обязательно обсуждают напряженные ситуации и конфликты, возникающие или возникавшие ранее с клиентами (учениками, пациентами и т.д.). На данном этапе возможна как индивидуальная работа (техника пустого стула, принятие роли оппонента и т.д.), так и групповая (психодраматические техники, методы системных расстановок, Балинтовские группы и т.д.).

Литература

1. Шоманбаева, А.О. О проблеме дифференциации синдрома психического выгорания и синдрома хронической усталости / А.О. Шоманбаева, Т.М. Божан // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2018. – Т. 29, вып. 1. – С. 133–137.
2. Шоманбаева, А.О. On the problem of differentiation of mental burnout syndrome and chronic fatigue syndrome // Материалы 16-го Международного конгресса социально-гуманитарных наук (4–6 сентября 2018). – Стамбул ; Шымкент. – С. 427–432.

3. Шоманбаева, А.О. Феноменология синдрома психического выгорания и депрессии / А.О. Шоманбаева // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2019. – № 2 (88). – С. 46–51.
4. Шоманбаева, А.О., Бажан, Т.М. Исследование индивидуально-типологических особенностей личности в связи с синдромом психического выгорания / А.О. Шоманбаева, Т.М. Божан // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Вып. 1. – С. 39–50
5. Шоманбаева, А.О. Из опыта экспериментального исследования синдрома психического выгорания у ряда специалистов / А.О. Шоманбаева // Сборник научных статей международной научно-практической конференции ЮКГПУ «Современные тренды педагогического образования». – Шымкент : Онтустик Полиграфия, 2020. – 624 с.

Раздел 2. Современный педагог: новые способы профессиональной самореализации

УДК 378.1.
ГРНТИ 14.35.07

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ

PEDAGOGICAL EDUCATION: A VISION TO HISTORY

М.П. Войтеховская

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Представлен краткий анализ генезиса российской системы педагогического образования. Выявлены базисные черты национальной, в том числе советской, системы подготовки педагогических кадров, к использованию опыта которой в современных условиях призвана вернуться отечественная школа.

Ключевые слова: кадры учебных заведений, педагогическое образование, история образования, воспитание, обучение, профессиональное образование, высшее образование, подготовка научных кадров, педагогический институт, университет
Keywords: personnel of educational institutions, pedagogical education, history of education, education, training, vocational education, higher education, training of scientific personnel, teacher training institute, university

Российская школа вышла из Болонской системы образования. Причин тому две: во-первых, европейские ценности и принципы так и не прижились на российской почве, а отказ от национальных привел к падению качества образования; во-вторых, геополитические условия подтолкнули к необходимости консолидации общества на основе своей истории, культуры, языка, традиций и патриотически ориентированной системы образования. Президент Российской Федерации В.В. Путин в ходе послания Федеральному собранию 21 февраля 2023 г. призвал вернуться к традиционной для нашей страны системе подготовки специалистов, опираясь на лучшее из советского опыта и удачной практики последних десятилетий [1].

Известно высказывание В.О. Ключевского о том, что «история... ничему не учит, а только наказывает за незнание уроков» [2, с. 393]. Хочется верить, что сегодня, когда к педагогическому образованию в обществе сформировался повышенный интерес, мы сумеем извлечь уроки из истории и при возвращении к отечественным корням образования не допустим ошибок.

Уже в начале XIX в. были сформированы общие подходы к профессиональной подготовке будущего педагога: приоритет в образовании функции воспитания на основе национальных духовно-нравственных ценностей; повышенное внимание к воспитанию личности учителя и к отбору его наставников, которые должны были иметь богатый опыт и достижения в профессиональной деятельности; глубокий научный фундамент образовательных программ; обеспечение практики для будущих учителей. При педагогических учебных заведениях открывались гимназии, училища, школы, на базе которых студентами осуществлялись «профессиональные пробы» [3].

Педагогическому образованию в этом году исполняется 240 лет, если за точку отсчета принимать открытие в 1783 г. Санкт-Петербургского Главного народного училища, на основе которого были образованы первая государственная учительская семинария и первый педагогический институт. За два с лишним столетия были опробованы различные модели высшего педагогического образования – на базе классических университетов и профильных педагогических институтов. В наши дни эти модели представляют значительный интерес как с исследовательской точки зрения для понимания генезиса российского образования, так и с позиций практического использования накопленного опыта в целях укрепления традиций и их продвижения в международное научно-педагогическое пространство.

На протяжении XIX в. были реализованы различные модели педагогических вузов. Педагогические институты по Уставу Московского университета и в соответствии с «Предварительными правилами народного просвещения» принимали в число воспитанников выпускников университетов и за три года давали им вторую университетскую степень и право преподавания в гимназиях. Иная модель отработывалась на базе Петербургского Главного педагогического института,

который принимал в число воспитанников выпускников гимназий и духовных семинарий. Срок обучения составлял 6 лет: первые два года посвящались изучению основ фундаментальных наук, затем в течение трех лет воспитанники продолжали обучение на одном из трех факультетов (философских и юридических наук, физических и математических наук или исторических и словесных наук), на 6-м курсе студентов «погружали в таинство» профессионального мастерства. Педагогические институты первой половины XIX в. были закрыты учебными заведениями, что соответствовало идеям Екатерины II о воспитании «новой породы людей». Институты заложили основы высшего педагогического образования, но были ориентированы на подготовку педагогов элитных/элитарных средних учебных заведений. Ежегодно во всех институтах вместе обучалось от 200 до 260 человек, соответственно, выпуски тоже были небольшими и не удовлетворяли потребностей гимназий в преподавателях [4].

В 1858 г. все педагогические институты были закрыты, и стала внедряться новая модель высшего педагогического образования на базе двухгодичных педагогических курсов при Санкт-Петербургском, Московском, Киевском, Харьковском и Казанском университетах, обучение в которых к этому времени уже осуществлялось 4 года. В 1860–1861 гг. занятия на курсах вели профессора университета, для практических занятий курсантов учреждалась особая четырех- или пятиклассная гимназия. С точки зрения современных подходов, подобные двухгодичные курсы можно было бы считать аналогом магистратуры, образовательная программа которой ориентирована на выпускников непрофильных направлений подготовки. Но модель оказалась нежизнеспособной, выпускники университетов на курсы не спешили, и уже в 1863 г. большинство курсов закрылось.

Вплоть до 1917 г. единственными государственными высшими педагогическими учебными заведениями для подготовки преподавателей гимназий были четырехгодичные Петербургский и Нежинский историко-филологические институты, открытые в 1867 и 1875 гг. соответственно для подготовки преподавателей истории, географии, литературы, русского и классических языков гимназий и реальных училищ. В начале XX в. в Министерстве народного просвещения не-

однократно поднимался вопрос о создании сети педагогических вузов. Д.И. Менделеевым, Т.Д. Фаддеевым, В. Чарнолуским и другими известными лицами предлагались различные проекты педагогических учебных заведений нового типа, но решение проблемы всякий раз откладывалось. Как следствие, возникла сеть негосударственных вузов, каждый из которых апробировал свою «авторскую» модель [4].

Вместе с тем во второй половине XIX в. с учетом проектов К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова появляются специальные государственные педагогические учебные заведения нового вида – учительские семинарии и учительские институты, которые были ориентированы на подготовку народного учителя, педагога массовой школы (сельских и городских училищ) и на основе которых в будущем формировалась советская система педагогического образования. Расширение сети учительских семинарий и институтов началось с 1908–1909 гг. в связи с объявленным курсом на всеобщее начальное обучение. Задача введения всеобщего начального обучения была поставлена в Государственной думе еще в 1906 г., но соответствующий закон в хронологических рамках Российской империи так и не был принят, хотя уже с 1908 г. Министерству народного просвещения ежегодно выделялись дополнительные средства на строительство начальных школ и обеспечение их кадрами. Реализовать задачу удалось лишь с установлением советской власти и созданием советской системы педагогического образования.

После недолгого и в значительной степени неудачного периода педагогических новаций 1920-х гг., связанных с попытками внедрения зарубежных проектных и бригадных методик, комплексных ГУСовских программ обучения, создания новых моделей высшего педагогического образования – Институтов народного образования и педагогических факультетов университетов, советская система образования с 1930-х гг. в части использования принципов организации учебной деятельности и образовательных методик опиралась на отечественный опыт дореволюционной школы. Советские педагогические институты и техникумы (позднее – училища) были созданы в каждом областном центре, если существовала такая возможность, то на базе дореволюционных учительских семинарий и институтов.

Разумеется, советская система образования не была безупречной и несла отпечаток своего времени: излишняя идеологизация, наличие «запретных» тем и имен, недостаточное изучение иностранных языков, отставание материальной базы от велений времени, недостаточная поддержка в педагогических вузах научных исследований, не связанных с педагогикой и т.д.

При этом сильной стороной советской школы, обеспечившей к середине XX в. глобальную конкурентоспособность СССР по качеству общего образования, было комплексное решение вопросов целей и содержания, кадрового обеспечения и технологий образования [5].

Во-первых, целями образования были названы нравственное, трудовое, патриотическое воспитание творца и носителя советской культуры. О воспитывающей силе школы, тем более массовой, в современных условиях долго говорить не надо. Перед нами пример Украины...

Во-вторых, содержание образования было ориентировано на востребованные области знания, такие как фундаментальное естествознание, точные науки, космонавтику, атомную энергетику, советскую культуру.

В-третьих, с начала 1930-х гг. в СССР была создана сеть педагогических вузов. Государственное воздействие на общественное сознание было массовым, массовой стала и профессия учителя. В 1930 г. было всего 20 педагогических институтов, к 1940 г. – 87, к 1950 г. – 112, к 1960 г. – 176, а к 1974 г. их было уже 199, в том числе более 80 – на территории России [6].

На вопрос «Как учить?» в 1935 г. ответили решением Наркомпроса о введении по всем специальностям единых программ. С 1943 г. задача обеспечения единства программ, учебников и технологий обучения была возложена на Академию педагогических наук. Любые школьные реформы проходили тщательную экспертизу в Академии и проводились лишь после того, как были созданы необходимые, в том числе кадровые, условия.

В 1930–1940-е гг. в советских педагогических институтах готовили учителей по нескольким профилям, при этом срок обучения составлял 4 года. С конца 1950-х гг. велась подготовка учителей по одной или двум специальностям, при этом срок обучения по программам

двух специальностей был увеличен до пяти лет. Содержание образования по каждой специальности регулировалось сначала типовыми (обязательными), а затем примерными учебными планами и кратким содержанием (с указанием дидактических единиц) каждой из обязательных дисциплин. Требования и размеры академических свобод вузов и преподавателей в организации образовательной деятельности с годами менялись в сторону увеличения самостоятельности последних. Выпускникам присваивалась квалификация «учитель». Государственный заказ вузам на подготовку учителей осуществлялся с указанием конкретных специальностей. Последнее было согласовано с потребностями регионов, с учетом кадрового потенциала и демографических перспектив территорий. Это была довольно эффективная модель подготовки педагогических кадров, обеспечивавшая потребности системы общего образования. Общее и педагогическое образование составляли единый комплекс под эгидой общего министерства, что позволяло быстро и гибко реагировать на запросы общества. Это породило укоренившееся в исторической памяти представление об ответственности педвузов за кадровое обеспечение школы.

В середине 1990-х гг. началась реорганизация системы управления образованием, педагогические вузы перестали быть ведомственными для системы общего образования, в силу чего в значительной степени ослабла их связь со школой, снизилась оперативность и эффективность реагирования на потребности системы. Единство педагогического образования было утрачено, как была утрачена и возможность воздействия на уровень квалификации учителей через систему дополнительного образования учителей, поскольку последняя осталась в региональном ведении и стала развиваться самостоятельно. Произошло рассогласование программ общего и педагогического образования, а также основных и дополнительных педагогических программ. Многие российские педагогические вузы перешли в группу классических университетов, сохранив подготовку педагогических кадров. Вторая и более масштабная волна сокращения педагогических вузов была связана в 2012–2015 гг. с общим курсом на сокращение высших учебных заведений, инструментом которого являлся мониторинг эффективности деятельности вузов. На всю Россию осталось 35 педагоги-

ческих вузов, но сейчас появляются новые в Запорожье, Луганске и Донецке.

Переход в начале 2000-х гг. на европейскую уровневую систему образования привел к созданию федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), основанных на компетентностной модели бакалавра и магистра. Квалификация выпускникам не присваивается, но в соответствии с современными стандартами образовательная программа бакалавриата и магистратуры должна быть ориентирована на соответствующий профессиональный стандарт. Вероятно, восстановление квалификации для педагогов было бы оправданным решением.

Государственный заказ на подготовку кадров вузу формируется по направлениям подготовки без указания профилей, которые теперь формируются вузами самостоятельно, исходя, как правило, из собственных приоритетов, в том числе возможностей привлечения наибольшего числа абитуриентов с высокими результатами ЕГЭ. А это приводит к несогласованности с реальными кадровыми потребностями школ, и, безусловно, противоречит основным целям педагогического образования.

Содержание образования по ФГОС должно учитывать (при наличии) принятую соответствующим Федеральным учебно-методическим объединением примерную основную образовательную программу. Но по направлениям группы «Образование и педагогические науки» существуют только проекты примерных программ, в том числе по несколько на один и тот же профиль обучения по программам бакалавриата. Кроме того, педагогический тип профессиональной деятельности в действующих ФГОС ВО предусмотрен во многих других «классических» направлениях подготовки, что налагает на вузы, реализующие соответствующие образовательные программы, большую ответственность.

В декабре 2021 г. министр просвещения С.С. Кравцов определил как важнейший вектор развития педагогического образования создание единого образовательного пространства с едиными для всех педвузов программами подготовки, учитывающими задачи обучения и воспитания молодого поколения россиян [7]. Правда, пока это каса-

ется лишь небольшой части системы педагогического образования, представленной подведомственными Минпросу вузами. Как быть с остальной частью? Серьезная проблема, от правильного решения которой, без преувеличения, зависит судьба российской школы.

Литература

1. Путин предложил вернуться к традиционной системе высшего образования. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/17104991?ysclid=lh68tvdreg684936799> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Ключевский, В.О. Сочинения в 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / под ред. В.Л. Янина ; послесл. и коммент. Р.А. Киреевой. – Москва : Мысль, 1990. – 525 с.
3. Войтеховская, М.П. Формирование духовно-нравственных и социальных оснований российского образования в условиях модернизации общества и государства в XIX – начале XX вв. / М.П. Войтеховская. – Томск : Издательство ТГПУ, 2012. – 277 с.
4. Войтеховская, М.П. Развитие российской модели подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях разной ведомственной принадлежности: исторический опыт и современные задачи / М.П. Войтеховская // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 169–187.
5. Бордовский, Г.А. Что же было лучшим в советской системе образования? / Г.А. Бордовский // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 1. – С. 2–6.
6. Подсчитано по: URL: https://bse.slovaronline.com/28097-PEDAGOGICHESKIE_INSTITUTY (дата обращения: 20.04.2023).
7. Сергей Кравцов: «Мы сделали серьезный шаг для повышения престижа профессии учителя и качества педагогического образования» / Минпросвещения России. – URL: edu.gov.ru (дата обращения: 20.04.2023).

СОВЕТЫ ЮНОГО ДИЗАЙНЕРА TIPS OF A YOUNG DESIGNER

В.А. Гришина

МАУДО «Центр детского творчества», Нижневартовск

Аннотация. Обобщены подходы проекта в рамках дополнительной общеобразовательной программы «Дизайн интерьера» технической направленности, где применяется такая модель наставничества, как «дети – детям». В данной модели педагог выполняет роль тьютора, сопровождающего детей на пути индивидуального развития.

Ключевые слова: педагог, тьютер, наставничество, обучающие, дополнительное образование, техническая направленность

Keywords: teacher, tutor, mentoring, training, additional education, technical orientation

В современной педагогической практике наставничество вновь занимает приоритетные позиции [1–4]. В Национальном проекте «Образование», который определяет основные стратегии модернизации российского образования на период до 2024 г., оно определено как эффективный механизм повышения качества образовательной деятельности, который работает на глобальную задачу – успех ребенка в жизни и преодоление жизненных трудностей. В соответствии с целевыми показателями федерального проекта, к концу 2024 г. не менее 70% учащихся образовательных организаций должны быть вовлечены в различные формы наставничества и патронажа.

Дополнительное образование является конструктивной платформой для внедрения этой системы, поскольку оно не регулируется стандартами, опирается в основном на социальный заказ детей, родителей и других социальных институтов.

В Центр детского творчества приходят дети с разными образовательными потребностями и возможностями, уровнем самооценки и стремлением к высоким достижениям. Все это подтверждает актуальность реализации проекта «Советы юного дизайнера» в рамках дополнительной общеобразовательной программы «Дизайн интерьера»

технической направленности, где применяется такая модель наставничества, как «дети – детям». В данной модели педагог выполняет роль тьютора, сопровождающего детей на пути индивидуального развития.

Особенность проекта состоит в использовании нетрадиционных форм организации образовательного процесса, а именно вовлечение обучающихся в разработку образовательного интернет-ресурса «Студия юного дизайнера».

Данный проект отвечает приоритетному направлению системы образования страны, нацеленного на создание информационно-образовательной среды, и привлечение детей и подростков.

Цель: формирование личностных качеств обучающихся через систему наставничества при разработке образовательного интернет-ресурса на основе дополнительной общеобразовательной программы «Дизайн интерьера».

Задачи:

- способствовать развитию у обучающихся правил создания образовательной платформы с учетом целевой аудитории по тематическим разделам программы «Дизайн интерьера»;

- повысить уровень интереса обучающихся к профессии «дизайнер интерьера»;

- способствовать развитию умения планировать, контролировать и оценивать учебную деятельность;

- развивать эстетический вкус, исследовательские и пространственные представления обучающихся;

- воспитывать трудолюбие, творческое отношение к обучению, стремление к саморазвитию, самореализации.

Содержание проекта предполагает привлечение обучающихся к разработке образовательного ресурса «Студия юного дизайнера» для своих сверстников с целью демонстрации процесса и результатов работ в рамках программы «Дизайн интерьера» и популяризации профессии дизайнера пространства.

Педагог как тьютор делит обучающихся на три подгруппы, условно называя их «дизайн-компаниями», в каждую из которой входят дети с разной степенью подготовленности. Наставником становится обучающийся с высоким уровнем способностей.

Педагог распределяет роли:

- руководитель дизайн-проекта – наставник;
- дизайнер интерьера – наставляемый;
- инженер-проектировщик – наставляемый.

Затем дает задание разработать материал для рубрик интернет-ресурса, распределяет задания по мере возможностей каждого члена команды.

Задача наставника – организовать совместную работу по подбору материала, его корректировке и взаимопроверке.

Деятельность обучающихся на всех этапах координируется педагогом.

Обучающие подбирают материалы по рубрикам (фото, иллюстрации, информацию по темам, эскизы и др.), а также для составления коллажа визуализации интерьера, записывают видеосоветы, разрабатывают собственные дизайн-проекты в профессиональных программах, игры на тему «Проверь себя». По завершению творческой работы обучающиеся отбирают совместно с педагогом лучшие материалы и размещают их на образовательном ресурсе.

Стимулом для создания качественных материалов, проектных продуктов и развитию творческих идей становится игровая форма работы – выявление лучшей «дизайн-компании», общественная оценка (количество обращений за советами).

Работа в подгруппах, основанная на наставничестве, способствует повышению уровня учебных способностей более слабых детей, эмоциональной комфортности, психологической защищенности и выстраиванию доверительных отношений в детском коллективе, развитию функциональной грамотности и коммуникативной компетентности (приходится тесно общаться друг с другом, нести ответственность за товарища).

В ходе реализации проекта, обучающиеся приобретут навыки:

- безопасного пользования сетью «Интернет»;
- создания образовательной площадки для размещения в интернет-пространстве с учетом целевой аудитории по основам дизайна интерьера.

У обучающихся повысится уровень знаний по основам дизайна интерьера; умения планировать, контролировать и оценивать учебную деятельность. Также у них разовьется эстетический вкус; трудолюбие, творческое отношение к обучению; появится стремление к саморазвитию, самореализации, улучшатся взаимоотношения между сверстниками.

Практическая значимость проекта:

– апробирована система наставничества «дети – детям», направленная на повышение мотивации, обучение ребят навыкам целеполагания и регуляции своего образовательного маршрута:

– апробирована эффективность использования интернет-ресурса как современного средства обучения;

– проведена работа по включению обучающихся в продвижение ресурса с целью повышения интереса обучающихся к дизайну пространства, повышению уровня знаний по основам дизайна интерьера обучающихся с более низким уровнем владения необходимой информацией;

– созданы творческие проекты как результат деятельности обучающихся с целью демонстрации творческого потенциала как на образовательном ресурсе, так и при участии в конкурсах и фестивалях различных уровней.

Главным достижением проекта является создание образовательного интернет-ресурса с помощью реализации системы наставничества «дети – детям» и тьюторства.

Проект может реализовываться в образовательной организации любого типа для обучающихся от 11 лет.

Эффективность проекта в том, что на каждом этапе его реализации можно наблюдать результаты работы каждого обучающегося. Выстроена работа на основе творческого поиска, ситуации доверия и равноправия, партнерства и сотрудничества в решении проблем, возможности принимать самостоятельные решения. Таким образом повышается уровень мотивации к обучению, качество работ детей по программе «Дизайн интерьера».

Перспектива дальнейшего развития проекта:

- продолжение подготовки и размещения материалов в рамках реализации программы «Дизайн интерьера»;
- разработка новой рубрики «Закажи свой дизайн комнаты» (дети будут участвовать в рамках профессиональной пробы).

Литература

1. Воронов, Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна / Н.В. Воронов; НИИ Рос. Акад. художеств. – Москва : Союз Дизайнеров России, 2017. – 423 с.
2. Лаврентьев, А.Н. История дизайна : учебное пособие / А.Н. Лаврентьев. – Москва : Гардарики, 2007. – 303 с.
3. Алиева, Н.З. Физика цвета и психология зрительного восприятия : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Технология и конструирование изделий легкой промышленности» / Н.З. Алиева. – Москва : Академия, 2008. – 207 с.
4. Янжова, О.П. Стильный интерьер / О.П. Янжова // Идеи вашего дома. – 2004. – Вып. 5. – С. 75.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА

FEATURES OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A TEACHER-MENTOR WHEN USING THE ELEMENTS OF COACHING TECHNOLOGY

Ю.А. Егорова^{1, 2}

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*
² *МАОУ СОШ № 35, Томск*

Научный руководитель: канд. пед. наук, заместитель директора Института развития педагогического образования ТГПУ
О.Р. Нерадовская

Аннотация. Определены особенности организации деятельности педагога-наставника с использованием элементов технологии коучинга. Представлены основные этапы работы педагога-наставника с молодыми или начинающими учителями на примере наставнической деятельности в МАОУ СОШ № 35 г. Томска.

Ключевые слова: наставничество, элементы коучинга, педагог-наставник, начинающий учитель

Keywords: mentoring, elements of coaching, teacher-mentor, novice teacher

Современная система общего образования в ситуации острого дефицита педагогических кадров нуждается в непрерывном обновлении механизмов привлечения и сохранения в профессии молодых и (или) малоопытных учителей [1]. При этом наставничество может быть одной из успешных практик восполнения обозначенного дефицита. Важным в процессе наставничества является не только содержание наставнической деятельности, но и выбор определенных технологий, методов и инструментов, которые использует педагог-наставник.

Отметим, что педагогу-наставнику важно проявлять себя профессионалом не только в предметной области, но и в личностной. Наставник – это всегда лидер, который может раскрыть все лучшие

стороны своей профессии, дать полезные советы, помочь раскрыть и реализовать способности наставляемого, не делая это за него. Формирование доверительных отношений – значимая часть в работе педагога-наставника, поскольку люди не последуют за лидером, которому не верят [2, с. 108]. В настоящее время деятельность наставника обновляется, дополняется новым содержанием. В связи с этим меняется его роль: наставник-эксперт, наставник-менеджер (руководитель, управляющий профессиональным ростом наставляемого), наставник-коучер (сопровождающий, поддерживающий, тренирующий, закрепляющий новые компетенции).

Обозначим, что педагоги-наставники используют сегодня инструменты из различных предметных областей, которые возможно применить в системе образования. Так, технология коучинга стала актуальной и востребованной в наше время в системе образования.

Цель статьи – представить особенности организации работы педагога-наставника при использовании элементов технологии коучинга. В данной статье показаны основные этапы работы педагога-наставника, которые были использованы в работе с молодыми или начинающими учителями.

В качестве методов исследования использовались анкетирование, анализ, обобщение, а также педагогическое наблюдение.

В работах Вячеслава Максимова, Галины Сарган, Алексея Смирнова, Владимира Гудимова, Станислава Рогачева и других авторов можно встретить следующие этапы коучинга:

- 1) определение целей (расстановка целевых ориентиров, приоритетов);
- 2) исследование текущей ситуации;
- 3) формирование и анализ возможностей преодоления препятствий;
- 4) подбор конкретного варианта действий и составления плана [3, с. 32–33].

На основе данной обобщенной классификации этапов были определены следующие этапы работы педагога-наставника (коуча) с начинающими учителями: первый этап – выбор коуча для начинающего педагога; второй этап – целеполагание, разработка плана по достиже-

нию цели; третий этап – реализация плана; четвертый этап – рефлексия взаимодействия.

Сущность работы заключается в том, что на каждом этапе используются инструменты технологии коучинга. Взаимодействие можно описать как партнерство между коучем (наставником) и его подопечным, коучи (наставляемым), с целью повышения его результативности, которое достигается за счет повышения мотивации, изменения профессионального поведения (стиля) и нахождения ответов на трудные вопросы [4, с. 114]. Коучи-педагог сможет научиться самоанализу, самоконтролю, самокоррекции, научится ставить для себя профессиональные цели. Работа с элементами данной технологии запланирована на учебный год. Результаты работы подводятся один раз в четверть. Для каждого этапа характерно использование определенных инструментов технологии коучинга.

Первому этапу (подбор коуча-наставника) отведено значимое место. Особое внимание уделяется индивидуальным потребностям начинающего педагога. В качестве персонального коучинга мы рассматриваем один из видов коучинга, направленный на единственного человека с учетом специфики его личности, целей и задач, личностного потенциала [5, с. 109]. Это один из важнейших этапов в работе с начинающим учителем. Ключевые задачи этого этапа – провести знакомство с молодым или начинающим учителем и определить личностные и профессиональные потребности при выборе коуча.

Сегодня во многих образовательных учреждениях подбор наставников осуществляется администрацией. Однако, на наш взгляд, одна из особенностей заключается в том, что эта задача требует особого внимания со стороны педагога-наставника и самого наставляемого. Например, на практике часто начинающий учитель в некоторых вопросах имеет более высокий уровень профессионального развития, чем выбираемый администрацией наставник. Наставник и наставляемый заинтересованы не меньше администрации в правильном выборе пары, поэтому они обязательно должны участвовать в определении пары «наставник – наставляемый».

Другая проблема, когда коуч по своим личностным характеристикам не может справиться с данной ролью. В связи с этим, для того

чтобы работа наставника была эффективна, необходимо определить профессиональные дефициты начинающего учителя. Для этого мы проводим анкетирование.

На втором этапе проходит совместная проработка цели и задач коучи с коучем. По нашему мнению, цель необходимо определить не на весь учебный год, а на четверть, поскольку образовательная действительность может интенсивно меняться (например, временный полный переход на обучение с применением дистанционных технологий). На этом этапе коуч помогает поставить цель на определенный этап работы начинающего учителя.

Одной из особенностей является то, что начинающий учитель самостоятельно формирует для себя цель. Далее происходит уже совместная проработка задач для достижения цели. На втором этапе работы для постановки цели и задач можно применить часто используемую в коучинге технологию визуализации. Использовать образ ступеней как задач, которые необходимо преодолеть на пути к поставленной цели, например фотографию начинающего педагога или образ человека, который будет передвигаться вверх по лестнице, решая перед собой поставленные задачи.

Третий этап – реализация. На этом этапе стоит уделить внимание формам и технологиям, применимым в работе с начинающим педагогом. Поскольку цель педагога-наставника (коуча) – не указать на ошибки и критиковать за недочеты, а дать возможность самому наставляемому найти их в работе, понять, как скорректировать дальнейшую деятельность [6, с. 65]. Хорошо применимы на этом этапе такие инструменты, как «перевернутый класс», «сильные вопросы» и др.

Четвертый этап – рефлексия. Для последнего этапа рефлексии эффективно использовать инструмент World cafe («Мировое кафе») и «Колесо развития» [7, с. 42]. Рефлексия является обязательной составляющей совместной работы наставника и наставляемого, так как помогает начинающему учителю увидеть его личный результат деятельности, понять пути решения имеющихся трудностей.

Организуя работу таким образом, стоит отметить большое количество положительных факторов в работе педагога-наставника. Учет выявленных особенностей в работе наставника и молодого/мало-

опытного учителя помогает наставнику выбрать правильную позицию направляющего начинающего педагога, не насаждающего своим авторитетом. Позволяет начинающему учителю проявить себя, найти свой педагогический стиль в работе, способствует развитию творческого потенциала молодого/малоопытного учителя.

Основой взаимодействия при такой совместной работе выступает уважение и направление, открытые стимулирующие вопросы, которые не содержат неконструктивной критики, оценок. Данная работа предполагает помощь в определении направления развития и свободы наставляемого в самоопределении в профессии.

Литература

1. Нерадовская, О.Р. Акмеологическое консультирование как средство эффективной поддержки профессионального развития молодых и малоопытных педагогов / О.Р. Нерадовская // II Межрегиональный форум молодых педагогов «Молодой профессионал Сибири»: «Будущее в руках тех, кто учит и учится!» : сборник материалов ; под общ. ред. Н.П. Лыжиной, М.О. Сарычевой. – Томск : РЦРО, 2017. – С. 136–140.
2. Джон Максвелл, Наставничество 101. Что необходимо знать каждому лидеру / Д. Максвелл. – Москва : Попури, 2009. – 235 с.
3. Сарган, Г.Н. Новые технологии управления персоналом / Г.Н. Сарган, А.Ю. Смирнов, В.В. Гудимов. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 235 с.
4. Стар, Д. Коучинг / Д. Стар. – Москва : Бизнес Психологии, 2011. – 359 с.
5. Максимов, В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё / В.Е. Максимов. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 272 с.
6. Кларин, М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч / М.В. Кларин // Образовательные технологии : сборник научных статей ; Российская академия образования. Москва, 2014. – 80 с.
7. Клименко, И.А. Содержательная характеристика коучинга как технологии консультирования / И.А. Клименко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 97–98.

ПЕДАГОГ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

HIGHER SCHOOL TEACHER: SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL ACTIVITY

Е.Ф. Зачиняева

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

Аннотация. Исследуется вопрос о возможности самореализации педагога высшей школы в воспитательной деятельности. Рассматриваются внешние и внутренние факторы формирования позиции педагога высшей школы как воспитателя. Приводится пример реализации личностных ценностей преподавателя в воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, самореализация, позиция педагога как воспитателя, миссия высшей школы

Keywords: educational activity, self-realization, the position of a teacher as an educator, the mission of a higher school

Вопрос миссии педагога становится особо значим в переломные моменты истории, к которым можно отнести и нашу современность [1–11]. Согласно А.В. Уткину, миссия педагога представляется как совокупность взглядов, ценностей, установок педагогического сообщества о своей роли и предназначении в конкретную историческую эпоху [10]. Во все времена миссия педагога понималась как сохранение и передача последующим поколениям мировоззренческих основ и культурного кода.

Понятие «миссия» чаще всего связывается с высокой ролью, служением, неким идеалом и связанными с ним ожиданиями общества и государства. Эти ожидания, или даже «задания», имеют социально-историческую обусловленность. Каждая эпоха формулирует свои «задания» институтам образования. Трансформацию «заданий» к высшей школе, а следовательно, и к преподавателю, можно проследить на примере эволюции моделей университетов. Классический, или

гумбольдтовский, университет служил передаче накопленных знаний от поколения к поколению, реализовывал образовательную функцию. Второй тип университетов помимо образовательной реализовывал научно-исследовательскую деятельность по добыванию новых знаний. Современный (третий) тип университетов представляет собой и высшую профессиональную школу, и научно-исследовательскую базу, и ядро регионального научно-образовательного кластера, реализующая миссию развития социально-экономической сферы государства [9]. Миссия университета реализуется не сама по себе, а благодаря педагогической, научно-исследовательской и организаторской деятельности коллектива преподавателей.

Соответственно, и миссия преподавателя высшей школы усложняется – от образовательной миссии классического университета до научно-исследовательской и сегодня до социально-педагогической, которая может рассматриваться как «создание такой модели педагогического пространства, в котором в многообразии форм общественно-полезной деятельности полноценно раскрывается индивидуально-творческое начало» каждого обучающегося, через реализацию которой происходит социокультурное и социально-экономическое развитие страны [10, с. 440]. При этом воспитательная миссия, являющаяся составной частью образовательной, остается неизменной.

В современной общественно-политической ситуации от преподавателя высшей школы ожидают не только углубленное освоение комплекса наук, овладение высокопрофессиональными компетенциями, но и воспитание ответственных граждан своей страны, созидательных членов общества, способных сохранить и приумножить богатство человеческой культуры [2]. Вместе с тем в преподавательском сообществе доминирует негативное отношение к воспитанию, которое воспринимается как дополнительная нагрузка [11]. Складывается ситуация «вмененной миссии», когда государство ожидает, дает задание, требует, а преподаватель не принимает возложенный на него высокий долг [6].

С одной стороны, можно понять преподавателя – сегодня от него ожидают реализации множества ролей и функций: организатор и мотиватор учения, тренер, игротехник, специалист по проектной

деятельности, разработчик сред для групповой проектной работы, разработчик образовательных траекторий, менеджер индивидуальных образовательных маршрутов (междисциплинарный тьютор) и пр. [1]. Перестройка деятельности в условиях цифровизации образования требует от преподавателя больших усилий и временных затрат.

С другой стороны, сегодня в стране остро стоит вопрос возрождения и усиления воспитательных процессов как в общем, так и в высшем образовании. При этом вузы делают немало для организации воспитательной работы: создаются студенческие объединения, клубы, разнообразные площадки для творчества, студенты вовлекаются в значимые мероприятия университета, в социальную деятельность, участвуют в научных и творческих проектах. Но непосредственную роль в воспитании студентов играли и будут играть преподаватели факультета и выпускающих кафедр, поэтому от педагогической позиции педагогов высшей школы в итоге зависит эффективность воспитательных влияний университета.

Возникает вопрос: как сформировать у преподавателя позицию воспитателя? Мы говорим о позиции. Так как именно сформированная внутренняя позиция в отношении собственной воспитательной деятельности соединяет сознание и деятельность, обеспечивает ее подлинную реализацию, а не имитацию функции. В работах В.И. Слободчикова позиция рассматривается как способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими [7]. В основании любой позиции лежит система индивидуальных ценностей и смыслов, следовательно, чтобы сформировать позицию педагога-воспитателя, необходимо создать условия для осознания и принятия преподавателями миссии высшего образования, которая сегодня обозначается как «подготовка кадров нового поколения и их развития как граждан своей страны, созидательных членов общества» [2, с. 89].

Известно, что формирование новообразований в личности, в том числе и позиции преподавателя как воспитателя, детерминировано внешними и внутренними факторами. К внешним факторам отнесем трансформацию университетов и их миссий. К внутренним – потенциально заложенные в человеке потребности в самореализации и склонность к воплощению себя в последующих поколениях (генера-

тивность по Э. Эриксону). Также внутренним фактором может стать особое самоощущение человека в период смены исторических эпох. А.А. Деркач и Э.В. Сайко подчеркивают особую силу и действенность исторически обусловленных изменений общества на самосознание человека, его личностный рост, характер и смысл его активности [4].

Свойство генеративности (Э. Эриксон), актуализируемое во взрослом возрасте и понимаемое как стремление «воплотить себя» в последующих поколениях, внести свой вклад в строительство нового мира, реализоваться в культурно-мировоззренческой и научно-образовательной миссии высшего образования, соединяет в себе внутренние и внешние факторы формирования позиции педагога как воспитателя. Акмеологи отмечают, что самореализация в «признаваемой и высокооцениваемой социально значимой деятельности» приносит человеку наиболее высокое удовлетворение от деятельности [4, с. 200].

Воспитательная деятельность сегодня является той самой высокооцениваемой социально значимой деятельностью. При этом в подлинной воспитательной деятельности педагог реализует собственные ценности, а не спущенные сверху, что неоднократно подчеркивается в работах коллектива ИСРО РАО [5]. Следовательно, сформированная позиция педагога-воспитателя позволяет ему самореализовываться в воспитательной деятельности и испытывать чувство глубокого удовлетворения при достижении ее подлинных результатов – воспитание созидательных членов общества с прочным нравственным стержнем. Ориентирами самореализации в воспитательной деятельности станут ведущие ценностные ориентации и жизненные смыслы преподавателя.

Согласно современным представлениям о воспитании, воспитательный процесс в высшей школе является полисубъектным. Это значит, что воспитательное влияние на студентов оказывают множество взаимодействующих друг с другом субъектов воспитания: и преподаватели, и сотрудники, и другие студенты, молодежные объединения, общественные организации и т.п. [2]. Иногда у преподавателя может складываться ощущение, что воспитательных влияний достаточно, поэтому необязательно его личное участие. Но эффективное воспитание возможно только при совместных и всеобщих усилиях всего

преподавательского сообщества. Поэтому важна воспитательная деятельность каждого преподавателя.

Преподаватели спрашивают, что можно сделать, если взаимодействие со студентами на занятиях по учебному плану осуществляется один раз в неделю. Ответ очевиден – использовать воспитательный потенциал учебно-профессиональной деятельности. Но прежде всего надо определиться с личными ценностями, которые пережиты в собственном опыте и которые преподаватель считает особо значимыми для передачи следующим поколениям, включая контекст будущей профессиональной деятельности студентов.

В качестве примера рассмотрим одну из универсальных ценностей, обозначенную в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», – человеколюбие, которое проявляется в многообразных формах поведения, но мы конкретизируем в уважении друг к другу, в умении быть доброжелательным ко всем людям вне зависимости от ситуации. Повторим, что это должна быть ценность, имеющая особую значимость и смысловое наполнение для преподавателя. Это означает, что сам преподаватель неукоснительно во всех актах своей деятельности реализует принцип соблюдения уважения и доброжелательности как к коллегам, так и к студентам. Студенты могут наблюдать проявления уважения и доброжелательности преподавателя в различных ситуациях: когда проводит лекционное занятие и настраивает студентов на изучение новой темы, показывая веер возможностей развития студентов в ее рамках; когда организует практическую часть занятия и предлагает студентам самоопределиваться в теме и способе переработки информации, в выборе кейсов тех практических направлений, которые интересны студенту. Но самое тонкое и сложное – это соблюдение уважения и доброжелательности при комментировании студенческих работ, когда важно и подчеркнуть сильные стороны, удачные моменты, и указать на ошибки, тем самым задать вектор развития студента. Особенно сложно бывает, когда работа выполнена на очень слабом уровне. Не будем останавливаться на том, что навыки фасилитации непременно должны быть встроены в мастерство преподавателя, организующего педагогический процесс в гуманистической парадигме.

Однако собственного примера совершенно недостаточно. Более того, если преподаватель высшей школы имеет позицию воспитателя, воспитательная деятельность возникает как ответ на возникшую проблемную ситуацию: к примеру, преподаватель стал свидетелем неуважительного отношения студентов к одногруппнику. Возникает потребность помочь студентам освоить такую социально значимую норму, как уважительное доброжелательное отношение друг к другу. Потребность переводится в цель деятельности преподавателя и определяет дальнейшие действия. Действия педагога-воспитателя представлены в работах П.В. Степанова (вовлечение в совместные дела, образование общности, составление и передача воспитывающих сообщений) [8]. Полагаем, что как инвариантные они также будут отражать структуру воспитательной деятельности преподавателя высшей школы с внесением определенной специфики.

Организация совместных дел имеет огромное значение для налаживания контакта с группой и создания особой доверительной общности со студентами. Совместным делом может стать и научная конференция, и выход на практику с погружением в реальную профессиональную деятельность, и подготовка университетского события, в которое вовлечены все студенты.

Общность со студентами возникает при совместном переживании событий, особенно и в первую очередь, если оно имеет значение для будущей профессиональной деятельности. Например, шефство над студентами с ограниченными возможностями здоровья для будущих логопедов. Преподаватель предстает и как профессионал, и как наставник, и как друг. Возникновение неформальных отношений способствует возникновению доверия. И после его возникновения наступает очередь третьего действия – составление и передача воспитывающих сообщений.

Как отмечает П.В. Степанов, воспитывающие сообщения могут быть прямыми и косвенными [8]. К прямым относятся просьбы видеть в каждом уникальное и относиться к этому с уважением, рекомендации соблюдать правила ведения дискуссии, не критиковать личность, поддерживать выступающих в случае волнения и т.п. Косвенными называют показ видеофрагментов, цитаты известных личностей в начале

занятия либо на стендах в коридоре. Но самым главным остается совместная деятельность, когда воспитывающая коммуникация приходится ко времени и к месту по ходу возникающих конфликтных ситуаций и организационных коллизий.

Таким образом, воспитательная деятельность как процесс развития ценностного отношения студентов к миру, к другим и к себе для педагога высшей школы может стать пространством для самореализации и самоосуществления, как возможность «пройти через себя», через свои ценности и смыслы. Самореализация в воспитательной деятельности позволяет преподавателю высшей школы по-новому взглянуть на себя, увидеть изменения в себе самом и в студентах, увидеть результаты своей деятельности, которые носят социально значимый, порой культурно-исторический характер.

Университетам в России еще предстоит трансформация образовательного пространства в подлинно воспитательное. Полагаем, начинать этот процесс необходимо с вовлечения преподавателей в воспитательную деятельность, показывая, что самореализация возможна не только в обучении студентов профессиональным знаниям, но и в воспитательном взаимодействии с ними в процесс преподавания учебных дисциплин. Опыт формирования позиции педагога как воспитателя в общем образовании показывает, что для этого необходимо создавать определенные условия, обеспечивающие возможность коммуникации по вопросам воспитания, позволяющие озвучивать и «означивать» разнообразные ценности и личностные смыслы педагогов, осуществлять обмен опытом воспитательной деятельности и ее рефлексия [3]. Воссоздание соответствующих условий на факультетах и кафедрах может способствовать вовлечению преподавателей в воспитательную деятельность, что усилит воспитательную функцию университета.

Литература

1. Блинов, В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В.И. Блинова. – Москва : Перо, 2019. – 71 с.
2. Воспитание в высшей школе: от теории к практике / Н.Н. Киселев, Л.С. Пастухова, Н.Л. Селиванова [и др.]; – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2021. – 502 с.

3. Григорьева, А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию / А.И. Григорьева // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 39–42.
4. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития / Л.В. Алиева, Г.Ю. Беляев, Д.В. Григорьев [и др.]; под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – Москва : АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 108 с.
5. Кожевникова, М.Н. «Знающий выбирает свой путь всем сердцем...» Личная миссия учителя / М.Н. Кожевникова // Учитель наедине с собой : сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2014 / ред.-сост. М.Н. Кожевникова. – Санкт-Петербург. : Лема, ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 41-58.
6. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
7. Степанов, П.В. Структура воспитательной деятельности педагога как объясняющая модель / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 49–56.
8. Три миссии университета: образование, наука, общество / В.А. Садовничий, А.Ю. Александров, Ю.К. Альтудов [и др.]; ред. кол.: В.А. Садовничий и др. – Москва : МАКС Пресс, 2019. – 440 с.
9. Уткин, А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX века : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / А.В. Уткин. – Москва, 2013. – 499 с.
10. Шакурова, М.В. Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования / М.В. Шакурова, Н.Л. Селиванова, Т.А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 7–21.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE CONTEXT OF THE NEW REALITY

А.С. Лу

Аннотация. Представлены основные теории и концепции, описывающие новую реальность, ее вызовы и угрозы, которые сегодня стоят перед педагогическим образованием. Предлагаются возможные управленческие решения как ответ на имеющиеся вызовы современности, способные преобразовать процесс подготовки педагогических кадров, качественно улучшив его.

Ключевые слова: новая реальность, подготовка педагогических кадров, SHIVA-, TACI-, BANI-, VUCA-мир, VUCA Prime, способы эффективного реагирования, управление в сфере образования

Key words: new reality, training of pedagogical staff, teacher training, SHIVA-, TACI-, BANI-, VUCA-world, VUCA Prime, ways of effective response, management in the field of education

В настоящее время многие привычные для человечества принципы перестают работать. Эпоху, когда все возможные представления, происходящие ныне, уже не могут считаться целостными, при этом знания, которыми человек обладает, моментально становятся неисчерпывающими. Представители различных сфер, в том числе и научные деятели сферы образования, сталкиваются лицом к лицу с этими характерными чертами сегодняшнего мира: неопределенностью, изменчивостью, неоднозначностью, сложностью. Какими же принципами стоит руководствоваться государственным высшим учебным заведениям при подготовке студентов педагогических специальностей в условиях новых вызовов и угроз мира?

Вся динамика и непредсказуемость процессов современной реальности весьма точно подходит под описание концепции VUCA-мира. Впервые концепция VUCA возникла в 1980-х гг., когда Стефан Гаррос – полковник ВС США, PhD поведенческих наук, описывая постоянно меняющуюся боевую обстановку и состояние стран после хо-

лодной войны, ввел акроним VUCA: *V = Volatility* (изменчивость), *U = Uncertainty* (неопределенность), *C = Complexity* (сложность), *A = Ambiguity* (неоднозначность). В начале 1990-х гг. Военный колледж Армии США стал использовать данный акроним для описания ситуации, сложившейся после распада СССР [1, с. 4–12]. Из военной сферы в бизнес-среду понятие VUCA-мира перенесли экономисты Уоррен Беннис и Берт Нанус, рассказав о нем в своей книге «Лидеры» [2, с. 200–244]. А в начале 2000-х гг. модель VUCA-мира стали использовать не только зарубежные, но и отечественные лидеры рынка, делая акцент в стратегиях развития своих компаний на актуальные угрозы и вызовы внешней среды.

Вскоре Бобом Йохансеном – PhD, доктором социологических наук, ведущим футурологом и научным сотрудником Института будущего в Кремниевой долине, была предложена модель поведенческого лидерства, помогающая увидеть, какие действия со стороны лидеров компаний необходимы для успешного противостояния угрозам и вызовам современного мира. Данная модель получила название VUCA Prime [3, с. 2]. Йоханссон предложил четыре компонента, способных противостоять четырем угрозам VUCA мира, среди них *Vision* (видение) как ответ на *Volatility* (нестабильность); *Understanding* (понимание) для борьбы с *Uncertainty* (неопределенностью); *Clarity* (ясность) как реакция на *Complexity* (сложность); *Agility* (гибкость), отвечающая *Ambiguity* (неоднозначности). Если спроецировать данную концепцию на сферу педагогического образования, можно получить следующие способы эффективного реагирования на угрозы и вызовы современного мира, представленные в таблице:

Способы эффективного реагирования на угрозы и вызовы современного мира*

| VUCA. Угрозы современного мира | VUCA Prime. Способы эффективного реагирования |
|---|--|
| <p><i>Volatility</i> (нестабильность). Изменения происходят постоянно: меняются тренды, актуальные направления, отношения, геополитическая обстановка – и это все должно менять систему образования, дабы отвечать запросам новой реальности</p> | <p><i>Vision</i> (видение) – понимание, куда движется система образования. Подразумевает постановку конкретных целей и фокус на этих целях, несмотря на меняющиеся вызовы и угрозы новой реальности</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Uncertainty</i> (неопределенность). Прогнозировать будущее крайне непросто, порой вовсе невозможно, ввиду появления новых внезапных угроз: военных действий, масштабных перемен в политическом устройстве мира, пандемий и прочих событий, называемых черными лебедями по Н.Н. Талебу [4, с. 13]</p> | <p><i>Understanding</i> (понимание) – осознание внешних и внутренних факторов, которые оказывают значительное влияние на сферу образования. *умение использовать форсайт как инструмент</p> |
| <p><i>Complexity</i> (сложность). Количество факторов, значительно влияющих на процесс принятия управленческих решений, возрастает, как следствие, анализировать становится намного сложнее, ведь неясно, что именно повлияет на результат</p> | <p><i>Clarity</i> (ясность) – развитие критического мышления, помогающее ориентироваться и понимать актуальные запросы рынка труда и рынка онлайн образования *форсайт как инструмент</p> |
| <p><i>Ambiguity</i> (неоднозначность). Неоднозначность и двусмысленность получаемых извне сигналов и информации, появляющиеся вследствие возникновения двойных стандартов в политике, корпоративном мире, социуме, приводящее к полному непониманию, как действовать в новых условиях предложенных современными реалиями</p> | <p><i>Agility</i> (гибкость) – способность быстро реагировать на изменения и адаптироваться к ним. *преадаптация к неопределенности (по Асмолову) как стратегия навигации [5, с. 68]</p> |

Примечание. С авторской проекцией на сферу педагогического образования.

Говоря о современной реальности, нельзя не отметить, что 2020 г. стал для мирового сообщества новым переломным моментом, когда, по мнению футуролога Джамаис Кашио, концепция VUCA-мира начала становиться уже не столь актуальной, появилась новая концепция реальности, называемая BANI-миром: *Brittle* (хрупкий), *Anxious* (тревожный), *Nonlinear* (нелинейный), *Incomprehensible* (непостижимый) [6, с. 1]. По мнению Кашио, с 2020 г. мы живем в мире, где Изменчивость превратилась в Хрупкость, Неопределенность переросла в Тревожность, Сложность стала Нелинейностью, а Неоднозначность (или Двусмысленность) вовсе стала Непостижимостью. До сих пор отношение представителей науки к концепции BANI-мира остается неоднозначным. Часть исследователей полностью разделяет мнение Кашио, считают, что в действительности, BANI-мир ярче

описывает наиболее актуальные угрозы современности, иные говорят, что BANI-мир – это лишь логическое продолжение или часть VUCA-мира, третьи же вовсе склоняются к тому, что в 2022 г. мировое общество перешло в уже новую реальность, которая носит название SHIVA или TACI.

Автор гипотезы SHIVA-мира кандидат психологических наук Марк Розин подразумевает, что все методы и модели, которые устарели, но еще применялись в BANI-мире, сейчас вовсе становятся бесполезными. В целом вся концепция Розина заключается в том, что мир приходит к финальному этапу, когда все разрушается до основания и только после этого наступает возрождение. Основные характеристики SHIVA: *Split* – Расщепленный, *Horrible* – Ужасный, *Inconceivable* – Невообразимый, *Vicious* – Беспощадный, *Arising* – Возрождающийся [7, с. 2]. Данная концепция была принята в научных кругах достаточно скептически, многие критики акцентировали свое внимание на том, что в концепции SHIVA можно найти слишком много отсылок автора, несущих в себе смысловую нагрузку, тесно связанную с индуизмом.

Появившаяся же в тот же постпандемийный период гипотеза практика в области психологии, ментора программ MBA Бизнес-школы СКОЛКОВО Сергея Дерябина под названием TACI-мир, по сравнению с SHIVA, не несет в себе столь пугающие угрозы, но, тем не менее, является обоснованием нарастающей тревожности, состояния фрустрации и непонимания в современном обществе. По мнению автора данной концепции, TACI-мир: *Turbulent* – Турбулентный, *Accidental* – Случайный, *Chaotic* – Хаотичный, *Inimical* – Враждебный [8, с. 1].

Можно использовать различные акронимы для описания настоящей реальности (идеи новейших теорий, в целом, на наш взгляд, отчасти схожи между собой, логика новых концепций строится на основе предшествующих им, местами лишь за счет возведения в квадрат уже имеющихся характеристик описанных ранее реальностей), но основная суть и стратегия управленческих действий, в процессе подготовки педагогических кадров на сегодняшний день должна состоять именно в том, чтобы как можно быстрее *распознавать и осоз-*

навать актуальные вызовы и угрозы реальности и при этом быть в постоянной готовности по-новому, максимально оперативно реагировать на них, что требует постоянного развития актуальных навыков, непрерывное получение новых знаний и компетенций, которые обеспечат повышение уверенности личности и снижение ее тревожности в условиях непрерывно меняющейся реальности.

За прошедшее время, с момента открытия VUCA Prime, проанализированный нами опыт всемирно известных компаний, использовавших методы управления рисками и стратегии реагирования на угрозы, построенные именно согласно концепции Йоханссона, доказывают высокую эффективность данной модели. Основываясь на данных фактах, можно предположить, что если взять за основу успешные практики применения методов управления рисками из сферы бизнеса и перенести их в сферу управления образованием, немного подстроив под сводную концепцию современной реальности Ed-мира, добавив как инструментарий *форсайт-технологии* и заменив привычный PDCA-цикл э. Деминга (Plan – Do – Check – Act), содержащий в себе принципы и механизмы постоянного совершенствования, но требующий подготовки одного четкого плана, на *HADI-цикл* (Hypothesis – Action – Data – Insights), набирающий популярность, прямо пропорционально популярности применения *методологии гибкого управления Agile*, когда первым этапом становится не планирование, а формирование *сразу нескольких* гипотез, далее идет их проверка, получение результатов и формулировка выводов, то это оптимизирует процесс управления в постоянно меняющейся, неопределенной реальности, помогая быстрее находить необходимые управленческие решения задач новой действительности. В итоге может получиться новая концепция, в рамках которой будет осуществляться подготовка педагогических кадров, способных быстро адаптироваться, быть востребованными на рынке труда, несмотря на непрестанно изменяющиеся условия современной реальности. Выпускники педагогических вузов будут обладать не только актуальными компетенциями, но и владеть форсайт-технологиями, смогут предсказывать актуальные запросы общества и рынка EdTech, что сделает из них востребо-

ванных специалистов, способных самостоятельно находить новые пути самореализации в постоянно меняющемся мире.

Литература

1. Herbert, F. Developing Strategic Leadership: The US Army War College Experience / F. Herbert // Journal of Management Development. – 1992. – Vol. 11, No. 6. – P. 4–12.
2. Bennis, W.G. Leaders: The strategies for taking charge, by Warren Bennis and Burt Nanus. – New York: Harper & Row, 1985. – P. 200–244.
3. Johansen, P.B. Get There Early. Berrett-Koehler Publishers, 2007. – 285 p.
4. Taleb, N.N. The Black Swan: the Impact of the Highly Improbable. – New York, 2007. – 400 p.
5. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – Москва : Акрополь, 2018. – 212 с.
6. Cascio, Jamais.2020. "Facing the Age of Chaos". Medium (blog), 29 April 2020. – URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата обращения: 11.03.2023).
7. Жизнь после BANI. В какую реальность нас забросил 2022 год. – URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhiznposle-bani-voshod-novyh-mirov/?ysclid=19q1nzxbc6413290782> (дата обращения: 12.03.2023).
8. Трансформация миров от VUCA к TACI. – URL: https://deriabin.ru/mir_taci (дата обращения: 14.03.2023).

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ ПРОГРАММЫ
«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА ДЕРЕВА»**

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF TECHNICAL
MODELING AND THE CONSTRUCTION OF STUDENTS
THROUGH THE DEVELOPMENT OF THE PROGRAM
"ARTISTIC PROCESSING OF WOOD"**

О.М. Мусина

МАУДО «Центр детского творчества», Нижневартовск

Аннотация. Описан процесс развития профессионального мастерства будущих педагогов, направленный на овладение ими технологической и методической инструментальной учебной деятельностью в моделировании и конструировании из фанеры.

Ключевые слова: развивающие технологии, техническое мышление, познавательная деятельность, модели, чертеж, изделия, рисунок, инструменты

Keywords: developing technologies, technical thinking, cognitive activity, models, drawing, products, drawing, tools

*Руки учат голову,
затем поумневшая голова учит руки,
а умные руки снова и уже сильнее
способствуют развитию мозга.*

А.М. Горький

Ежегодно создается большое количество новых моделей бытовой техники, станков, автомобилей и других технических устройств. Для совершенствования этих устройств разрабатываются новые материалы, конструкции и источники энергии. Решение этих вопросов является результатом технического творчества изобретателей, инженеров и ученых. Можно предположить, что первые конструкторы зародились в глубокой древности – все здания, предметы быта и механизмы

были изобретены мастерами, «способными изобретать» (именно так переводится слово «инженер») и, самое главное, возводить все изобретенное и вообще воплощать свои идеи, ведь название профессии конструктора происходит от латинского *construere*, что означает «строить». Эти мастера хорошо разбирались в основах механики, обработки материалов и архитектуры. Многие из того, что мы используем, создано инженерами-дизайнерами, включая бытовую технику, автомобили, мебель и многое другое.

Это интересная профессия для людей, которые обожают точные науки и творчество. Среди молодежи популярность инженерных профессий падает с каждым годом. Усилия, прилагаемые государством, дают хорошие результаты на уровнях среднего и высшего образования.

Мир технологий велик, и обучение с помощью моделирования позволяет лучше познакомиться с ним, развивает дизайнерские навыки, техническое мышление и является одним из важных способов познания окружающей действительности. Конструирование – это процесс создания модели, машины, конструкции, технологии с реализацией проектов и расчетов. Вы можете создавать дизайн в соответствии с шаблоном, в соответствии с условиями и в соответствии с планом. При конструировании используются чертежи, зарисовки, расчеты. Моделирование – это разновидность конструирования. В результате процесса конструирования и моделирования получают готовые объекты – изделия, модели, макеты. Любой объект может быть смоделирован с использованием самых разнообразных материалов и техник.

Одной из задач для педагога дополнительного образования сегодня является внедрение в образовательный процесс таких развивающих технологий, которые помогают учащимся не только овладеть определенными знаниями, навыками и умениями в определенной сфере деятельности, но и развить и использовать свой творческий потенциал в технической сфере [1–5].

Именно такую задачу я ставлю перед собой как педагог дополнительного образования по направлению «Художественная обработка дерева». Реализация программы позволяет воспитывать в детях дух коллективизма, прививает целеустремленность, развивает вниматель-

ность, интерес к технике и техническое мышление. Подготовить обучающихся к проектно-технологической деятельности – значит научить детей наблюдать, размышлять, представлять, фантазировать и предполагать форму, устройство (дизайн) изделия, научить аргументировать свою позицию относительно необходимости и пользы дизайна, дать им возможность свободно планировать и конструировать, трансформируя свои предположения в различные мысленные, графические и практические варианты. Деятельность детей в творческом объединении способствует формированию у них не только созерцательной, но и познавательной активности.

Художественное распиливание – это сочетание искусства с техническими операциями по ручной обработке древесины, оно позволяет существенно влиять на желание работать, воспитывает чувство прекрасного, умение видеть и понимать великолепное в окружающем мире, приобщает к культуре. В процессе работы дети создают конструкции различной сложности, но доступные для исполнения, из фанеры, используя различные инструменты и приспособления. Они отработывают навыки и умения, расширяют свой технический «кругозор».

Важна практическая направленность работы детей. Они выставляются на конкурсах, выставках, используются в качестве наглядных пособий, служат подарками, украшениями, декором помещений. Макеты различных исторических изделий выставлены в качестве экспонатов в музеях и выставочных залах. Невозможно переоценить важность технического моделирования в наше время – время высоких технологий и инноваций.

Все дети любят создавать модели домов, машин, кораблей, самолетов. Именно эти поделки представлены в виде моделей реальных устройств и машин. Модели могут полностью копировать объекты или передавать только общее сходство с ними. В первом случае модель является копией, во втором – стилизованной моделью. Дети выполняют в основном стилизованные модели. Кроме того, они изготавливают не только трехмерные, но и плоские модели, используя различные виды аппликаций, такие как плоскостные, объемные, сюжетные, вырезанные или моделирующие на плоскости из отдельных

деталей. Это касается и силуэтных моделей. Модели могут быть подвижными и стационарными.

Модель, как и реальный объект, создается на основе эскизов, технических чертежей и зарисовок. Широкое использование чертежных и измерительных инструментов и приспособлений повышает уровень и общую культуру детского труда, расширяет содержание их знаний. Обучение рисованию проходит систематически, начиная с выполнения изделия по готовому сканированному чертежу и заканчивая созданием собственного чертежа модели и каждой ее детали в отдельности.

В процессе изучения простого технического дизайна происходит развитие дизайнерских способностей детей. Совершенствуются навыки и умения, культура труда обучающихся, растет их интерес к самостоятельному решению задач по проектированию различных доступных им продуктов.

Конструирование осуществляется в соответствии с конкретным техническим заданием, в котором формулируются конкретные условия и требования к качеству готового изделия при его использовании по назначению. Процесс конструирования изделия прочно интегрирован с решением технологических и экономических задач: выбором материалов и методов изготовления и соединения деталей, приемами и порядком сборки и оформления изделия. В то же время мы ищем способы добиться высочайшего качества продукции с максимальной экономией усилий, денег и времени.

Изготовление изделий из дерева происходит в несколько этапов:

1. Планирование внешнего вида и размеров изделия.
2. Создание чертежа.
3. Перенос чертежа на заготовку.
4. Распил изделия в соответствии с чертежом.
5. Сборка готовой конструкции.

Каждый этап работы имеет свои особенности, без учета которых можно не получить ожидаемого результата.

Этап 1. Планирование внешнего вида и размеров изделия.

Организация занятий на начальном этапе основана на том, что дети знакомятся с историей развития художественного дизайна,

используя метод игры – путешествия. Обучение проходит в виртуальных музеях, где дети, путешествуя, досконально знакомятся с зарождением дизайнерской деятельности. На этом этапе дети примеряют на себя роли инженеров и архитекторов: они разрабатывают идею поделки, определяют ее размер, из каких компонентов она будет состоять. Они продумывают, как будут соединяться детали.

Этап 2. Создание чертежа.

Когда художественная идея готова, ребята воплощают ее на бумаге. Это может быть произвольный рисунок или изображение из любого источника. Реализовать идею можно с помощью Интернета: есть специализированные ресурсы, которые предлагают готовые эскизы, разделенные по категориям для удобства поиска. Каждый ребенок, создавая изображение какого-либо предмета, передает сюжет, включает свои чувства, представление о том, как это должно выглядеть. В этом суть детского дизайнерского творчества, которое проявляется не только тогда, когда ребенок самостоятельно придумывает тему своего сооружения, но и когда он создает изображение по указанию учителя, назначая композицию, цветовую гамму и другие выразительные средства, внося заманчивые дополнения.

Этап 3. Перенос чертежа на заготовку.

Чтобы перенести рисунок на подготовленную фанеру, ребята используют копировальную бумагу, линейку, заостренный карандаш и ручку. Рисунок закрепляется на фанере с помощью кнопок или просто удерживается левой рукой. Переведите рисунок с помощью ручки и линейки.

Этап 4. Распил изделия в соответствии с чертежом.

На этом этапе ребята становятся мастерами-технологами. Ведь они освоили технологию распиливания ручным лобзиком по фанере и дереву. Прежде всего, ребята делят размеченную заготовку на части, которые могут вращаться в рамке пазла. Затем вырезаем внутренние детали (пазы, отверстия), а затем внешний контур. При изготовлении нескольких деталей из одной заготовки важно, чтобы получилось как можно больше, а для этого необходимо учитывать их правильное (экономичное) размещение и маркировку.

Этап 5. Сборка готовой конструкции.

Сборка изделия осуществляется с использованием полностью обработанного и отполированного изделия. Для сборки мы используем клей ПВА или «Дракон». Когда элементы конструкции изготовлены, ребята начинают раскрашивать их по частям или в сборе. Все зависит от самого изделия, нуждается ли оно в дальнейшей покраске или нет. Рассматривают возможность использования модели, например, для участия в выставках, конкурсах и т.д.

Таким образом, занятия конструированием из фанеры имеют большое значение в формировании личности ребенка. Они способствуют выявлению творческого потенциала личности, процессу формирования его эстетической культуры, эмоциональной отзывчивости. Приобретая практические навыки, дети получают возможность удовлетворить потребность в творчестве, реализовать желание создать что-то своими руками.

Литература

1. Сумцова, Т.К. Технология столярных работ : учебное пособие / Т.К. Сумцова. – 2-е изд., стер. – Минск : РИПО, 2019. – 305 с.
2. Александров И. Выпиливание лобзиком: Копилки / И. Александров. – СамИздат, 2012. – 33 с.
3. Александров И. Выпиливание лобзиком: Подставки / И. Александров. – СамИздат, 2013. – 36 с.
4. Попов В.В. Выпиливание лобзиком. Изделия и графика. Вып. 1. – Москва : Народное творчество, 2006. – 40 с.
5. Шустов М.А. Методические основы инженерно-технического творчества. / М.А. Шустов. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 78 с. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/XuzrfqN4P7Ph6A> (дата обращения 23.04.2023).

**ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА КАК РЕСУРС
УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ**

**PEDAGOGY OF CO-CREATION AS A RESOURCE
FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-REALIZATION
OF A TEACHER**

Е.А. Шумаева^{1, 2}

¹ *Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова, Ульяновск*

² *Гимназия № 1 им. В.И. Ленина, Ульяновск*

Аннотация. Последовательно раскрываются показатели профессиональной самореализации учителя в соотношении с возможностями педагогики сотворчества. Сделан вывод, что подлинно сотворческая деятельность неизбежно вызывает у учителя чувство удовлетворения от педагогического процесса и его результатов, а значит, ориентирует педагога на оценку эффективности своей профессиональной деятельности не только на основании достижений учеников, но и собственных.

Ключевые слова: самореализация личности, профессиональная самореализация педагога, показатели самореализации, педагогика сотворчества, профессиональная удовлетворенность

Keywords: personal self-realization, teacher's professional self-realization, indicators of self-realization, pedagogy of co-creation, professional satisfaction

Современная парадигма школьного образования ориентирует педагога на осуществление постоянного поиска путей самосовершенствования, роста своих профессиональных способностей и компетенций. Стремление двигаться в данном направлении является предпосылкой для эффективной самореализации педагога в профессии и предотвращает эмоциональное выгорание.

Следует признать, что современный мир – это пространство, в котором обилие информации порождает необходимость ее критического осмысления и продуктивного использования, а средоточие возможно-

стей ставит задачу выстраивания жизненной стратегии и необходимости принятия решений в соответствии с ней. Понятие «жизненной стратегии» вводит в научную мысль К.А. Абульханова-Славская, подразумевая выбор человеком основного направления жизни, определение целей, решение возникающих противоречий, а также творчество, «созидание ценности своей жизни» [1, с. 5]. При этом исследователи акцентируют внимание на самореализации как главном жизненном процессе человека (Н.Л. Кулик, Н.В. Южакова, К.Г. Герасимова и др.), а профессиональную самореализацию называют ключевым критерием его социальной зрелости (Л.В. Манжос, С.А. Хазова и др.).

К настоящему времени осуществлены попытки многомерного рассмотрения феномена самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Н.Л. Кулик, Н.В. Южакова, Н.А. Омбоева, С.С. Кудинов, А.И. Березенцева и др.). Немало работ посвящено и профессиональной самореализации педагога (А.М. Кириченко, А.А. Григорьева, Р.М. Медетова, Е.В. Федосенко, Н.Ю. Абраменко и др.). Отрадно то, что некоторые исследователи отмечают связь педагогики сотворчества с эффективной самореализацией учителя (А.И. Березенцева, Н.А. Омбоева). Ключевые положения педагогики сотворчества были раскрыты в трудах С.Ю. Степанова, Е.З. Кремера, И.Н. Семенова, А.В. Распяникова и других авторов.

Исследователи видят в самореализации человека следующие черты:

1. Осознанность раскрытия в процессе деятельности сущностных сил, осуществление предназначения, сопровождающееся личностным ростом.
2. Проявление поисковой активности.
3. Социальная составляющая самореализации, обусловленная включением человека в широкий круг социальных контактов.
4. Раскрытие творческих сил человека.
5. Результативность, направленность на преобразование себя или окружающего мира [2, с. 10–12, 22; 3, с. 5–10, 18; 4, с. 13].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения профессиональной самореализации учителя, данного А.М. Кириченко:

«...совокупность проявления индивидуальных профессионально-личностных качеств и свойств педагога, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности в многомерной педагогической и социальной деятельности» [4, с. 14].

Реализация педагогом потенциала и предназначения в целом основана на глубоком внутреннем осознании соответствующей необходимости. Становится возможным оптимальное выстраивание действий, направленных не просто на ежедневное «вырабатывание» положенного времени и функционала, но на поступательное движение к успешности учеников и своей собственной.

Мы убеждены, что одним из факторов эффективной самореализации личности в профессии является ее творческий потенциал, т.е., по выражению Е.П. Ильина, способность к творчеству. Е.П. Ильин считает всеобъемлющим определение творчества как «продуктивной мыслительной деятельности, приносящей нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [5, с. 11, 23]. Сотворческая деятельность на учебных занятиях позволяет объединить творческие потенциалы ее участников и дает мощный импульс к их самореализации.

Основная концепция педагогики сотворчества была выстроена С.Ю. Степановым, и ее ключевыми положениями стали следующие:

1. Учитель – источник качественных изменений в ученике.
2. Ученик – источник качественных изменений в учителе.

3. Данное взаимо- и соразвивающее отношение ученика и учителя возможно с помощью рефлексии в смысловом контексте культурных ценностей, а не только в рамках содержания образовательных программ [6, с. 38].

Сотворческое пространство строится на основе ряда принципов: взаиморазвития, паритетности, уникальности учителя и ученика, парадоксальности, открытости (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер, Э.И. Печерица и др.). Сотворческая деятельность предполагает включенность в ее процесс каждого участника, отвергает пассивность и направляет на успешность.

Мы рассматриваем педагогику сотворчества как ресурс успешной профессиональной самореализации учителя. Здесь важным представляется выявление возможных показателей эффективности профессио-

нальной самореализации педагога и соотнесение их с возможностями педагогики сотворчества.

К показателям эффективности профессиональной самореализации педагога относятся:

1. Достижения учащихся (в учебной деятельности; в конкурсах/конференциях и других мероприятиях, уровень их воспитанности).

2. Достижения учителя (выработка и успешность профессиональных стратегий, аккумулирование и транслирование опыта профессиональной деятельности, научно-исследовательская деятельность).

3. Формирование профессионального «Я» (чувство удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью; выработка стиля общения со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональное состояние учителя, обусловленное его профессиональной деятельностью).

Очевидно, что многие из этих показатели взаимосвязаны, поэтому утверждение об оптимальности их достижения учителем в совместном творческом и научном поиске с учениками в полной степени справедливо. А готовность учителя к этому является предпосылкой успешной реализации сотворческого подхода в его образовательной деятельности.

Обозначим факторы, определяющие потенциал педагогики сотворчества в деле профессиональной самореализации учителя (таблица).

Потенциал педагогики сотворчества в профессиональной самореализации учителя

| Фактор | Влияние на профессиональную самореализацию учителя |
|---|---|
| Ориентация на успех всех участников сотворческой деятельности | Ключевым положением педагогики сотворчества является взаиморазвитие субъектов деятельности, соответственно, педагог нацелен не только на передачу знаний, умений, опыта учащимся, но и на собственное совершенствование в профессии |
| Методическая составляющая сотворческой деятельности | Сотворческий подход ориентирует педагога на методическое творчество: генерирование методических идей, поиск способов их воплощения в жизнь, реализация их на практике, рефлексия результатов и вновь обращение к мыслетворчеству |

| | |
|--|--|
| Предметная и мета-предметная составляющие сотворческой деятельности | Расширение предметного кругозора учителя, формирование собственного видения дискуссионных вопросов науки и практики. Освоение подходов в развитии метапредметных действий учеников |
| Творческая составляющая сотворческой деятельности | Учитель постоянно находится в творческом поиске, в процессе апробации новых идей и замыслов. Данный процесс предполагает осознание педагогом уже претворенного в жизнь (успехов, недочетов), совершенствование наработок, отбор лучших вариантов, выбор траектории педагогической деятельности |
| Рефлексивная составляющая сотворческой деятельности | Совершенствуя рефлексивные навыки, педагог все больше осознает и познает собственные способности, ценности, преодолевает барьеры в мышлении, расширяет круг интересов |
| Коммуникативная и кооперативная составляющие сотворческой деятельности | Педагогика сотворчества строится по особым правилам взаимодействия. Их освоение развивает коммуникативные и кооперативные навыки учителя. Сотворчество позволяет педагогу в целом вырабатывать позитивное восприятие ученического и учительского сообществ, в частности признавать ценность каждой личности. Педагог проявляет готовность к освоению новых способов взаимодействия с детьми, вырабатывает собственный стиль педагогического общения и расширяет спектр ситуативных поведенческих реакций |
| Эмоциональная составляющая сотворческой деятельности | Исследователи называют педагогику сотворчества здоровьесозидающей. Добавим, что немаловажной чертой является ее ориентация на психологическое благополучие субъектов. Во многом оно достигается благодаря трансформации сухого формального общения между учителем и учениками в живое, эмоциональное, заинтересованное. Педагог вырабатывает в себе эмоционально-ценностное отношение к профессии |
| Педагогика сотворчества учит мыслить нестандартно | Педагогика сотворчества ориентирует педагога на позитивное разрешение возникающих трудностей и барьеров, преодоление стереотипов (в том числе собственного незнания или неспособности к освоению новых подходов организации деятельности учеников). Учитель отказывается от шаблонности в проведении учебных занятий и все чаще строит их на творческом и сотворческом основаниях |

Обратим внимание на то, что учебное занятие на основе сотворческого подхода (как и занятие, построенное на ином основании), несет

в себе определенное предметное содержание. Однако в случае организации его усвоения в атмосфере сотворчества открываются широкие перспективы выхода за рамки определенного тематическим планированием содержания, расширяется спектр метапредметной деятельности.

Таким образом, под влиянием всей совокупности выделенных факторов учитель совершенствует многие грани своего профессионализма. В условии организации образовательного процесса в духе сотворчества педагог углубляет предметные знания, накапливает и обобщает опыт организации метапредметной деятельности, осознает себя как творца, определяет пути развития творческого потенциала, вырабатывает оптимальный стиль педагогического общения. Сотворческая деятельность для учителя всегда инновационна, поскольку ориентирована на создание и реализацию новых стратегий в образовательном процессе. По утверждению С.Ю. Степанова, творчество не может быть алгоритмизировано, соответственно, нет и не будет готовых «рецептов» сотворческих занятий [6, с. 28–29]. Подготовка сотворческих уроков обязательно будет требовать от педагога разработки качественно новых сценариев, оптимальных для известных только ему особенностей конкретных учебных коллективов. Часто у педагога возникает потребность в обобщении и трансляции опыта через методическую и научно-исследовательскую деятельность. Это вносит весомый вклад в современное образовательное пространство, так как происходит сближение педагогической науки и практики.

Организация учебной деятельности в духе сотворчества и рефлексия педагогом ее этапов отражается на всех показателях профессиональной самореализации: успехи учеников и учителя становятся значимыми для всех участников образовательного процесса, а учитель поучает возможность осознать профессиональное «Я» и выработать пути к совершенствованию профессионального мастерства. Подчеркнем, что каждый педагог сам определяет значимые для себя показатели реализации в профессии и, как правило, акцент делается на успеваемости учеников. У большинства педагогов, как отмечают исследователи, репродуктивный стиль профессиональной деятельности преобладает над творческим, что определяет характер профессио-

нальной самореализации [3, с. 18]. Последовательная реализация ключевых положений педагогики сотворчества расширяет спектр актуальных для учителя показателей самореализации и ориентирует его, в том числе, на собственные достижения и многомерное раскрытие себя в профессии.

На наш взгляд, важнейшим результатом построения образовательной деятельности на основе сотворчества является возникающее у учителя чувство удовлетворения от реализации себя как профессионала. Мы разделяем позицию К.А. Абульхановой-Славской, что «удовлетворенность – чувство верности, подлинности своей жизни – это порой едва ли не единственный источник наших жизненных сил, жизненной стойкости, жизненной инициатив, нашей способности идти вперед» [1, с. 8], и именно в этом чувстве педагог формирует представление о себе как о профессионале.

Нельзя отрицать, что среди условий самореализации есть объективно обусловленные (общественный статус учителя, материальное положение, состав педагогического коллектива и т.д.), и влияние на них посредством приложения педагогом собственных усилий очень ограничено. Зато актуализация субъективных условий (отношение педагога к профессии и к себе как профессионалу, потребность или ее отсутствие в профессиональном совершенствовании, творческий подход к профессиональной деятельности, психологическое самочувствие и комфортность на работе [4, с. 10] всегда находится в руках педагога.

Становится очевидным, что занятия в духе педагогики сотворчества нацелены на удовлетворение потребности в самореализации всех ее участников. Сотворческая деятельность и нахождение в постоянном творческом поиске порождают у учителей не только направленность на успешность учащихся, но и на собственные достижения (возникновение потребности трансляции опыта, расширения круга профессионального общения, научно-исследовательская деятельность, участие в профессиональных конкурсах, научных и педагогических мероприятиях). Все это позволяет педагогу в большей степени реализовывать собственный потенциал и свои сущностные силы в профессии.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Березенцева, А.И. Самореализация старшеклассников в условиях гимназической среды : автореферат диссертации ... кандидата педагогических. Наук / А.И. Березенцева. – Тюмень, 2006.
3. Кулик, Н.Л. Самореализация личности как философская проблема : автореферат диссертации ... кандидата философских наук / Н.Л. Кулик. – Киев, 1992.
4. Кириченко, А.М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.М. Кириченко. – Ставрополь, 2005.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 448 с.
6. Степанов, С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества / С.Ю. Степанов // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 3. – С. 25–49.

Раздел 3.

Практики генерации, поддержки и развития образовательных инноваций

УДК 374.31
ГРНТИ 14.35.07

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ¹

THE USE OF NON-FORMAL EDUCATION ELEMENTS FOR HUMAN DEVELOPMENT IN SHAPING THE DIGITAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL SPACES

О.С. Камнева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассматривается возможность использования элементов неформального образования для развития человеческого потенциала при формировании цифровых компетенций будущих педагогов средствами инновационного образовательного пространства Педагогического технопарка «Кванториум» имени народного учителя СССР Б.И. Вершинина Томского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: неформальное образование, развитие человеческого потенциала, цифровые компетенции будущих педагогов, инновационное образовательное пространство.

Keywords: non-formal education, human development, digital competences of future teachers, innovative educational space

В современной экономической парадигме приращение человеческого потенциала через развитие цифровых компетенций является

¹ Статья написана в рамках исследования, выполненного за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/> и средств Администрации Томской области.

одним из главных условий повышения конкурентоспособности национальной экономики. Подготовка современного специалиста в условиях цифровой трансформации всех сфер профессиональной деятельности требует внедрения инновационных подходов в образование на всех ступенях, начиная с системы профориентационной работы в школе, которая должна учитывать изменения, происходящие на рынке труда. Школьникам необходимо предоставить возможность знакомиться с современными профессиями, которые появляются в связи с развитием цифровых технологий, и подготовить их к будущим вызовам.

Таким образом, высокая степень влияния подготовки педагога к решению профессиональных задач по формированию цифровой грамотности и осуществлению педагогической деятельности в цифровой образовательной среде на развитие человеческого потенциала становится все более очевидной.

Квалифицированный педагог, обладающий соответствующими знаниями, навыками и компетенциями в области цифровых технологий и образования, способен эффективно реализовывать процесс обучения и воспитания учащихся, а также формировать у них соответствующие цифровые навыки осуществления поиска и обработки информации, использования эффективных каналов цифровой коммуникации, разработки цифрового контента и решения проблем с помощью цифровых инструментов, использования открытых образовательных ресурсов с целью самообразования и саморазвития, осуществления мер защиты персональной информации, создания комфортных условий с помощью цифровой среды для самореализации. При этом важно не только обладать знаниями, но и уметь их применять на практике, создавая благоприятные условия для обучения и развития учащихся в цифровой образовательной среде [1, с. 2–8; 2].

Создание благоприятных условий для роста человеческого потенциала можно осуществить путем развития цифровых компетенций через использование средств неформального образования. Преимущества неформального образования перед формальным заключаются в большей гибкости, ориентированности на индивидуальные образовательные дефициты, возможности самостоятельного выбора тем

и темпа обучения для обучающегося. Однако стоит отметить, что неформальное образование не предполагает единых стандартизированных требований к результатам учебной деятельности и основывается, прежде всего, на личной заинтересованности обучающегося [3, с. 45].

Под неформальным образованием чаще понимается любая по форме специально организованная (направляемая) дополнительная образовательная деятельность внутри или вне образовательного учреждения, способствующая самообразованию на основе собственных мотивов обучающегося [4, с. 265]. В целом неформальное образование, дополняя формальное, является важным компонентом развития человеческого потенциала и обусловлено потребностью общества в непрерывном обучении на протяжении всей жизни и содействии развитию инноваций, повышением степени мотивации и осмысленности учебной деятельности обучающимся, многоаспектностью содержания, доступностью, разнообразием форм и т.д. Неформальное образование может проводиться в виде курсов, тренингов, мастер-классов, воркшопов, семинаров, лекций и других подобных мероприятий. Кроме того, неформальное образование может осуществляться в форме самообразования, когда человек самостоятельно получает нужные ему знания и навыки, используя доступные ресурсы и инструменты.

Неформальное образование может быть осуществлено в различных инновационных образовательных пространствах, которые создаются для поддержки и стимулирования инноваций в образовании. Эти пространства являются как физическими, так и виртуальными и предоставляют различные возможности для обучения и развития. Например, в качестве инновационных образовательных пространств могут выступать инновационные лаборатории, центры компетенций, коворкинги, инкубаторы и акселераторы, которые специализируются на различных областях знаний и предоставляют обучающие курсы, тренинги, интерактивные выставки и лекции, мастер-классы и другие формы образовательных мероприятий. Использование таких пространств также способствует стимулированию интереса к науке, технологии, инженерии и математике среди детей и молодежи.

На базе педагогических университетов России в рамках федерального проекта «Современная школа» Национального проекта «Образование»

вание» при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в целях формирования условий для повышения качества высшего образования создаются педагогические технопарки «Кванториум», которые являются примерами инновационных образовательных пространств. Деятельность педагогических технопарков «Кванториум» направлена на развитие творческих способностей, критического мышления и навыков решения проблемных ситуаций, а также на развитие сотрудничества, коммуникации и цифровых компетенций будущих педагогов.

Педагогический технопарк «Кванториум» имени народного учителя СССР Б.И. Вершинина (далее Педагогический Кванториум) был создан на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) в конце 2022 г. Материально-техническая база Педагогического Кванториума была определена в рамках естественно-научного (физика, химия, биология), технологического (информатика и технология) и медианаправления.

Использование инновационного образовательного пространства Педагогического Кванториума, помимо организации учебного процесса, направлено на проектную и исследовательскую деятельность будущих педагогов в области разработки методических и дидактических материалов, проведение опытно-конструкторских работ по разработке новых методик и методических инструментов в преподавании учебных предметов «Физика», «Химия», «Биология», «Математика», «Информатика», «Технология» с использованием современного оборудования, средств обучения и воспитания. Педагогический Кванториум оснащен цифровыми предметными лабораториями, учебной лабораторией по нейротехнологии, робототехническими комплектами и квадрокоптерами, образовательным набором по изучению технологий реверсивного инжиниринга, образовательным набором по изучению аддитивных технологий и быстрого прототипирования, студией для создания презентаций/онлайн-вебинаров/демонстрации опытов.

Условия инновационного образовательного пространства Педагогического Кванториума способствуют развитию практических навыков работы с цифровым учебным оборудованием, навыков проектирования учебного процесса с использованием цифрового учебного

оборудования и навыков разработки цифрового образовательного контента.

Для развития цифровых компетенций будущих педагогов в рамках неформального подхода целесообразно организовывать такие мероприятия, как мастер-классы по внедрению цифрового оборудования в учебный процесс, интерактивные экскурсии, интеллектуальные игры и квизы, олимпиады и конкурсы, педагогические хакатоны, проектные сессии и т.д.

Использование элементов неформального образования для развития человеческого потенциала в эпоху цифровой трансформации может быть эффективно при формировании цифровых компетенций будущих учителей средствами инновационного образовательного пространства Педагогического Кванториума при условии обеспечения структурированного и систематического подхода к достижению конкретных целей развития цифровых компетенций.

Литература

1. Казакова, Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8–14.
2. Мартишина, Н.В. Цифровизация образования: вызовы и требования к педагогу / Н.В. Мартишина, Н.В. Гречушкина // Образование и общество. – 2022. – № 1 (132). – С. 3–10.
3. Гриценко, Н.Е. Неформальное образование в современных условиях / Н.Е. Гриценко // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2017. – № 3(16). – С. 45–47.
4. Улитко, В.В. Неформальное образование учителя как условие достижения профессионального акме / В.В. Улитко // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – С. 265–269.

РАЗРАБОТКА МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-РИСКОВ И УГРОЗ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ¹

DEVELOPMENT OF A MOBILE APP FOR PREVENTION OF INTERNET RISKS AND THREATS TO CHILDREN AND ADOLESCENTS

С.А. Ломовская¹, Е.С. Синогина²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Описан процесс создания мобильного приложения, которое направлено на профилактику интернет-рисков и угроз детей и подростков. Приложение позволяет получить информацию об основных угрозах и рисках, с которыми сталкиваются дети и подростки в Интернете, и предлагает решения для минимизации этих рисков. Приведены технологии и методы, которые использовались при разработке приложения, включая разработку пользовательского интерфейса и построение диаграммы активности.

Ключевые слова: мобильное приложение, кибербезопасность, профилактика киберугроз подростков, интернет-риски, Android Studio

Keywords: mobile app, cybersecurity, teen cyberthreat prevention, Internet risks, Android Studio

Совершенствование новых технологий, в том числе интернет-коммуникаций, обусловило высокий рост количества подростков, использующих Интернет на ежедневной основе. По статистике компании Mediascope, более 98% подростков в России сегодня проводят в Интернете от 6 часов в день [1]. Данные исследований сообщают также о том, что около 20% родителей никак не отслеживают действия своих детей в Интернете и социальных сетях. Вместе с тем растет и количе-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (Тема: «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства»).

ство киберугроз, которым могут подвергаться подростки, поэтому особенно актуальной проблемой для родителей и педагогов становится обеспечение безопасности ребенка в интернет-среде.

Проблема киберугроз широко освещается в современном обществе. Так, согласно результатам опроса, проведенного среди 53 сотрудников общеобразовательных учреждений Томской области, 99% респондентов активно интересуются информацией о интернет-рисках. Основными источниками являются ресурсы сети Интернет (78,8%), телевидение (48,1%), СМИ (42,3%), педагогические советы (53,8%), а также курсы повышения квалификации (32,7%) и научные конференции (15,4%). Так, 82,7% опрошенных заявили, что в их образовательном учреждении проводятся специальные профилактические мероприятия в области кибербезопасности учеников; 98,1% респондентов согласились с тем, что тема обеспечения кибербезопасности современных школьников действительно является актуальной на сегодняшний день.

Несмотря на это, около половины опрошенных педагогов (48,1%) затрудняются ответить на вопрос о том, действительно ли они знают, как обеспечить кибербезопасность своих подопечных, а подавляющая часть (82,7%) признаются, что заинтересованы в получении дополнительной информации о киберугрозах.

Решением проблемы может стать разработка мобильного приложения «Справочник по кибербезопасности» для преподавателей и родителей подростков, которое будет являться дополнительным источником информации о киберугрозах и способствовать безопасной социализации школьников в интернет-среде.

Для выявления основных требований к разрабатываемому приложению сотрудникам школ было также предложено рассказать о том, какие вопросы у них возникают в области кибербезопасности учеников. В основном педагогов интересует, куда могут обратиться пострадавшие от киберугроз (58,8%), как распознать проблемы у школьника в интернет-среде (70,6%), а также превентивные меры для профилактики киберугроз (60,8%).

Требования к приложению: наличие актуальной информации о причинах, признаках и последствиях киберугроз; наличие информа-

ции о профилактике киберугроз; представление информации в сжатом и доступном виде; наличие дополнительных ссылок на сайты и чаты для помощи пострадавшим от киберугроз подросткам; возможность скачивания и установки на большинство мобильных устройств.

Процесс разработки состоял из трех этапов: поиск информации для наполнения приложения, создание интуитивно понятного интерфейса, написание программного кода [2].

Так как приложение должно отвечать требованию запуска на большинстве устройств, в качестве среды разработки была выбрана операционная система Android. Статистика показывает, что на российском рынке данная операционная система (по состоянию на февраль 2023 г.) занимает 69,78%, в то время как на вторую по популярности IOS приходится лишь 29,96% [3].

В соответствии с необходимостью разработать приложение для ОС Android, в качестве основного инструмента для создания приложения была выбрана интегрированная среда разработки для работы с данной платформой – Android Studio. Это программное обеспечение бесплатно и находится в открытом доступе для скачивания, имеет широкий функционал и возможность отладки разрабатываемого кода, а также является официальным средством разработки приложений для Android.

Android Studio дает пользователю возможность работать на двух основных языках программирования – Java и Kotlin, что обуславливает практически безграничные возможности при разработке интерфейса и функций приложения. Для разработки описываемого приложения в качестве основного языка программирования был выбран Java – один из самых популярных языков программирования в мире, который может использоваться для создания широкого спектра приложений и имеет более развитую экосистему с огромным количеством инструментов, библиотек и фреймворков.

Опираясь на требования к приложению, путем анализа литературы и открытых интернет-источников был подобран соответствующий материал для наполнения приложения, а на его основании разработана схема информационного взаимодействия, наглядно представленная на рисунке.



Схема информационного взаимодействия

Интерфейс приложения представлен в оттенках голубого цвета, известного своим мягким успокаивающим эффектом. Так как приложение, прежде всего, ориентировано на использование педагогами в условиях образовательных организаций, недопустимо было применять броские цвета и яркие элементы, создающие визуальный шум. При разработке логики приложения также учитывалось удобство восприятия и использования приложения различными категориями пользователей.

Пользовательский интерфейс состоит из следующих активностей (активности в данном случае представляют собой различные разделы приложения):

- Стартовая страница;
- Главная активность;
- Дополнительные активности.

Активности содержат в себе такие элементы интерфейса, как ListView (отображение списков), TextView (отображение текста), ImageView (отображение изображений), Button (отображение кнопок), Web

View (отображение контента из сети «Интернет» для интеграции видеофайлов из Youtube).

На стартовой странице приложения представлен логотип Томского государственного педагогического университета и название приложения «Справочник по безопасности».

Главная активность представлена в виде списка с элементами меню и отражает основной материал приложения в кратких заголовках, соответствующих названиям активностей (разделов).

Раздел «Основные понятия» позволяет пользователю просмотреть список основных понятий, которые считаются актуальными в сфере кибербезопасности подростков: кибербезопасность, криминализм и экстремизм, деструктивные действия, цифровая эксплуатация, информационное давление, кибераддикция. При открытии каждого понятия в списке отображается страница с кратким обзором и характеристикой термина для ознакомления пользователей с данной проблемой.

Раздел «Признаки проблемы» отражает основные признаки некоторых киберугроз, а именно кибераддикции, кибербуллинга и цифровой эксплуатации. В данном разделе для каждого вида киберугроз представлены ссылки на онлайн-тесты и опросники, которые могут послужить дополнительным инструментом для родителей, педагогов, школьных психологов и социальных работников при выявлении нарушения кибербезопасности подростков.

В разделе «Поговори с ребенком» отражены рекомендации педагогам и родителям о важности общения с ребенком в целях своевременного распознавания наличия у них проблем в Интернете. Также в разделе предлагается просмотреть цикл видеороликов «Безопасный Интернет», разработанный Лигой безопасного Интернета. Специалисты Лиги освещают такие темы, как безопасность персональных данных и социальных сетей, рассказывают о видах мошенничества и взломов, а также подробно отвечают на многие вопросы о кибербезопасности, которые возникают у современных родителей и педагогов.

В разделе «Профилактика» даны полезные советы и инфографики, которые знакомят пользователя с основными превентивными мерами по профилактике киберугроз.

Раздел «Полезные ресурсы» представлен ссылками на популярные интернет-ресурсы, подробно рассказывающие о современных киберугрозах. Выбор сайтов был обусловлен их высокой информативностью и охватом разновозрастной аудитории, однако прежде всего такие сайты полезно будет использовать родителям и сотрудникам образовательных учреждений для дополнительного ознакомления с различными киберугрозами и простыми правилами защиты детей в Интернете.

Раздел «Обратись за помощью» был добавлен для педагогов, которые обнаружили или подозревают, что безопасность их учеников в Интернете уже была нарушена, но испытывают трудности при попытке обсудить проблему с ребенком. В разделе представлены ссылки на сайты, где каждый подросток, пострадавший от киберугроз, может получить поддержку профессионального психолога в анонимных бесплатных чатах. С помощью приложения педагог может распространить ссылки среди обучающихся, чтобы при возникновении проблем подросток знал, куда может обратиться за помощью, не нуждаясь при этом в афишировании данного вопроса перед педагогом или родителями.

В разделе «Вопрос–ответ» собраны популярные вопросы родителей и педагогов о кибербезопасности детей и ответы на них от разработчиков приложения.

Данные разработчиков и контактная информация представлены в разделе «О нас».

После завершения проектирования и разработки приложения для оценки его функциональности на соответствие требованиям было проведено итоговое поведенческое тестирование, позволяющее выявить сбои и ошибки программы сторонним пользователем без доступа к программному коду. Результаты тестирования представлены в таблице.

Представленные результаты демонстрируют отсутствие ошибок при создании программы и соответствие проектным требованиям, а также позволяют приступить к запуску приложения в массовое пользование.

Приложение распространялось среди потенциальных пользователей (сотрудников общеобразовательных учреждений и родителей

**Результаты итогового поведенческого тестирования приложения
«Справочник по кибербезопасности»**

| Функция | Не функционирует | Функционирует с ограничениями, требует доработки | Функционирует полностью |
|---|------------------|--|-------------------------|
| Запуск приложения | | | + |
| Отображение стартовой страницы | | | + |
| Отображение главной активности | | | + |
| Выбор отдельных позиций в списках | | | + |
| Отображение остальных активностей | | | + |
| Отображение интегрированных видеофайлов | | | + |
| Корректное отображение текста | | | + |
| Корректное отображение изображений | | | + |
| Функциональность гиперссылок | | | + |

подростков) с помощью афиши с кратким описанием приложения и QR-кодом для скачивания программы напрямую на телефон с ОС Android.

Мобильное приложение для профилактики интернет-рисков и угроз среди подростков «Справочник по киберсоциализации» может послужить подспорьем в работе по обеспечению безопасности подростков для педагогов, социальных работников и школьных психологов. Технология разработки мобильного приложения также может быть использована для создания подобных справочных продуктов в области обеспечения безопасности школьников.

Литература

1. Бороздина, Н. Аудитория Интернета в 2022 году / Н. Бороздина // Mediascope. – 2022. – URL: <https://inlnk.ru/ZZdQ8D> (дата обращения: 28.03.2023).

2. Гиматдинов, Р.С. Тенденции развития сферы разработки мобильных приложений / Р.С. Гиматдинов // Скиф. – 2019. – № 6 (34). – С. 359–362.
3. Mobile Operating System Market Share Russian Federation // GlobalStats. – 2023. – URL: <https://gs.statcounter.com/os-market-share/mobile/russian-federation> (дата обращения: 28.03.2023).

ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

К.В. Матросова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Научный руководитель: канд. филос. наук,
доцент кафедры ПиУО ТГПУ А.П. Глухов

Аннотация. Представлена актуальность развития цифровых компетенций педагогов в дошкольных образовательных организациях. На основе опроса педагогов МАДОУ № 82 г. Томска проанализирован уровень развития цифровой грамотности и мотивации к использованию ИКТ-технологий в образовательно-воспитательном процессе. В результате проведенного социологического исследования выявлена проблема развития цифровых компетенций педагогов дошкольного образовательного учреждения. Автором предложено ввести в образовательную деятельность МАДОУ № 82 иммерсивные технологии: технологии дополненной и виртуальной (AR/VR) реальности для расширения возможности обучения, повышения качества образования и развития ИКТ-компетенций педагогов.

Ключевые слова: цифровые компетенции, развитие цифровых компетенций педагогов, AR/VR-технологии, иммерсивные технологии, дошкольные образовательные организации, воспитанники, развитие, педагог

Keywords: digital competencies, development of digital competencies of teachers, AR/VR technologies, immersive technologies, preschool educational organizations, pupils, development, teacher

Мир, в котором мы живем, стремительно развивается, цифровые технологии входят в каждую сферу жизни человечества. Все эти изменения коснулись и сферы образования, включая дошкольное образование.

С появлением новых технологий, формированием цифровой среды выросло поколение детей, получивших название «Альфа поколение».

Это потребовало новых знаний от участников образовательного процесса, в первую очередь, от педагогического сообщества.

Современное дошкольное образование неизменно связано с применением цифровых технологий. Они нередко рассматриваются как инструменты для образовательной деятельности и повседневной жизни, открывающие новые возможности: быстро ориентироваться в большом объеме информации, непрерывно развивать знания и навыки, проектировать образовательные программы и маршруты, визуально знакомить дошкольников с миром. Владение цифровыми технологиями стало такой же необходимой компетенцией, как умение читать и писать.

Цифровой мир предъявил новые запросы к образованию, в том числе к дошкольному, первому уровню общего образования. Современного ребенка с самого раннего детства интересует телефон, гаджеты, он с легкостью ориентируется на разных сайтах и общается в цифровом мире. А значит, цифровые технологии должны стать для ребенка средством формирования его интеллектуального, эмоционального и деятельностного развития, помочь ему адаптироваться, социализироваться в современном обществе.

В современных условиях дошкольного образования педагог должен качественно изменить подходы к организации образовательной деятельности с дошкольниками. Поскольку дошкольные учреждения закладывают основы воспитания, развития и обучения детей, их исследовательский характер, развитие широкого спектра навыков и представлений, интеллектуального совершенствования каждого ребенка, педагог может использовать цифровые ресурсы в своей деятельности.

Сегодня качество образования напрямую зависит от компетентности педагога. Поэтому современный педагог дошкольной образовательной организации может сочетать не только традиционные, классические методы, но и новые педагогические технологии, инновации. Исходя из утвержденного приказа Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“ (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основ-

ного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», необходимое умение педагога – это владение ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста (п. 3.2.1) [1].

Поскольку технологии развиваются стремительно, невозможно на этапе реализации ФГОС определять полный набор ИКТ-компетенции современного педагога. В новой реальности важной компетенцией, которую необходимо формировать и постоянно совершенствовать педагогам нового поколения, является «цифровая компетентность».

Авторы аналитического центра НАФИ считают, что ИКТ-компетенции состоят из основ цифровой грамотности, так как она предполагает знание и умение работать с различными цифровыми инструментами. Они являются важным элементом в современной образовательной системе. Однако часто эти понятия путают друг с другом [2].

Цифровая грамотность – это более узкое понятие, охватывающее в первую очередь знание основных технологий и умение использовать их для решения конкретных задач.

ИКТ-компетенции – более широкое понятие, которое включает в себя не только знание и умение пользоваться информационными технологиями, но и способность к их анализу, критической оценке и применению в различных сферах жизни, включая образование.

Таким образом, ИКТ-компетенции включают в себя цифровую грамотность, но не ограничиваются ею. Для педагога важно иметь не только базовые знания в области информационных технологий, но и умение применять эти знания в педагогической практике, создавать электронные образовательные ресурсы и использовать информационные технологии для повышения качества образования.

По мнению О.Н. Шиловой и М.Б. Лебедевой, ИКТ-компетентность – это способность индивида решать профессиональные, бытовые задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [3].

В профессиональном стандарте педагога [1] требования ИКТ-компетенций преподавателя условно разделяют на два уровня – технологический и методический. К первому относят позиции, в которых

предусматривается пользовательское владение ИКТ. Второй уровень требований – методический, который предполагает владение педагогом методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе с дошкольниками.

Следовательно, ИКТ-компетенции педагогов понимаются как знания и навыки, требующиеся для эффективного использования информационных технологий при обучении и воспитании детей. Они включают в себя способность работать с электронными образовательными ресурсами, управлять информационными системами, использовать компьютерные программы и технологии, адаптировать их к применению в своей практике на основе требований цифрового мира. Развитие ИКТ-компетенций педагогов становится все более важным в условиях интенсивного развития информационной технологии и ярко выраженных цифровых трансформаций в различных областях жизни.

Для выявления уровня развития цифровой грамотности и мотивации к использованию ИКТ-технологий в образовательно-воспитательном процессе мы провели исследование навыков цифровой грамотности и мотивации применения ИКТ-компетенций в учебном процессе всех педагогов на базе МАДОУ № 82.

Исследование проводилось методом онлайн-опроса посредством Google-формы. В нем приняли участие 80 педагогов ДОУ. Результаты опроса показали следующее: 48,8% педагогов не используют цифровые инструменты в практике по причине того, что есть только общее представление о ресурсах (27,5%) и цифровые ресурсы не знакомы им (16,2%). Что касается оценки своего уровня цифровой грамотности, то всего у 20% педагогов возникают затруднения при работе с ИКТ, из них 7,5% не используют в своей деятельности цифровые ресурсы и 4,2% – в силу незнания их; 8,3% – по причине наличия общих представлений о данных ресурсах.

Необходимо отметить, что все опрошенные респонденты мотивированы и готовы к развитию своих цифровых компетенций в педагогической деятельности. Однако лишь 25% педагогов ДОУ, владеющие цифровыми технологиями, применяют их на практике, чаще всего только тогда, когда необходимо провести открытое занятие. Это

объясняется тем, что на подготовку к проведению занятий с использованием ИКТ-технологий затрачивается много времени.

Таким образом, проведенное исследование выявило противоречие между существующей потребностью в применении цифровых технологий в практике и недостаточным использованием их в образовательном процессе. Поэтому перед нами становится очень актуальная проблема развития цифровых компетенций педагогов ДОУ, которая требует организационно-управленческого решения.

Уже более 10 лет происходит цифровая трансформация сферы образования, которая изменяет цели, методы и организацию образовательного процесса в ответ на изменения среды, технологий и социальных потребностей. Цифровая трансформация образования – это неотъемлемая составная часть современного образовательного процесса. А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и другие авторы монографии Института образования НИУ ВШЭ «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования» обращают внимание на то, что значительный фактор в этом процессе – это изменения педагогической практики, которые делают возможным внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Доступность различных форматов обучения в цифровой среде и гибкость учебных материалов позволяют на разных уровнях внедрять цифровые технологии в образование [4].

Как пишут авторы монографии, существуют четыре уровня внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, среди которых замещение традиционных педагогических инструментов и их улучшение, изменение и преобразование педагогической практики.

На уровне замещения в изменении образования информационные технологии заменяют традиционные методы обучения. Это означает, что цифровые технологии используются для того, чтобы проводить те же функции, которые раньше выполнялись аналоговыми инструментами.

К примеру, на этом этапе образовательные учреждения начинают использовать электронные учебники, онлайн-курсы, интерактивные доски и другие цифровые инструменты вместо традиционных учебников и досок. Это позволяет ускорить и упростить процесс обучения, а также сделать его более интересным и доступным для учащихся.

Ввиду того, что педагогическая практика в целом не меняется и не развивается, трансформация образования переходит на второй этап, где планируется улучшить педагогическую практику: обыденный инструмент педагогической деятельности заменяется новым. То есть технологии используются не только для замены традиционных методов, но и для создания новых, более продвинутых методов обучения.

К примеру, на этом этапе образовательные учреждения используют аналитические инструменты для анализа данных об учащихся и оптимизации процесса обучения: переход от демонстрации материала на плакатах к его показу в мультимедийной версии.

С точки зрения повышения эффективности педагогической практики, внедрение цифровых технологий способно помочь не только улучшить качество образования, но и привести к его глобальному изменению. К примеру, изменение форматов и подходов обучения может значительно повысить мотивацию учеников, способствовать повышению их социальных, коммуникативных и информационных компетенций. Но самое главное – это возможность внедрения персонализации образовательного процесса и адаптации образовательных программ к потребностям каждого конкретного ученика.

Для расширения применения данных ресурсов и развития ИКТ-компетенций педагогов, мы планируем ввести в МАДОУ № 82 иммерсивные технологии: технологии дополненной и виртуальной (AR/VR) реальности. Они позволят выйти дошкольному образованию на новый уровень образования, который откроет перед педагогами ДОУ огромные перспективы. Появится возможность создавать интерактивные занятия, реалистичные тренажеры, виртуальные миры и т.д. В виртуальной реальности можно создавать условия, которые трудно или опасно повторить в реальной жизни, например полет в космосе или исследование дна моря.

Сегодня иммерсивные технологии представляют собой инновационные инструменты, которые могут значительно расширить возможности обучения и повысить качество образования. Они могут помочь создавать более реалистичные условия изучения определенных предметов и лучше понять концепции и процессы, которые трудно объяснить словами или через двухмерное изображение.

Однако чтобы успешно интегрировать иммерсивные технологии в образовательный процесс, педагогам необходимо обладать определенными цифровыми компетенциями: работать с программным обеспечением, управлять информацией и данными, организовать обучение в цифровой среде и т.д.

Важно, чтобы педагоги могли адаптировать учебный материал под VR-окружение и уметь создавать контент, который будет соответствовать потребностям и возможностям воспитанников. Кроме того, необходимо уметь эффективно использовать VR-технологии в организации интерактивных занятий и уметь оценивать результаты обучения.

В заключение отметим, что актуальной проблемой системы образования в ДОО является низкий уровень развития у педагогов цифровых навыков профессиональной деятельности. Для решения данной задачи, на наш взгляд, необходимо повышение общей цифровой грамотности и приобретение ИКТ-компетенций педагогами ДОО через новейшие иммерсивные технологии. Таким образом, развитие цифровых компетенций педагогов дошкольных образовательных учреждений позволит им самореализоваться в педагогической деятельности, пользоваться собственными знаниями и приобретенными навыками ИКТ, добиться качественного современного образования детей дошкольного возраста, а также лучше понимать их потребности и создавать более динамичное и привлекательное обучение.

Литература

1. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – Москва : Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
3. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.

4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин). – URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (дата обращения: 01.04.2023).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

ACTIVITIES OF THE RESEARCH LABORATORY OF EMOTIONAL EDUCATION AS AN EXPERIENCE OF EFFECTIVE INTERACTION OF SCHOOL AND UNIVERSITY

А.Г. Сайбединов¹, Н.А. Семенова²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Представлена деятельность научно-исследовательской лаборатории эмоционального образования как опыт взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации – Губернаторского Светленского лицея Томской области. Описаны основные направления работы лаборатории, охватывающие как научную и образовательную деятельность со студентами Томского государственного педагогического университета, так и с педагогами-практиками.

Ключевые слова: эмоциональное образование, научно-исследовательская лаборатория, экспериментальная площадка, базовая кафедра, взаимодействие вуза и школы

Keywords: emotional education, research laboratory, experimental site, basic department, interaction between the university and the school

Сегодня много говорят о единой федеральной системе научно-методического сопровождения педагогических работников [1]. Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) и Губернаторский Светленский лицей Томской области были одними из первых образовательных организаций, которые начали работать в данном направлении.

В 2020 г. на основании решения Ученого совета ТГПУ в структуре Института развития педагогического образования Парка инновационных образовательных практик была создана научно-исследовательская лаборатория эмоционального образования [2].

Концепция эмоционального образования была разработана и реализована на базе Губернаторского Светленского лицея народным учителем Российской Федерации Александром Геннадьевичем Сайбединовым. Еще в конце 1990-х гг. им была создана новая учебная программа по изобразительному искусству. Программа прошла апробацию на базе лицея, и анализ результатов показал зависимость успешности обучающихся по предметам, в том числе естественно-научного цикла, и способом преподавания предметов художественно-эстетического цикла. Далее возникла система художественно-эстетического образования в школе, которая позже переросла в целостную концепцию эмоционального образования. На протяжении многих лет концепция уточнялась, дополнялась и в данный момент успешно реализуется в двух корпусах Губернаторского Светленского лицея Томской области, кроме того, есть опыт трансляции в другие образовательные организации.

В основе концепции эмоционального образования лежит идея гармоничного развития личности обучающегося. Для этого увеличено количество часов на преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла, интегрировано урочное и внеурочное пространство, выстроена особая система воспитательной работы, основанная на формировании системы ценностей, ценностного отношения к жизни искусству и науке.

Новым этапом развития концепции эмоционального образования стало создание научно-исследовательской лаборатории на базе ТГПУ. Основная цель создания научно-исследовательской лаборатории связана не только с научным описанием концепции эмоционального образования, но и с включением ее идей в содержание педагогического образования, осуществлением и подготовкой педагогов, владеющих представлениями о концепции.

За период работы лаборатории было сделано очень много. Можно выделить и описать следующие направления деятельности:

1. Организация сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие сегодня тесно связывают с развитием и трансформацией современного образования и влиянием на качество образования. Эта тенденция рассматривается как в отношении высшей школы [3], так

и в отношении других уровней образования [4]. Договор сетевого взаимодействия о внедрении концепции эмоционального образования был заключен с Молчановской средней общеобразовательной школой № 1 Томской области в 2020 г., в июне 2020 г. состоялось подписание договора о сотрудничестве по реализации модели эмоционального образования с Томским районом. Уже в 2021 г. по учебникам, разработанным в рамках концепции эмоционального образования, начали работать все образовательные учреждения района. Внедрение происходит поэтапно, на данный момент охватывает педагогов и учащихся 1-х и 2-х классов, изучающих изобразительное искусство по учебникам А.Г. Сайбединова, выпущенным издательством «Просвещение». Содержание и методика преподавания дисциплины «Изобразительное искусство» представляют собой один из самых важных модулей концепции эмоционального образования, направленный на развитие творческого мышления. Отличие от существующих в практике российского образования программ – эффективное соединение обучения навыкам изобразительного искусства и развитие творческого мышления учащихся, а также присутствие важного эмоционально-личностного контекста. Издательство «Просвещение» занимается предоставлением всей линейки учебников по изобразительному искусству для 1–7-х классов, а также учебных пособий по «Практической философии» для 8–11-х классов [5].

Практически все педагоги, участвующие в эксперименте, отмечают высокую эффективность новой программы и методики преподавания изобразительного искусства, наблюдают положительную динамику интеллектуального и творческого развития учащихся.

2. Второе направление, тесно организационно и содержательно связанное с первым, – *сопровождение школ и педагогов*, начавших работать в рамках концепции эмоционального образования. Так, курсы повышения квалификации «Теория и методика изобразительного искусства 1–4 класс в концепции Эмоционального образования» для учителей начальных классов Томского района стартовали в мае 2020 г., в 2021 г. – для педагогов, которые включились в работу с нового года, затем в октябре 2022 г. За указанный период прошли обучение более 100 педагогов. Это говорит о том, что все больше школ внедряют

концепцию эмоционального образования, начиная с обучения изобразительному искусству по учебникам А.Г. Сайбединова. Для методической поддержки педагогов создан чат, который позволяет оперативно взаимодействовать со всеми участниками эксперимента, обсуждать, корректировать, помогать на каждом этапе внедрения программы, по каждому тематическому блоку. На сайте лицея открыта виртуальная галерея рисунков, где систематически выставляются лучшие работы с уроков по программе А.Г. Сайбединова от педагогов Томского района. Это позволяет увидеть динамику развития обучающихся, предупредить ошибки.

Кроме курсов педагоги получают поддержку через образовательные мероприятия. В апреле 2022 г. в рамках выступления на международной научно-практической конференции «Ценностные основания современного образования: новые концепты, результаты и практики» с докладом «Организация системной работы по распространению инновационного педагогического опыта Губернаторского Светленского лицея и взаимодействию с учреждением образования всех уровней» (Кузнецова Л.В.) были представлены первые результаты внедрения концепции. В феврале 2023 г. состоялась видеоконференция, в которой приняли участие более 20 преподавателей Томского района. Основная задача мероприятия – проведение оценки работы педагогов через анализ продуктов детского творчества, т.е. конкретных рисунков обучающихся, выявление и обсуждение наиболее распространенных ошибок и методических затруднений, с ними связанных. Это позволяет скорректировать методику преподавания и делает сопровождение педагогов более эффективным. Уже в апреле 2023 г. были подведены итоги внедрения Концепции эмоционального образования в обучении 1-х и 2-х классов, работы по учебникам «Изобразительное искусство 1, 2 класс» в рамках открытого семинара для директоров школ и педагогов Томского района. На семинаре были отмечены наиболее активные участники эксперимента – директора и педагоги Рассветовской, Зоркальцевской, Молодежненской и Малиновской СОШ.

3. Научно-исследовательская лаборатория эмоционального образования активно занимается представлением концепции не только в Томской области, но и за его пределами. Третье направление связа-

но с *реализацией широкой информационной повестки*, предполагающей участие сотрудников лаборатории в самых различных форматах мероприятий, направленных на ознакомление педагогического сообщества с особенностями и развитием концепции эмоционального образования. Среди них Международный форум «Образования XXI века», с 2020 г. реализуемый ТГПУ и объединяющий на коммуникационных площадках, секциях, фестивалях коллег из образовательных организаций, ученых, студентов. Это площадки Москвы, такие как Яндекс-класс, ММСО, съезды учителей предметной области «Искусство», курируемые Российской академией образования, мероприятия Центра развития художественного творчества и гуманитарных технологий.

Можно определить два ключевых содержательных направления информационной работы:

1. *Представление* концепции эмоционального образования широкому кругу педагогической общественности. Это давнее и сложившееся направление работы Губернаторского Светленского лицея, но с организацией работы лаборатории слушателями становится не только педагогическое, но и научно-педагогическое сообщество. Так, в рамках форума «Образования XXI века» концепция была представлена педагогическим вузам России. В 2020 г. с концепцией познакомились директора школ, заведующие детских садов г. Воронежа, представители департамента образования, заведующие детских садов Красноярского края, директора школ и руководители «Точек роста» из Иркутской области (2022 г.), директора и завучи образовательных учреждений г. Перми (2022 г.). В апреле 2020 г. в Москве представление Концепции эмоционального образования и обсуждение форм сотрудничества состоялось с президентом групп компании «Просвещение», с директором проекта инициатив АСИ, с директором художественного образования и культуры РАО. В сентябре 2022 г. проведен Республиканский семинар (вебинар) «Инновационная педагогическая концепция эмоционального образования» по инициативе республиканской Ассамблеи учителей предметной области «Искусство» для педагогов и руководителей учреждений образования Республики Крым. В 2023 г. на 10-м Московском международном салоне образо-

вания была представлена образовательная площадка «Эмоциональное образование – взгляд в будущее!» с участием Губернатора Томской области В.В. Мазура, а также опыт лицея был представлен Министру просвещения России С.С. Кравцову.

2. Второе направление связано с *активным обсуждением* проблем современного образования и решений, предлагаемых в рамках концепции эмоционального образования. Это такие форматы, как круглый стол «Эмоциональное образование: исследования и практика» (2020 г.), Всероссийский вебинар по вопросам воспитания в образовании (2020 г.), дискуссия на федеральном портале «Образовательная среда» на тему «Школа уже не будет прежней» (2020 г.), семинар-практикум по теме «Теория и практика творческого развития личности в Концепции эмоционального образования» (2022 г.), обсуждения на темы «Стереотипы общественного сознания как основной тормоз на пути решения проблем современного образования», «Проблема одаренности в современном образовании. Решения», круглый стол с директорами школ г. Томска с участием первого заместителя председателя Комитета по просвещению Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации М.А. Гулина «О проблематике и перспективах развития российского образования» (2022 г.).

Именно в рамках подобных педагогических дискуссий происходит изменение стереотипов, в дальнейшем влияющее на процесс осмысления и понимания сути и значения эмоционального образования и творческого развития личности на фоне современных рисков развития общества и цивилизации в целом.

4. Научное описание концепции эмоционального образования и технологий на ее основе. Как указывалось ранее, одной из значимых задач создания лаборатории являлось научное обоснование и описание как концепции, так и технологий, реализующих данную концепцию. В рамках научной деятельности можно назвать три основных фокуса деятельности:

1. Участие в научных конференциях. Так, в рамках Международного научно-образовательного форума «Образования XXI века» различные аспекты и результаты исследований были представлены как

в пленарной части, так и в работе секций, связанных с инновационными разработками.

2. Публикационная активность. План публикаций направлен, во-первых, на анализ, систематизацию и обобщение уже имеющегося исследовательского задела и реализованного образовательного опыта. Данное направление отражено в таких статьях, как «Этапы разработки и внедрения концепции эмоционального образования» [6], «Особенности реализации блока учебных предметов творческого цикла в концепции эмоционального образования» [7], «Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования» [8]. Во-вторых, на описание результатов исследований, связанных с изучением процесса внедрения концепции в другие образовательные организации.

3. Вовлечение в исследования, анализ и описание результатов работы школы эмоционального образования студентов-бакалавров и магистрантов ТГПУ в рамках научной выпускной квалификационной работы. При содействии лаборатории были опубликованы статьи, представляющие результат исследований студентов и магистрантов, успешно защищены работы (магистерская диссертация «Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в концепции „Эмоционального образования“, выпускная квалификационная работа «Особенности обучения в начальной школе в концепции эмоционального образования»).

4. Создание инновационной площадки. В 2021 г. Министерством просвещения Российской Федерации подведены итоги конкурса на присвоение организациям-соискателям статуса Федеральной инновационной площадки (ФИП). Лицей стал одним из 18 организаций (160 подавали заявку), которым присвоен этот статус. Тема проекта – «Центр эмоционального образования как механизм развития системы общего образования». Работа в рамках ФИП направлена на разработку и апробацию педагогической франшизы Концепции эмоционального образования.

5. **Образовательная деятельность** с будущими педагогами. Важнейшим направлением и смыслом работы лаборатории является подготовка будущих учителей, способных работать в рамках Концепции эмоционального образования. Работа включает как исследователь-

скую деятельность (например, опрос студентов 5-го курса «Личная экспертная оценка об уровне качественной профессиональной готовности к работе в качестве учителя»), так и серию онлайн-лекций для студентов разных педагогических профилей, семинары для магистрантов. Особое внимание уделяется на данном этапе работе со студентами Института детства и артпедагогике, обучающихся по профилю «Изобразительное искусство». С 2020 г. с пятикурсниками проводятся практические занятия и стажировки, в 2021 и 2022 гг. – открытые семинары со студентами и педагогами Института детства «Основные модули Концепции эмоционального образования в теории и практике» и встречи-экскурсии со студентами выпускных групп как ТГПУ, так и педагогического колледжа Томска. Особым событием явилось открытие на базе лица кафедры теории и методики преподавания предметов изобразительного искусства в школе в 2022 г. В течение года два курса студентов несколько дней обучаются через погружение в среду школы эмоционального образования. Для педагогов творческих специальностей подобное погружение в опыт эффективной реализации модели художественно-эстетической образования позволяет достичь как уверенности в своих силах, так и владения методическим арсеналом. Первый год обучения в подобном формате уже продемонстрировал высокую динамику трудоустройства студентов по профессии.

Для дальнейшей работы лаборатории по каждому направлению намечены перспективы:

1. Запланировано проведение II Всероссийской конференции «Эмоциональное образование. Взгляд в будущее», в рамках которых планируется представление результатов исследовательской работы на площадках школ Томской области, реализующих модули концепции эмоционального образования.

2. В рамках 10-го Московского международного салона образования прошло подписание договора о сотрудничестве с Департаментом образования Московской области, ключевым содержанием которого стало создание условий для изучения и распространения Концепции эмоционального образования.

3. Работа с педагогами по внедрению учебной программы по изобразительному искусству продемонстрировала острую проблему не-

достаточности у педагогов начальных классов собственных профессиональных художественных навыков, что снижает эффективность внедрения предложенных программ. Поэтому важным направлением станет проведение в офлайн формате практико ориентированных курсов (август 2023 г.).

4. Издание учебников по изобразительному искусству для 3–4-х классов (август 2023 г., «Просвещение»).

Литература

1. Концепция создания единой федеральной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. – URL: <https://aprkpro.ru/efs/> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Научно-исследовательская лаборатория эмоционального образования Парка инновационных образовательных практики ТГПУ. – URL: <https://park.tspu.edu.ru/laboratorii/eo.html> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Костюкова, Т.А. Сетевое взаимодействие университетов как потенциал развития качества высшего образования в современных условиях / Т.А. Костюкова, О.Г. Масленникова, М.А. Отт // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 4 (44). – С. 81–90.
4. Вашукова, И.С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании / И.С. Вашукова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 141–152.
5. «Просвещение» разработает учебные пособия по эмоциональному образованию. – URL: <https://prosv.ru/news/show/5678.html> (дата обращения: 04.04.2023).
6. Сайбединов, А.Г. Этапы разработки и внедрения концепции эмоционального образования / А.Г. Сайбединов, Л.В. Кузнецова, Т.Б. Герасименко // Наука и образование: материалы II Международной научно-практической конференции, Томск, 18–22 апреля 2022 года. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 32–36.
7. Сайбединов, А.Г. Особенности реализации блока учебных предметов творческого цикла в концепции эмоционального образования / А.Г. Сайбединов, Л.В. Кузнецова, Т.Б. Герасименко // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 3 (43). – С. 19–25.
8. Сайбединов, А.Г. Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования / А.Г. Сайбединов, Л.В. Кузнецова, Т.Б. Герасименко // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 4 (44). – С. 7–15.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ В ВУЗОВСКИХ ПРАКТИКАХ¹

RESEARCH ON THE GENERATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL INITIATIVES IN UNIVERSITY PRACTICES

М.А. Червонный

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Исследование посвящено выявлению личностных профессиональных инициатив будущих учителей. На основе опроса 179 студентов выявлены их инициативы по разработке мероприятий, учебных курсов для детей, учебных пособий, сайтов и других образовательных продуктов. Осуществлен анализ сайтов 34 педагогических вузов и получено распределение количества инициатив студентов по урочной, внеурочной, досуговой деятельности, а также по образовательным стартапам. Вузы были распределены по трем группам исходя из диапазонов представленности инициатив на официальных сайтах. Исследована зависимость количества профессиональных инициатив от структур, занимающихся развитием студенческого педагогической деятельности, а также от наставнической деятельности преподавателей. Составлены предложения по развитию профессионально-педагогических инициатив студентов.

Ключевые слова: профессиональная инициатива будущих учителей, образовательный стартап, внеурочная деятельность, досуговая деятельность, дополнительное образование детей

Keywords: professional initiative of future teachers, educational startup, extracurricular activities, leisure activities, additional education of children

Инициатива учителя является неотъемлемой частью педагогической деятельности, она имманентна ей как таковой [1, с. 8]. С одной стороны, инициативу педагога можно считать творческим, сверхнормативным, сверхучебным действием, но все же сопряженным с требованием профобщества. Она есть основа развития школы, ее атмо-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577.

сферы. Программы развития инновационной деятельности образовательного учреждения строятся на планируемых к реализации свежих идей каждого педагога, среди которых особенно важны начинания молодых учителей. С другой стороны, инициатива есть личностное проявление профессионального действия, осуществленное после определения собственных мотивов и ценностей обучения профессии, понимания смысла реализации в ней.

Можно встретить научное обоснование, в котором инициативность определяют как относительно устойчивое качество личности, выражающее постоянное ее стремление к инициации [2]. Воспитание такого качества в учителе, на наш взгляд, не позволит ему выгорать, а находиться в движении, в поиске решений проблем, постоянном процессе овладения новыми методами и средствами эффективной деятельности. Об этом важно помнить начинающим учителям, имеющим значительную нагрузку.

Находясь на подъеме современной дидактики, этапе создания новейших образовательных пространств развития личности обучающегося и обучающего, колоссальной востребованности педагогических новшеств и технологических подходов, не использовать базу концепций инициативного развития учителя опасно с точки зрения замедления прогресса государства почти во всех его сферах деятельности.

В исследованиях Гродненского университета была определена частота трех уровней (высокого, среднего, низкого) профессиональной инициативности студентов первых и выпускных курсов педагогических специальностей и установлено процентное распределение испытуемых по этим уровням [3, с. 8]. Представленные данные результатов исследования состояния инициативности у выпускников вуза, студентов четвертых курсов свидетельствуют лишь о незначительных отличиях. Данные результаты подтверждают предположение о том, что традиционная профессиональная подготовка будущих педагогов не обеспечивает сформированность у них профессиональной инициативности на должном уровне.

Наше погружение в исследования психологов, преподавателей классических, технических, педагогических вузов показывает, что инициативность как явление у небольшой части студентов проявляется

вне каких-то особых условий. Также результаты этих исследований, как и наша практика, замеры и опросы наших студентов, говорят о том, что у них есть еще больший потенциал профессиональной инициативности, часто он проявляется не на занятиях, и не вне аудиторного пространства вуза, а именно за его пределами.

В декабре 2022 г. бы проведен опрос студентов двух факультетов Томского государственного педагогического университета с 1-го по 5-й курс. Его часть была посвящена выявлению у студентов педагогических направлений подготовки (179 обучающихся) личностных профессиональных инициатив. Выявлялись инициативы студентов, связанные с профилем направления подготовки, в рамках учительской деятельности.

В начале опроса респондентов спрашивали: занимаетесь ли вы проектной, инициативной деятельностью в сфере образования в вузе? Из 179 опрошенных 28 (18,5%) ответили утвердительно. При помощи дальнейших вопросов уточнялось, а сколько всего проявляет инициативу, где и к какому виду образовательной деятельности они относятся? В результате из участников всей выборки респондентов (179) указали, что творческой деятельностью, выходящей за рамки «учебных» поручений или в случае работы студента в школе «производственных» обязанностей, направленной на разработку практики образования, обладающей элементами новизны, занимаются 80 обучающихся. Чуть меньше педагогическую инициативу проявляют на первом курсе, далее равномерно до 5-го курса, т.е. выпускники не выделяются. Распределение по предметам инициатив 80 респондентов представлено на рис. 1.

Инициативы студентов по направлениям учительской деятельности представлены по видам: это разработка мероприятия (сценарий, заданий и т.п.) для школьников или студентов; разработка учебного курса для детей; разработка учебного пособия/учебника; разработка образовательного сайта или другого цифрового образовательного продукта; разработка образовательного стартапа и (или) другое. Промежуточный вывод: 55,3% студентов не проявляют инициатив в учительской деятельности. Из тех 80 студентов, кто проявляет, 65,4% делает это не в вузе.

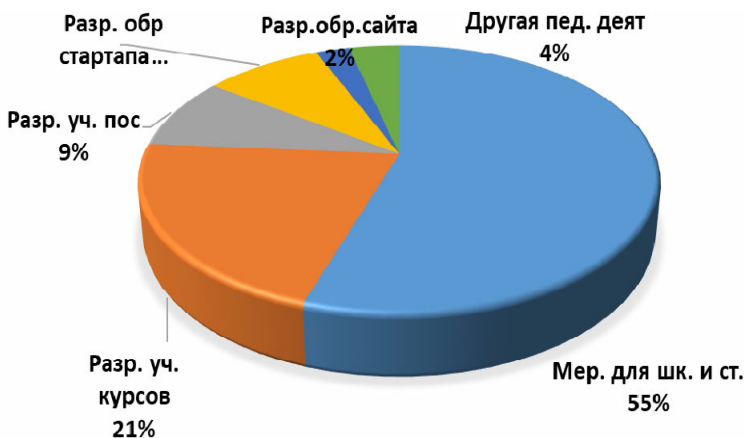


Рис. 1. Распределение респондентов по предметам инициатив

Далее 80 респондентов отвечали на следующий вопрос: *работа в рамках проектной/инициативной деятельности для вас проходит: во время аудиторных занятий под руководством педагога, вне аудиторных занятий под руководством педагога; на площадках за пределами вуза под руководством куратора; за пределами вуза самостоятельно; другое?* В результате мы видим, что те самые 28 человек представляют в качестве инициативной деятельности только аудиторную творческую работу. Зафиксировано, что еще часть респондентов проявляют инициативы под руководством преподавателя вуза, делая творческие разработки вне аудиторных занятий (14%) в вузе, а также инициативные разработки ведутся на площадках за пределами вуза под руководством куратора (11%). Это характеризует уже инициативный потенциал наших преподавателей. Получается, что четверть выявленных инициатив студентов вне вуза связана с наставнической деятельностью наших преподавателей. Также в ответах на поставленный вопрос мы видим, что 33% студентов пробуют выстраивать свою будущую учительскую деятельность самостоятельно, сверх нормативов по личным побуждениям. Становится важным в дальнейших исследованиях ответить на вопросы: что побуждает этих студентов заниматься самостоятельно педагогической деятель-

ностью и может ли их быть больше? Как учитывать результаты их педагогической деятельности в обучении?

Еще один важный результат – это ответ на вопрос, по каким видам деятельности проявляется профессиональная инициатива студентов (рис. 2).

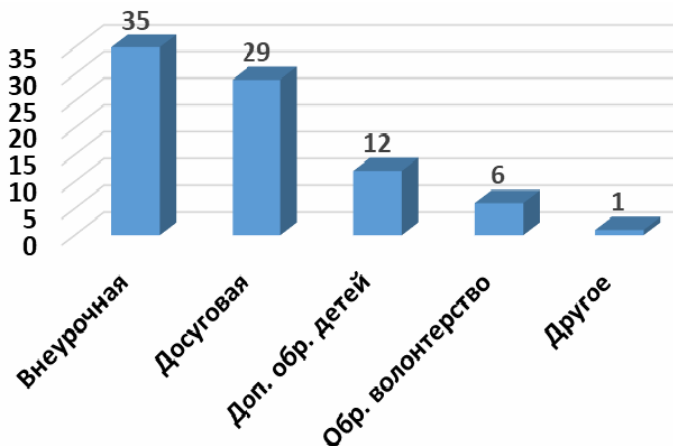


Рис. 2. Профессиональная инициатива студентов по видам деятельности

Прежде всего, это внеурочная деятельность, досуговая деятельность со школьниками (развивающие мероприятия для школьников, профильные смены и т.п.) (35 чел.) и занятия по программам дополнительного образования детей на базе различных центров или школ (29 чел.). Почему эти виды профессиональных инициатив для обучающихся педагогической профессии становятся более привлекательными? Во-первых, очевидно, что эти сферы сейчас активно развиваются, досуговая деятельность все больше становится развивающей, смены лагерей профильными, в каникулярное время можно изучать программирование, иностранные языки, техническое конструирование и др. Часто для разработки и реализации новых программ привлекают молодых людей из числа студентов и аспирантов. Во-вторых, вход в практику профессии для студентов получается более «мягким», чем это делается в школе по условиям практик. Студенты могут

заниматься рядом с местом обучением на базе вузовских детских площадок, осуществляя пробные занятия с небольшими группами школьников.

После эксперимента, а также анализа статей по изучению аспектов инициативной профессиональной деятельности будущих педагогов в своем исследовании мы ставим вопрос: стало ли порождение (генерация) ведомой наставниками или самостоятельной инициативной деятельности будущих учителей технологией для каких-то вузов?

Нами осуществлен анализ сайтов 34 педагогических вузов. По педагогическим вузам России была составлена аналитическая карта анализа пространства новостной ленты, структурных подразделений, содействующих развитию педагогических инициатив, а также рассматривались публикационные материалы студенческих конференций. Время анализа – с 1 сентября 2022 по 31 декабря 2022 г. Полученное итоговое распределение инициатив, описанных на сайтах, представлено на рис. 3.

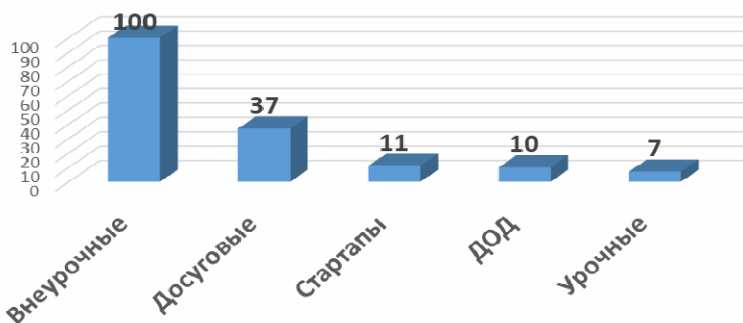


Рис. 3. Распределение инициатив студентов, описанных на сайтах педагогических вузов

Урочных инициатив представлено меньше всего. Далее вся совокупность педагогических вузов была разделена на три группы по уровням представленности инициатив (высокий, средний, низкий). В каждой группе выделено по 10 вузов, поскольку из рассмотрения были исключены четыре организации с нулевой представленностью

инициатив студентов за исследуемое время. Для каждой десятичной группы определены диапазоны частоты упоминания инициатив студентов, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Группы вузов по уровням представленности инициатив студентов

| Группы вузов, уровень инициатив | Диапазон инициатив |
|--|---------------------------|
| 1-я группа, высокий | 8–11 |
| 2-я группа, средний | 4–7 |
| 3-я десятка, низкий | 1–3 |

Далее были изучены положения и страницы сайтов структурных подразделений педагогических университетов, занимающихся со студентами, с целью выделить из них те, которые предполагают развитие инициативной деятельности обучающихся. С учетом этого было выявлено 18 вузов, которые были есть на всех уровнях представленности инициатив. Распределение вузов по уровням инициатив и соответствующий им диапазон структурных подразделений представлено в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни представленности инициатив
и диапазоны структурных подразделений**

| Уровень инициатив | Диапазон N – количества структурных подразделений |
|--------------------------|---|
| Высокий | $1 \leq N \leq 5$ |
| Средний | $2 \leq N \leq 4$ |
| Низкий | $1 \leq N \leq 3$ |

Анализируя данные, можно сделать вывод о том, что в десятке университетов с низким уровнем представленности инициатив студентов действует меньшее количество структурных подразделений, занимающихся развитием инициативной деятельности будущих педагогов. Вместе с этим в группе вузов со средним уровнем представленности инициатив и в группе вузов с наивысшим уровнем пред-

ставления профессиональных инициатив студентов функционирует примерно одинаковое по диапазону количество структурных подразделений, развивающих инициативную деятельность студентов-педагогов. Можно предположить, что количество инициатив студентов не зависит от наибольшего количества рассматриваемых структурных подразделений. Наличие большого количества представления инициатив в первой десятке объясняется тем, что студенты участвуют во многих конкурсных мероприятиях, проводимых вузами первой десятки. Также срабатывает фактор культивирования инициатив студентов наставниками – официальными или добровольными.

Таким образом, можно согласиться, что инициатива как новое авторское действие первичной профессиональной деятельности студентов выступает интегративным критерием качества образовательного процесса подготовки педагога [4]. Результаты исследования показывают, что существует проблема подготовки учителей к инициативной реализации своей будущей профессии. Для ее решения необходимо проводить учебную и научную работу, суть которой может заключаться в следующем:

1. Реализация дисциплины «Профессиональная инициатива учителя», обеспечивающей развитие личной профессиональной инициативы у студентов.

2. Обогащение содержания педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов актуализированными для образования материалами, стимулирующими педагогические инициативы.

3. Включение в образовательный процесс актуального содержанию профессиональных инициатив практических методов: бинарных оппозиций, кейс-метода, проектной реализации педагогических проб и др.

4. Поиск в отечественных и зарубежных университетах моделей подготовки педагогов, действующих на основе развития инициативной деятельности будущих учителей, разработка технологий такой подготовки.

Литература

1. Соломатина, Т.В. Инициативы в педагогической деятельности / Т.В. Соломатина // Инициативы XXI века. Научный и общественно-просветительский журнал. – 2009. – № 1. – С. 8–12.

2. Косачева, Е.П. Педагогические условия развития познавательной инициативы будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки в вузе : 13.00.01 : диссертация ... кандидата педагогических наук / Е.П. Косачева. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 1999. – 170 с.
3. Ковжуть, А.А. Профессиональная инициативность как значимое качество личности будущего педагога / А.А. Ковжуть, Е.В. Чекина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2019. – № 7. – С. 7–11.
4. Дружиловская, О.В. Профессиональная инициатива как категория личностного развития педагога специального образования / О.В. Дружиловская // Ценности и смыслы. – 2015. – № 4 (38). – С. 103–109.

НАСТАВНИЧЕСТВО СТАРШЕКУРСНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

MENTORING OF UNDERGRADUATES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGHER SCHOOL

Д.В. Чернов

*Сибирский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Новосибирск*

Аннотация. Обобщены основные подходы к организации наставничества в воспитательной системе высшего учебного заведения. Представлены основные проблемы организации наставничества и воспитательной работы с студентами в целом. Предложен алгоритм действий по укреплению института наставничества в высшей школе на примере Сибирского института управления.

Ключевые слова: воспитательная работа, наставничество, высшая школа, система воспитательной работы

Keywords: educational work, mentoring, higher school, educational work system

Вопросы построения воспитательных систем в высшем образовании не новы, но в современных условиях социальной неопределенности и цифровой трансформации требуют пересмотра. Студенческое сообщество, как и в целом молодежное, меняется. Традиционные инструменты воспитания в этой среде уже не так эффективны, как 15–20 лет назад. Высшие учебные заведения ищут новые подходы к организации образовательной деятельности, воспитание в которой переплетено с учебным процессом. Очевидно, деление образовательной деятельности сегодня на учебную и внеучебную работу контрпродуктивно.

Для развития воспитательной системы вуза необходимо построение модели, основанной на единстве трех элементов, определяющих образовательную деятельность в аудитории и за ее пределами:

– воспитывающая (социокультурная) среда;

- воспитывающая деятельность;
- воспитывающие отношения.

Воспитывающая (социокультурная) среда включает в себя пространственно-предметные, социальные и аксиологические характеристики, формирующие привлекательные для всех участников образовательного процесса условия взаимодействия и обеспечивающие их неформальное участие в жизнедеятельности.

Воспитывающая деятельность реализуется в плоскости межличностного, группового или коллективного взаимодействия, так как включенность в ту или иную групповую деятельность обеспечивает достижение продуктивных результатов и способствует формированию положительных ценностных смыслов.

Воспитывающие отношения формируются в процессе формальных и неформальных коммуникаций участников образовательного процесса, в рамках совместной учебно-событийной жизни в стенах образовательной организации и за ее пределами.

Несомненно, современные молодежные коммуникации представляют собой сложную систему отношений и динамично развивающихся процессов. Молодежь сегодня креативна, мобильна, неоднородна, спонтанна, неустойчива во взглядах и предпочтениях, коммуникативно ограничена (виртуальным пространством) в ряде случаев маргинальна и оппозиционна. Учреждения образования уже традиционно формируют в своих пространствах молодежную среду, от эффективности управления которой зависит устойчивость общественного развития. Одним из наиболее эффективных инструментов управления является развитие студенческих объединений, которые в современной высшей школе становятся точками роста студенческой активности и возможностью формировать дополнительные личностные и профессиональные компетенции, не входящие в базовую для студента образовательную траекторию.

Команда ученых из Национального исследовательского Томского государственного университета считает, что «в условиях перехода университета к новой модели образования, постоянных изменений и нововведений, система наставничества является необходимым условием для его эффективного функционирования. Очень важно сде-

лать так, чтобы студент был осведомлён о всех тех ресурсах, которые университет может ему предоставить, но в то же время, чтобы он не потерялся в огромном потоке новой информации, а смог систематизировать ее для себя» [2, с. 89]. Невозможно не согласиться с данной позицией, но мы хотим ее развернуть и технологизировать для удобства применения в отношении наставничества «студент – студенту».

Наставничество старшекурсников в отношении студентов первого курса – не новая педагогическая и социальная технология в российской высшей школе [1]. Однако далеко не во всех учреждениях высшего образования она интегрирована в систему социально-педагогического сопровождения студентов. Наставничество чаще представляет собой систему неформальных коммуникаций студентов младших и старших курсов, основанную на доверительных отношениях и личностного фактора. В рамках такого формата наставничества преимущественно в течение первых месяцев обучения происходит знакомство студентов первого курса с образовательным учреждением, его материальной средой, традициями и обычаями, каналами коммуникации. В дальнейшем уровень коммуникации снижается между наставниками и первокурсниками до простого информирования младших курсов.

Современное наставничество студентов в высшем учебном заведении – не просто форма организации активистов, это самостоятельный трек профессионального и личностного развития молодого человека в студенческом объединении. Студенческое объединение как формализованная организация единомышленников – наиболее перспективный вариант построения дополнительных образовательных треков в высшем учебном заведении.

Студенческое объединение наставников может стать для вуза центральной точкой роста для лидеров в сфере молодежных коммуникаций. Само наставничество в современном варианте – это способ построения педагогических коммуникаций, в которых участвуют сами студенты, это ответственная позиция старших по отношению младшим – это важнейший адаптационный ресурс, обеспечивающий наиболее полное погружение в студенческую жизнь вчерашних абитуриентов.

Для того чтобы выстроить систему наставничества старшекурсников, необходимо выполнить четыре базовых действия.

Первый и наиболее сложный шаг в развитии наставничества в вузе заключается в том, что его нужно перевести из состояния молодежной среды в состояние структуры. Под средой мы понимаем актив образовательной организации, который, как правило, выполняет функции наставничества и является неорганизованной системой и потому плохо управляемой. Наставники как элемент среды не способны оказать значительного продолжительного влияния на первокурсников, так как их участие в адаптации поступивших в вуз, как правило, ситуативно и не системно.

Второй шаг заключается в определении треков наставничества. Это в первую очередь вопрос мотивации и удержания наставников в системе социально-педагогического сопровождения студентов. Решение этой задачи связано с перспективами, которые просматриваются для наставников в личностном и профессиональном плане.

Третий шаг – интериоризация опыта наставников, необходим для закрепления полученных навыков коммуникации, управления и творческой деятельности через образовательные интенсивы вуза. Разработаны специально для данной категории обучающихся.

Четвертый шаг включает в себя создание модели развития наставничества в вузе, понятной студентам, вариативной и интегрированной в основной образовательный процесс и студенческую жизнь вуза.

В Сибирском институте управления разработана модель, включающая в себя четыре ступени роста наставника:

1. Участие в школе наставников (серия образовательных интенсивов).

2. Приобретение практического опыта взаимодействия с первокурсниками через событийную составляющую студенческой жизни (адаптационные сборы, день первокурсников).

3. Интериоризация практического опыта через игровое и коммуникативное взаимодействие наставников, индивидуальные проекты.

4. Формирование кадрового резерва академии и содействие во временном трудоустройстве в сфере молодежной политики.

Таким образом, реализация наставничества в вузе в современных условиях не только позволяет решать задачи, связанные с адаптацией студентов первого курса, но и формирует для старшекурсников дополнительную траекторию профессионального развития. Студент вуза, включенный в данную траекторию, фактически приобретает комплекс навыков по организации работы с молодежью и возможности трудоустроиться в данной сфере. Данный факт представляется существенной мотивацией для активных студентов и позволяет постоянно повышать планку наставничества. Системность работы института наставничества и наличие специально организованной структуры (студенческого объединения) обеспечивают устойчивость всей конструкции коммуникаций в системе воспитательной работы вуза, формирует традиции и ценности социального взаимодействия в студенческой среде.

Литература

1. Бурганова, Л.А. Наставничество как социальная технология совершенствования подготовки предпринимателей на базе университетов / Л.А. Бурганова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2019. – № 4. – С. 61–66.
2. Туманова, Д.А. Система наставничества Национального исследовательского Томского государственного университета / Д.А. Туманова, Н.С. Гулиус // Человеческое измерение университета и корпоративные практики управления персоналом : материалы международной конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; Томский государственный университет. –Томск, 2017. – С. 89–92.

СТРУКТУРНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ПЛОЩАДКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВБУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

STRUCTURAL SUBDIVISIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AS A PLATFORM FOR THE FORMATION OF INITIATIVES OF FUTURE TEACHERS

И.Н. Яковлев

Томский государственный педагогический университет, Томск

Научный руководитель: д-р пед. наук,
доцент кафедры ФиМОФ М.А. Червонный

Аннотация. Приведены данные анализа структурных подразделений педагогических вузов как площадок для формирования образовательных инициатив будущих педагогов. Выявлены плюсы структурных подразделений и виды деятельности, в рамках которых формируются инициативы в данных подразделениях. Помимо анализа структурных подразделений педагогических вузов подробно рассмотрено определение инициативы.

Ключевые слова: структурные подразделения, инициативы, деятельность, будущие учителя

Keywords: structural divisions, initiatives, activities, future teachers

Чтобы достичь успешного формирования готовности к профессиональной деятельности будущего учителя, необходимо педагогическое сопровождение процесса проектирования студентами инициатив, которые в свою очередь направлены на решение актуальных задач образования. Под термином «инициатива» В.А. Анисима [1, с. 25] понимает творческую (выходящую за рамки служебных обязанностей) деятельность учителей и других педагогических работников, направленную на создание новой практики образования. В своем словаре, посвященном профессиональному образованию, С.М. Вишнякова [2, с. 237] определяет инициативу как добровольческую деятель-

ность, направленную на благо общества или в личных интересах, в творческом отношении к труду. Эта инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общепринятых норм. Д.В. Лучанинов [3, с. 4] представляет инициативу как творческую составляющую компетентности студента, которая определяет инициативность студента как регулируемую сознанием и активностью личности способность самостоятельно предпринимать действия по удовлетворению ее познавательных, интеллектуальных потребностей, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач. Инициативу можно рассматривать как проявление способности к групповой деятельности, сотрудничеству с использованием различных технологий для достижения профессионально значимых целей. В словаре русского языка С.И. Ожегова [4, с. 80], в этимологическом словаре и многих других источниках инициатива понимается именно как внутреннее побуждение личности, почин к чему-либо.

Учитывая данные определения, в рамках образовательной деятельности будущих педагогов проявление ими инициативы становится не чем иным, как, с одной стороны, внутренним творческим побуждением студента, а с другой стороны, внешним деятельностно-выраженным актом пробного профессионального действия, которое выходит за рамки его формальных учебных обязанностей.

Профессиональное становление будущего учителя должно начинаться еще во время обучения в вузе и должно быть максимально приближено к практике: к реальному образовательному процессу в общем и дополнительном образовании. Для такого приближения необходимо интегрировать указанные системы с системой высшего педагогического образования. Наиболее оптимально погружение будущих педагогов в активную продолжительную по времени педагогическую практику и взаимодействие с представителями различных профессиональных сообществ: действующими учителями, методистами, работниками системы дополнительного образования и т.д. Путем обеспечения сетевого взаимодействия педагогического вуза с общеобразовательными организациями, учреждениями дополнительного образования детей, промышленными и научными организациями-

партнерами создается среда, которая позволяет студентам участвовать в различных профессиональных пробах. Такие пробы направлены на проектирование, реализацию и апробацию разнообразных педагогических инициатив: разработка и проведение мероприятий, курсов, образовательных стартапов, разработка образовательных программ и образовательных технологий.

Для успешного формирования готовности к такой профессиональной деятельности будущего учителя необходимо педагогическое сопровождение процесса и проектирования студентами образовательных инициатив, которые направлены на решение актуальных задач образования.

Таковыми задачами становятся:

- создание такой интегрированной среды, которая может способствовать профессиональному становлению будущего учителя;
- создание специальных условий для становления этого процесса;
- подбор кадрового состава (наставников, кураторов) для педагогического сопровождения будущих учителей;
- поэтапное включение студентов педагогического вуза в разработку и непосредственную реализацию собственных педагогических инициатив с целью собственного профессионального роста.

Для определения того, как обстоят дела у педагогических вузов, для оценки их работы в области формирования инициатив студентов было проведено исследование сайтов 34 педагогических вузов страны. Анализу подверглась новостная лента сайтов вузов, исследовались структурные подразделения.

В ходе данного исследования был составлен анонимный рейтинг по следующим критериям: внеурочная деятельность, урочная деятельность, стартапы, дополнительное образование, досуговая деятельность. Для удобства анализа вузы были разбиты на группы (десятки).

Анализ новостной ленты показал, что все эти мероприятия, описанные в новостной ленте, не являются систематическими. Следовательно, возникает вопрос: есть ли в педагогических вузах такие площадки, в рамках которых студенты могли бы на постоянной основе

проявлять эти самые инициативы? Для этого подробнее рассмотрим структурные подразделения педагогических вузов.

Структурное подразделение организации – это выделенный в ее структуре элемент, например отдел, управление, центр или лаборатория. Этот элемент имеет определенную самостоятельность и объединяет рабочие места, средства производства, ресурсы на выполнение поставленной цели.

Плюсы структурных подразделений: определенная направленность деятельности и наличие особой среды.

В ходе анализа сайтов было выявлено, что количество таких подразделений, которые направлены на формирование инициатив студентов в педагогических вузах есть. Как выяснилось, таких подразделений 48. При анализе положений данных подразделений была проведена классификация по направленности деятельности в формировании инициатив студентов.

Были выделены три направления деятельности: творческая, образовательная и познавательная.

Для определения направления деятельности анализировались положения структурных подразделений. Результаты анализа для вузов 1-, 2-, 3-й десятки рейтинга представлены на рис. 1–4.



Рис. 1. Количественное распределение инициатив студентов

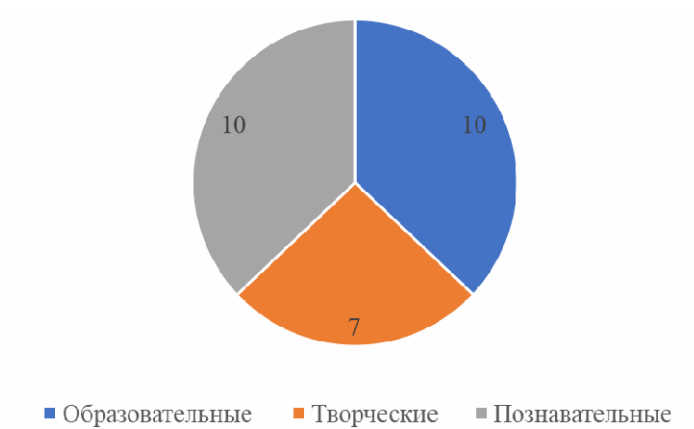


Рис. 2. Количественное распределение по направленности в формировании инициатив для вузов 1-й десятки

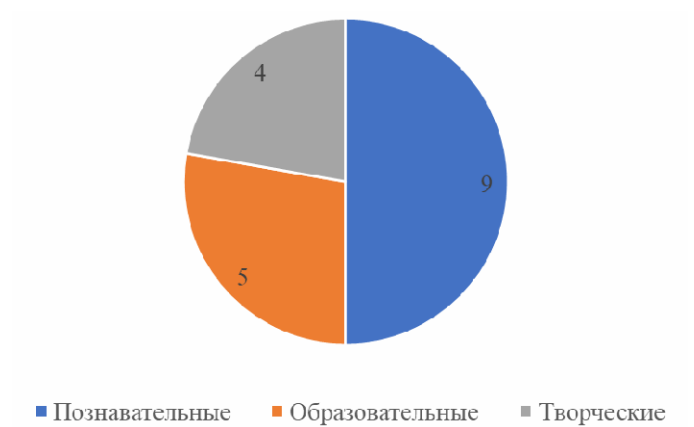


Рис. 3. Количественное распределение по направленности в формировании инициатив для вузов 2-й десятки

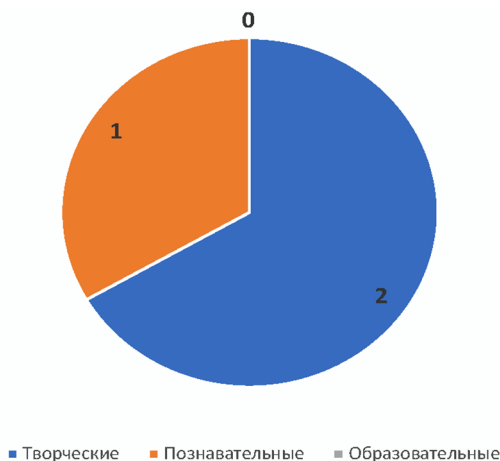


Рис. 4. Количественное распределение по направленности в формировании инициатив для вузов 3-й десятки

Из всего сказанного следует, что готовность и способность проявлять педагогическую инициативу – не только важнейшие слагаемые компетенции современного педагога, их реализация – путь к профессиональному мастерству самого педагога и основа прогрессивного развития образования.

В заключение хотелось бы отметить, что структурные подразделения вузов являются достаточно эффективным способом для систематического формирования инициатив студентов и позволяют будущим учителям развиваться в профессиональном плане, так как именно в рамках этих подразделений возможно формировать инициативы студентов.

Литература

1. Анисимова, В.А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры / В.А. Анисимова, Л.А. Драговоз // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 5. – С. 24–26.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3. Лучанинов, Д.В. Развитие инициативности студентов на основе выбора преподавателем интерактивных форм обучения / Д.В. Лучанинов, Р.И. Баженов, Ю.П. Штепа, Б.С. Кузьмина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – № 5.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : А ТЕМП, 2010. – 944 с.

Раздел 4.

Профориентация как образовательная практика развития потенциала человека: субъекты, форматы, инструменты. Реализация кластерной политики в СПО

УДК 37.01
ГРНТИ 14.37.01

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕСТАНДАРТНОЙ ЗАНЯТОСТИ

NON-FORMAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF NON-STANDARD EMPLOYMENT ACTORS

И.В. Волчкова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассмотрены подходы к неформальному образованию в условиях нестандартной занятости. Показана актуальность и потенциал неформального образования для развития субъектов нестандартной занятости.

Ключевые слова: неформальное образование, нестандартная занятость, субъекты нестандартной трудовой занятости, карьерное развитие

Keywords: informal education, precarious employment, subjects of precarious employment, career development

Неформальное образование направлено на совершенствование личностных качеств и профессиональных навыков, которые могут быть важными для реализации личных и профессиональных целей. Эта форма образования также может быть более доступной и гибкой, чем формальное образование, что позволяет людям из разных сфер и социальных групп получить нужные знания и навыки, часто без необходимости оставлять свои текущие занятия или работу. Кроме того, неформальное обучение может быть предоставлено не только специалистами и педагогами, но и опытными профессионалами в различных областях. В целом неформальное образование помогает людям разви-

ваться не только в профессиональном, но и в личном плане, что является важным фактором для успешной карьеры и личной жизни.

Неформальное образование играет важную роль в развитии современного рынка труда. В первую очередь, оно позволяет работникам улучшать свои навыки и набираться опыта, что повышает их конкурентоспособность и шансы на получение высокооплачиваемой работы. Кроме того, неформальное образование обладает гибкостью и адаптивностью, что дает возможность быстро реагировать на изменения в технологиях и требованиях рынка. Это особенно важно в сферах, связанных с информационными технологиями, где навыки быстро устаревают и нужно постоянно обновлять знания. Неформальное образование также способствует развитию самых разных отраслей экономики, не ограничиваясь традиционными областями знаний. В целом неформальное образование является неотъемлемой частью современного рынка труда, способствующей его развитию и процветанию.

Неформальное образование имеет особую актуальность в современном мире, так как требования к сотрудникам и технологии в различных отраслях быстро меняются. Быстрота и гибкость неформального образования позволяют людям быстро адаптироваться к новым условиям на рынке труда и улучшать свои профессиональные навыки. Это особенно важно для субъектов нестандартной занятости, которые работают в динамической и быстро меняющейся среде.

Одним из преимуществ неформального образования является его свобода выбора. Люди могут выбрать те знания и навыки, которые будут наиболее полезными для их текущей работы или будущей карьеры, а не покупать готовую программу, в которой могут закрепляться не всегда нужные им навыки. Неформальное образование также позволяет людям получать более глубокие и уникальные знания, чем традиционное образование. Специфика профессии или сферы, в которой работает человек, может требовать знания и навыки, которые не учитываются в стандартном учебном плане. Кроме того, неформальное образование может быть доступным для широкой аудитории, включая тех, которые находятся, например, в отдаленных регионах. Онлайн-курсы, вебинары и другие форматы неформального обучения

могут позволить людям обучаться и развиваться, не покидая своего региона или дома.

Неформальное образование, как и формальное, может играть важную роль в карьерном развитии. Вот несколько примеров возможностей, которые предоставляет неформальное обучение для карьерного роста:

1. Приобретение новых навыков и знаний – неформальное обучение может помочь в получении новых знаний и навыков в областях, которые могут быть полезными для текущей работы, а также для будущих возможностей.

2. Развитие компетенций – неформальное обучение помогает развивать компетенции, такие как управление временем, коммуникация, лидерство и многие другие, которые важны для карьерного роста.

3. Повышение квалификации – прохождение курсов и тренингов может повысить уровень квалификации и открыть двери к новым возможностям на рынке труда.

4. Получение профессиональных сертификатов – сертификация в определенной области может повысить престиж и доверие работодателей и клиентов, что может привести к повышению заработной платы и расширению круга контактов.

5. Расширение сети контактов – участие в неформальных образовательных мероприятиях позволяет повысить круг общения и расширить сеть профессиональных контактов.

6. Развитие личности – многие формы неформального обучения помогают в развитии личностных качеств, таких как самоуверенность, уверенность в себе, стрессоустойчивость и другие, которые важны для успешной карьеры.

7. Подготовка к карьерному переходу – неформальное обучение может помочь в подготовке к переходу на новую должность или в новую отрасль, давая необходимые знания и навыки для успешного старта.

Таким образом, неформальное образование предоставляет множество возможностей для карьерного развития, что делает его не менее важным, чем формальное образование.

Неформальное образование имеет большое значение для развития карьеры субъектов нестандартной трудовой занятости, так как позволяет им приобретать новые знания и навыки, расширять свой профиль и повышать свою квалификацию, что может привести к возможности получения более высокооплачиваемой работы. Субъекты нестандартной занятости включают в себя фрилансеров, временных работников, предпринимателей, которые не работают на полный рабочий день или в штатном порядке. Одна из важных составляющих карьерного развития для субъектов нестандартной занятости – это профессиональное обучение и саморазвитие. Они должны постоянно учиться новым навыкам и технологиям, чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке труда. Этот процесс может быть осуществлен через онлайн-курсы, семинары и практические мастер-классы. Также сотрудничество с менторами и коучами может помочь в развитии личных и профессиональных способностей. Другой важный аспект карьерного развития – это поиск новых возможностей для работы и расширение круга своих контактов. Субъекты нестандартной занятости могут использовать социальные сети и профессиональные платформы в поиске новых клиентов и работодателей. Кто-то может найти занятость через личные связи или рекомендации.

Связь между неформальным образованием и нестандартной занятостью заключается в том, что нестандартной занятости часто требуется более гибкий подход к обучению и развитию профессиональных навыков, включая образование за пределами официальных учебных заведений. Так, например, фрилансеры имеют свободный график работы и большую степень самостоятельности, поэтому неформальное образование может стать для них важным инструментом развития своих профессиональных навыков и повышения конкурентоспособности на рынке труда. Неформальное образование дает возможность приобрести профессиональные компетенции, которые могут быть очень важными для успешной карьеры субъектов неформальной занятости. Перечислим некоторые возможности.

1. Развитие новых навыков. Неформальное образование может помочь нестандартно занятым людям приобрести новые навыки, что

поможет им повысить свою профессиональную квалификацию и стать более конкурентоспособными на рынке труда.

2. Сохранение и расширение знаний. Неформальное образование помогает сохранять и расширять знания и навыки для улучшения карьерных перспектив.

3. Создание сети связей. Многие программы неформального образования позволяют нестандартно занятым людям создавать связи с другими людьми, работающими в их отрасли, что может помочь им в планировании своих карьерных перспектив и создании новых возможностей.

4. Развитие лидерских качеств. Многие курсы, тренинги и другие мероприятия неформального образования помогают людям, работающим на нестандартных условиях, приобретать востребованные навыки, такие как командообразование, обучение и управление временем.

Неформальное образование может стать мощным инструментом для развития метакомпетенций. Оно может помочь улучшить навыки коммуникации, лидерства, управления временем, анализа, критического мышления, творческого подхода, решения проблем и других высокоуровневых профессиональных навыков. Также неформальное образование может помочь развивать метакогнитивные компетенции: осознание процессов и результатов собственного мышления. При этом наиболее важными являются умение планировать свой опыт, саморегуляция и самоконтроль, а также адаптивное мышление. Самообразование является важным элементом для развития профессиональных компетенций нестандартно занятых работников. Оно позволяет расширять кругозор и совершенствовать профессиональные навыки вне формального обучения. Например, с помощью самообразования работники могут изучать новые технологии, методы работы или подходы, а также поддерживать свои навыки на конкурентоспособном уровне. Помимо этого, самообразование позволяет развивать метакомпетенции, такие как умение учиться, самоорганизация, а также самоанализ и рефлексия. Эти навыки помогают работникам оставаться гибкими и адаптивными в условиях быстро меняющегося рынка труда и в ситуациях, когда профессиональные требования

изменяются. Также самообразование позволяет работникам выстраивать собственную карьерную траекторию, управлять собственными профессиональными целями и достигать успехов в своей сфере. В целом любая форма неформального обучения может принести пользу нестандартно занятым работникам, помочь развивать метакомпетенции и навыки, необходимые для успешного выполнения задач. Важно выбирать методы, которые наиболее эффективны в конкретной ситуации и наиболее полезны для отдельного работника или команды.

Таким образом, неформальное образование может играть важную роль в карьерном развитии и повышении квалификации субъектов нестандартной занятости, что позволяет им стать более конкурентоспособными и успешными на рынке труда. Неформальное образование представляет собой важный ресурс, который может быть использован для развития профессиональных компетенций нестандартно занятых работников. Одним из основных преимуществ неформального образования является его гибкость и доступность. Нестандартно занятые работники имеют возможность выбирать самостоятельно формат и время обучения, учебные материалы, которые наиболее подходят именно им и помогут им улучшить свои профессиональные навыки.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

BUILDING PROFESSIONAL AWARENESS AT THE STAGE OF TRAINING IN AN EDUCATIONAL ORGANISATION

И.В. Волчкова¹, Н.Н. Храмова², А.Г. Геворгян³

¹*Томский государственный педагогический университет, Томск*

²*Томский техникум социальных технологий, Томск*

³*Томский индустриальный техникум, Томск*

Аннотация. Рассмотрена важность формирования профессиональной осведомленности на этапе обучения в образовательной организации. Дана содержательная характеристика профессиональной осведомленности, представлены факторы, оказывающие влияние на степень профессиональной осведомленности индивида. Представлен опыт Томской области в части формирования профессиональной осведомленности в общеобразовательных организациях и организациях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная осведомленность, профессиональное мышление, профессиональное самоопределение, профессиональные компетенции

Keywords: professional orientation, professional awareness, professional thinking, professional self-determination, professional competences

Желание человека заниматься определенной деятельностью является одной из детерминант, влияющих на процесс принятия решения в отношении выбора профессии. При этом мотивы, оказывающие влияние на появление желания выбрать ту или иную профессию, могут формироваться как в результате личных интересов и предпочтений человека, так и вследствие социально-экономического давления, заставляющего предпочесть одну профессию другой. Тем не менее ориентация человека на конкретную работу, обусловленная желанием заниматься именно ей, далеко не всегда сопровождается глубоким

пониманием того, что именно требует эта работа, какими личными качествами и профессиональными компетенциями должен обладать соискатель.

Обнаружение и распознавание интересов, физических, когнитивных и личностных особенностей, сильных и слабых сторон человека являются одной из сложнейших задач, с которой сталкиваются специалисты по профориентационной работе в процессе сопровождения профессионального самоопределения человека. Немалую роль здесь играет формирование и развитие профессиональной осведомленности, которая позволяет повысить уровень профессионального мышления, основанного на системе ценностей, представлений, убеждений, принципов, идей, чувств конкретного человека, а также уровень знаний и навыков, необходимых для профессионального развития. Степень профессиональной осведомленности формируется под воздействием множества факторов, среди которых, например, наличие доступа к информации о профессии, достоверность и полнота информации о профессии, уровень интереса к профессии, наличие профессионального перфекционизма и многое другое.

Обобщенно степень профессиональной осведомленности может характеризоваться следующими факторами:

- способность человека принимать независимые решения о карьерной траектории;
- способность человека согласовывать свои характеристики и потенциальные возможности с требованиями профессии, которую он хочет получить;
- наличие интереса и стремления выбрать определенную профессию;
- наличие доступной, полной и достоверной информации и способность человека найти информацию о профессии;
- степень уверенности человека в достижении профессионального успеха в выбранной им области.

Профессиональная осведомленность – это система знаний и представлений о конкретной профессии или сфере деятельности. Она включает в себя не только знание специфики, процессов, методов и технологий, связанных с работой, но и понимание рынка труда, требований

работодателей, знание основных профессиональных норм, правил и этикета и др. Наличие высокой профессиональной осведомленности является важным фактором для достижения успехов в выбранной профессии, адаптации к изменяющимся требованиям рынка труда, обучения новым навыкам.

На наш взгляд, формирование и развитие профессиональной осведомленности необходимо начинать уже в школьной среде, расширяя информированность учащихся о разнообразной природе различных профессий и помогая определять профессии, наиболее подходящие для конкретного ученика в соответствии с имеющимися у него над- профессиональными навыками, прежде всего навыками социализации.

В настоящее время в России в рамках внеурочной деятельности школ по профориентации ученики 8–9-х классов посещают курс «Карьерная грамотность». Школьники не только проходят диагностику навыков и интересов, но и изучают вопросы специфики регионального рынка труда, знакомятся с картой профессий региона, условиями труда, уровнем заработной платы, текущим и перспективным спросом на ту или иную профессию, возможностями карьерного роста, требуемыми личными и профессиональными качествами для определенной профессии. В ряде российских регионов при реализации курса используют IT-решения и цифровые сервисы [1].

Проект по профориентации школьников «Билет в будущее» помогает подросткам решить сложную задачу выбора карьеры. Он объединяет наставников, психологов и работодателей, родителей, педагогов, которые готовы помочь каждому выбрать свою специальность. В рамках данного проекта школьники могут пройти профессиональные пробы, анкетирование на профессиональную пригодность, примерить актуальные профессии онлайн в демокабинете [2].

Что касается опыта Томской области, то в 2022 г. в мероприятиях проекта «Билет в будущее» приняли участие 5 769 обучающихся школ Томской области: количество обучающихся, принявших участие в профессиональных пробах очного формата, направленных на профессиональную ориентацию в соответствии с выбранными компетенциями, составило 2 019 человек; численность обучающихся 6–11-х классов, которые приняли участие в мероприятиях по профес-

сиональной ориентации в рамках реализации проекта «Билет в будущее», – 3 750 человек.

Для обучающихся 5–7-х классов с целью ознакомления со специальностями региона во внеурочную деятельность включен курс «Путь к успеху». Предметное содержание курса предполагает интеграцию его содержания с предметами гуманитарного цикла основной образовательной программы основного общего образования, программами курсов внеурочной деятельности, направленных на формирование профессионального мышления, в том числе за счет дополнительного образования. Кроме того, для выпускников общеобразовательных организаций (9–11-х классов) запущен информационный ресурс «Навигатор профессий» [3], информирующий о специальностях и профессиях, по которым ведется подготовка в колледжах и техникумах региона. Ресурс размещен на сайте Центра опережающей профессиональной подготовки Томской области. С помощью данного сервиса будущие абитуриенты смогут найти образовательные организации, где готовят будущих специалистов, а также информацию о документах и сроках подачи на поступление.

Отметим, что карьерная грамотность – это способность человека планировать и управлять своей карьерой, осознавать свои профессиональные цели и задачи, осуществлять осознанный выбор образовательной и профессиональной траектории. Кроме того, карьерная грамотность включает в себя навыки, необходимые для создания имиджа, резюме и поиска работы, а также умения вести переговоры по оплате труда и бонусам. Карьерная грамотность связана не только с профессиональными навыками и опытом работника, но также включает в себя социальные и коммуникационные навыки, умение работать в команде, принимать конструктивную критику и управлять своими эмоциями. Важно понимать, что карьерная грамотность является ключевым фактором успеха в карьере и может быть развита через обучение, тренинги, консультации и самостоятельное изучение профессиональной литературы.

Что касается образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, то наряду с развитием надпрофессиональных компетенций на них возложена ответственность за разви-

тие у студентов профессиональных компетенций, согласованных с требованиями профессиональных стандартов. Поэтому образовательная среда учреждений СПО и высших учебных заведений также играет важную роль в процессе формирования профессиональной осведомленности студентов и профессионального мышления. Для становления и развития профессионального самовосприятия у студентов на данном этапе обучения важно сформировать модель (профиль) профессиональных и надпрофессиональных компетенций для каждого направления подготовки, вовлекать студентов и работодателей в обсуждение актуальности данной модели.

Так, например, для формирования траектории профессиональных достижений студентов профессиональных образовательных организаций, в том числе через участие в конкурсах профессионального мастерства, в Томской области с 2019 г. действует распоряжение Департамента профессионального образования Томской области о включении в вариативную часть основной профессиональной образовательной программы учебной дисциплины «Введение в специальность».

Литература

1. Официальный сайт «ПРОФИЛУМ». – URL: <https://school.profilum.ru/#bullet3> (дата обращения: 03.04.2023).
2. Официальный сайт «Билет в будущее». – URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 04.04.2023).
3. Официальный сайт Центра опережающей профессиональной подготовки Томской области. Навигатор профессий. – URL: <https://copp70.ru/professions> (дата обращения: 03.04.2023).

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО
ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-
ОТРАСЛЕВОГО КЛАСТЕРА «ЗДРАВООХРАНЕНИЕ»
НА ПРИМЕРЕ ФИЛИАЛА КОЛЛЕДЖА**

**FEATURES OF THE PROCESS OF SOCIAL PARTNERSHIP
IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL
AND INDUSTRIAL CLUSTER "HEALTHCARE"
ON THE EXAMPLE OF A COLLEGE BRANCH**

Е.В. Качан

*Колпашевский филиал ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж»,
Колпашево*

Аннотация. Рассматривается система социального партнерства в рамках образовательно-отраслевого кластера, ее содержательные и функциональные аспекты. На примере конкретного образовательного учреждения анализируются возможности развития потенциала колледжа и компетенций студентов, открываемые кластерным подходом, описываются способы взаимодействия с различными социальными партнерами. Делается вывод о приоритетности расширения связей и вовлечения в процесс подготовки высококвалифицированных кадров для сферы здравоохранения как можно большего числа заинтересованных сторон.

Ключевые слова: профессиональное образование, социальное партнерство, Колпашевский район, образовательно-отраслевой кластер, образовательный процесс
Keywords: professional education, social partnership, Kolpashevsky district, educational and industry cluster, educational process

Социальное партнерство в среднем профессиональном образовании – это сложная многоуровневая система отношений организационных, педагогических и экономических аспектов, строящаяся на основе договоров с работодателями, центром занятости населения, родителями и законными представителями обучающихся, административными органами территории. Ориентиром системы служит выпускник, обладающий набором определенных, требуемых работодателю

компетенций, способный успешно конкурировать на рынке труда, мобильный, готовый к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию в соответствии с вызовами современности. Самое главное, что данная система «завязывает» все свои элементы в рыночные отношения, в контексте которых на данном этапе развивается все среднее профессиональное образование. Социально-экономические условия развития современного общества в Российской Федерации интенсивно влияют на образование, обозначая вектор его модификации.

Очевидно, что изначально сугубо экономическое понятие «кластер» по праву вошло в словарь образовательных терминов, обозначив открытую образовательную систему, в которой «в результате сквозной вертикальной интеграции ступеней непрерывного образования и горизонтальной координации структур обеспечивается высокий уровень организационного объединения деятельности субъектов педагогического процесса» [1, с. 1706].

Какие возможности обеспечивает кластерный подход студентам и преподавателям колледжа? Как вышеизложенные теоретические положения применяются на практике? Меняется ли организация социального партнерства? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к опыту работы филиала медицинского колледжа, осуществляющего свою деятельность в условиях географической отдаленности от головного учреждения (более 300 км километров).

Содержательные аспекты развития социального партнерства:

1) соглашение о сотрудничестве (между филиалом медколледжа и потенциальными работодателями, общеобразовательными организациями Колпашевского района и других северных районов Томской области подписываются договоры о совместной деятельности);

2) практика на производстве (студенты проходят производственную практику в районных ЛПУ, что позволяет соотнести потребности филиала в базах и возможности лечебных учреждений в подготовке квалифицированных кадров);

3) взаимодействие с центрами занятости (выстраивание сотрудничества филиала с территориальными центрами занятости населения в вопросах подготовки и переподготовки специалистов, повышения их квалификации);

4) уровень преподавания (образование, профессиональные подготовка и квалификация преподавателей филиала, особо – преподавателей профессиональных дисциплин);

5) динамика трудоустройства выпускников в учреждениях социальных партнеров.

Для Колпашевского филиала Томского базового медицинского колледжа одной из приоритетных становится задача трансформации в более открытую образовательную систему. Если ранее в качестве главных социальных партнеров колледжа выступали организации здравоохранения региона, то теперь список существенно расширяется за счет активизации работы с общеобразовательными организациями через внедрение и развитие проекта «Школа сетевого партнерства». В настоящее время процесс интеграции образовательного пространства колледжа и общеобразовательных организаций вышел на новый уровень благодаря открытию «Точек роста» в школах и лабораторий «Цифровая образовательная среда» в колледже. Три года на базе филиала с целью содействия ранней профориентации школьников успешно работает «Медицинский класс», организованный в сотрудничестве со школами муниципального образования «Колпашевский район». Все это способствует обеспечению непрерывности профессионального образования и формированию профидентичности обучающихся, возможности для которых являются одной из целей кластерной политики. Студенты регулярно посещают образовательные учреждения с тематическими беседами (День отказа от курения, День белой трости, День борьбы со СПИДом и т.д.) и мастер-классами по оказанию первой помощи при инсульте, наложению повязок и др.

Работодателям участие в кластере позволяет максимально отразить свои интересы и ожидания в содержании образования, что ведет к преодолению рассогласования с потребностями рынка труда в отраслевом и территориальном аспектах. Для нас данное положение заключается в подготовке специалистов с учетом прогнозируемых потребностей северной территории региона и введении краткосрочных дополнительных профессиональных программ, реализуемых по заявкам работодателей, таких как уход за детьми с особенностями развития, за пожилыми и тяжелобольными людьми и др. Базовым

работодателем для выпускников по-прежнему остается ОГАУЗ «Колпашевская районная больница», но в рамках кластера будущие медсестры и фельдшеры имеют возможность еще на этапе обучения гарантировать себе трудоустройство в других медицинских учреждениях региона посредством участия в выстроенной системе профориентационной деятельности. Выезды в ЛПУ северных районов осуществляются на постоянной основе, студенты знакомятся с главными врачами, участвуют в экскурсиях, задают интересующие вопросы об условиях работы в том или ином учреждении. Жилищные условия, инфраструктура, материальная помощь – важные составляющие выбора места трудоустройства. Не последнюю роль для современных выпускников играет перспектива карьерного роста, от ясности которой также во многом зависит окончательное решение студента. Колледж использует различные формы взаимодействия с работодателями. В их числе организация производственной практики, непосредственное участие в итоговой аттестации выпускников, участие в учебном процессе в качестве преподавателей профессиональных дисциплин и в отборочных чемпионатах – в качестве экспертов, что позволяет говорить о расширении форм и способов профессионально-образовательного наставничества [2, с. 86].

Взаимодействие с Центром занятости населения Колпашевского района открывает перспективы расширения продуктовой линейки филиала под конкретные запросы территории. На базе филиала проводятся курсы «Оказание первой медицинской помощи», востребованные сотрудниками Росгвардии, пожарных частей МЧС России, работниками общеобразовательных организаций, курсы повышения квалификации для младшего медицинского персонала Колпашевской РБ, программа дополнительного профессионального образования «Уход за престарелыми гражданами» для социальных работников Центра социальной защиты населения Колпашевского района. Новые контактные пункты на данном маршруте появляются с внедрением с 2023 г. долгосрочного проекта «Сохраняя кадры», в рамках которого предусмотрен спектр мероприятий для выпускников филиала.

Организация взаимодействия социальных партнеров в рамках кластера позволяет, помимо прочего, стимулировать преподавателей

на профессиональный рост [3, с. 112]. В данном аспекте наш филиал перевыполняет запланированные Программой стратегического развития показатели, казавшиеся на этапе планирования амбициозными. Преподаватели проходят подготовку в рамках реализации федерального проекта «Молодые профессионалы», получают свидетельства на право проведения чемпионата в рамках Томской области, повышают квалификацию по цифровым компетенциям и инновационной, проектной деятельности, по развитию ЦОС и воспитательной работе. Преподавателям доступны не только онлайн-программы, но и обучение на выездных курсах, хотя отдаленность от областного центра в данном случае создает известные проблемы. Тем не менее преподавательский состав регулярно проходит обучение по различным программам в логике принципа практикоориентированности, повышая личную эффективность и эффективность образовательного процесса в целом, что позволяет вовремя реагировать на вызовы современности. Особо отметим работу с инвалидами, которую удалось кардинально модифицировать: студент с особенностями развития готовится под конкретное рабочее место, где сможет качественно справляться с обязанностями, невзирая на недуг. Активное участие в чемпионате «Абилимпикс» позволяет студентам раскрепоститься, обрести уверенность в своих силах и наметить вектор саморазвития. Положительную динамику отмечают все участники процесса: родители, преподаватели, работодатели, которые в ходе производственной практики имеют возможность убедиться в подготовленности студента к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

Образовательно-отраслевой кластер «Здравоохранение» дает студентам возможность «погрузиться» в будущую профессию с первых недель обучения в колледже до получения дипломов, после чего, благодаря преемственности образования, не испытывая затруднений, приступить к самостоятельной трудовой деятельности либо продолжить обучение в вузе [4, с. 58].

Развитая система социального партнерства идеально вписалась в кластер и продолжает активно развиваться. Мы начали работу с Сибирским государственным медицинским университетом (СибГМУ) с проведения телемоста, в ходе которого студенты и обучающиеся

«Медицинского класса» получили исчерпывающую информацию об организации образовательного процесса в высшей школе, требованиях к абитуриентам и перспективах трудоустройства. Так, на начальном этапе в «Медицинском классе» обучались дети из двух городских школ, сегодня в составе представители пяти образовательных организаций района, что говорит о востребованности данной формы работы. Отметим, что восемь выпускников класса стали студентами колледжа и СибГМУ. Доказательством эффективности служит и показатель трудоустройства выпускников филиала, который составляет более 97%.

Синтез теоретического обучения и практической деятельности, возможность перенимать передовой опыт и использовать новые технологии в образовательном процессе – несомненные достоинства образовательно-отраслевого кластера, выступающего в качестве серьезного ресурса повышения качества обучения, мотивированности выпускников к трудоустройству и их востребованности на рынке труда [5, с. 490]. Осознание своей миссии как медицинского работника приходит к обучающимся через понимание особенностей будущей профессии, достигнутое в ходе практической деятельности, в процессе общения с кураторами, наставниками, практикующими в больнице преподавателями-совместителями, что повышает заинтересованность обучающихся научными проблемами.

Важность социального партнерства в деле подготовки высококвалифицированных кадров для сферы здравоохранения зафиксирована в стратегии развития филиала. В связи с чем в число приоритетов для коллектива вошла работа над расширением пространства социального взаимодействия, развитием горизонтальных, вертикальных и интеграционных связей, чтобы посредством получившейся в итоге образовательной сети объединить ресурсы, увеличить потенциал реализации образовательной программы и иметь возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории с максимальным учетом потребностей и возможностей студентов.

Литература

1. Мирзорахимов, О.К. «Кластер – это единая динамичная структура» / О.К. Мирзорахимов // Academic research in educational sciences. – 2021. – № 1 (2). – С. 1706–

1709. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klaster-eto-edinaya-dinamichnaya-struktura/viewer> (дата обращения 12.04.2023).
2. Калинин, Ю.В. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход / Ю.В. Калинин, Л.Г. Смышляева, Д.М. Матвеев // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 6 (40). – С. 84–94.
 3. Гутман, Г.В. Формирование кластеров как условие повышения конкурентоспособности региона / Г.В. Гутман, О.П. Звягинцева, А.А. Мироедов // Регион в решении задач социального государства. – М.: Финансы и статистика, 2019. – С. 106–125.
 4. Горленко, А.М. Модель сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования и организаций-работодателей / А.М. Горленко, С.В. Бахвалов, З.А. Бахвалова [и др.] // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2018. – № 3. – С. 56–62.
 5. Мاستихина, А.Л. Преимущества вступления в инновационно-образовательный кластер / А.Л. Мастихина, Ю.А. Косикова // Молодой ученый. – 2020. – № 2 (61). – С. 490–491.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS

Т.И. Печенкина

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Актуализирована проблема формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих социальных педагогов в педагогическом вузе. Обобщены теоретические подходы отечественных ученых к пониманию профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов. Представлены результаты исследования ценностных ориентаций студентов Томского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценностные ориентации, терминальные и инструментальные ценности, социальный педагог

Keywords: value orientations, professional value orientations, terminal and instrumental values, social pedagogue

Трансформационные социальные процессы в современном обществе приводят к необходимости формирования новой системы ценностей, ценностных ориентаций. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования в педагогических вузах адекватных профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов.

Аксиологические проблемы в педагогическом процессе представлены в трудах таких отечественных ученых, как С.Ф. Анисимов, О.М. Бакурадзе, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, Л.А. Вершинина, В.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, И.М. Дуранов, М.С. Каган, В.Т. Лисовский, Н.Д. Никандров, В.А. Сухомлинский и др.

Ценностные ориентации – это внутренний механизм, определяющий сознание личности, ее направленность, систему ценностных установок, ценностное отношение к значимым сферам окружающей жизни, выступающее побудителем деятельности и поведения в соответствии с имеющейся в обществе системой ценностей [1, с. 90].

Профессиональные ценностные ориентации являются личностным образованием, находят отражение в профессиональном сознании специалиста, отражают систему установок, характеризующих отношение личности к профессии, определяют содержательную сторону направленности личности на профессиональные ценности, выступают побудителем поведения личности как субъекта профессиональной деятельности. Таким образом, под профессиональными ценностными ориентациями мы будем подразумевать основные принципы и ценности, определяющие деятельность человека в определенной области. На их основе формируется профессиональная культура и этика, определяется отношение к своей работе [2, с. 32].

Профессиональная деятельность социального педагога направлена на помощь людям, которые находятся в трудной жизненной ситуации, на улучшение общественной среды и развитие социальных услуг и включает такие направления как управленческое, профилактическое, защитно-охранное, аналитико-диагностическое.

Целью работы будущего социального педагога является создание условий и развитие коммуникативной культуры в составе классного коллектива и неформальной группы общения; в создании условий для успешной социализации личности детей и подростков в современных условиях.

Для успешной профессиональной реализации социальный педагог должен обладать такими профессионально значимыми качествами, как эмпатия, гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, высокая культура, глубокая нравственность, сформированная система ценностей и убеждений, стремление к самоусовершенствованию. Знание ценностных ориентаций студентов – будущих социальных педагогов позволит прогнозировать и корректировать их профессиональное поведение.

Исследования последних лет показали, что к ценностным ориентациям будущих социальных педагогов, которые в дальнейшем будут определять их профессиональную деятельность, можно отнести гуманизм, социальную ответственность, профессионализм, этику и коммуникабельность [3, с. 142].

В своих работах Е.И. Холостова подчеркивает важность формирования у социальных педагогов таких профессиональных ценностей, как самоконтроль и самокритичность, самооценка своих поступков, коммуникабельность, эмпатичность, аттрактивность (внешняя привлекательность). Она также акцентирует внимание на необходимости развития у социальных педагогов навыков и умений, связанных с работой в социальной сфере, таких как умение эффективно взаимодействовать с клиентами, организовывать социальные проекты и программы, а также анализировать социальные проблемы и находить пути их решения.

Е.Р. Ярская-Смирнова считает значимыми следующие ценности социальной педагогики: уважение личности и признание самоценности каждого индивида; принятие другого человека таким какой он есть; неосуждающее отношение к людям; уважение права каждого на самоопределение; вера в человеческую способность к изменению и улучшению; умение понимать социальную природу человека как уникального создания; индивидуальный подход к каждому; уважение конфиденциальности; эмпатия; эмоциональная открытость и контролируемое поведение, т.е. умение достигать эмоциональной связи с людьми, но при этом контролировать себя; профессиональное развитие; стремление к социальной справедливости [4, с. 177].

Также было выявлено, что студенты старших курсов обучения имеют более высокий уровень профессиональных ценностей, чем студенты младших курсов. Это связано с тем, что студенты старших курсов уже имеют более глубокие знания в области социальной работы и понимают, как важны профессиональные ценности в их работе.

Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что формирование этих профессиональных ценностей сегодня происходит в ситуации социальной апатии студенческой молодежи, связанной с переходом к рыночному обществу и ценностной автономии. Также важно учитывать личностные и психологические особенности современной молодежи (поколение Z, «цифровые аборигены»). Так, например, от современной молодежи ожидается много открытий, но как работники они менее дисциплинированы и исполнительны, нуждаются в систематическом поощрении и высокой оценке своего труда. Для зетов

характерно наслаждение жизнью, разнообразие впечатлений, стремление создать комфортные условия для себя и родных, использовать умные устройства. Они полагаются на себя, при необходимости готовы работать в команде. В основном нацелены на личный успех, но ничего не делают без мотивации, не любят заранее что-то планировать. Зеты поддерживают совместное сосуществование представителей разных культур в стране и обществе [5, с. 20].

Исследование профессиональных ценностных ориентаций студентов – будущих социальных педагогов, обучающихся на направлении «Педагогика и психология девиантного поведения», было проведено на базе ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие 36 студентов 1-го и 2-го курсов и 15 выпускников – социальных педагогов.

На первом этапе студентам предлагалось в свободной форме написать список профессиональных ценностей (до 10), отвечая на вопрос «Что для вас самое главное в работе?» и проранжировать их по степени значимости. Представляло интерес, какие профессиональные ценности самостоятельно выделяют студенты и выпускники, реализующие свой профессиональный потенциал.

У всех студентов среди значимых профессиональных ценностей на первом месте оказались финансовое благополучие, самореализация, получение удовлетворения от работы, возможность личностного роста и хороший, отзывчивый коллектив. На втором месте – удобный график работы (возможность сочетать работу и личную жизнь) и карьерный рост.

Для выпускников наиболее значимыми профессиональными ценностями оказались интересные проекты, повышающие уровень компетенций, перспективы развития, которые может дать организация, возможность проявить свои таланты, на втором месте – коллектив со схожими интересами и стремлениями и социальные гарантии, которые может предоставить организация. Также молодые специалисты отмечали активную позицию организации в жизни города.

На втором этапе для диагностики индивидуальных иерархий ценностей студентов был использован метод прямого ранжирования ценностей М. Рокича, сгруппированных в два списка – терминальных

и инструментальных. Терминальные ценности – это убеждения в том, что какая-то цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – убеждения в том, что определенный образ действия с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Тест-анкета (приложение) выдавалась испытуемым с инструкцией проранжировать предложенные ценности по их значимости в жизни испытуемого. Первая указанная в списке ценность получает 1 балл, вторая – 2 балла и так до последней (18 баллов). Подсчитывается среднее арифметическое по каждой ценности. Ценности, получившие 1–6 баллов, – значимые; 7–12 баллов – менее значимые; 13–18 баллов – не имеющие значения.

Выяснилось, что у большинства респондентов среди терминальных ценностей лидерами стали любовь (ранг 2,5), насыщенная жизнь (4,2), семейная жизнь (6,2); богатство (6,6); менее значимые: здоровье (7), дружба (7), увлекательная деятельность (8,7), не имеющие значения ценности – счастливое общество (14,1), мудрость и богатый жизненный опыт (14,2), известность и признание (15,2).

Среди инструментальных ценностей наиболее значимы такие ценности, как решительность (ранг 4,9), жизнерадостность (5,6), дисциплинированность (6,4), менее значимы коммуникабельность (7,5), волевой характер (7,7), сдержанность (8,3), амбиции (8,6), логичность (9), эмпатия, самостоятельность (9,5), критический взгляд (9,7), не имеют значения самооффективность (13,7), ответственность и аккуратность (14,5).

Таким образом, для студентов начальных курсов в будущей профессии в первую очередь важна материальная составляющая и возможность реализовать свой потенциал в отзывчивом коллективе. То есть студенты преследуют в большей степени индивидуальные и прагматичные цели, поэтому такие абстрактные, но важные для социальных педагогов цели, как счастливое общество, мудрость и богатый жизненный опыт, для них пока не имеют значения.

Среди ценностей-целей преобладают личные – любовь, насыщенная жизнь, семейная жизнь, богатство; ценности-средства – решительность, жизнерадостность, дисциплинированность.

Для молодых специалистов на первом месте находится содержательная составляющая работы, для них важно, чем заниматься, какая деятельность может повысить профессионализм и даст возможности для развития.

Очевидно, у студентов 1-х и 2-х курсов еще не сформировано понимание специфики деятельности социального педагога и соответствующих профессиональных ценностных ориентаций.

Литература

1. Михайлова, Т.В. Направленность, ценности и ценностные ориентации: к вопросу о разделении понятий / Т.В. Михайлова // Ценности и смыслы. – 2012. – № 6 (22). – С. 85–90.
2. Михайлова, Т.В. К вопросу о формировании профессиональных ценностных ориентаций преподавателей / Т.В. Михайлова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3-3. – С. 32–35.
3. Печенкина, Т.И. Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работе / Т.И. Печенкина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2013. – Т. 2, № 2 (114). – С. 137–143.
4. Исмаилова, Е.В. Формирование ценностных ориентаций в процессе профессионального становления будущих социальных педагогов / Е.В. Исмаилова // Омский научный вестник. – 2007. – № 6 (62). – С. 176–179.
5. Крылова, А.А. Ценностные ориентации поколения Z и задачи социального воспитания / А.А. Крылова // VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения «Молодежь: свобода и ответственность»: материалы научно-практической конференции VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения, Южно-Сахалинск, 1–2 декабря 2018 года. – Южно-Сахалинск: Институт развития образования Сахалинской области, 2019. – С. 17–22.

Раздел 5.

Миссия современного педагога в контексте задачи обеспечения безопасного и благополучного детства

УДК 372.881.161.1
ГРНТИ 14.25.07

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМА КАК МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF THE CULTURE OF WRITING AS A META-OBJECTIVE RESULT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

В.В. Анненкова^{1, 2}

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*

² *МАОУ гимназия № 6, Томск*

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент ТГПУ М.В. Курышева

Аннотация. Сегодня в психолого-педагогической среде идет поиск наиболее эффективных путей работы над универсальными учебными действиями. В федеральном стандарте определено, что формирование этих действий является одним из ценностных ориентиров начального образования, а метапредметные результаты – предмет итоговой оценки. Одним из таких путей выступает формирование культуры письма во внеурочной деятельности. В статье раскрыто понятие культуры письма.

Ключевые слова: начальная школа, метапредметные результаты, предметные результаты, личностные результаты, комплексный подход, культура письма

Keywords: primary school, educational results, meta-subject results, subject results, personal results, integrated approach, writing culture

В современном обществе основной задачей образования становится формирование мобильной нравственной личности, которая способна постоянно усваивать новые знания и навыки. Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают метапредметные результаты в качестве итогового результата школьного образования. Метапредметность представляет собой надпредметную

сущность полученных знаний и всего образования в целом. Принцип «метапредметности» заключается в обучении общим техникам, способам и операциям мыслительной деятельности, которые используются при работе с любым материалом учебного предмета. Метапредметность формируется на протяжении всего обучения и используется для решения образовательных задач в школе и повседневной жизни. Освоение метапредметных результатов напрямую связано с общеучебной деятельностью и делает работу школьников осознанной и эффективной. Метапредметный подход к процессу обучения объединяет предметные, личностные и метапредметные задачи в одно целое, психологическое, социальное и культурное развитие учащихся; стимулирует формирование всесторонне развитой личности. Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают критерии для метапредметных результатов, которые объединяются в группы метакомпетенций школьников. Одной из таких компетенций является письмо [1].

Формирование культуры письма – одна из важнейших задач начального образования. Л.С. Выготский говорил о значении письменной речи в своей работе «Мышление и речь». Он отмечал, что стоит только отметить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, общаться с опытом со всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова [1]. Письменность играет огромную роль в культурном развитии человека благодаря возможности читать и общаться с опытом, созданным человеческим гением в области письменного слова. Однако социокультурная ситуация в России показывает, что уровень письменной культуры современных школьников недостаточно высок. Письменная речь часто бывает бессвязной, не соответствующей логике и невыразительной. Высокий уровень владения языком и культурой письма является одним из главных качеств, необходимых человеку в любой ситуации, в образовании, профессиональной и досуговой деятельности. Современные дети живут в технологическом мире, где визуальная реклама и компьютерные технологии занимают много времени, что может привести к поверхностному чтению и недоста-

точному развитию языковой деятельности. Проблема заключается в том, что у детей еще не появилась потребность следовать высоким образцам устной и письменной речи. В связи с чем необходим поиск путей, которыми учащиеся будут стремиться к усвоению памятников мировой и отечественной культуры как свидетельству общей культуры личности. Стратегия становления ребенка, способного ценить искусство слова, в начальных классах продуктивна и отвечает задачам современного развивающего обучения [2–5].

Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования у младших школьников умения учиться как основы личностного развития, означающие умение познавать мир, ставить проблемы, искать и находить новые решения. В связи с этим была разработана программа внеурочной деятельности «Письмо с секретом». Концепция программы: культура письма. Содержание программы определяется запросом со стороны учащихся и основывается на анализе работы учителей начальной школы. Содержание и педагогические пути для формирования культуры письма как познавательного метапредметного результата, как основа воспитания личности школьника. На занятиях используются следующие методические приемы: усвоение внутренней структуры шрифта в графических схемах, применение способов моделирования, развитие в детях образности, логичности мышления и самовыражения в письменной форме. И это строится на сотрудничестве учителя и детей. Систематическая внеурочная работа по расширению и углублению знаний русского языка поможет учащимся повысить интерес к изучению родного языка, будет способствовать развитию речи учащихся начальной школы, обогатит словарный запас, разовьет навыки правописания, станет этапом формирования культуры письма. Письменная речь, в отличие от устной, более отвлеченная, качественная и совершенная, но она не имеет ситуативности, звучания, экспрессии. Это речь человека с самим собой. Особенности письменной речи требуют ее специального формирования у младших школьников, воспитания мотивов письменноречевой деятельности, усвоения форм письменного общения. Это обуславливает особый подход к методическим средствам, системе упражнений, к созданию мотивирующей среды [3]. Темы занятий самые разнооб-

разные. Так, например, для второго класса это истории о том, как работают писатели, ученые, как они пишут и проектируют; из истории письменности; современные алфавиты мира. На протяжении всего учебного года дети наряду с изучением правил орфографии, пунктуации создавали маленькие рассказы, писали письма, исправляли ошибки в текстах. И успех в творческих работах мотивировал их на изучение письма. Дети стали более осознанно подходить к изучению предмета.

Важно создавать условия для постоянного общения с разными текстами и жанрами, развивать умение анализировать и интерпретировать тексты, выражать свои мысли и чувства в письменной форме. Так, каллиграфические задания помогают развивать моторику рук, улучшать почерк, а также формировать эстетический вкус у детей. Для этого используются различные упражнения, например писать буквы разной толщины и размера, создавать композиции из букв. Для развития орфографических навыков учеников предлагаются, например, игры, диктанты, составление словарей.

Для развития пунктуационных навыков учеников можно использовать упражнения на расстановку знаков препинания, а также анализ текстов с точки зрения пунктуации.

Дети понимали, что письмо – это не просто набор букв и слов, а способ выразить свои мысли и чувства. Кроме того, они научились оценивать свои работы и работы своих товарищей, что помогало им развивать критическое мышление и улучшать свои навыки.

Мотивация письменноречевой деятельности является ключевым фактором в развитии учеников. Для этого необходимо создавать интересные задания, использовать игровые элементы, учитывать интересы и потребности учеников.

Таким образом, формирование культуры письма является важной задачей образования, которая требует комплексного подхода и участия всех участников образовательного процесса. Особое внимание необходимо уделять развитию метапредметных навыков, таких как мыслительная деятельность, анализ и интерпретация текстов, что поможет детям стать успешными и грамотными людьми в будущем.

Литература

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2007. – 350 с. – (Психолингвистика).
2. Ниорадзе, В. Письменное слово – светоч души / В. Ниорадзе. – Москва : Амрита-Русь, 2019. – 239 с.
3. Оганесян, С.С. Культура речевого общения / С.С. Аганесян // Русский язык в школе. – 1998. – № 5. – С. 89–92.
4. Лущикова, К.С. Научные подходы к интерпретации понятия «Метапредметность в образовании» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-interpretatsii-ponyatiya-metapredmetnost-v-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Ткачева, О.В. Развитие языковой личности в рамках ФГОС / О.В. Ткачева // Актуальные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования : сборник статей. Астрахань, 2016. – С. 97–98.

**ДЕТСКИЙ САД – АКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО
СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГБДОУ
ДЕТСКОГО САДА № 14 КРОНШТАДТСКОГО РАЙОНА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)**

**KINDERGARTEN IS AN ACTIVE SPACE OF SOCIAL
PARTNERSHIP IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING
PROJECT ACTIVITIES FOR CAREER GUIDANCE (FROM
THE EXPERIENCE OF GBDOU KINDERGARTEN No. 14
KRONSHADTSKY DISTRICT OF ST. PETERSBURG)**

Г.Ф. Остроух¹, Е.А. Кравец²

^{1,2} ГБДОУ детский сад № 14, Санкт-Петербург

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного и начального образования Института детства и артпедагогике ТГПУ Е.Д. Файзуллаева

Аннотация. Рассматривается опыт работы ГБДОУ детского сада № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга по вопросам ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются особенности использования технологии проектирования в процессе ознакомления детей с миром профессий.

Ключевые слова: ранняя профориентация, знакомство с профессиями, дошкольное образовательное учреждение, дошкольник, педагог, профессиональная проба, проектная деятельность

Keywords: early career guidance, introduction to professions, preschool educational institution, preschooler, teacher, professional test, project activities

Профориентация становится одним из приоритетных направлений развития образовательной политики государства, позволяющая сформировать успешную личность, которая бы быстро адаптировалась к меняющимся условиям социальной жизни. Глобальным вызовом времени является эпоха неопределенности, которая затрагивает все

сферы человеческой жизни, в том числе и мир профессий. Для этого образованию необходимо учитывать социальный заказ государства, в том числе потребность в квалифицированных кадрах, например в рабочих, научно-технических специальностях, в специалистах здравоохранения, образования и науки. Также диктует свои условия и технологический прогресс – активная компьютеризация породила целые новые отрасли профессий.

22 марта 2023 г. Министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов на мероприятии Всероссийского фестиваля профессиональной ориентации школьников «Билет в будущее» объявил, что в Минпросвещения России создана уникальная профориентационная программа для школьников, которая уже со следующего учебного года будет рекомендована для всех образовательных организаций страны. Сергей Кравцов считает, что система профориентационной работы – одна из ключевых задач построения суверенной системы образования. Очень важно, чтобы у школьников была возможность пройти профессиональную пробу, ознакомиться с той или иной профессией [1].

На сегодняшний день одним из полемичных вопросов в сфере дошкольного образования является ранняя профориентация дошкольника. При этом начинать деятельность по ранней профориентации в школе бывает уже поздно, поскольку именно в период дошкольного детства при отсутствии в ДОУ и семье педагогических условий, необходимых для успешной ранней профориентации, у многих детей формируются неконструктивные установки относительно значимости труда [2]. Ведь дошкольный возраст наиболее сензитивен для ознакомления с многообразием мира профессий, так как дети любознательны и познавательно настроены, а при правильном подходе проявляют активный интерес к различным видам труда, творчества. Поэтому уже на этапе дошкольного образования, где идет формирование базовых представлений о профессиях, целесообразно начинать работу по ранней профориентации в рамках преемственности всех уровней образования.

Для эффективной реализации ранней профориентации в ГБДОУ детском саду № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга зало-

жена в основу технология проектной деятельности, которая позволяет эффективно решать задачи ранней профориентации через интеграцию содержания всех образовательных областей, видов культурных практик, форм педагогических событий и современных педагогических технологий [3].

Особенностью проектной деятельности в системе дошкольного образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем мире, сформулировать проблематику будущего проекта [4]. Поэтому он предполагает активную информационную, поисково-исследовательскую и творческую совместную деятельность педагогов, детей, родителей и социальных партнеров. Работа над проектом позволяет привлекать социальных партнеров для его реализации.

Взрослый (педагог, родитель или социальный партнер) в проекте занимает одно из ключевых мест, поскольку ребенок выделяет образ взрослого как носителя культуры, проводника профессиональных ценностей. Взрослый поддерживает интерес к миру профессий, формирует уважение к его труду.

«Взрослый-проводник» в процессе разных форм взаимодействия использует алгоритм ознакомления детей с профессиями: «Название профессии», «Профессиональные и личностные качества», «Место работы», «Материал для труда», «Форменная одежда», «Орудия труда», «Трудовые действия», «Результат труда», «Польза труда для общества». Дошкольники под руководством наставника делают свои первые «квазипрофессиональные пробы» в адекватных видах детской деятельности [2]. Проект предполагает совместный продукт сотрудничества и сотворчества всех его участников от замысла до воплощения.

Работа над проектом, целью которого является создание в детском саду профориентационной среды, способствует формированию творческого потенциала личности для достижения в будущем лично и общественно значимых результатов для страны с помощью привлечения социальных партнеров. Педагогическим коллективом ГБДОУ детского сада № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга создан Кластер современных профессий, который объединяет семь проектов в общую группу. В основу кластера положена главная идея – это соз-

дание определенных условий, которые дадут шанс ребенку-дошкольнику получить больше возможностей для разнообразной деятельности в процессе познания мира современных и будущих профессий для расширения познаний об окружающем мире. По сторонам кластера размещены направления мира профессий: «СМИ», «Экология», «Профессии будущего», которые были созданы на основе «Атласа новых профессий» и позволяют поддержать познавательный интерес дошкольников. Вокруг этих направлений находятся конкретные профессии современные и будущие.

Все эти профессии имеют логические связи. Например, средства массовой информации тесно связаны с фотографированием, фотографирование – с экологией, потому что в своей работе представители данных специальностей используют фотоаппарат как необходимый инструмент. А трудовые действия экологов связаны с созданием комфортных условий для жизни в будущем мире, следовательно, профессия «эколог» может считаться профессией будущего. Тем самым все проекты носят междисциплинарный характер.

В процессе реализации проектов, входящих в Кластер, дошкольники приходят к пониманию, что если взрослый имеет компетенции, например экологической направленности, и захочет сменить сферу деятельности, но не кардинально, то он может попробовать себя в роли архитектора «зеленого города». Таким образом, в процессе работы над кластером педагогами не навязывается ребенку идея выбора профессии именно сейчас, на этапе дошкольного образования, а создаются условия, которые обеспечивают успешное вхождение в социум и, возможно, могут повлиять на его дальнейшее профессиональное самоопределение на следующем уровне образования. В каждый проект заложена проблематика, в основе которого лежит детский вопрос, послуживший толчком к будущей деятельности. Приведем краткое содержание проектов, входящие в Кластер.

Проект «Блогеры-фантазеры» позволил ответить на достаточно провокационные вопросы «Сможем ли мы стать блогерами?», «Блогер – это профессия или увлечение?». Старшим дошкольникам важно быть в курсе всех событий, происходящих в детском саду, и делиться ими. Поддержать детский интерес смог данный проект, который не

только позволяет детям попробовать себя в новой роли, но обсудить дискуссионный вопрос: «Блогер – это профессия?», «Какие профессии будущего связаны с блогерством?», «Какие у них есть сходство и различия, какую пользу несет блогерство для общества?». В реализации проекта активное участие принял Константин Сергеевич Цепелев, генеральный директор светотехнической компанией ООО «БРАЙТ БЮРО», который с помощью блогерства рекламирует деятельность своей компании. В процессе совместной деятельности с детьми Константин Сергеевич поделился опытом работы над развитием канала и рассказал, какое место в его профессиональной деятельности занимает блогерство. В результате проекта были созданы видеоролики, в которых дети рассказывали о жизни в детском саду своим подписчикам в группе «ВКонтакте». Данный проект позволил не только ответить на все интересующие вопросы, но и развеял миф о том, что блогерство – это пустое времяпровождение и гонка за лайками и комментариями.

Проект «Будь в фокусе!» появился в ответ на часто задаваемый детский вопрос «Вы уже сфотографировали?! А почему не вылетела птичка?». В ходе проекта с детьми обсуждалось: «Какие профессии связаны с фотографированием?», «Что нужно для удачной фотографии?». Дошкольники исследовали устройство фотоаппарата, изучили назначение кнопок и выяснили с помощью чего можно фотографировать, создали правила обращения с фототехникой. Фотографирование дает возможность ребенку не только выразить себя, но и выделить значимый интерес из фоновой познавательной активности, а педагогу – создать благоприятные условия для реализации личностного потенциала каждого ребенка, понять направленность и глубину его интересов, определить индивидуальные траектории развития своих воспитанников.

Проект «Быть экологом хочу – пусть меня научат!» позволяет ответить на детский вопрос «А кто еще охраняет окружающую среду кроме экологов?». В процессе реализации данного проекта был организован полилог с детьми на следующие темы: «Для чего нужны профессии, связанные с экологией?», «Кто еще, кроме эколога, охраняет окружающую среду?», «Кто такой биоэкоэколог, гидроэколог,

агроэколог, геоэколог?». Проводилась дискуссия, на которой был рассмотрен вопрос: «А все ли могли бы защищать природу и быть экологами, какими качествами должны обладать люди, которые выбрали профессии, связанные с защитой окружающей среды?». Продуктом проекта стал Кластер экопрофессий, который был презентован сверстникам из других групп, а также родителям воспитанников с использованием дистанционных технологий. В процессе данного проекта повышается авторитет и популяризация деятельности экологических профессий, статус и престиж профессий «эколог», «биоэколог» и других, а также добровольческой деятельности в сфере экологии.

Проект «Город зеленого цвета» позволяет детям найти ответ на интересующие их вопросы: «Как изменится наш город через 20–30 лет?», «Кто в нем будет жить и работать?». Для этого была проведена детская конференция на тему «Экология и строительство, что может быть общего?», где обсуждались вопросы благоустройства и развития городов с экологической точки зрения с целью создания «экогорода» будущего. Дошкольники познакомились с «Атласом новых профессий» [5] и создали свой кластер профессий будущего, которые будут нужны для проектирования «Города зеленого цвета». Организован полилог на тему «Детские площадки нашего города. Как сделать их более безопасными и более экологичными?». Была организована творческая мастерская, где дети создавали макет «Города зеленого цвета» и макет перерабатывающей фабрики «Без срока годности». В процессе реализации проекта дети знакомились с профессиями «Проектировщик инфраструктуры «умного дома», «Архитектор „зеленых“ городов», «Технолог машиностроения».

Проект «Экожурналистика» появился на основе детских вопросов: «Как сообщить детям из соседней группы, что мы начинаем собирать крышечки ДоброТы, если нам с ними нельзя видеться из-за коронавируса?», «Могут ли дети быть журналистами?» Была организована совместная деятельность взрослого и детей, в процессе которой использовались следующие формы взаимодействия: цикл эвристических бесед с детьми, просмотр мультфильмов об экологии с последующим обсуждением, составление схем-алгоритмов «Порядок работы команды „Экожурналистов“». Организация дискуссии

«Видеовыпуски – польза и вред» и проведение «мозгового штурма» по созданию канала/передачи, где находились ответы на интересующие вопросы: «Как назовем наш канал/передачу?», «Где мы можем „находить“ идеи для наших выпусков?», «Как будем распределять между собой роли „корреспондент“, „видеооператор“, „монтажер“?», «Будем привлекать к съемкам родителей?». В процессе реализации проектов созданы видеовыпуски: «Эколята – защитники природы», «Акция „Добро крышечки“», «Кто такие эколята?», «Экотропа», «Визит в уют „Ковчег“», «Покормите птиц зимой», «Выращиваем витамины сами». В ходе реализации проекта созданы условия по расширению представлений у детей старшего дошкольного возраста о телевизионных профессиях: «корреспондент», «видеооператор», «монтажер».

Проект «Профессии будущего» был создан на основе интереса детей к играм с роботами-трансформерами, которые послужили толчком к организации данного проекта. В процессе реализации проекта дети рассуждали на темы: «Что такое профессия?», «Кем бы я хотел стать?», «Мир вокруг нас построен инженерами», «Какие профессии могут появиться в будущем?», «Какое место роботы занимают в жизни современного человека?» Дошкольники дискутировали о том, смогут ли роботы в скором времени полностью заменить людей, чем тогда будут заниматься люди, какие профессии совсем исчезнут, а какие появятся в будущем. В процессе работы над проектом дети познакомились с профессиями «Инженер-проектировщик здания», «Светотехник» и «Светодизайнер». Первой квазипрофессиональной пробой стало создание макета «умного дома» под руководством социального партнера – Макуровой Дарьи Владимировны, генерального директора ООО «ТРУ ПРОДЖЕКТ» компании-интегратора систем домашней автоматизации («умный дом»).

Проект «Вирусы и бактерии. Тайный мир под микроскопом» отвечает на вопросы: «Человек такой большой и умный, а малюсенький вирус может ему навредить. В чем его секрет? Он сильнее или умнее нас?». Педагоги и социальные партнеры проводили с детьми беседы на темы: «Какие профессии связаны с изучением вирусов и бактерий?», «Вирусолог – профессия будущего», «Что такое коронавирус и как от него защититься?», «Все ли бактерии вредны для человека?».

«Что такое плесень? Плесень опасная и полезная». Организована беседа с практическими элементами об устройстве микроскопа и правилах обращения с оптической техникой и препаратами. Использование игр-экспериментов («Делаем вакцину», «Разноцветные таблетки») помогает детям на практике ознакомиться с трудовыми действиями, которые выполняют в своей работе вирусологи и микробиологи. Завершением проекта стало создание интерактивного плаката «Профессии будущего» и интеллект-карты «Профессия вирусолог», а также проведение детской конференции по вопросам вирусологии и гигиены с участием медицинских работников и родителей воспитанников.

Представленные проекты между собой хорошо интегрируются, дополняют друг друга и позволяют рассмотреть профессию с любой стороны. Они имеют единую структуру, в их реализации использует вышеупомянутый «Алгоритм ознакомления с профессиями» и включен социальный партнер – представитель профессии. Таким образом дошкольники имеют возможность познакомиться с профессиями: фотограф, фоторепортер, модель, блогер, журналист, видеооператор, эколог, биоэколог, гидроэколог, агроэколог, технолог машиностроения, архитектор «зеленых городов», проектировщик системы «умного дома», светотехник, вирусолог и микробиолог. Проекты по ранней профориентации предполагают предварительное ознакомление детей с профессиями и видами труда, а также предоставляют детям возможность сделать свои первые профессиональные пробы [2]. Данный опыт может быть распространен в других дошкольных образовательных учреждениях.

Литература

1. Минпросвещения России разработало единую модель профориентации для школьников. – Текст : электронный // Минпросвещения России : [сайт]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6709/minprosvescheniya-rossii-razrabotalo-edinuyu-model-proforientacii-dlya-shkolnikov/> (дата обращения: 28.04.2023).
2. Зиновьева, А.А. Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации / А.А. Зиновьева, М.А. Мазниченко, В.П. Шуванова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5 (101). – С. 18–31.

3. Кузнецова Г.Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ / Г. Н. Кузнецова. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 916 Кб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 80 с.
4. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. ФГОС / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Мозаика-Синтез, 2014. – 64 с.
5. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва : Альпина ПРО, 2021. – 472 с.

ИГРОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ИНТЕРЕСЫ СТРАШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

GAMING PREFERENCES AND INTERESTS OF MODERN PRESCHOOL CHILDREN EDUCATIONAL ORGANIZATION

О.Н. Пельс

МАДОУ детский сад № 13, Томск

Аннотация. Рассмотрена проблема изучения игровых предпочтений детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты опроса детей, отражающие изменения игрового репертуара, произошедшие в последнее время. Проанализированы негативные и позитивные последствия раннего включения в цифровую среду. Сделан вывод о роли педагога ДОО как хранителя объема и качества сюжетно-ролевой игры, обеспечивающей формирование произвольности психических процессов, коммуникативных навыков и творческого мышления детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игровой сюжет, игровые роли, компьютерные игры, социализация детей

Keywords: preschool age, game plot, game roles, computer games, socialization of children

Данные исследований Фонда Развития Интернет в России свидетельствуют о том, что дошкольники без особых затруднений пользуются планшетом, смартфоном, много времени проводят за компьютерными играми, намного быстрее овладевают информационными технологиями, нежели чтением и письмом [1, с. 30]. Интерактивные игрушки и игры, базирующиеся на принципах «клипового мышления», простоте использования, зачастую становятся важным, если не главным инструментом социализации детей в современном мире. Известный нейропсихолог, профессор А.В. Семенович помимо указанных выше затруднений выделяет «специфическую социокультурную депривированность: вытеснение игровой деятельности, элиминацию

коммуникативных процессов», недостаточность двигательной активности и полноценного сенсорного опыта для адекватной обработки информации об окружающем мире [2, с. 14].

Ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, общение, воображение, сознание ребенка. По словам отечественного психолога Л.С. Выготского, «игра – переработка пережитых впечатлений, построение на их основе новой действительности, которая отвечает запросам и влечениям самого ребенка» [3, с. 4].

Отечественные и зарубежные исследователи разделяют игры на имитационные и подвижные, на умственные, сенсорные и моторные, на игры-упражнения, символические игры, игры, возникающие по инициативе ребенка и по инициативе взрослого, традиционные народные игры [4, с. 34]. Важной особенностью игры является то, что в ней разворачивается и раскрывается взятая на себя ребенком роль. «Роль определяет способы и характер действий ребенка в игре, а по своему внутреннему содержанию она насыщена общественными функциями и правилами поведения» [5, с. 3]. Содержание игрового процесса извлекается дошкольником из актуальной ситуации развития, из того, что его окружает в реальной жизни. В игре он принимает на себя социальные роли, осваивая сложную систему человеческих отношений. В случае если необходимая социальная практика не накоплена в детстве, социальное развитие может быть осложнено.

Современный дошкольник все чаще взаимодействует с цифровыми устройствами и компьютерными технологиями. Игры на электронных устройствах становятся частью ежедневных ритуалов. Чем наполняется содержание игр современного дошкольника? Какая сфера действительности предпочтительно воспроизводится детьми? Ответы на эти вопросы мы искали в исследовании игровых запросов детей старшего дошкольного возраста МАДОУ № 13 г. Томска.

Мы провели опрос игровых предпочтений 80 детей в возрасте от 5 до 7 лет. В результате распределение данных выглядит следующим образом: наиболее востребованными оказались компьютерные игры (47%), на втором месте находятся сюжетно-ролевые игры в дет-

ском саду (38%), следом идут подвижные игры (16%) и замыкают список совместные семейные игры (8%).

Несмотря на то, что сюжетно-ролевые игры в группе детского сада выделены респондентами как значимые, контент компьютерных игр частично перешел в наполнение их содержания. Это отмечается в ответах детей при перечислении сюжетов. Описание компьютерных игр дошкольниками включает больше деталей сюжета и стратегий героев, легче воспроизводится, чем у игр реальных.

В перечень компьютерных игр, из которых дошкольники выделяют ориентиры в виде героев, игровых действий и условно воспроизводимых областей действительности, вошло 15 вариантов. Наиболее часто отмечаемыми стали: игра «Балди», «Бравл Старс», «Голодная акула», «Амонг ас», «Майнкрафт». Выделяя общие характеристики игр, можно увидеть схожие параметры: агрессивность, жестокость, эгоцентризм. Главное для героев – быть первыми, победить и добыть как можно больше наград, денег. Способы, которыми достигаются результаты: скрытое и прямое уничтожение противника, столкновение до последнего выжившего, участие в сражениях. Сюжеты в «Майнкрафт» и «Балди» предполагают создание трехмерных миров из блоков и решение математических задач. Но игровая ситуация создает стрессовое состояние из-за обязательной ошибки в решении задания, последующем преследовании злодеем и включения отрицательных, пугающих персонажей. Социокультурная ситуация и отношения, моделируемые в командной игре «Амонг ас», включает выявление с помощью голосования членов экипажа, подлежащих уничтожению или исключению. Простота действий и регулярное получение бонусов запускают принцип удовольствия, а яркие картинки, звуки завоевывают внимание детей очень быстро, легко.

В приведенном перечне указаны компьютерные игры, которые были отмечены 35% детей и приведены в качестве тематических компонентов реальных сюжетно-ролевых игр. Следует отметить, что к старшему дошкольному возрасту происходит знакомство с большей частью жанров компьютерных игр. Дошкольники знают, как участвовать в играх-действиях, требующих хорошей моторики, глазомера; в играх-стратегиях, с акцентом на управление ресурсами, в играх-

головоломках; в ролевых играх с развитой системой изменений персонажей; в играх-приключениях с преодолением препятствий на пути героя; в играх-симуляторах, воссоздающих определенные направления деятельности [6].

Предпочитаемые темы сюжетно-ролевых игр старших дошкольников в детском саду: «Больница», где игроки проводят осмотр, обследование «больных», назначают лекарства и организуют выписку; игры «Магазин» и «Банк», которые регулярно проходят на занятиях по дополнительной образовательной программе «Финансовая грамотность» и включают сюжетные действия по выбору, покупке, оплате товаров; игра «Салон красоты», игра «Дочки-матери», игра «Строим дом», игра «Интервью», где дети задают вопросы «известному человеку» или узнают рекомендации по теме, задаче (по принципу технологии «утреннего сбора»). Количество названных реальных сюжетно-ролевых игр меньше перечня игр компьютерных. Всего выделено 10 тем. Это говорит о том, что современные дети лучше знакомы с жизнью и отношениями героев цифрового пространства, видеороликов, чем с жизнью окружающих их взрослых. Цифровая среда стала естественным окружением подрастающего поколения.

Безусловно, значение компьютерных игр с дидактической направленностью и ограничением времени использования нельзя назвать деструктивным. Благодаря развивающим компьютерным играм старшие дошкольники учатся планировать, выстраивать логику и последовательность действий, событий, развивают критическое, творческое мышление, память, внимание, концентрацию, умение переключаться и быстро реагировать. Развивают целеустремленность и упорство, умение преодолевать трудности, запоминать условия и выполнять их правильно, а также осваивают компьютерные технологии и функционал гаджетов, что немаловажно для запросов современной информационной среды. При этом готовые шаблоны действий, с упрощением сюжета и детализацией шагов, не позволяют ребенку полноценно войти в мир взрослых, осваивать действия и отношения между ними. В связи с этим задача современного педагога ДОО – сохранение объема, качества сюжетно-ролевой игры, нацеленной на развитие мыслительных процессов, воображения и коммуникативных навыков детей.

Планомерное обогащение опыта дошкольников в проектной и исследовательской деятельности, потребление качественного медиаконтента во время пребывания в группе служат источником возникновения замысла игры, соответствующего актуальным потребностям возраста, постоянного обогащения содержания в целом. Дополнение сюжетно-ролевых игр развивающими компьютерными играми, усиливающими, максимально близко воспроизводящими условия, игровую среду и замысел реальных ситуаций, будет способствовать формированию первых профессиональных предпочтений детей, обогащать произвольность деятельности и формировать творческое мышление.

Современный педагог ДОО выступает сегодня хранителем игр, которые позволяют формировать произвольность всех психических процессов, игр, определяющих децентрацию мышления. Умение конструктивно решать задачи взаимодействия, строить и реализовывать совместные планы, учитывать решения и предложения других игроков и приходить к цели игры с технологией сотрудничества оказывает огромное влияние на эмоционально-волевое, коммуникативное, психическое развитие детей в этот период.

Литература

1. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids online II в России. – URL: https://cyberpsy.ru/docs/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf?ysclid=lgxa24c9w8221232497 (дата обращения: 27.04.2023).
2. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. – Москва : Генезис, 2007 – 474 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. – 3-е изд. / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Новоселова, Л.С. Игра дошкольника / С.Л. Новоселова ; под ред. С.Л. Новоселовой. – Москва : Просвещение, 1989. – 199 с.
5. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сборник статей ; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва : Международный образовательный и психологической колледж, 1995. – 144 с.
6. Электронная библиотека: библиотека диссертаций. – URL: Жанровая типология компьютерных игр: проблема систематизации художественных средств (dslib.net) (дата обращения: 27.04.2023).

ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (1–5-Е КЛАССЫ)

ISSUES OF ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (1–5 GRADES)

К.А. Сафиуллина^{1,2}

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*
² *СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова, Томск*

Аннотация. В жизни современно человека школа – это обязательный и важный этап. Часто получение школьного образования связано со стрессом для всех участников процесса образования: преподавателей, обучающихся и родителей. У многих людей воспоминания о школе вызывают чувство тревожности. Именно поэтому в современном мире стало все больше уделяться внимания не только физическому здоровью, но и психологическому. Обеспечение условий формирования и развития психологически здоровой личности требует опоры на психологически безопасную образовательную среду. Чувство психологической защищенности способствует удовлетворению потребности в личносно-доверительном общении, созданию референтной значимости среды, обеспечению психологического здоровья участникам образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность, личность, психологическое здоровье, психолого-педагогическое сопровождение, психологическое насилие, школьники, средняя общеобразовательная школа, психологическая защищенность, мотивация, учитель, общение

Keywords: psychological safety, personality, psychological health, psychological and pedagogical support, psychological violence, schoolchildren, secondary school, psychological security, motivation, teacher, communication

В данной статье представлен опыт обеспечения психологической безопасности образовательной среды в 1–5-х классах. Дан анализ необходимым условиям для создания психологически безопасной среды и возникающим в процессе реализации трудностям.

Накопленный опыт обеспечения психологической безопасности образовательной среды заложил основу организации психолого-

педагогического сопровождения обучающихся с особыми возможностями здоровья в школе, дал возможность оптимизировать работу педагогического состава и взаимодействия преподавателей, обучающихся и родителей. Проанализирован опыт создания психологически безопасной среды в МАОУ СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова г. Томска.

Психологическая безопасность в образовательном процессе заключается в защите обучающихся от угроз их достоинству, душевному спокойствию, позитивному восприятию окружающего мира, самовосприятию. Психологическая безопасность поэтому становится одним из важнейших условий всестороннего развития детей, формирования и укрепления их психологического здоровья. Само понятие психологической безопасности можно описать как среду внутри социальной ячейки, которая позволяет членам той или иной группы действовать, не опасаясь негативных последствий, связанных с самооценкой, статусом или карьерой.

Психологическая безопасность образовательной среды – это состояние психологической защищенности от всех видов насилия, способствует удовлетворению потребности в доверительном общении, создает референтную значимость среды, обеспечивает психическое здоровье участников вовлеченных людей и среды для отражения негативного внешнего и внутреннего воздействия (защита от угроз и создание психологически безопасных отношений). И.А. Баева отметила, что психологически безопасная образовательная среда эффективно способствует эмоциональному благополучию обучающихся и педагогов, развитию психологически здоровой личности, личностному росту обучающихся, профессиональному росту и долголетию педагогов, гармонии личностей и межличностных отношений (рис.) [1].

Формирование психологически безопасной среды основано на исключении психологического насилия, диалоге, сотрудничестве между участниками образовательного процесса. Это, в свою очередь, способствует созданию референтной значимости среды, удовлетворению потребностей в личном и доверительном общении, психологической безопасности личности [2]. Результатом такой системы предполагается психологически здоровая личность.



Рисунок. Структурная модель психологически безопасной образовательной среды (И.А. Баева)

Нами были определены условия, необходимые для создания психологически безопасной образовательной среды:

1. Безопасное общение.
2. Профилактика выгорания у преподавателей.
3. Профилактика психологического насилия.
4. Физическая безопасность.
5. Стабильность (расписание, преемственность/обучающийся знает, чего ждать).

Важным моментом в создании психологически безопасной образовательной среды является продуктивное и активное взаимодействие всех участников процесса обучения. Слаженная работа психологов, преподавателей, обучающихся и родителей дает высокую эффективность [3]. Однако на данном этапе выявляются такие сложности, как инертность родителей, консервативность преподавателей и немотивированность среди участников образовательного процесса. Это снижает результативность системы психологически безопасной образова-

тельной среды. Положительным моментом является то, что часть активных родителей, преподавателей уравнивают систему, и мы можем наблюдать положительную динамику среди учащихся.

В основу создания психологически безопасной образовательной среды в 1–5-х классах МАОУ СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова легла модель ученического счастья Светланы Кривцовой. «Ученическое счастье» составляют три важных компонента: интеллектуальная состоятельность, «свой вклад», коммуникативная состоятельность.

Для поддержания и развития блока интеллектуальной состоятельности использовались: ситуации успеха, игровые технологии (снежки, дерево решений, шапка вопросов и т.д.), минутка славы (открытий), дерево достижений (портфолио), жетонная система. В блоке «Свой вклад»: групповая работа (театрализация/мультипликация), оказание доверия, традиции класса. В блоке коммуникативной состоятельности: книга пожеланий, традиции класса.

Дефицит в одном или нескольких блоках «Ученического счастья» приводят:

- к снижению учебной, познавательной мотивации;
- скуке, переживанию «школьной скуки»;
- негативному отношению к учебе;
- отказу ходить в школу и т.д.

В систему психологически безопасной образовательной среды школы МАОУ СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова были дополнительно внесены модули, направленные на работу с обучающимися с особыми возможностями здоровья и учащимися с девиантным поведением.

Модуль формирования психологически безопасной образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья включает:

- работу с родителями: психологическое консультирование, создание преемственности мотивации и правил;
- работу с преподавателями: психологическое консультирование;
- работу с обучающимся: коррекционно-развивающие занятия, работа с самооценкой, работа с мотивацией.

В модуль психологически безопасной образовательной среды для обучающихся проявляющих девиантное поведение вошли: система моти-

вационных занятий, система поощрений, шкала достижений/жетонная система.

Оценка эффективности в процессе организации психологически безопасной образовательной среды проходила в три этапа в течении учебного года. Было проведено три среза по классам по методикам:

- тест на определение школьной тревожности Филлипса;
- мотивация М.И. Лукьяновой (1–3-й классы);
- мотивация А.Д. Андреевой (4–5-й классы).

Первый срез был проведен в октябре 2022 г., второй срез – в январе 2023 г., заключительный срез – в апреле 2023 г.

Результат первого года работы по созданию психологически безопасной образовательной среды дал положительную динамику среди учащихся с особыми возможностями здоровья: повышение учебной мотивации, улучшение показателей самооценки. Самая низкая эффективность на данный момент наблюдается у обучающихся с девиантным поведением. Таким образом, обеспечение психологически безопасной среды дает положительный эффект, но требует дальнейшей работы и анализа.

Литература

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2002. – 271 с.
2. Баева, И.А., Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова ; под ред. И.А. Баевой. – Москва : Нестор-история, 2011. – 272 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, – 2018. – 368 с.

ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

RESTORATIVE TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR CREATING A PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE AND SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL

А.Ф. Шелкунова

Томский государственный педагогический университет, Томск
Научный руководитель: д-р пед. наук, доцент кафедры ПиУО ТГПУ
Л.Г. Смышляева

Аннотация. Рассматривается целесообразность использования восстановительного подхода в условиях дошкольной образовательной организации для обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Представлен опыт внедрения технологии «Круги сообщества» в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: восстановительный подход, технология «Круги сообщества», дошкольная образовательная организация, психологически комфортная и безопасная образовательная среда, конфликты между участниками образовательных отношений

Keywords: restorative approach, Community Circles technology, preschool educational organization, psychologically comfortable and safe educational environment, conflicts between participants in educational relations

Психологическая безопасность участников образовательного процесса, учитывая регулярное обновление содержания и критериев качества образования, становится обязательным целевым ориентиром в деятельности каждого образовательного учреждения. Это означает, что современный детский сад должен быть местом психологической безопасности, поскольку «благополучный» ребенок будет оптимально усваивать знания, развиваться в деятельности, строить взаимодействие со сверстниками и взрослыми, «благополучные» взрослые будут

эффективно строить взаимодействие друг с другом и вместе создавать оптимальные условия для развития ребенка [1, с. 15].

Конфликты в образовательной организации неизбежны, поскольку люди, являющиеся участниками образовательных отношений, имеют разные ценности, разные точки зрения и цели. Это непременно порождает возникновение недопонимания между людьми.

У образовательных организаций есть свои устоявшиеся стандартные способы, которые используются для разрешения возникающих конфликтных ситуаций, но они, как показывает опыт, недостаточно эффективны и неконструктивны. В профилактике конфликтных ситуаций часто используется либо снисхождение, либо наказание как способ реагирования на них. Как правило, одна из главных целей – формирование ответственности, не перед жертвой, а перед самой образовательной организацией, педагогом или родителями обиженного ребенка [2, с. 16].

Методы восстановительного подхода в противовес методам традиционного подхода ориентируются не на поиск виноватых и их наказания, а на примирение сторон конфликта, поиске общего решения ситуации. Технологии восстановительного подхода позволяют создать благоприятные и безопасные условия для установления доверия и взаимопонимания между людьми, развитию у них способности договариваться друг с другом о подходящих для каждого участника конфликта вариантах разрешения проблем, позволяют передать участникам их долю ответственности.

В условиях дошкольной образовательной организации внедрение восстановительного подхода реализуется нами посредством технологии «Круг сообщества». В урегулировании групповых конфликтов в образовательной среде «Круг сообщества» как эффективная педагогическая технология имеет много преимуществ: позволяет восстанавливать разрушенные конфликтами отношения, сокращает отдаленность людей друг от друга, содействует открытому диалогу между конфликтующими сторонами, дает возможность создавать условия для принятия ответственности каждого участника конфликта, позволяет найти новые способы решения трудных ситуаций [3, с. 11; 4].

Данная технология в работе с детьми в условиях образовательной организации – эффективный способ разрешения конфликтных ситуаций. Можно отметить, что дети, принимающие участие в кругах поддержки, легче входят в образовательный процесс, эффективнее строят дружеские отношения с другими детьми, у детей формируются навыки эмпатии. Круги поддержки для детей с «трудным поведением» позволяют корректировать негативное поведение ребенка, разворачивают ракурс внимания других детей с обвинительной на поддерживающую позицию. Родители детей, имеющих трудности в коммуникации с коллективом, начинают больше доверять педагогам, видеть в них партнеров, а не противодействующую сторону.

Результаты наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста, принимающими участие в «Кругах сообщества», представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Способы воздействия детей на партнера по игре
при возникновении конфликта**

| № | Способы воздействия | Количество детей (%) | |
|---|-------------------------------|----------------------|---------------|
| | | Начало периода | Конец периода |
| 1 | Физическое воздействие | 24% | 9% |
| 2 | Опосредствованное воздействие | 21% | 12% |
| 3 | Психологическое воздействие | 13% | 16% |
| 4 | Словесное воздействие | 12% | 24% |
| 5 | Угрозы и санкции | 21% | 6% |
| 6 | Аргументы | 9% | 33% |

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста, принимающие участие в «Кругах сообщества», реже для разрешения конфликтов используют физическое воздействие, угрозы и санкции и жалобы друг на друга воспитателям. Чаще применяют для урегулирования конфликтных ситуаций словесное и психологическое воздействие и аргументы, стараются договориться в трудной ситуации или просят помощи у воспитателя.

Проведение кругов поддержки для родителей в условиях дошкольной образовательной организации позволяет предупредить или предотвратить разгорающийся конфликт между родителями в группе и родителем ребенка с «трудным» поведением, дает возможность родителям услышать друг друга, отнестись с пониманием к трудностям другого человека и снизить эмоциональное напряжение между участниками образовательного процесса. Проведение «Кругов сообщества» для родителей позволяет в иной форме, без нотаций и советов, которые не всегда воспринимаются родителями в позитивном ключе, повести родительское собрание, обсудить правила детского сада, особенности поведения и взаимодействия детей, дают возможность родителям и педагогам услышать друг друга, вместе создать комфортные и безопасные условия для всестороннего развития детей.

«Круги сообщества» при возникновении конфликтов между родителями и педагогами позволяют разрешить сложные ситуации, создать условия для мирного обсуждения возникающих трудностей, дают возможность родителям детей с трудным поведением и педагогам найти взаимопонимание и вместе создавать благоприятные условия для всестороннего развития ребенка. Использование технологий восстановительного подхода позволяет создать атмосферу доброжелательности и взаимопонимания между педагогами и родителями воспитанников. Повышается информационная открытость образовательной организации, педагоги и родители взаимодействуют друг с другом посредством двусторонней обратной связи. Повышается уровень удовлетворенности родителей характеристиками образовательной среды.

Результаты исследования удовлетворенности родителей характеристиками образовательной среды представлены в табл. 2.

Результаты анкетирования родителей позволяют сделать вывод о том, что реализация восстановительного подхода в условиях дошкольной образовательной организации повышает их удовлетворенность характеристиками образовательной среды. Улучшаются взаимоотношения между педагогами и родителями. Родители, принимающие участие в анкетировании, отмечают улучшение взаимоотношений между педагогами и детьми.

Удовлетворенность родителей характеристиками образовательной среды

| № | Характеристики образовательной среды | Удовлетворенность характеристиками образовательной среды | | | | | |
|----|---|--|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | | высокий | | средний | | низкий | |
| | | Начало периода | Конец периода | Начало периода | Конец периода | Начало периода | Конец периода |
| 1 | Взаимоотношения с педагогами | 32 | 47 | 40 | 39 | 28 | 14 |
| 2 | Взаимоотношения с воспитанниками | 52 | 54 | 30 | 41 | 18 | 5 |
| 3 | Эмоциональный комфорт | 36 | 38 | 49 | 58 | 15 | 4 |
| 4 | Возможность высказать свою точку зрения | 40 | 47 | 35 | 42 | 25 | 11 |
| 5 | Уважительное отношение к себе | 43 | 48 | 35 | 46 | 22 | 6 |
| 6 | Сохранение личного достоинства | 40 | 49 | 47 | 46 | 13 | 5 |
| 7 | Возможность обратиться за помощью | 28 | 39 | 62 | 58 | 10 | 3 |
| 8 | Возможность проявлять инициативу и активность | 18 | 40 | 61 | 48 | 21 | 12 |
| 9 | Учет личных проблем и затруднений | 33 | 52 | 53 | 43 | 14 | 5 |
| 10 | Внимание к просьбам и предложениям | 14 | 22 | 68 | 72 | 18 | 6 |
| 11 | Помощь в выборе собственного решения | 21 | 30 | 53 | 58 | 26 | 12 |

Для педагогов круги поддержки или профилактические круги выступают одним из эффективных способов профилактики профессионального, эмоционального выгорания, позволяют создать условия для атмосферы поддержки и теплого принятия со стороны родительского и детского сообщества. «Круги сообщества» для педагогов дают возможность поддержать педагогов, испытывающих трудности, создают условия для вхождения в педагогический коллектив молодых

педагогов. Повышается уровень удовлетворенности педагогов характеристиками образовательной среды.

Результаты исследования удовлетворенности педагогов характеристиками образовательной среды представлены в табл. 3.

Таблица 3

Удовлетворенность педагогов характеристиками образовательной среды

| № | Характеристики образовательной среды | Удовлетворенность характеристиками образовательной среды | | | | | |
|----|---|--|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | | высокий | | средний | | низкий | |
| | | Начало периода | Конец периода | Начало периода | Конец периода | Начало периода | Конец периода |
| 1 | Взаимоотношения педагогов с коллегами | 33 | 39 | 43 | 52 | 24 | 9 |
| 2 | Взаимоотношения с родителями воспитанников | 21 | 25 | 52 | 63 | 27 | 12 |
| 3 | Взаимоотношения с воспитанниками | 39 | 60 | 49 | 37 | 12 | 3 |
| 4 | Эмоциональный комфорт | 27 | 52 | 64 | 48 | 9 | |
| 5 | Возможность высказать свою точку зрения | 21 | 49 | 46 | 39 | 33 | 12 |
| 6 | Уважительное отношение к себе | 36 | 49 | 52 | 48 | 12 | 3 |
| 7 | Сохранение личного достоинства | 24 | 46 | 70 | 54 | 6 | |
| 8 | Возможность обратиться за помощью | 36 | 58 | 37 | 33 | 27 | 9 |
| 9 | Возможность проявлять инициативу и активность | 12 | 40 | 58 | 48 | 30 | 12 |
| 10 | Учет личных проблем и затруднений | 15 | 34 | 67 | 60 | 18 | 6 |
| 11 | Внимание к просьбам и предложениям | 27 | 46 | 49 | 45 | 24 | 9 |

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что реализация восстановительного подхода в условиях дошкольной образовательной организации повышает удовлетворенность педагогов характеристиками образовательной среды. Улучшаются взаимоотношения между педагогами в коллективе, между педагогами и родителями воспитанников. Педагоги, принимающие участие в анкетировании, отмечают возрастание психологического комфорта, возможности обратиться за советом и помощью.

Проведение «Кругов сообщества» в условиях дошкольной образовательной организации способствует созданию психологически комфортной и безопасной образовательной среды, развитию у участников образовательных отношений ответственности за свои поступки и способности учитывать интересы других.

Литература

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова ; под ред. И.А. Баевой. – Москва : Нестор-история, – 2011. – 272 с.
2. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А.Ю. Коновалов ; под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – Москва : Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
3. Малых, Т.А. Школьная служба примирения (медиации) : методическое пособие / Т.А. Малых ; науч. ред. Н.А. Переломова. – Иркутск : ГАУ ДПО ИПКРО, 2014. – 80 с.
4. Цунина, О.В. Восстановительные технологии в образовании : учебно-методическое пособие / О.В. Цунина. – Орёл : Институт развития образования, 2020. – 108 с.

ЭКОЛОГО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ОПИСТОРХОЗА ПРИ КУЛИНАРНОЙ ОБРАБОТКЕ РЫБЫ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

ECOLOGICAL AND HYGIENIC ASPECTS OF THE PREVENTION OF OPISTHORCHIASIS IN THE CULINARY PROCESSING OF FISH IN TECHNOLOGY LESSONS

А.С. Поданева¹, Н.Г. Самолук^{1,2}

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*
² *МАОУ СОШ № 16, Томск*

Аннотация. Приводятся сведения об описторхозе – заболевании, которое вызывает плоский червь. Его переносчиком является рыба семейства карповых, широко распространенная в водных объектах Западной Сибири. На уроках технологии при изучении темы «Кулинарная обработка рыбы» необходимо учитывать региональные эколого-гигиенические особенности водного рыбного сырья.

Ключевые слова: речная рыба, описторхоз, заболевание, обработка рыбы, урок технологии

Keywords: river fish, opisthorchiasis, disease, fish processing, technology lesson

В рамках предмета технологии при изучении темы «Обработка рыбы» рассматривают следующие разделы: строение тела рыбы, химический состав и пищевая ценность рыбы, классификация рыб, обработка рыбы [1]. Информации о зараженной описторхозом рыбы нет, хотя тема очень важна, особенно в Сибири, где широко употребляют речную рыбу.

Речная рыба вкусна и питательна, многие любят ее за нежный вкус и богатое содержание белка, омега-3 жирных кислот и других полезных питательных веществ. Речная рыба также относительно дешевая, что делает ее привлекательным выбором для многих людей. Однако, как и с любой другой пищей, важно следить за качеством и безопасностью речной рыбы, чтобы избежать потенциальных проблем со здоровьем.

Описторхоз является одним из наиболее распространенных гельминтозов человека. Заражению подвержены все слои населения,

но наиболее часто заболевание встречается среди детей в возрасте от 3 до 7 лет. В России на начало 2022 г. зафиксировано более 5 млн больных описторхозом. Основные симптомы заболевания:

- боль в области живота;
- желтушность кожных покровов;
- боли в правом подреберье;
- вздутие живота;
- повышение температуры тела;
- тошнота.

Описторхоз – это инфекционное заболевание, вызываемое плоским червем, который обитает в желчных протоках печени и поджелудочной железы человека и животных [2]. Заражение происходит при употреблении сырой или недостаточно прожаренной рыбы, которая содержит личинки паразита. Как паразиты попадают в организм человека и животных, показано на рис. 1.

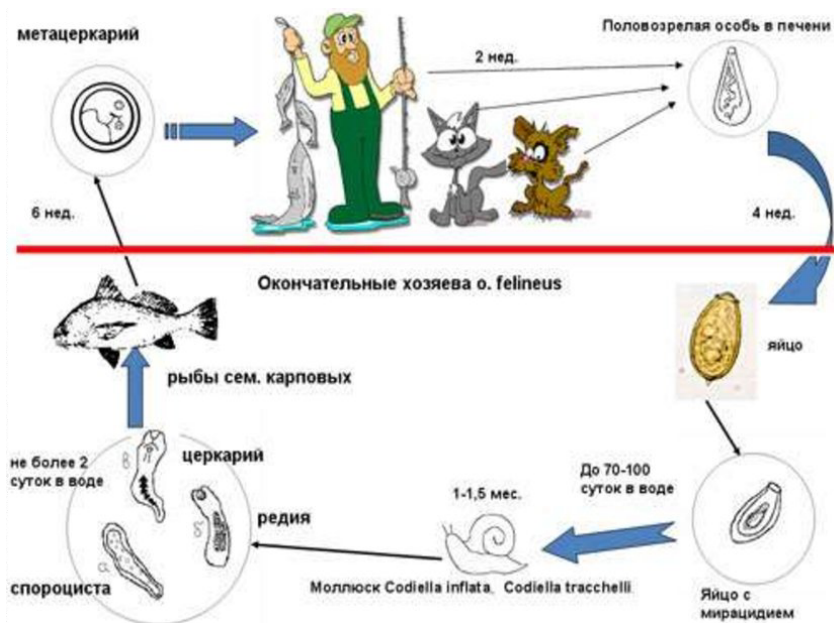


Рис. 1. Путь заражения описторхозом

При изучении темы «Кулинарная обработка рыбы» учащимся необходимо знать, как правильно обрабатывать рыбу, чтобы избежать заражения описторхозом; какие методы обработки рыбы могут убить паразита, какие сроки хранения рыбы допустимы и какие рыбопродукты следует покупать на рынках и в магазинах. Также необходимо понимать, что описторхоз – это серьезное заболевание, которое может привести к тяжелым последствиям для здоровья. Учащиеся должны знать, какие симптомы сопровождают эту болезнь и как ее можно предотвратить. Важно также обратить внимание на экологическую ситуацию в регионах, где распространен описторхоз. Необходимо не забывать про то, что загрязнение водных ресурсов может привести к распространению этой болезни, а также понимать, каким способом можно это предотвратить, чтобы снизить заболеваемость описторхозом.

Рассмотрим существующие эндемические очаги описторхоза в России. Наиболее эндемичными территориями являются Курганская, Челябинская, Новосибирская, Тюменская и Омская области [3]. Эндемичная ситуация отмечена на территории Иркутской, Кемеровской областей, Алтайского края, Республики Алтай, Забайкальского края и Республики Бурятия. В этих регионах заболеваемость описторхозом среди взрослого населения в последние годы превысила среднероссийские показатели. В целом по стране заболеваемость описторхозом за последние годы имеет тенденцию к снижению. Причиной распространения болезни является большой объем ловли рыбы в этих местах.

Согласно информации, предоставленной Роспотребнадзором, описторхоз является распространенным заболеванием в Западной Сибири. В этом списке присутствует Томская область с 188,8 случаями заболеваемости описторхозом на 100 тыс. населения (рис. 2).

Среди наиболее уязвимых групп населения по заболеваемости описторхозом выделяются люди, занятые рыболовством и обработкой рыбы, а также жители сельских районов, где практикуется употребление сырой или недостаточно прожаренной рыбы.

Определить, какая рыба страдает от описторхоза, а какая нет, представляет сложность. Однако известно, что личинки паразитов не могут выжить в морской воде из-за ее высокой солености. Следова-

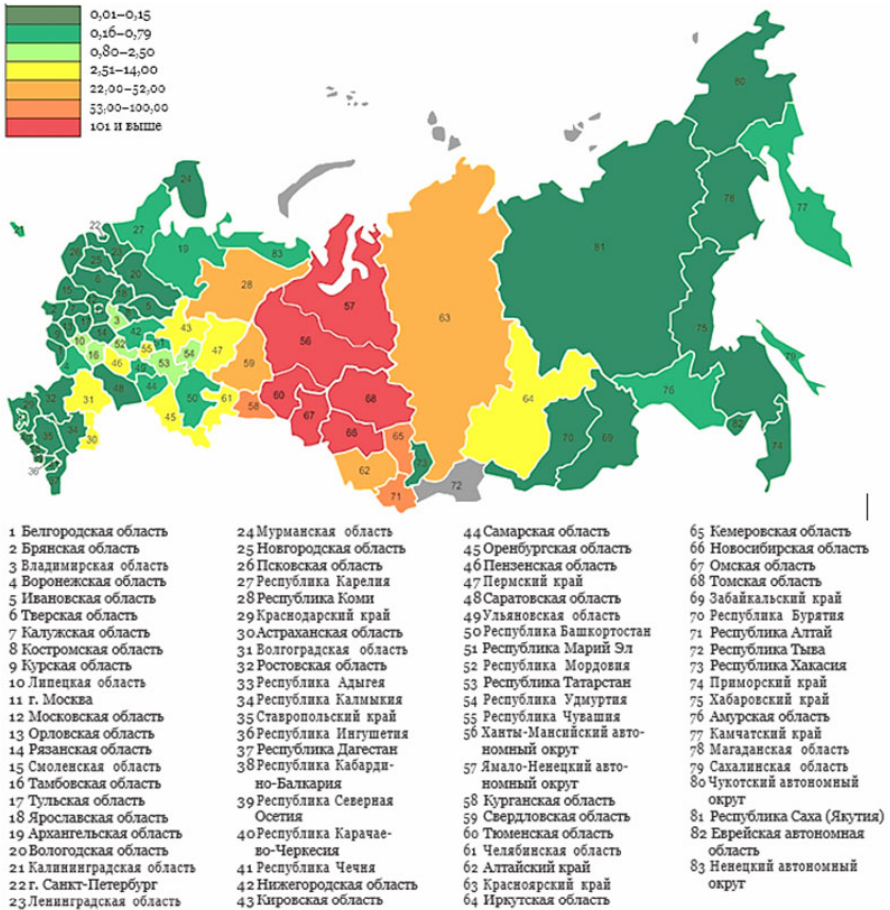


Рис. 2. Заболеваемость описторхозом на 100 тыс. населения на территории Российской Федерации за период 2020–2022 гг. [3]

тельно, можно утверждать, что описторхоз может быть обнаружен только в рыбе пресноводных водоемов, особенно в рыбе семейства карповых и некоторых других видах. Хотя некоторые считают, что хищные виды рыб, такие как щука, налим, окунь и сиги, не могут быть заражены описторхозом.

Ежегодно проводится анализ рыбы на наличие описторхоза, список видов рыбы пополняется. В связи с участвовавшей миграцией, паводками, наводнениями, гельминты уже обнаружены в щуке, попался окунь, судак, лещ, язь, чебак, плотва, елец, пескарь, густера, а также в рыбе, обитающей в пресных водоемах, в которых не водится карп [4].

Описторхоз может быть определен как болезнь, поражающая в основном пресноводных рыб [5]. При этом, чтобы убедиться в наличии личинок паразитов, необходимо проверить не только красную рыбу и морские виды, но также и пресноводные рыбы, такие как пыжьян, кета и форель. Самые опасные для заражения гельминтом считаются язь, елец и тарань, у которых вероятность инфицирования составляет 86%.

Чтобы избежать риска заражения описторхозом, необходимо выполнять следующие рекомендации специалистов по приготовлению рыбы:

Соление. Готовить посол для рыбы нужно рассчитывая ее вес, правильная пропорция соли это – 1 кг соли на 5 кг рыбы. Рыбу нужно укладывать в глубокую тару и не заливать водой. Перед засолом рыбу нужно разделить и тщательно промыть. Нужно соблюдать временные интервалы посола. Время напрямую зависит от размера рыбы и может варьироваться от 2 до 5 нед. Минимальное время для засола даже маленького количества рыбы – 10 сут [4].

Копчение. Необходимо проводить горячее копчение рыбы в течении 2,5 ч при температуре 80 °С. Также можно делать холодное копчение рыбы, но перед эту рыбу нужно продержать в посоле.

Заморозка. Это еще один из способов обезопасить себя от заражения описторхозом. При этом должен соблюдаться температурный режим и соответствующие временные интервалы. Чем ниже температура, при которой замораживают рыбу, тем меньше времени необходимо для уничтожения паразита. Так, например, при –10 °С рыбу необходимо замораживать не менее месяца, при –40 °С будет достаточно 7 ч [4].

Рассмотрим технологию приготовления строганины, так как это блюдо распространено в Сибирском регионе, а в Томске сырая рыба

присутствует в меню предприятия общественного питания «Строганина-бар». Для обеззараживания рыбы применяются технологии заморозки, которые представлены в таблице.

Технология заморозки рыбы для обеззараживания от описторхов

| Температура рыбы, °С | Время, необходимое для обеззараживания |
|----------------------|--|
| -18 | 7 сут |
| -20 | 48 ч |
| -28 | 41 ч |
| -35 | 14 ч |
| -40 | 7 ч |

Не рекомендуется домашняя заморозка рыбы, так как температура морозильной камеры чаще всего опускается до -15°C , а допустимая температура для обезвреживания -18°C .

В заключение необходимо отметить, что важно быть осторожными при употреблении рыбы и следить за ее качеством и безопасностью. Рыбное сырье необходимо правильно обрабатывать на отдельной доске с маркировкой «РС» отдельными ножами, подвергать тепловой обработке под закрытой крышкой с соблюдением температурного и временного режима. Это поможет избежать неприятных последствий для здоровья и насладиться вкусной и питательной речной рыбой.

Литература

1. Тимофеева, В.А. Товароведение продовольственных товаров : учебное пособие для среднего профессионального образования / В.А. Тимофеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 448 с.
2. Балашева, И.И. Особенности течения и терапии описторхоза у детей / И.И. Балашева, З.Г. Миронова. – Томск, 1990. – 152 с.
3. Бочарова, Т.А. Паразитофауна некоторых видов рыб водоемов бассейна средней Оби / Т.А. Бочарова, Т.С. Макарова, О.И. Герасимова // Паразитология в изменяющемся мире : материалы V Съезда Паразитологического общества при РАН : Всероссийская конференция с международным участием г. Новосибирск, 23–26 сентября 2013. – 2013. – С. 31.
4. Кереев, Я.М. Описторхоз / Я.М. Кереев. – Орал : РИО ЗКАТУ им. Жангир хана, 2012. – 58 с.

5. Либерман, Е.Л. Показатели инвазии массовых видов карповых рыб Нижнего Иртыша метацеркариями сем. *Opisthorchiidae* / Е.Л. Либерман, И.Н. Медведева // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Рыбное хозяйство. 2017. – 42 с.
6. Самолук, Н.Г. Технология производства продукции общественного питания. Регионально-экологические особенности в диетическом и лечебно-профилактическом питании : учебно-методическое пособие / Н.Г. Самолук. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 56 с.

Раздел 6.
**Педагогическая наука: определение новых научных
результатов исследования**

УДК 37.01
ГРНТИ 14.01.07

**АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ФОРМИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**AN ANTHROPOCENTRIC APPROACH TO SHAPING
THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

И.В. Волчкова¹, Е.М. Штумпф², Я.К. Муравлева³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассмотрены преимущества и актуальные аспекты применения антропоцентрического подхода в образовании. Приведены основные принципы антропоцентрического подхода в формировании образовательной среды. Показана роль антропоцентрического подхода в практиках формального и неформального образования.

Ключевые слова: антропоцентрический подход, человеческий потенциал, образовательная среда, формальное и неформальное образование

Keywords: anthropocentric approach, human potential, educational environment, formal and non-formal education

В широком смысле «антропоцентричность» представляет собой философский и культурный подход, при котором человек является центром вселенной, мерой всех вещей и событий. Антропоцентричность отражается во всей культуре и научных теориях человечества – от мифологии и религии до научной космологии и экономической теории. В образовании, например, антропоцентричный подход ориентирован на развитие индивидуальности каждого обучающегося, его потенциала и интересов, а также на использование новейших технологий. Важно отметить, что система образования играет ключевую

роль в развитии человеческого потенциала, выступая одним из главных рычагов ускорения человеческих изменений. Так, В.И. Слободчиков отмечает, что необходимость решения проблемы воспроизводства потенциала человека выступает одним из вызовов современного мира и, бесспорно то, что именно образование пытается решать данную проблему [1]. Исследователи Н.Г. Яковлева и А.Е. Шпилева констатируют, что человеческий потенциал формируется в процессе всестороннего и гармоничного развития личности, в первую очередь – в сфере образования как единства обучения, воспитания [2]. Профессор Х.М. Хаджалова подчеркивает, что определяющая роль в формировании потенциала человека отводится образованию, а задача образования состоит в раскрытии данного потенциала через развитие способности к обучению [3]. Специалист в области философской антропологии В.П. Верякина в качестве приоритетной задачи для всех уровней образования выделяет формирование практик, способствующих реализации потенциала человека [4]. По мнению Г.В. Леонидовой, институциональной средой для формирования качественного потенциала человека выступают образовательные институты, включающиеся в процесс социализации личности [5]. Таким образом, эксперты сходятся во мнении, что одна из ключевых ролей в формировании, развитии и воспроизводстве человеческого потенциала отводится системе образования.

Антропоцентричный подход в образовании – это философия обучения, которая ставит в центр внимания обучаемого, акцентируя внимание на его потребностях, интересах, индивидуальности и потенциале. Он основывается на предположении, что каждый человек является уникальным индивидуумом с уникальными потребностями и способностями, которые могут быть развиты и использованы в образовательном процессе. В рамках антропоцентричного подхода педагог выступает в роли помощника и наставника, который направляет процесс обучения, а не диктует его. Он ориентируется на индивидуальные потребности обучаемого, создает индивидуальный путь развития и обучения, а также внедряет современные технологии и методы, которые помогают обучаемому максимально эффективно использовать свой потенциал.

Преимущества антропоцентричного подхода в образовании заключаются в том, что он позволяет обучаемым развиваться не только в качестве учеников, но и в качестве личностей, а также создает условия для повышения увлеченности и мотивации, что снижает уровень отторжения от образовательного процесса. Антропоцентрический подход имеет важное значение в практиках формального и неформального образования. В формальном образовании подход предполагает создание условий для максимального развития потенциала каждого обучаемого, учитывая его индивидуальные особенности, интересы и потребности. Обучающиеся должны получать образование не только для удовлетворения потребностей работодателя, но и для развития своих персональных качеств и профессиональных интересов. Антропоцентрический подход предполагает активное использование интерактивных методов обучения, проектной деятельности и инновационных технологий, где студенту дается возможность самостоятельно выбирать методы и формы обучения и демонстрировать собственные достижения.

В неформальном образовании антропоцентрический подход может быть использован при создании программ, которые направлены на развитие личности, лидерских качеств, самостоятельности и творчества участников. Так, антропоцентрический подход может быть применен при создании различных клубов и кружков, где участники могут проявлять свои навыки и таланты, а также принимать коллективные решения. В целом антропоцентрический подход включает активное участие учеников и создание условий для их развития, что помогает сформировать личность, готовую к участию в социуме и реализации профессионального потенциала.

Антропоцентрический подход играет особенно важную роль в подготовке педагогических кадров для региона. В современных условиях образовательный процесс должен быть нацелен на максимальное развитие потенциала каждого обучающегося. Для того чтобы педагоги могли успешно реализовывать такой подход, необходимо обеспечить их высокую профессиональную компетентность, понимание основных принципов антропоцентрического образования и умение применять их на практике. В рамках подготовки педагогов не-

обходимо обеспечить не только хорошую теоретическую основу, но и практический опыт работы в условиях, близких к реальности. Кроме того, следует учитывать специфические особенности конкретного региона, адаптировать методы и технологии обучения к местным условиям, культуре и традициям. Важно при этом не забывать о современных методах и технологиях, которые помогут ученикам эффективно осваивать знания и развиваться в соответствии со своим потенциалом. Таким образом, успешное внедрение антропоцентрического подхода в практику регионального образования будет зависеть от профессиональной компетентности педагогических кадров, их готовности и способности проводить свою работу в соответствии с новыми принципами.

Антропоцентрический подход имеет важное значение и в семейном образовании, так как он позволяет уделять больше внимания индивидуальным потребностям и особенностям каждого ребенка. В семейном образовании антропоцентрический подход предполагает создание условий для благоприятного развития ребенка, учитывая его индивидуальную психофизическую конституцию, потребности, интересы и ценности. Родители должны уметь распознавать потребности своего ребенка и помогать ему в развитии с учетом его индивидуальных особенностей. Для этого необходимо проводить индивидуальную работу с ребенком, нацеленную на формирование его личности, развитие его талантов и способностей. В семейном образовании антропоцентрический подход также предполагает создание благоприятной семейной атмосферы, где ребенок чувствует поддержку, любовь и уважение со стороны родителей. Родители должны учить ребенка самостоятельности, ответственности, толерантности, уважению к другим людям и окружающей среде. Таким образом, антропоцентрический подход в семейном образовании позволяет создавать условия для гармоничного развития личности ребенка, учитывая его индивидуальные потребности и особенности. Кроме того, благодаря такому подходу ребенок учится лучше понимать себя и окружающий мир, что способствует его успешной интеграции в общество в дальнейшей жизни.

В заключение отметим, что антропоцентрический подход к формированию образовательной среды ориентирован на удовлетворение

потребностей и интересов обучающихся, на раскрытие их индивидуальных способностей и потенциала. Он предполагает создание образовательной среды, в которой обучающиеся становятся центром внимания и основным субъектом образовательного процесса.

В качестве главных принципов антропоцентрического подхода в формировании образовательной среды можно выделить:

1. Индивидуализацию образования – антропоцентрический подход предусматривает создание условий для развития потенциала каждого обучающегося, учитывая индивидуальные особенности личности, уровень знаний и навыков, склонности и интересы. Образовательная среда должна быть организована таким образом, чтобы каждый обучающийся мог развиваться в соответствии со своими потребностями и интересами.

2. Ориентацию на активное участие обучающихся в образовательном процессе – образовательная среда должна стимулировать обучающихся к активной самостоятельной деятельности, развивать их умения решать проблемы и принимать решения. Другими словами, антропоцентрический подход предполагает создание такой образовательной среды, которая будет максимально стимулировать обучающихся к активному участию в образовательном процессе.

3. Развитие творческих способностей. Образовательная среда должна развивать творческие способности обучающихся и стимулировать их к самореализации. Антропоцентрический подход предусматривает возможность для обучающихся проявлять свою творческую индивидуальность, развивать творческие способности и умения.

4. Создание современной образовательной среды. Антропоцентрический подход требует создания образовательной среды, которая будет соответствовать современным технологиям и потребностям личности настоящего времени. Образовательная среда должна быть многоуровневой и удовлетворять различным потребностям обучающихся. Кроме того, образовательная среда должна быть обеспечена современными технологиями обучения и инновационными методами, которые помогут реализовать задачи антропоцентрического подхода.

Таким образом, антропоцентрический подход к формированию образовательной среды предполагает ориентацию на развитие обуча-

ющихся, индивидуальный подход и создание условий для проявления их творческого потенциала обучающихся.

Литература

1. Слободчиков, В.И. Человеческий потенциал в пространстве антропологии образования / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2009. – № 1. – С. 4–24.
2. Яковлева, Н.Г. О человеке, человеческом потенциале и образовании / Н.Г. Яковлева, А.Е. Шпилевая, Э.В. Ильенков // Философия хозяйства. – 2022. – № 1 (139). – С. 241–252.
3. Хаджалова, Х.М. Непрерывное образование в формировании человеческого потенциала / Х.М. Хаджалова // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2020. – № 8 (118). – С. 111–118.
4. Верякина, В.П. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования / В.П. Верякина // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 29–37.
5. Леонидова, Г.В. Формирование человеческого потенциала детского населения в системе общего образования / Г.В. Леонидова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 172–188.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ – ОДНО ИЗ СВОЙСТВ ОБОГАЩАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

INTERDISCIPLINARITY IS ONE OF THE PROPERTIES OF AN ENRICHING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Э.Г. Гельфман¹, Д.О. Андаев²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Одним из направлений конструирования образовательного пространства, способствующего созданию продуктивной индивидуальной обогащающей среды обучения, может стать междисциплинарный подход к содержанию образования и методов обучения. Необходимость учета междисциплинарности при конструировании содержания образования может быть обоснована с точки зрения природосообразности учебной деятельности учащихся. Некоторыми способами конструирования содержания образования с учетом междисциплинарного подхода могут стать перестройка содержания образования на основе анализа определенного явления с позиции разных учебных дисциплин, а также разработка специальных развивающих учебных текстов.

Ключевые слова: образовательное пространство, обогащающая среда обучения, умственный опыт, междисциплинарный подход в обучении

Keywords: educational space, enriching learning environment, mental experience, interdisciplinary approach in teaching

Одной из актуальных проблем, рассматриваемых в психолого-педагогических исследованиях, является разработка теоретических основ создания образовательного пространства и различных сред обучения, способствующих улучшению качества образования, развитию интеллектуальных ресурсов каждого из учащихся.

Образовательное пространство – это организованное совместными стараниями участников деятельности место, в котором выстраивается не просто учебные занятия, а образовательная деятельность, направленная на реализацию как общих, так и индивидуальных задач, интересов и потребностей. В процессе такой деятельности у обучающихся происходит формирование предметных и метапредметных действий, «гибких» навыков, а у педагогов формируются особые профессио-

нальные компетенции по организации «невидимого» обучения, партнерской модели взаимодействия с детьми, открытого совместного действия. Важно отметить, что это пространство образовательной и личностной коммуникации, взаимного обучения участников, живого человеческого единения всех, кто находится в одном помещении [1].

Существуют разные подходы к понятию «образовательная среда», позволяющие выделить ее характеристики. Остановимся на некоторых из них.

Образовательная среда должна включать в себя жизненно важные для человека, связанные между собой образовательные сферы, различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность учащихся [2]. Образовательная среда является предметом и ресурсом совместной деятельности всех участников образовательного процесса [3].

В большинстве исследований подчеркивается, что компоненты образовательного пространства, его размерность определяются методологическими установками, лежащими в основе его создания. Действительно, даже обучение определенному учебному предмету может стать источником общего развития личности, и любой предмет точно так же может заглушить всякое стремление к общему образованию, привести к формализму в обучении [4].

Важную роль в создании обучающей среды играет учет таких ее необходимых качеств, как целостность, направленность на понимание и развитие интеллектуальных возможностей каждого из обучающегося. В связи с этим интерес представляют рассуждения С.И. Гессена. Он приводит пример того, что на уроках физики учащимся часто приходится применять математику. Если обучение строилось без учета психологических закономерностей формирования понятийного мышления, одним из характерных черт которого является междисциплинарность, то учащийся, вернее всего, не сможет справиться с такими ситуациями, возникающими на уроке математики. «Тем более беспомощным он окажется, – пишет С.И. Гессен, – к жизни, требующей находчивости, критицизма, инициативы» [4, с. 234–235]. Таким образом, важной характеристикой образовательной среды является ее междисциплинарность.

Вопросам поиска методов установления междисциплинарных связей посвящены работы В.В. Усовой, В.А. Далингера, В.Н. Максимовой, Н.И. Башмакова, И.В. Каменской, Н.Б. Шумаковой и др. Например, междисциплинарный подход к конструированию содержания образования, направленного на поддержку и развитие талантливых детей, разработан в диссертационном исследовании Н.Б. Шумаковой. В работе предложен подход к конструированию обогащающей образовательной среды на основе интеграции различных учебных дисциплин с целью изучения учащимися одного и того же обобщенного явления или понятия.

Приведем пример. Изучение понятия «система» позволяет построить обобщенный курс междисциплинарного обучения по темам из биологии, географии и литературы. В частности, в курсе географии из обязательной программы выбраны следующие тематические разделы: географическая оболочка Земли, план местности, географическая карта и глобус. В процессе изучения этого курса учащиеся приходят к выводу, что системы могут быть естественными (природными) и искусственными. В этом смысле карты и глобус рассматриваются как искусственные системы, отображающие естественные. Появляется возможность сравнения искусственных систем, отображающих естественные (на примере сравнения карты и глобуса и т.д.).

Использование междисциплинарного подхода при обучении математике может способствовать содержанию образования, сконструированного с помощью специальных «развивающих учебных текстов» [5, с. 167–168].

Приведем примеры конструирования «развивающих учебных текстов» по математике, в которые включены материалы из других дисциплин. Такие тексты, по нашему замыслу, создают условия для обогащения различных форм умственного опыта учащихся (когнитивного, понятийного, эмоционально-оценочного).

Первый учебный текст посвящен теме «Название чисел в десятичной системе счисления». Он интегрирует определенные знания из русского, английского, немецкого, чешского и других языков, связанные со значениями математических терминов. Приведем фрагменты из этого текста.

«Для записи любого числа в десятичной системе счисления требуется всего десять цифр. А как обстоит дело с названием натуральных чисел в десятичной системе счисления? Сколько разных слов нужно знать, например, чтобы назвать первые сто чисел?..»

Начав считать, можно обнаружить, что в названии некоторых чисел встречается частица «дцать»: «Один-над-дцать», «Две-на-дцать» ... Оказалось, что когда-то давно слово «дцать» в русском языке означало десять...

Продолжим счет, имеем: «двадцать один»... «тридцать один»... «пятьдесят восемь»... «девяносто девять», «сто». Появились новые слова: «сорок», «девяносто», «сто».

Получилось, что в русском языке для названия первых ста чисел потребовалось совсем немного слов. А как обстоит дело в других языках? Есть ли там такой же «секрет» в назывании чисел? Изучите таблицы с названием чисел в английском, немецком, чешском и других языках. Например, таблицу на английском языке:

Названия чисел в десятичной системе счисления на английском языке

| |
|--|
| 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – |
| one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, |
| eleven, twelve, thirteen, fourteen, ..., nineteen, twenty, |
| twenty-one, twenty-two, ..., twenty-nine, thirty, |
| thirty-one, ..., thirty-five, ..., thirty-nine, forty, |
|ninety, |
| ninety-one, ..., ninety-four, ..., ninety-nine, hundred. |

Задание. Напишите рассказ о названии чисел в разных языках.

Представленные фрагменты развивающего учебного текста «Название чисел в десятичной системе счисления» показывают, что этот текст направлен на актуализацию и обогащение когнитивного и понятийного умственного опыта учащихся [5, с. 34–38].

Благодаря созданной в тексте ситуации сравнения названия чисел в различных языках (междисциплинарный подход), учащиеся имеют возможность выделить существенные и ситуативные признаки понятий, связанных с особенностями позиционной системы счисления.

Обсуждение значений терминов развивает умение работать с семантикой математического языка. При этом развивается важнейшее свойство умственных способностей – «обобщаемость» (С.А. Рубинштейн).

Актуализации и обогащению различного умственного опыта учащихся способствуют интерактивные учебные тексты типа «текст-панорама», «текст-беседа», «текст-экскурсия» и т.п. Они позволяют учащимся с точки зрения одного и того же понятия рассмотреть различные явления окружающей действительности, которые могут быть представлены средствами разных учебных дисциплин.

Например, с использованием положительных и отрицательных чисел при моделировании реальных процессов учащиеся шестого класса знакомятся в беседе «Положительные и отрицательные числа вокруг нас». Перед учащимися ставится вопрос: «Как числа возникают в процессе измерения различных величин?».

Учащиеся ищут ответ на этот вопрос при работе с текстами: «За положительными и отрицательными числами – на горные вершины и в морские глубины», «С положительными и отрицательными числами по температурной шкале», «Положительные и отрицательные числа на скоростном шоссе».

Каждый раз, рассматривая различные ситуации, возникающие в этом тексте, учащиеся отвечают на мировоззренческие вопросы: «Как используются положительные и отрицательные числа?», «Можно ли произвольно выбирать направления отсчета?», «Какова история возникновения различных шкал?», «От чего зависит числовое значение величины?» и т.д. Данные тексты развивают такое важное качество мыслительной деятельности, как гибкость, обогащают интенциональный опыт учащихся.

В статье приведено несколько примеров подхода к конструированию образовательного пространства с использованием междисциплинарного подхода. В целом междисциплинарный подход способствует созданию обогащающего пространства обучения математике, включающего «избыточный» учебный материал. Наличие развивающих учебных текстов междисциплинарного характера создает условия для создания учащимися собственной среды обучения с учетом индивидуального познавательного опыта. Практика использования таких

текстов в учебном процессе показала, что они способствуют повышению мотивации изучения и пониманию математики, создают условия для развития функциональной грамотности учащихся [6].

Литература

1. Поздеева, С.И. Образовательное пространство школы как место влияния участников совместной деятельности / С.И. Поздеева // Сборник материалов IV Международной трансдисциплинарной научно-практической WEB-конференции. – 2019. – С. 152–156.
2. Хуторской, А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А.В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0901/html>
3. Слободчиков, В.И. Российское образование: перспективы развития / В.И. Слободчиков, Ю.В. Громыко // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 4.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995.– 448 с.
5. Холодная, М.А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – 200 с.
8. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника : учебное пособие для вузов / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 324 с.

**РАЗРАБОТКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ
АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕЦЕДЕНТОВ)**

**DEVELOPMENT OF A MANAGEMENT STRATEGY IN THE
CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF DIGITALIZATION
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS (BASED ON THE
ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRECEDENTS)**

К.В. Матросова¹, Е.М. Штумпф²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск

*Научный руководитель: канд. пед. наук, научный сотрудник
Парка инновационных образовательных практики ИРПО ТГПУ С.Н. Колпаков*

Аннотация. Описаны и проанализированы прецеденты в образовательных практиках. Выявлена необходимость вовлечения детей и педагогов в проектные задачи, создавать образовательные программы по исследованию прецедентов влияния цифровизации на содержание образования. Определено управленческое решение: развитие цифровых компетенций; включение цифровизации в формы аттестации, стимулирования; обсуждение эффектов цифровизации с педагогами.

Ключевые слова: прецедент, цифровизация, цифровые компетенции, образовательные учреждения, управленческая стратегия

Keywords: precedent, digitalization, digital competencies, educational institutions, management strategy

Мы не сделаем открытие, если скажем, что цифровизация входит в нашу жизнь постоянно и локально становится в ней повседневностью (гаджеты, «умный дом», искусственный интеллект, виртуальная реальность, компьютеризация и т.д.). Если задачи образования не ограничивать только изучением прошлого опыта и знаний, накопленных человечеством, но и как подготовку к той жизни, которая есть и будет за окном, то процесс вхождения цифровизации в образовательную практику школ неизбежен. И этот факт вызывает и со стороны педагогического сообщества, и со стороны потребителей образо-

вания разную реакцию – от полного игнорирования (так как нельзя заменить цифрой живое общение) до полного доминирования (через некоторое время профессия «учитель» исчезнет).

Мы будем опираться в своей работе на результаты исследований, опубликованные в монографии Института образования НИУ ВШЭ «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования» (авторы А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.), в которой обосновывается важность и необходимость изменения педагогических практик в процессе внедрения цифровых технологий в образование, а также постулируется факт, что «гибкость учебных материалов и доступность различных форматов обучения в цифровой среде позволяют эффективно внедрять цифровые технологии на разных уровнях образования» [1, с. 343].

Исходя из анализа результатов этого исследования, мы предполагаем, что цифровизация может иметь в существующей образовательной реальности несколько функций:

1) повышение навыков и умений преподавателей в сфере цифровых технологий (цифровые лаборатории, кванториумы, технопарки, видео эксперименты и т.п.) должны касаться не только детей, но и взрослых;

2) цифровизация образования позволит расширить спектр возможных позиций педагога. Авторитарная позиция, которая сегодня доминирует в образовании, может дополниться партнерскими позициями помощника, наставника, консультанта;

3) обогащение образовательных форм за счет гибридного или смешанного обучения цифровых и традиционных средств и форм обучения.

В контексте проблематики данной статьи важным фактором является выделение четырех уровней внедрения цифровизации. Авторы выделяют четыре таких уровня:

– замещение традиционных педагогических инструментов и их улучшение, изменение и преобразование педагогической практики;

– использование онлайн-инструментов и учебных программ, поддерживающих индивидуальное обучение, например персональные личные кабинеты и электронные планы занятий. Также на этом

уровне используются онлайн-курсы, которые позволяют учащимся выбирать дополнительные занятия и получать новые знания по своему усмотрению;

– изменение цифровых технологий в управлении образовательным процессом, в котором речь ведется о том, как использовать цифровые технологии для автоматизации процессов управления образованием, таких как расписание занятий, формирование учебных групп, выставление оценок и т.д.;

– преобразование функциональности инструментов, которое предполагает полную цифровую трансформацию образовательной системы, включающую в себя движение данных, автоматизацию управления учебным процессом, создание новых форм самостоятельной работы студентов и т.д. Этот уровень цифровой трансформации ставит перед собой амбициозные цели и требует серьезных ресурсов и усилий.

Однако процесс вхождения цифровизации в образование, несмотря на его неизбежность и продуктивность, встречает сопротивление, прежде всего у педагогов и управленцев образовательных учреждений. С одной стороны, это понятно, возрастной педагогический состав образовательных учреждений больше опирается на традиционные привычные формы и способы организации образовательной деятельности. Но с другой стороны, без особых управленческих действий даже с молодыми педагогами, цифровизация не станет реальностью в образовании, что существенно отбросит в развитии школьное, дошкольное и профессиональное образование.

Поэтому мы попытались исследовать прецеденты сопротивления, используя одну из методик гуманитарного исследования – методику феноменологического описания прецедента. Гуманитарное исследование позволяет исследовать инновации «как личностное и личное действие», как действие «порождающее и преодолевающее ситуации неопределенности и обуславливающее становление личностных форм образования», как «действие, при совершении которого человек образует самого себя, начинает сам отвечать за свое образование» [2. с. 33]. Выбор методики феноменологического описания обусловлен тем, что она позволяет увидеть «место личного присутствия педагога и управленца в образовательной деятельности», в которой сами субъ-

екты «присваивают статус образовательной реальности» [2, с. 13], в которой появляется возможность «их влияния на образование смысла образования» [2, с. 13]. Кроме того, опора на исследование образовательных прецедентов рассматривается как основа для становления авторской позиции в образовании.

Прецедент 1. Конец четверти, когда надо было активно готовиться к контрольным работам и исправлять оценки в лучшую сторону, моя дочь, «сидя в телефоне», говорила: «Мама у меня все хорошо и все под контролем». Я привыкла доверять своему ребенку и никогда строгий контроль не принимала. Но когда я посмотрела средний балл успеваемости, я пришла в недоумение. По трем основным предметам выходили «тройки». Своей дочери я сказала, чтобы готовилась к предметам и телефон убрала в сторону. Включив функцию родительского контроля, у меня случился конфликт с дочерью, так как она очень сильно расстроилась и попросила не делать этого. Я пообещала этого не делать, но меня совершенно не устраивала такая мотивация к образованию, как возможность пользоваться гаджетом. Родители становятся заложниками ситуации. Что делать в данном случае?

Анализ довольно распространенного прецедента показал, что использование гаджетов в жизни школьников часто отрицательно влияет на образование. Первый шаг – запрет, который доминирует и в действиях родителей, и в действиях педагогов и управленцев, ведет к конфликту. Примеров конфликтов дома и в школе по поводу «правильного» использования гаджетов много. Второй шаг – попытка договориться, которая чаще всего не решает проблему. Но если организовать занятия в школе, которые построены на использовании гаджетов, и таких занятий будет достаточно много с использованием и других цифровых средств, то это позволит обсуждать и проведение уроков без использования каких-либо цифровых средств. И помимо предметного содержания возникает метапредметное содержание формирования цифровой культуры по использованию гаджетов и других средств цифровизации в школе и повседневной жизни.

Пробный эксперимент был проведен в школе на занятии по физике. Детям было предложено в парах сделать презентацию на школь-

ных нетбуках из домашней работы. Материал был собран, осталось оформить его в презентацию. Вот эффекты, которые наблюдались:

- использование учебных нетбуков полностью исключило присутствие гаджетов на занятии;

- вовлеченность детей была близка к стопроцентной. Все получили продукт: хорошую оценку и удовлетворение от занятия. Причем функция педагога была минимизирована и носила консультативный характер. Естественно, и проблемы дисциплины были решены;

- из-за нехватки нетбуков группа детей, наиболее цифровизированных, стала искать возможности сделать презентацию в смартфонах и айфонах и открыли для себя новую функцию гаджета. Им было предложено найти возможности использования функций физических величин, и прецедент перешел в проект, который закончился открытием акселерометра и тесламетра и разработки лабораторной работы по механике.

Управленческие выводы:

- в предметные программы необходимо включать разные формы цифровизации;

- использование гаджетов на уроках не только интересно учащимся, но и облегчает труд учителя, а также экономит время и формирует процесс обучения на современном уровне;

- организация перехода на другой уровень цифровизации;

- необходимость вовлечения детей и студентов в процессы использования цифровых средств в образовательной деятельности через проблемные ситуации и проектные задачи.

В следующих прецедентах, описанных на материале работы управленца в вузе, в общеобразовательной школе и в дошкольном образовательном учреждении, отмечается один и тот же эффект. Все учреждения получили хорошее цифровое оборудование, но используется оно максимум наполовину. Более того, никаких подвижек в развитии цифровой культуры не наблюдалось. То есть наличие оборудования и средств цифровизации является необходимым условием для развития школьного образования посредством новых технологий, но недостаточным. Необходимы особые управленческие действия, управ-

ленческая стратегия. Чтобы пояснить направление этой стратегии, обратимся к материалам двух прецедентов.

Прецедент 2. В одном из муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении работает педагог со стажем более 30 лет, владеющий компьютерными навыками на среднем уровне. На открытый урок, посвященный повышению квалификационной категории, она подготовила презентацию в PowerPoint с элементами видео и мультипликации. Дети были очень активными в диалоге с воспитателем, что 30 минут занятия прошли мгновенно. После этого занятия дети переговаривались между собой о своих впечатлениях, с горящими глазами пересказывали математические элементы, увиденные в презентации.

В повседневной жизни педагог все занятия проводит посредством традиционных инструментов: распечатанные картинки, книги, тактильные предметы. На занятиях в среднем находится 20 человек, и из них каждый ребенок занимается чем угодно, не слушает то, что рассказывает педагог. Исключительно трое ребят вступают в диалог с ней, отвечая на вопросы. Соответственно, знания получают не все ребята, что огорчает самого педагога. Причиной малого использования педагогом цифровых технологий заключается в том, что уходит достаточно много времени на подготовку к занятиям.

Анализируя этот прецедент, можно предположить следующее:

- необходимо включать использование цифровых средств в традиционные нормативные действия и акты;
- включение цифровизации в нормативные документы должно содержать не требование к выполнению нормы, а предполагать появление эффектов и прецедентов;
- нужно создать форму для обсуждения и исследования этих прецедентов;
- для вовлечения педагогов разного возраста, разного уровня овладения цифровой культуры можно предположить разные позиции для развития цифровизации. Например, позиция разработчика, участника и пользователя. Кто-то захочет разрабатывать, а кто-то может использовать разработанный материал. И в той и в другой позиции будет наблюдаться расширение пространства использования цифровых технологий.

Прецедент 3. Все произошло по окончании третьей четверти, нужно было распечатать отчет классного руководителя из системы «Сетевой город». Ко мне подошел учитель-стажер и попросил помочь распечатать ей данный отчет, что меня очень удивило, ведь мы работаем с этой системой второй год.

Данная ситуация не в точности, но произошла со мной еще несколько раз с другими учителями, связаны они были с подключением разных программ на компьютере, отправка отчетов через Google и т.д. И меня это начало интересовать, почему так получается? Почему каждый год организуются курсы для повышения уровня цифровизации, а большого сдвига нет? Может быть, курсы неэффективны и нужно искать другие формы профессионального образования? Почему система «сверху» не работает? Почему стиль руководства построен практически во всех образовательных учреждениях так, что все боятся кого-то «сверху», а не работают сколлективом по уровням, узнавая их потребности, запросы?

Анализируя третий прецедент, авторы увидели проблему неэффективности использования традиционных курсов в лекционных формах для погружения педагогов в разработку средств использования цифровизации в образовательном процессе. При этом ситуация с пандемией COVID-19 существенно сдвинула сознание педагогов в сторону освоения цифровых образовательных форм. Поэтому для более эффективной работы и освоения цифровых средств, необходимо создавать прецеденты и ситуации становления цифровизации в образовании и формировать проектно-исследовательские группы с теми, кто заинтересован лично в этом. Как было показано выше, прецеденты и ситуации нужно пробовать в реальном образовательном процессе и заносить эффективные пробы в предметные программы. Постепенно накопленные эффекты перейдут в модифицированную, а затем в авторскую программу, и цифровизация из эффекта станет нормой, которая не задается «сверху», а образуется в совместной деятельности управления, педагогов и детей. Через управленческие действия локальный характер эффектов цифровизации группы нужно расширять превращать в одну из генеральных линий развития учреждения. Необходимо создавать новые формы (неделя цифровизации, семинары,

недели смешанного (гибридного) обучения и т.д.), в которых будут проектироваться ситуации необходимости использования цифровых средств, подобной ситуации с пандемией COVID-19.

Из всего вышесказанного мы видим, что требуются управленческие решения: развитие цифровых компетенций, включение цифровизации в формы аттестации, стимулирования, обсуждение эффектов цифровизации с педагогами. Современный педагог должен уметь подстраиваться под вызовы современности, организовывать проектно-исследовательские сообщества, разрабатывать программы, включая элементы цифровизации, использовать гибридное обучение, разрабатывать индивидуальные маршруты [3].

Литература

1. Уваров, А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (дата обращения: 12.04.2023).
2. Прокументова, Г.Н. Книга Переход к открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций / Г.Н. Прокументова. – Томск, 2009. – С. 13–33.
3. Сахибов, А. Теория применения информационно коммуникационных технологий в образовании / А. Сахибов // Наука и мир. – Т. 3, № 4 (8). – С. 81.

Раздел 7.

Психологические ресурсы личности в меняющемся мире

УДК 159.99
ГРНТИ 14.35.01

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL POTENTIAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Н.А. Буравлева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Обобщены основные подходы к развитию личностного потенциала студентов в образовательном процессе. Представлены основные составляющие личностного потенциала. Обоснована актуальность развития личностного потенциала в обучающихся студенческий период. Сделан акцент на необходимости образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала, организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся, событийного подхода в образовательном процессе. Практическая значимость развития личностного потенциала обучающихся заключается в том, что он помогает молодым людям более эффективно осваивать компетенции, погружаться в профессиональную деятельность, быть успешным в процессе самореализации.

Ключевые слова: личность, личностный потенциал, студенты, развитие, образовательный процесс

Keywords: personality, personal potential, students, development, educational process

Каждое время выдвигает свои требования к подготовке специалистов. В настоящее время одним из главных требований к выпускнику высшего учебного заведения является необходимость постоянного повышения своей квалификации, готовность к изменениям, умение работать в условиях неопределенности, владение лидерскими качествами. В ключевых компетенциях, которыми должен обладать будущий специалист, обращено внимание на формирование личности.

В связи с этим актуален вопрос о развитии личности, личностного потенциала студентов в ходе образовательного процесса. Многие ис-

следования свидетельствуют о том, что часто личностные характеристики обучающихся (самодисциплина, мотивация, целеполагание, ценности, коммуникативные способности) вносят больший вклад в академическую успешность обучающихся, чем интеллект, эрудированность и предметные способности. Личностный потенциал помогает человеку быть эффективным в быстро меняющемся мире, находить альтернативные возможности и самостоятельно совершать осознанный выбор. Именно развитие личностного потенциала лежит в основе успешности человека, живущего в условиях непрерывного образования.

К личностному потенциалу относится комплекс врожденных и приобретенных особенностей и возможностей человека, помогающий ему добиться успеха в жизни [1]. Само слово *potentia* переводится с латинского языка как «сила», «возможность». Одной из важных задач современного образовательного процесса является раскрытие еще не используемых задатков, способностей, склонностей, личных качеств обучающихся, умение управлять психологическими ресурсами. Личностный потенциал определяет самоэффективность человека, его адаптивные способности и соответствие требованиям общества.

В современной психологии и педагогике выделяют несколько составляющих личностного потенциала. Во-первых, это познавательный, или гносеологический, потенциал, который определяется знаниями и информацией человека о мире, самом себе, окружающей реальности. Во-вторых, ценностный потенциал, включающий в себя идеалы, убеждения, устремления человека в процессе жизнедеятельности. Он определяет структуру сознания и самосознания. В-третьих, это творческий потенциал, помогающий человеку творить, создавать нечто новое благодаря деятельности. В-четвертых, это коммуникативный потенциал, который во многом детерминирует успешность человека в социуме, его эффективность в профессиональной деятельности, качество жизни. В-пятых, эстетический потенциал, отражающий потребность человека в самовыражении, демонстрации своей уникальности. Все перечисленные типы потенциала развиваются в деятельности и в соответствующих средовых условиях. Личностный потенциал включает в себя развитие человека как члена социума и в то же время развитие его как уникальной индивидуальности, делает его активным

субъектом общества и активным субъектом своей жизни. Таким образом, личностный потенциал представляет собой сложный, интегральный конструкт, который помогает человеку продуктивно решать различные жизненные задачи.

По мнению А. Маслоу, в каждом человеке изначально от природы заложен огромный потенциал личности, который необходимо раскрыть и понять. Вследствие этого значимой составляющей в раскрытии личностного потенциала является самопознание, самоанализ, которые позволяют в дальнейшем перейти к самореализации и самоактуализации [2].

Необходимо помнить о главном принципе в педагогике и психологии: личность развивается в деятельности [3, 4]. Для развития личностного потенциала в образовательном процессе нужно максимально использовать креативные практики, решать задачи повышенной сложности, приобретать опыт работы для повышения мастерства. Для развития личностного потенциала важно развивать у обучающихся ценностно-смысловую сферу, мотивацию достижения цели, нравственные ориентиры. Говоря о личностном потенциале, значимо учитывать имеющиеся личностные ресурсы, а также возможные области, где человек может с полной отдачей успешно функционировать.

Личностный потенциал помогает обучающимся в саморегуляции целенаправленного действия, поддержании стабильности, адаптации к внешним меняющимся условиям. При этом человек с развитым личностным потенциалом обладает умением анализировать ситуацию, делать смелые шаги, рисковать, планировать деятельность.

По мнению Д.А. Леонтьева, понятию «личностный потенциал» в наибольшей степени соответствует понятие «жизнестойкость», где главную роль играют система установок и убеждений как базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных обстоятельств, помогает преодолевать жизненные трудности. Личностный потенциал отражает уровень зрелости личности, проявляется в самодетерминации человека. В качестве подструктур личностного потенциала Д.А. Леонтьев выделяет потенциал выбора и самоопределения, потенциал достижения и потенциал жизнестойкости [1].

Как известно, развитие личности происходит при взаимодействии человека с другими людьми в социуме, реализуется в определенном пространстве и времени. Студенческий возраст отличается тем, что в этот период происходит активное формирование мировоззрения человека, нравственных ориентиров, усиление сознательных мотивов поведения. В это время центр внимания фокусируется на вопросах самоопределения в профессиональных и жизненных планах молодых людей. Ведущей деятельностью в этот период становится учебно-профессиональная, которая стимулирует процесс развития возможностей личности [5].

Для развития личностного потенциала значима развивающая образовательная среда, насыщенная событиями, которые помогают приобретать опыт самоорганизации обучающимся. Как известно, событийный подход в образовательном процессе делает обучающегося субъектом деятельности, активным соучастником образовательного процесса, нацелен на собственные открытия, мысли и идеи. Событийный подход помогает студентам в поиске личностных смыслов познания, развивает внутреннюю мотивацию, самостоятельное творчество, импровизацию, познавательную активность, коммуникативные способности. Он активизирует совместную деятельность преподавателей и обучающихся, при этом происходит развитие личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса.

Важным компонентом развития личностного потенциала студентов в образовательном процессе является обучение в атмосфере сотрудничества, при общении на занятиях в динамических или вариационных группах, когда актуализируются полученные опыт и знания, повышается ответственность за результат коллективной работы, совершенствуются навыки мыследеятельности.

В ходе образовательного процесса важно принимать во внимание индивидуальные запросы обучающихся, учитывать их возможности и интересы в конкретной образовательной области. При этом необходимо применять различные формы, методы обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей обучающихся.

Кроме этого, для развития личностного потенциала студентов огромную роль играет уровень развития преподавателей как личностей, так как они во многом задают образцы поведения, стандарты в образовательной деятельности. От уровня личностного развития преподавателей во многом зависит, останется обучающийся пассивной личностью, полностью управляемой внутренними диспозициями и внешней стимуляцией, или перейдет в категорию личностей, которые ставят цели и стремятся их осуществить.

Таким образом, развитие личностного потенциала студентов – многогранный процесс. Практическая значимость его развития заключается в том, что он помогает молодым людям более эффективно осваивать компетенции, погружаться в профессиональную деятельность, быть успешным в процессе самореализации.

Литература

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 680 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.
3. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 448 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Курс лекций / С.Л. Рубинштейн. – Москва : АСТ, 2021. – 960 с.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

ПРЕЦЕДЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА

THE PRECEDENT OF THE FORMATION OF RESEARCH SUPPORT AS A FORM OF MENTORING ORGANIZATION

Е.А. Дорожжина¹, С.Н. Колпаков²

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*
² *МБОУ СОШ № 49, Томск*

Научный руководитель: канд. пед. наук, научный сотрудник
Парка инновационных образовательных практики ИРПО ТГПУ С.Н. Колпаков

Аннотация. Обосновывается актуальность развития субъектной позиции молодого педагога в период его профессионального становления. В основу содержания статьи положены эффекты использования технологии и методики гуманитарного исследования как феноменологическое описание прецедента и методика реконструкции личного опыта на примере погружения работы молодого педагога в исследовательский режим жизни. В аналитике прецедентов и эффектов происходит переход от функционирования к построению своих самостоятельных действий, т.е. переход к становлению субъектности.

Ключевые слова: совместная деятельность, исследовательское сопровождение, гуманитарное исследование, субъектная и авторская позиция

Keywords: cooperative activity, research support, humanitarian research, subject and author's position

Наставническая деятельность постепенно становится профессиональной деятельностью [1–5]. Не далек тот момент, когда наставник, как, наверное, и управленец, будет особой профессиональной деятельностью, в которой область приложения будет второстепенной. В практической деятельности инновационных школ институт наставничества появился давно, так как содержание таких школ, как наша (Школа совместной деятельности (СД)), не входит в содержание профессиональной подготовки педагогов в педагогических университетах. Поэтому в каждой такой школе, которая имеет неноминальное

имя собственное, а не только номер, есть свои разработки в области организации наставничества. Что касается педагогики СД, то мы обобщили свой опыт в книге [4], в которой предложено несколько типологий наставнической деятельности.

Одной из таких типологий является различие методического, деятельностного и исследовательского сопровождения [2]. Такая типология наставничества обусловлена необходимостью самоопределения молодого и педагога и наставника относительно позиции по отношению к тому, что называется педагогикой совместной деятельности. Подавляющее большинство «старичков» не горят желанием снова погружаться в инновационный режим, они передают свой опыт, свои приемы и технологии по принципу «делай как я». Так строится наставничество в большинстве случаев в школах, и мы называем такой тип наставничества методическим сопровождением.

Для молодого педагога это соответствует позиции пользователя и участника СД. Если среди педагогов есть люди, которые проектируют или иницируют новые формы и способы организации СД, то вокруг них организуется проектно-исследовательская группа, в которой в лидерской модели руководитель организует деятельностное сопровождение, формируя у молодого педагога позицию разработчика СД. Эта модель похожа на то, что называется тьюторством. Появление новых смыслов и целей образования требует исследовательского режима жизни, за которым всегда кроется авторская позиция. Построенный контекст становится источником, вокруг которого проходит становления сообщества опытных и молодых педагогов, каждый из которых в рамках нового контекста проводит свое исследование.

Такую организацию педагогов мы называем образовательным сообществом, а формой организации становится образовательная программа. Появление проектно-исследовательских групп и образовательных сообществ, которые организуются по инициативам и смыслам педагогов, – это эмпирический признак развития школы, развития идеи и возможности изменения содержания образования.

В основу содержания работы в исследовательском сопровождении положены технологии и методики гуманитарного исследования, раз-

работанные группой педагогов, управленцев и научных работников под руководством Г.Н. Прокументовой [5]. Школа гуманитарного исследования, организованная Галиной Николаевной, после ее ухода перестала существовать. Интересы к возрождению и идеи, и формы не было ни в педагогическом, ни в академическом сообществе. Мы в нашей школе стали восстанавливать эту форму, только не как форму, в которой разрабатывается новый тип научного исследования (эта задача также стоит, но это вопрос неопределенного будущего), а как вовлечение педагогов в совместную деятельность и постановки задачи на самоопределение относительно позиции – пользователь, участник, разработчик или автор.

В этом материале мы проявим эффекты использования таких методик, как феноменологическое описание прецедента и методика реконструкции личного опыта на примере погружения работы молодого педагога в исследовательский режим жизни.

Прецедент.

Как я организовывала диалог на уроке физики?

Я пришла работать в школу № 49 (Школу совместной деятельности) будучи магистрантом Томского государственного педагогического университета. Тема моей магистерской работы звучит так: «Организация среды общеобразовательного учреждения для становления субъектной позиции молодого специалиста».

Начав работать в школе, я сразу обнаружила противоречие. С одной стороны, педагогические университеты учат молодых педагогов соблюдать федеральные государственные образовательные стандарты, составлять технологические карты уроков, контрольно-тематическое планирование и т.п. С другой стороны, я попала в структуру подготовки молодых педагогов, где нас знакомили с такими моделями уроков, как урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог. Причем за каждой моделью скрыты свои условия, своя продуктивность и результативность.

Из-за такого противоречия у меня, как у молодого педагога, порой наступает кризис профессионального становления. В такие моменты появляются сомнения в правильности выбора профессии, а также неудовлетворенность организацией уроков (подготовкой и проведением

уроков) по технологическим картам. Естественно, все это вызывает неудовлетворенность профессией и некий внутренний протест работать дальше. Тем самым и возникает напряженность, дискомфорт и мысли о смене профессии. В этом контексте хочу поделиться прецедентом, который случился при изучении темы «Тепловые явления» в 8-м классе. Обычно, как и все темы в традиционном уроке, начинаются с демонстрации явлений и их объяснения. Учитель объясняет закон и дает алгоритм решения задач, а обучающиеся записывают и заучивают материал. Далее для закрепления материала учитель готовит лабораторные и контрольные работы.

Мне захотелось чего-то нового, построить урок так, чтобы и мне, и детям было интересно (наверное, это уже эффект работы в школе, так как атмосфера в группе молодых педагогов не ученическая, как это часто бывает, а такая, где идеи и инициативы молодых педагогов приветствуются и поощряются). С предложением провести урок необычно я пришла к своему наставнику. Он мне предложил на этой теме использовать такую модель СД, как диалог. Идея мне понравилась, хотя я очень побаивалась, а вдруг не получится?

Я взяла его разработку урока, но вместо заданий, которые наставник предлагал детям на выбор, я сама выбрала три, которые мне ближе по душе, интересней. И те вопросы, на которые легче будет размышлять, как мне показалось, детям.

Настал день X. Я переживаю и волнуюсь: получится или не получится организовать диалог с детьми... Ситуация осложнялась тем, что наставник не смог присутствовать на уроке. Я думала отменить урок, но решила рискнуть.

Урок начался неплохо. Не знаю, как так получилось, но дети построили урок сами. Вопросы, которые я выбрала («Когда человек спит, он тратит энергию или ею запасается», «Что нужно добавить в рисунок, где представлен парусник на воде, чтобы картина изображала энергию?», «Анализ привычных словосочетаний со словом “Энергия”, например, „*Kitekat* – еда для энергичных кошек“») оказались и для детей интересными. Мы с ними обсуждали версии, и я поймала себя на мысли, что я больше думаю о том, что происходит у нас в совместной деятельности с детьми, а не над проблемой дисциплины,

отставания от КТП и т.д. Мне было по-детски интересно на этом уроке.

Когда до конца урока осталось 15 минут, мы с детьми обсудили, кажется, все на свете про энергию, я потерялась. Что делать со всем этим диалогичным богатством? Что делать в такой ситуации, когда все запланированное на урок сделано? Тогда я решила предложить детям написать небольшой рассказ-рассуждение на тему «Энергия для меня...». Мы планировали это в качестве домашнего задания, но раз вышло, как вышло, то пусть напишут сейчас. Я думала, что дети не поймут задание, начнут задавать уточняющие вопросы. Но оказалось, что дети все взяли ручки и начали писать текст. Такой тишины в классе никогда не было. Причем видно было, что они думали и размышляли, исчезло полностью явление списывания, и я даже потерялась как учительница: я оказалась не нужна.

Прозвенел звонок. У меня на столе стопка тетрадей с написанным текстом. Вот несколько примеров этих текстов.

Текст 1

Для меня энергия, в первую очередь, сила, которая помогает человеку работать, передвигаться, думать. Человек запасается энергией во время сна, он отдыхает, видит сны, тем самым получая энергию. С помощью энергии человек чувствует себя бодрее, он готов работать и не чувствует усталости, вялости, сонности. Без энергии жить человеку практически невозможно.

Также энергия может выражаться и в неживых предметах. Например, машина. Она тратит свою энергию в виде бензина, который, в свою очередь, помогает машине передвигаться, что образует своеобразную энергию.

Текст 2

Энергия для меня это сила. Сила бывает у предметов и у человека. Энергия у предметов – это электрический ток. У человека это моральная энергия. Конечно, он тоже получает энергию за счет еды, воды и сна. Но иногда человек может быть истощен без энергии, и это зависит совсем не от сна и других потребностей. Это происходит из-за того, что он перегружает себя работой, берет за себя слишком много, у него неправильно расставлены приоритеты.

Чтобы этого не было, нужно распределять свою работу и сконцентрироваться на том, что важно. Соблюдать баланс между отдыхом и работой и получать энергию от любых дел.

Текст 3

Энергия для меня – это то, что позволяет работать эффективно. Энергию в жизни можно накапливать, когда ничего активного не делаешь, а тратишь за счет активной деятельности, например, я сплю и накапливаю энергию или я сделала домашнее задание и потратила энергию.

В физике, мне кажется, что энергия – это ресурс, за счет чего совершается некая работа. Энергию можно накопить в том случае, если работа не совершается. К тому же энергию легко накопить с помощью дополнительных ресурсов. Например, зарядить телефон. Тем самым мы пополняем некий запас энергии.

Аналитический комментарий

1. В чем специфика этих текстов?

– тексты не были похожи друг на друга. Это кардинально другая картина по сравнению с проверкой контрольных работ, в которых дети одинаковы по смыслу и содержанию;

– каждый текст содержит местоимение «Я». Это говорит о том, что описывалось лично переживаемое явление или действие. Другими словами, они говорили о своем представлении феномена энергии;

– у некоторых обучающихся появилась некая двойственность в обсуждении понятия. Например, в первом абзаце ученик пишет, что энергия – это работа, а во втором – это определенное действие.

2. Подобные тексты написала половина класса. Оказывается, детям интересно учиться, когда они излагают свои мысли, а не только заучивают чужие.

3. Но как совместить то, что написали дети, с программным материалом? Что делать с этими мыслями? Ведь нелогично на следующем уроке давать определения и понятия? Зачем тогда думали и писали? Вопросов появилось больше, чем ответов.

Этот текст позволяет на молекулярном уровне проследить процесс становления педагогического профессионализма. Я бы в этом аспекте отметил несколько эффектов:

– попадая в сообщество молодых педагогов, которые знакомятся с моделями совместной деятельности, учителя как бы заражаются желанием что-то попробовать из разных моделей. Возникает точка самоопределения не только относительно предмета, но и относительно образовательного содержания СД, и последняя не навязчиво становится содержанием профессиональной деятельности педагога. Это формулируется педагогом в форме дилеммы: делать как учили или делать как принято в этой школе;

– педагог обсуждает не столько детей, как то, что происходит с ним, когда он попадает в реальную совместность с детьми, когда дети начинают влиять на то, что должно стать содержанием уроков. А направленность действий не только на детей, а в большей степени на себя является важным признаком авторской позиции педагога. Как говорил М.К. Мамардашвили, «нужно двинуться, и потом мы можем говорить о предметах в бытии»;

– большую надежду дает тот факт, что становление субъектности является не только темой диссертации, но и реальностью как для педагога (он ее реально переживает на себе), так и для детей (эмпирическим признаком этого процесса являются тексты детей). А это и есть признак того, что субъектность и авторство станут реальностью в содержании образования;

– текст заканчивается вопросами. В любой деятельности большее значение имеет результат, а не эффект; ответы на вопросы, а не сами вопросы. Но в вопросах к самому себе происходит становление личностного интереса к профессии, начинает оформляться место личного присутствия в образовании, как того, за что педагог хочет нести свою личную ответственность. Конечно, вопросы еще надо будет переводить в культурный пласт, но открытость к своему непониманию, интерес к поиску себя в профессии, появление саморефлексии, формируемы в профессии являются важным эмпирическим признаком профессионального роста молодого педагога;

– внимание к прецедентам и эффектам, которые описываются в данном материале, порождает не только вопросы, но и пробы. В аналитике прецедентов и эффектов происходит переход от функ-

ционирования к построению своих самостоятельных действий, т.е. переход к становлению субъектности.

Литература

1. Колпаков, С.Н. Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контексте педагогики Совместной деятельности / С.Н. Колпаков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022 – Т. 1, № 6 (88). – С. 172–189.
2. Колпаков, С.Н. Становление наставничества в контексте педагогики совместной деятельности // Организация наставничества в Школе совместной деятельности: практика и концептуализация. Книга 8 / под ред. С.И. Поздеевой. – Томск, 2020. – С. 49–109.
3. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург, 2002.
4. Организация наставничества в Школе совместной деятельности: практика и концептуализация. Книга 8 / под ред. С.И. Поздеевой. – Томск, 2020. – 266 с.
5. Переход к открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 448 с.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

CREATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH

Е.В. Каранетрова

Азовский государственный педагогический университет, Бердянск

Аннотация. Раскрыты основные подходы развития и становления личности в профессиональной деятельности. Проведена параллель между понятиями «профессионализм», «креативность». На основе анализа научной литературы показана суть креативности как ресурса личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: личность, профессионализм, самоорганизация, защитные механизмы, креативность, ресурс, профессиональный рост

Keywords: personality, professionalism, self-organization, protective mechanisms, creativity, resource, professional growth

В общей проблематике исследований прогрессивного развития зрелой личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию до уровня профессионализма. Личность развивается в деятельности, а большинство видов деятельности являются профессиональными [1–7].

В становлении своего профессионализма личность проходит различные этапы профессионализации – от этапа формирования профессиональных намерений до этапа мастерства, который характеризуется творческим выполнением профессиональной деятельности; интеграцией сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности; постоянным совершенствованием методик и технологий собственной профессиональной деятельности [4].

Личностное и профессиональное развитие является особым видом деятельности, который происходит в системе отношений «человек – профессия – общество» и является способом существования человека

через его самоорганизацию и самореализацию в различной деятельности [6, с. 71]. Высокие достижения в профессиональной деятельности требуют от субъекта не просто технического выполнения, но и творческого, креативного подхода. Тогда эта деятельность удовлетворяет личность, способствует ее самореализации и является в какой-то степени ресурсом для дальнейшего совершенствования.

В связи с этим актуальным становится вопрос о роли креативности в самоорганизации и самореализации субъекта в процессе профессиональной деятельности, а также как ресурса профессионального и личностного развития.

Креативность – это личностное свойство, основанное на потенциале каждого человека быть неповторимой индивидуальностью через продукты своего творчества, гармонично сочетая личностные и социально значимые интересы. Оно основано на развитии высших психических функций, когда творчество как автоматизированный навык становится частью всех видов деятельности, поведения и контактов с окружающей средой.

Креативность проявляется в открытости к новому, высокой потребности в творчестве, в желании развиваться в новых сферах жизнедеятельности. Это в свою очередь способствует приобретению профессиональной неповторимости и уникальности.

Психологическая сущность профессиональной уникальности и неповторимости проявляется в единстве, согласованности, целостности, проявления основных психологических механизмов, обуславливающих личностное функционирование. Связь креативности с самореализацией следует понимать как поиск и обретение ресурса личностного баланса.

При развитии креативности сознательное и подсознательное интегрируются в некую новую форму – сверхсознание, которое включает в себя самые обобщенные механизмы протекания творческого процесса в целостную форму. Именно в акте восприятия объекты преобразуются в художественные образы, обнаруживаются закономерности и решаются проблемы.

Креативность, по многим источникам научной литературы, имеет определенные этапы своего развития. Г.А. Барышева и Ю.А. Жигалов

установили, что становление креативности включает следующие этапы:

Первый этап – пробуждение, накопление эмоционального, сенсорного интеллектуального опыта; возникает информационное пространство и творческие стимулы (мотивация).

Второй этап – подражание, имитация. Происходит усвоение норм творческого поведения, приемов и методов творческой деятельности. Главное здесь – приобретение навыков.

Третий этап – импликация (связи). Перенос усвоенных связей на новые условия и поиск новых связей и отношений. Здесь возникает «Я-концепция» с точки зрения собственных возможностей и стремление к развитию позиции творца.

Четвертый этап – трансформация – преобразование опыта в соответствии с личными возможностями, особенностями и потребностями.

Пятый этап – гармонизация психологической структуры творчества, индивидуализация творческой деятельности. Формирование творческой личности.

Профессиональная креативность является неотъемлемым качеством современного специалиста и, по мнению Н.Ф. Вишняковой, включает в себя продуктивную профессиональную направленность личности, уровень оригинальности мышления, открытость к новому в деятельности и новаторство [2].

Психологические особенности творческой креативности раскрываются в работах как зарубежных (Т. Амабайл, Д. Тейлор, К. Кокс, Р. Стернберг и др.), так и отечественных ученых (Г. Балл, Д. Богоявленская, Г. Васянович, В. Дружинин, В. Моляко, В. Онищенко, В. Рыбалка). Актуальным является исследование креативности как способности личности создавать и находить новые нестандартные решения, схемы профессиональной деятельности. Оппозицией креативности, по мнению А. Высоковского, служит репродуктивность – работа по заданным шаблонам или схеме [6].

Анализируя связь между профессионализмом и креативностью, мы рассматриваем креативность как необходимый компонент любой деятельности, формирование и развитие которой выводят деятельность на более сложный социальный и технологический уровень. Соотно-

шение креативности и компонентов деятельности смещается в сторону креативности [6].

Совершенствования личности в интересующей его деятельности и перехода деятельности на новый профессиональный уровень зависит от потребности личности в саморазвитии, желании обучаться смежным видам деятельности и умения обучаться и приобретать необходимые профессиональные знания. Этими вопросами, а именно вопросами исследования и формирования креативности с точки зрения личностного и интеллектуального развития, занимались Д. Гилфорд, С. Медник, Д. Моляко, Д. Рензулле, Р. Стернберг, Э. Торренс и другие ученые.

Однако несмотря на огромное количество исследований, в которых, как было отмечено ранее, личностное, профессиональное развитие и профессионализм непосредственно связывают с развитием креативности, а креативность – это свойство личности, то можно утверждать, что без креативности невозможно достичь профессионализма в деятельности.

Таким образом, в научной литературе существуют три основных подхода к исследованию креативности:

1) креативность рассматривают как синоним творчества и изучают ее в рамках психологии творчества;

2) креативность изучается как отдельное явление, под которым понимается создание субъектно-личностной новизны и значимости. То есть под креативностью понимается построение новых возможностей для субъекта;

3) креативность выступает как отдельный аспект изучения творчества и рассматривается как внутренний ресурс человека.

К внутренним ресурсам относится все то, что заложено в человеке природой и накопилось за годы жизни. К ним относятся знания, умения, навыки, опыт, интересы, способности (задатки), характер, темперамент, эмоциональные и психические состояния, мировоззрение, убеждения, ценности, здоровье, воля, настроения, интеллект, позитивное мышление, самооценка, самообладание и многое другое. Все это позволяет мотивировать личность к саморазвитию, самореализации и профессиональному развитию.

Роль мотивации, которая возникает как реакция индивида на стоящие перед ним задачи, рассматривает Т. Амабайл. Автор предлагает стимулировать внутреннюю мотивацию с помощью:

- 1) манипулирования социальным окружением, что дает возможность избежать внешних принуждений;
- 2) развития базы знаний, технических навыков, когнитивных техник креативного мышления;
- 3) стимулирования развития всеобщего чувства и настроения на внутреннюю мотивацию [1].

Все это показывает важность социальных и факторов в творческом процессе, на который могут оказать негативное влияние некоторые внешние факторы: ожидание оценки или награды, отсутствие выбора и возможности быть вовлеченным в решение задачи.

Согласно исследованиям Д. Хейса, различия в креативности зависят от различий в мотивации и связаны с когнитивными различиями, которые приводят, например, к различиям в интенсивности и размерах приобретения необходимых знаний и навыков. Взятые вместе, они могут объяснить различия между творческими и нетворческими личностями [6, с. 73].

Н.Ф. Вишнякова гипотетически выделяет несколько направлений исследования структуры личности с целью определения ее креативных характеристик:

1. Продуктивная психическая деятельность, контролируемая и регулируемая сознанием: творческое мышление, выражающееся в стереотипной оригинальности, способности генерировать идеи, нестандартный поиск их решения, изобретательность и новаторство в продуктивной деятельности, а также любознательность, проявляющаяся в открытости творчества, познанию и деятельности. Именно эти креативные качества определяют творческое отношение к профессии в зрелом периоде.

2. Интуитивная сфера – подсознательная специфичность и латентность подсознательных процессов, интуитивное понимание истины, воображение как творческое озарение, порождающее новые образы.

3. Эмоциональная сфера, высокая чувствительность личности в творческом процессе, эмпатия, эмоциональная идентификация [2].

Исследование в области «Будущее глобальное образование» подтверждает важность творческого аспекта личности и творчества как ресурса для личностного и профессионального роста.

Таким образом, в компетенциях XXI в. выделяются следующие основные навыки:

- концентрация и управление вниманием;
- эмпатия и эмоциональный интеллект;
- сотрудничество (как ключевой навык, встроенный в различные аспекты работы и обучения);
- критическое, проблемно ориентированное, систематическое и совместное мышление;
- ИКТ- и медианавыки, включая программирование и информационную гигиену;
- гибкость и адаптивность: способность учиться, переучиваться и снова учиться на протяжении всей жизни;
- ответственность на работе, включая этику взаимодействия с другими людьми в обществе и трудовую этику обслуживания, ориентированного на человека [5].

Анализ психологических исследований показывает, что ключевым в вопросе личного и профессионального становления личности является признание креативности как качества, которое может быть применено к любой сфере в жизни человека. Следовательно, креативность можно считать личностным ресурсом, ресурсом самоорганизации субъекта в ходе его профессионализации, что позволяет субъекту использовать его для повышения собственной эффективности в системе «человек–профессия–общество».

Литература

1. Амабайл, Т. Креативное мышление в бизнесе / Т. Амабайл, Д. Леонард. – Москва : Юнайтед Пресс, 2009. – 232 с.
2. Вишнякова, Н.Ф. Создание тестовой методики на определение уровня креативности взрослой личности / Н.Ф. Вишнякова // Психология зрелости и старения. – Москва : Осень, 1997. – С. 43–67.
3. Волкова, Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е.М. Волкова // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 33–40.

4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-изд., пераб., доп. – Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Лукша, П.В. в ожидании «девятого вала» / П.В. Лукша: Компетенции и модели образования для 21-го века. Global Education Futures – Москва, 13 сентября 2015 г. – URL: <https://pdfslide.net/documents/-21-pdf.html?>
6. Минюрова, С.А. Креативность как ресурс личностно-профессионального развития субъекта / С.А. Минюрова // Образование и наука. – 2006. – № 3. – С. 70–77.
7. Пономарев, Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 38–50.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, РЕЛЕВАНТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

STRUCTURAL COMPONENTS OF SPECIAL ABILITIES RELEVANT TO PEDAGOGICAL ACTIVITY

Г.С. Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования структуры педагогических способностей. Актуальность исследования обусловлена объективной практико-ориентированной востребованностью изучения личности педагога, личностных конструктов в современной психологии образования. На основании математико-статистической процедуры множественного регрессионного анализа получено уравнение регрессии – «формула педагогических способностей». Эмпирически показано, что наибольший вес в структуре педагогических способностей имеют дидактические, организаторские и перцептивные способности.

Ключевые слова: способности, одаренность, специальные способности, педагогические способности, структура педагогических способностей

Keywords: abilities, giftedness, special abilities, pedagogical abilities, structure of pedagogical abilities

Общеизвестно, что успешность любой системы образования во все времена находится в прямой зависимости от интеллектуального потенциала общества. Первостепенную позицию в этой системе удерживает педагог, на том основании, что именно он, его личность, общекультурная подготовка и профессиональное мастерство обуславливают поступательное движение человечества. Центральным условием и наиболее значимым способом достижения признания и успеха в рамках образовательного процесса выступает личность педагогического работника (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, С.В. Кондратьева, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.А. Деркач, Л.М. Митина и др.) [1].

В наши дни по-прежнему остается актуальным высказывание К.Д. Ушинского о том, что ни самые лучшие учебники, ни безусловно выполненные учебно-методические пособия, ни передовые достижения в науке не могут заменить личность педагога. «В воспитании, – писал К.Д. Ушинский, – все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [2, с. 226]. Вполне очевидно, что выполнить стоящие перед ним образовательные задачи педагогический работник имеет реальную возможность только в том случае, если целеустремленно предпринимает активные действия по дальнейшему совершенствованию своей личности, целенаправленно и адресно стремится к развитию и актуализации педагогических способностей, достижению педагогического мастерства и высочайшего профессионализма.

Проблема педагогических способностей, педагогического таланта и одаренности является одной из частных проблем современной теории психологии специальных (профессионализованных) способностей. Как известно, специальные способности представляют собой внутренний резерв индивида в развитии определенных качеств психики, значимых в рамках конкретного вида человеческой деятельности. Специальные способности в психологической науке расцениваются как уникальное соединение психических свойств и качеств личности, порождающее новую субъектную психическую структуру, представляющую собой синтетическую особенность психики [3, 4]. Среди других категорий специальных способностей (технические, моторно-двигательные, сенсорные и др.), профессиональные (синоним профессионализованные) способности оказываются наиболее репрезентативной категорией в силу того, что они связывают склонности к многообразным категориям человеческой активности. К примеру, в числе специальных способностей могут быть перечислены те, без которых не обойтись в отдельных видах профессиональной занятости: художественные, артистические, пространственные, математические, музыкальные, поэтические, лингвистические, организаторские,

литературные, управленческие, конторские, летные, конструкторские, криминалистические, клинические и многие другие, в том числе, безусловно, и педагогические.

Ретроспективный анализ изучения педагогических способностей в теории и практике зарубежной и отечественной психологической науки обозначает три основных направления их исследования [5]. Первое из направлений, ориентированное на выявление сущности, типологий и детерминации педагогических способностей, связано с работами Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого, А.К. Марковой, Н.А. Аминова, Н.В. Кузьминой, Б. Скиннера, Д. Брунера, А. Бандуры. Представители второго направления предпринимали исследования, связанные с изучением структуры педагогических способностей, их отдельных компонентов (В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова, Л.М. Страхова, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец, Р. Либсон, Н. Каммингс). Наконец, исследованиям взаимосвязей педагогического и предметного компонентов были посвящены исследования профессиональных способностей учителей разных школьных предметов (В.А. Крутецкий, И.Г. Андриади, Т.М. Хрусталева, М.М. Горбатова, Дж. Хазард). Отсюда можно видеть, что, пожалуй, наиболее весомый вклад в изучение педагогических способностей был сделан Н.В. Кузьминой и В.А. Крутецким.

Концепцию педагогических способностей, разработанную в 1980-х гг. Н.В. Кузьминой, принято считать наиболее полной системной трактовкой этого явления. В рамках общепсихологического подхода к изучению способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, М.П. Страхов) педагогические способности, согласно ее точке зрения, предполагают высокий уровень развития: 1) общих (умственных) способностей: интеллекта, наблюдательности, качеств речи, воображения; 2) специальных способностей, связанных с особенностями преподаваемой педагогом учебной дисциплины (точная, техническая, естественно-научная, гуманитарная, общественная и др.). Педагогические способности, в дополнение к обозначенному, Н.В. Кузьмина репрезентирует в форме специфической профессиональной восприимчивости, делающей возможным их дифференциацию на две разновидности: перцептивно-рефлексивные способности и проективные

способности. В первом случае в структуре перцептивно-рефлексивной их разновидности автором обозначены три чувствительности: «1) чувство объекта, связанное с эмпатией, 2) чувство меры и педагогического такта и 3) чувство причастности» [6, с. 10]. Подобные модусы чувствительности, по мнению Н.В. Кузьминой, заложены в фундаменте педагогической интуиции как способности принимать свернутые, логически не проработанные решения, умение правильно ориентироваться в сложных педагогических ситуациях. Перептивно-рефлексивную разновидность способностей принято считать «ядерной», практически не возмещаемой вследствие дефицита, на том основании, что она сосредоточена непосредственно на труде педагога. Второй уровень педагогических способностей, получивший в теоретической модели Н.А. Кузьминой обозначение «проективные способности», соотносится с чувствительностью педагога в области разработки актуальных и более совершенных педагогических технологий. Он «включает следующие разновидности способностей:

- гностические – предполагают быстрое и творческое овладение методами обучения, изобретательность способов обучения;
- проектировочные – позволяют представить конечный результат воспитывающего обучения;
- конструктивные – проявляются в создании творческой атмосферы совместного сотрудничества;
- коммуникативные – установление контакта, педагогически целесообразных отношений с обучающимся;
- организаторские – чувствительность к способам организации учащихся в группе, самоорганизация собственной деятельности педагога» [6, с. 11].

Отсутствие каждой из перечисленных способностей в структуре личностных свойств и качеств оценивается Н.В. Кузьминой как конкретная форма педагогической неспособности.

В рамках проведенного нами эмпирического исследования структурных компонентов педагогических способностей оказывается весьма интересным изучение математических способностей [7], а также классификация педагогических способностей, объединяющая девять

смыслозначимых категорий, представленная В.А. Крутецким в одной из его научных работ:

1. Дидактические способности – умение педагога доходчиво передавать детям учебный материал, делая его доступным для понимания.

2. Коммуникативные способности, проявляющиеся умением педагога устанавливать целесообразные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с возрастным развитием учащихся.

3. Организаторские способности, позволяющие педагогу активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив.

4. Речевые способности – способность ясно, четко и понятно выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

5. Перцептивные способности – умение проникать во внутренний мир ребенка, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

6. Академические способности – способность к соответствующей области наук, свободное владение содержанием преподаваемого педагогом предмета.

7. Авторитарные способности – непосредственное эмоционально-волевое влияние педагога на учащихся и умение добиваться у них авторитета.

8. Прогностические способности – умение педагога предвидеть последствия своих действий, умения прогнозировать развитие воспитанника.

9. Аппенционные способности проявляются распределением внимания педагога одновременно между несколькими видами и объектами деятельности.

Все обозначенные девять групп (разновидностей) педагогических способностей (по В.А. Крутецкому) были включены нами в эмпирическую программу исследования структурных компонентов данного личностного конструкта. С целью изучения взаимосвязи результирующей (зависимой) переменной, а именно показателя «Педагогические способности», с исходными (независимыми) переменными был

задействован метод матстатистики «множественный регрессионный анализ» (multiple linear regression). Выбор факторов (переменных) для множественного регрессионного анализа осуществлялся путем проведения процедуры линейного корреляционного анализа обозначенных переменных (по Пирсону). Для выполнения математико-статистических расчетов использовалась актуальная версия пакета прикладных статистических программ SPSS Statistics («Статистический пакет для социальных наук»). Выборочная совокупность, состоящая из опытных, высокопрофессиональных педагогов ($n = 50$), была получена случайно, поскольку в результате такого отбора формируется репрезентативная выборка, достаточно точно отражающая основные характеристики исходной популяции. На этапе эмпирического исследования была задействована психодиагностическая батарея, включающая валидные и надежные тестовые методики, адекватные задачам исследования (КОТ, КОС-1, КОС-2, 5-ФЛО) [8], а также составленная для целей данного исследования авторская анкета «Педагогические способности учителя» (с опорой на модель педагогических способностей по В.А. Крутецкому) [9].

Первичные данные, задействованные в процедуре множественного регрессионного анализа, являют собой переменные (девять структурных компонентов модели педагогических способностей по В.А. Крутецкому), измеренные в метрической шкале; каждая из них имеет статистически значимую связь ($p \leq 0,01$) с показателем «Педагогические способности» (при этом отслеживалось отсутствие функциональной зависимости между ними). Из регрессионного анализа была исключена переменная «Речевые способности», несмотря на то, что она существенно коррелирует с зависимой переменной, поскольку тесно связана ($p \leq 0,01$) с переменной «Коммуникативные способности», так как в конечной модели значительно снижает предсказательную ценность последней. Из анализа также были выведены переменные, являющиеся производными (например, переменная «Авторитарные способности», зависящая от комплекса личностных качеств учителя). В проведенном исследовании был получен достаточно высокий коэффициент множественной детерминации (81%), который представляет собой долю дисперсии зависимой переменной (R^2).

На основании результатов математико-статистической процедуры множественного регрессионного анализа для показателя «Педагогические способности» формула уравнения (регрессии) имеет следующий вид:

$$П = -216,42 + 4,45ДС + 4,12ОС + 2,79ПС + 2,53АС + \\ + 1,81КС + 1,22ПЗ + 1,14РВ (1),$$

где: ДС – дидактические способности, ОС – организаторские способности, ПС – перцептивные способности, АС – академические способности, КС – коммуникативные способности, ПЗ – прогностические способности, РВ – аттенционные способности. Цифровые показатели в формуле (1) являются коэффициентами, показывающими степень влияния независимых переменных («ДС», «ОС», «ПС», «АС», «КС», «ПЗ», «РВ») на зависимую переменную («П»). Они показывают вклад конкретной независимой переменной в вариативность зависимой переменной.

Таким образом, итоги процедуры множественной регрессии (в нашем случае «формула педагогических способностей») позволяют констатировать, что среди исследованных нами показателей максимальный вес в структуре педагогических способностей имеют дидактические (4,45) и организаторские способности (4,12). Большой вклад в структуру педагогических способностей вносят перцептивные (2,79) и академические способности (1,81); наименьшим по своей представленности в структуре педагогических способностей оказались прогностические (1,22) и аттенционные (1,14) способности. Соответственно, еще на этапе выбора будущей профессии необходимо иметь в виду и обращать внимание на наличие в структуре личности оптанта релевантных педагогической деятельности компонентов педагогических способностей с наибольшей степенью влияния на успешность и эффективность педагогической деятельности, а именно на наличие склонностей, задатков и проявлений дидактических и организаторских способностей [10]. Полученные данные также позволяют говорить о том, что для психопрофилактики негативных проявлений в дальнейшей педагогической деятельности (эмоциональное выгорание, профессиональные деформации личности и др.) необходимо за-

благовременно оптимизировать возможности психологической защиты, копинг-поведения и психозащитного совладания в профессиональной педагогической деятельности [11–14]. Следовательно, педагогические способности нужно понимать не только как условие успешной профессиональной деятельности, но и как ее закономерный результат.

Литература

1. Корытова, Г.С. Педагогическая психология : курс лекций / Г.С. Корытова. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2020. – 320 с.
2. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – Москва : Учпедгиз, 1953. – 639 с.
3. Корытова, А.И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Корытова, Г.С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 196–204.
4. Корытова, А.И. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования / А.И. Корытова, Г.С. Корытова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 1 (23). – С. 28–37. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-28-37
5. Вяткина, Л.Б. Педагогические способности и деятельность / Л.Б. Вяткина // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 59–63.
6. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Корытов, И.В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И.В. Корытов, Г.С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 4 (169). – С. 33–41.
8. Корытова, Г.С. Психолого-педагогическая диагностика (теоретические основания) / Г.С. Корытова. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2016. – 272 с.
9. Крутецкий, В.А. Педагогические способности / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – Москва : Прометей, 1991. – 109 с.
10. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Корытова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
11. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Корытова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 1 (23). – С. 18–27.

12. Корытова, Г.С. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития / Г.С. Корытова, Ю.А. Еремина // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С. 22–39.
13. Корытова, Г.С. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка / Г.С. Корытова, А.И. Корытова, Ю.А. Еремина // Science for Education Today. – 2019. – № 1. – С. 157–170. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.10
14. Коненкова, Р.А. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения / Р.А. Коненкова, Г.С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – Вып. 5 (146). – С. 92–98.

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE PEDAGOGICAL WORKERS

Ю.В. Красник

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассматривается проблема повышенного уровня стресса и профессионального выгорания среди представителей педагогических профессий. Выделяются факторы, негативно сказывающиеся на психологическом здоровье педагогов. Анализируется природа положительного влияния эмоционального интеллекта на уровень стресса среди школьных учителей. Обосновывается необходимость разработки дополнительного диагностического инструментария для изучения уровня развития эмоционального интеллекта будущих педагогических работников – студентов педагогических специальностей, а также степени их осведомленности относительно роли эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности учителя. Приводится текст опросника, предлагаемого к апробации в качестве дополнительного диагностического инструмента

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, учитель, стресс, синдром профессионального выгорания педагога, профессиональная подготовка педагогических кадров, педагогические университеты, диагностический инструментарий

Keywords: emotional Intelligence, teacher, stress, teacher's burnout syndrome, professional training of teachers, pedagogical universities, diagnostic tools

Профессия школьного учителя напрямую связана с большим количеством стрессовых ситуаций, возникающих в ходе взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса – обучающимися, их законными представителями, а также школьной администрацией и вышестоящими органами в сфере образования [1–25]. Исследователи выделяют несколько видов стресса, связанных с трудовой деятельностью:

1. Профессиональный стресс – связан с особенностями рода и вида профессиональной деятельности.

2. Рабочий стресс – возникает в силу определенных условий труда, особенностей рабочего места.

3. Организационный стресс – вызван негативным влиянием особенностей организации, в которой работник осуществляет свою профессиональную деятельность.

4. Внеорганизационный стресс – связан с проблемами в личной и семейной жизни работника, возникшими в связи с его трудовой деятельностью [2, с. 13; 3, с. 164].

В сфере образования чаще всего присутствуют все вышеперечисленные виды стресса, которые связаны со следующими особенностями трудовой деятельности:

– моральная и юридическая ответственность за физическое и психологическое здоровье обучающихся на период их пребывания в стенах школы;

– регулярно возникающие непредсказуемые ситуации, связанные с межличностными отношениями обучающихся;

– высокий уровень требований, предъявляемых к качеству работы педагога путем оценивания академических и неакадемических результатов школьников как со стороны законных представителей обучающихся, так и со стороны школьной администрации;

– большое количество межличностных контактов, в том числе во внеурочное время;

– ненормированный рабочий день;

– разнообразие профессиональных задач (проведение уроков, разработка оценочных материалов и организация текущего контроля, повышение профессиональной квалификации);

– низкий уровень заработной платы [3, с. 15; 25, с. 3].

Таким образом, высокая психоэмоциональная нагрузка, возникающая в ходе выполнения учителем своих должностных обязанностей, является одним из основных факторов профессионального риска, влияющего на ментальное и физическое благополучие учителей. При условии нахождения педагогов в подобных условиях длительное время, высоки риски развития у них синдрома профессионального выгорания.

рания [22, р. 1]. Уже в 2005 г. на Европейской конференции Всемирной организации здравоохранения было отмечено, что около одной трети представителей социономических профессий страдают от этого синдрома, при этом большая часть из них – профессиональные учителя [15]. Синдром профессионального и эмоционального выгорания сказывается как на психологическом, так и на физическом состоянии специалиста, а также приводит к профессиональной деперсонализации (восприятие людей как объектов), потере эмпатии, обесцениванию смысла деятельности и достижения поставленных целей [23, р. 2] в период обучения в университете [14].

Однако согласно последним исследованиям, высокий уровень эмоционального интеллекта способствует сохранению психологического здоровья учителей. Например, полученные в 2023 г. данные показали, что более высокий уровень эмоционального интеллекта был связан с более низким уровнем стресса среди школьных учителей [19, р. 83]. Другие исследователи отметили, что показатели уровня развития эмоционального интеллекта могут выступать как в качестве предиктора профессионального выгорания, так и степени удовлетворенностью педагогической деятельностью учителя [21, р. 2]. Эти данные свидетельствуют о том, что развитие навыков эмоционального интеллекта может привести к улучшению психического здоровья школьных учителей.

Объяснение полученных данных может лежать в самой природе эмоционального интеллекта и его структуре, куда входят самосознание, саморегуляция, регуляция взаимоотношений с окружающими и рефлексия [24, р. 185–211]. Например, способность оценивать свои эмоции, анализировать, какие мысли и действия их вызывают, напрямую связаны со способностью контролировать уровень стресса. Кроме того, развитый эмоциональный интеллект способствует пониманию внешних социальных эмоций, организации позитивного взаимодействия с окружающими, а также улучшение личной эмоциональной саморегуляции [23, р. 3]. В 2010 г. Р. Бар-Он отметил, что эмоциональный интеллект оказывает значительное влияние на способность человека к позитивному социальному взаимодействию [17, р. 59]. Кроме того, на способность контролировать и регулировать уровень

стресса также влияют такие факторы, как эмпатия, самосознание, способность к саморегуляции, продолжительность и степень дистресса [23, р. 3]. Также исследователи отметили положительную корреляцию самооценочной эмпатии с качеством социального взаимодействия людей, что, в свою очередь, сказывается на уровне стресса, выгорания и даже возможности использования эмоционального интеллекта как одного из критериев оценки степени адаптации будущих педагогов к обучению в вузе [6, с. 176]. При этом исследователями отмечается низкий уровень развития эмоционального интеллекта среди студентов вузов в целом [1, с. 46; 5, с. 70].

Аналогичные данные были получены и по результатам пилотного исследования уровня развития эмоционального интеллекта студентов первого курса Института иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета. Сбор данных и анализ результатов были осуществлены весной 2023 г. В экспериментальной работе использовался «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла. Ответы собирались с помощью Google Forms. В исследовании приняли участие 30 студентов первого курса. Результаты пилотного исследования аналогичны данным, представленным ранее другими учеными [1, с. 46; 5, с. 71], и показывают, что в среднем для первокурсников характерен низкий и средний уровень эмоционального интеллекта. Самые низкие показатели получены по шкалам «Эмпатия» (7%) и «Распознавание эмоций других людей» (13%). Статья, посвященная исследованию, находится в печати.

Среди возможных причин, объясняющих низкий уровень развития эмоционального интеллекта, можно выделить адаптацию к вузовскому обучению, возрастные особенности обучающихся подросткового возраста, негативный профиль личности испытуемых.

В данном исследовании сделано предположение о возможности существования положительной корреляции между степенью осведомленности относительно важности эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности учителя и его текущим уровнем развития. Для проверки данного предположения разработан дополнительный диагностический инструментарий, позволяющий выявить степень

осведомленности будущих педагогических работников о сущности эмоционального интеллекта, его роли в профессиональной и личностной сферах, а также степени доверия обучающихся к описываемому концепту. Для оценки непосредственно эмоционального интеллекта возможно использование существующих, прошедших валидацию инструментов – тест на эмоциональный интеллект Дж. Мэйера, П. Саловея и Д. Карузо [12, с. 8], тест на эмоциональный интеллект Дэниэла Гоулмана [9], «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла [10], тест эмоционального интеллекта ЭМИн Д.В. Люсина [7, с. 3–22; 11], первую российскую задачу онлайн-методику «Тест эмоционального интеллекта» (ТЭИ) [8; 13, с. 155].

К обсуждению предлагается следующий перечень вопросов дополнительного диагностического инструментария:

1. Что обозначает аббревиатура EQ?
2. Что такое эмоциональный интеллект?
3. В чем отличие IQ от EQ?

4. На Ваш взгляд, какими способностями и умениями, помимо знаний в области преподаваемой дисциплины должен обладать школьный учитель?

5. Должен ли учитель учитывать текущее эмоциональное состояние обучающегося при оценивании уровня его знаний в данный момент? (например, теста, контрольной работы, экзамена)? *Каким образом?**

6. Должно ли текущее эмоциональное состояние обучающихся класса быть учтено при проведении урока? *Каким образом?**

7. Отметьте, какие из представленных ниже способностей и умений, на Ваш взгляд, **не** обязательны для ведения успешной педагогической деятельности учителя:

- эмпатия;
- самоконтроль;
- самосознание (способность определять свои эмоции в физическом состоянии и мыслях);
- самомотивация;
- умение управлять эмоциями других людей;
- умение правильно выражать собственные эмоции;
- умение различать искренние и неискренние эмоции других людей;

– умение воспринимать эмоциональный контент в искусстве (картины, книги, музыка, фильмы);

– социальная чуткость (способность респондента правильно понять и оценить мотивы, стоящие за поведением окружающих его людей, и адекватно на них реагировать на основе этого понимания);

– сопереживание радости;

– сопереживание несчастью;

– управление стрессом;

– общительность;

– способность к переключению внимания;

– творческое мышление;

– гибкое планирование.

8. Что такое эмпатия?

9. Кто, на ваш взгляд, должен уметь проявлять эмпатию в образовательной среде?

10. Может ли способность обучающегося школы/вуза к эмпатии положительно сказаться на его/ее оценках? *Каким образом?**

11. С какими наиболее распространенными стресс-факторами, на Ваш взгляд, сталкиваются современные учителя?

12. На Ваш взгляд, каким образом учитель может бороться со стрессом, возникающим в результате выполнения своих профессиональных обязанностей?

Предложенные вопросы проверяют знание обучающимися понятия «эмоциональный интеллект», его сущности и обозначения единиц измерения эмоционального интеллекта. Кроме того, исследуются знания обучающихся относительно разницы понятий «коэффициент интеллекта» и «коэффициент эмоционального интеллекта». Что касается непосредственно педагогической деятельности, вопросы диагностического инструментария позволяют изучить глубину понимания обучающимися необходимости наличия у педагога определенных умений, способностей и качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности; знание требований профессионального стандарта педагога, а также степени мотивационной готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности. В ряде вопросов заложен

стимул для респондента к рефлексии собственной образовательной позиции и анализа профессионально значимых качеств личности педагога.

Вопросы, выделенные курсивом и отмеченные звездочкой, носят уточняющий характер и будут предложены только респондентам, ответившим «Да» на изначальный вопрос. В случае если испытуемый дает положительный ответ, однако не имеет представления о том, как должен быть реализован обсуждаемый аспект, ответ может трактоваться как социально желаемый. Конечно, возможна ситуация, когда студенты педагогических вузов имеют собственное представление о том, как педагог должен взаимодействовать с обучающимися и другими представителями образовательной среды, однако в силу ограниченности или полного отсутствия педагогического опыта еще не могут предложить вариантов практической реализации имеющегося образа.

Данные, полученные с помощью данного инструмента путем тестирования респондентов разного года обучения, позволят не только изучить уровень осведомленности будущих педагогов относительно понятия эмоционального интеллекта, а также исследовать образ современного школьного учителя и его динамические изменения глазами студентов педагогических вузов. Результаты могут быть использованы для проведения дальнейших, в том числе лонгитюдных, исследований, а также для уточнения дефицитов современных студентов. Дополняя результаты оценивания текущего уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся педагогических вузов, полученный массив данных предоставит исследователям и педагогам полную информацию, необходимую для разработки и реализации программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта как способа формирования психологически устойчивых педагогических кадров.

Литература

1. Аширова, Е.П. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности / Е.П. Аширова, А.А. Денисова. – Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–3. – С. 44–48.
2. Бабанов, С.А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания / С.А. Бабанов. – Справочник поликлинического врача. – 2010. – № 1. – С. 12–16.

3. Багнетова, Е.А. Профессиональные риски педагогической среды / Е.А. Багнетова, Е.Р. Шарифуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1–1. – С. 27–31.
4. Березенцева, Е.А. Профессиональный стресс как источник профессионального выгорания / Е.А. Березенцева // *Управление образованием: теория и практика*. – 2014. – №. 4 (16). – С. 162–170.
5. Бондарчук, Е.В. Особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов / Е.В. Бондарчук // *Исторические и психолого-педагогические науки : сборник научных статей*. – Минск : РИВШ, 2021. – С. 65–73. – (Научные труды Республиканского института высшей школы; Вып. 21, ч. 4 : Психологические науки).
6. Кленова, М.А. Динамика развития эмоционального интеллекта у студентов вуз / М.А. Кленова // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 176–182.
7. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин. – *Психологическая диагностика*. – 2006. – Т. 4. – С. 3–22.
8. Платформа по оценке и развитию эмоционального интеллекта для HR, T&D, руководителей и сотрудников на научной основе – URL: <https://way2wei.ru/methodology>
9. Психологические тесты онлайн. Тест эмоционального интеллекта (Гоулман). – URL: <https://psytests.org/eq/goleman.html> (дата обращения: 27.04.2023).
10. Психологические тесты онлайн. Тест эмоционального интеллекта (Холл). – URL: <https://psytests.org/eq/hall-run.html> (дата обращения: 27.04.2023).
11. Психологические тесты онлайн. Тест эмоционального интеллекта ЭМИн. – URL: <https://psytests.org/eq/emln.html> (дата обращения: 27.04.2023).
12. Сергиенко, Е.А. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловя, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0) / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – Москва : Институт психологии Российской академии наук, 2017.
13. Сергиенко, Е. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) / Е. Сергиенко, Е. Хлевная, И. Ветрова, Ю. Мигун. – *Психологические исследования*. – 2019. – Т. 12, № 63.
14. Симонова, Л.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога / Л.Б. Симонова // *Психология образования в XXI веке: теория и практика*. – 2011.
15. Современная научно-технологическая академия. Проблема профессионального выгорания у педагогов. – URL: <https://www.snta.ru/press-center/problema-professionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov/> (дата обращения: 27.04.2023).
16. Baranovska, A. The need to create a cognitive structure for primary and secondary school teachers in relation to the degree of burnout and emotional intelligence / A. Baranovskaya, D. Doctorova. – *International Multidisciplinary Scientific Conferences On Social Sciences And Arts SGEM* 2014. – 2014. – P. 491–498.
17. Bar-On, R. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology / R. Bar-On. – *South African Journal of Psychology*. – 2010. – Vol. 40, № 1. – P. 54–62.

18. Fteiha, M. Emotional intelligence and its relationship with stress coping style / M. Fteiha, N. Awwad. – *Health Psychology Open*. – 2020. – Vol. 7, № 2. – P. 2055102920970416.
19. Iacolino, C. The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model / C. Iacolino. – *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. – 2023. – Vol. 13, № 1. – P. 81–95.
20. Lea, R.G. Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review / R.G. Lea. – *Frontiers in psychology*. – 2019. – Vol. 10. – P. 810.
21. Tamarit, A. Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study / A. Tamarit. – *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*. – 2021. – Vol. 27, № 2. – P. 135–143.
22. Mérida-López, S. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model / S. Mérida-López, A. B. Bakker, N. Extremera. – *Personality and Individual Differences*. – 2019. – Vol. 151. – P. 109393.
23. Puertas Molero P. Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review / P. Puertas Molero. – *Social Sciences*. – 2019. – Vol. 8, № 6. – P. 185.
24. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer. – *Imagination, cognition and personality*. – 1990. – Vol. 9, № 3. – P. 185–211.
25. Steiner, E.D. Job-related stress threatens the teacher supply / E.D. Steiner, A. Woo. – *RAND*. Retrieved March. – 2021. – Vol. 1. – P. 2022.

Раздел 8.
**Научно-методическое и методическое сопровождение
деятельности педагогов: современные реалии
и перспективы**

УДК 378.046.2
ГРНТИ 14.35.07

**УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
КОМПОНЕНТОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ ПУТЕМ ДОБАВЛЕНИЕ
ИНТЕГРАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН**

**IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL COMPONENTS
AND COMPETENCES OF TRAINING DIRECTIONS LAW
BY ADDING INTEGRATION DISCIPLINES**

Н.В. Васильченко

Азовский государственный педагогический университет, Бердянск

Аннотация. Рассмотрен вопрос усовершенствования образовательных стандартов через интеграцию на примере введения дисциплины «Судебная экспертиза» в учебный план направления подготовки Юриспруденция. Предлагаются практические шаги реализации компонентов образовательного стандарта подготовки юристов.

Ключевые слова: высшее юридическое образование, образовательный стандарт, компетенция, образовательный компонент, интеграционные дисциплины, судебная экспертиза

Keywords: higher legal education, educational standard, competence, educational component, integration disciplines, judicial examination

Высшее образование, являясь важной составляющей развития человека, должно адекватно реагировать на состояние научно-технического прогресса, политико-правовой уровень, тенденции развития экономической сферы страны, а также влиять на все процессы и стороны общественной жизни, на формирование определенных жизненных взглядов личности через знания.

Юридическое высшее образование развивалось всегда с потребностями социума. Вместе с усовершенствованием методик преподавания юридических дисциплин усовершенствовалось и нормативное регулирование образовательной сферы, результатом которого на сегодняшний день является применение образовательных стандартов для подготовки юристов.

В 2020 г. был принят федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), который установил минимальный уровень обязательных требований к подготовке бакалавров в сфере юриспруденции. Почти одновременно с данным стандартом был принят федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция, в котором определено содержание и продолжительность обучения на более высоком академическом уровне, нежели уровень бакалавриата. Совокупность взаимосвязанных стандартов в системе устанавливает единые требования к подготовке юристов и отражает ожидания государства и общества на результаты работы высшей юридической школы.

На данный момент мы имеем уже сформированную систему образовательных стандартов по наиболее распространенным уровням подготовки. Однако и этот процесс не будет в ближайшее время находится в статике в связи с тенденцией роста программ специалитета, что требует от педагогов, ученых, государственных служащих необходимых усилий в разработке, принятии и реализации новых образовательных стандартов этого уровня образования.

Не может быть завершенным и процесс усовершенствования уже действующих стандартов по простой причине развития общества и науки. Реальная жизнь и проведение научных исследований всегда будут двигателями инноваций, в том числе и образовательных. В свою очередь инновации становятся порой основой для правовых норм, трансформируются в правила с различными регулятивными свойствами.

С развитием и усложнением правового обеспечения общественной жизни усложняются и увеличиваются правовые знания, необходимые

для квалифицированной юридической профессиональной деятельности. Вместе с тем перед правовым образованием всегда существовал императив не только учить временным юридическим знаниям и навыкам, но и прививать вечные ценности, моральные качества, необходимые для работы юриста как социально ответственной категории профессий [1, с. 157].

На данный момент институт образования уже приобрел новые черты, связанные с интеграцией в классическое юридическое образование прикладных наук, которые обогатили юриспруденцию, вывели ее на новый уровень развития и осмысления общественных отношений. Интеграционные дисциплины не только помогают в правоприменении, но и развивают личностные качества обучаемого, формируют разностороннее развитого профессионала. К таким дисциплинам, например, можно отнести: деловой русский язык; иностранный язык профессионального общения; информационные технологии в юриспруденции; экономику и право; судебную медицину и психиатрию; судебную бухгалтерию; правовую статистику.

Для уровня магистратуры интеграционными дисциплинами являются дисциплины, которые формируют научно-исследовательскую и педагогическую компетенции, например, методология научных правовых исследований; педагогика и психология высшей юридической школы, история высшей юридической школы.

Для понимания нужности той или иной интеграционной дисциплины для подготовки студента необходимо соотносить компетенции стандарта и образовательных программ подготовки с целями и задачами, которые предусмотрены программой этой дисциплины.

Рассмотрим интеграцию в образовательном процессе направлении подготовки юриспруденция на примере дисциплины «Судебная экспертиза».

В соответствии с нормами процессуального законодательства Российской Федерации государственная судебно-экспертная деятельность осуществляется в процессе судопроизводства государственными судебно-экспертными учреждениями и государственными судебными экспертами, состоит в организации и производстве судебной

экспертизы (Федеральный закон от 31.05.2001 № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации») [2].

В Распоряжении Правительства РФ от 16.11.2021 № 3214-р «О Перечне видов судебных экспертиз, проводимых исключительно государственными судебно-экспертными организациями» можно выделить группы специальных знаний:

- судебная баллистическая экспертиза;
- судебная взрывотехническая экспертиза;
- судебно-психологическая экспертиза;
- судебно-психиатрическая экспертиза;
- судебная экспертиза наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, сильнодействующих и ядовитых веществ;
- судебная строительно-техническая экспертиза;
- судебная землеустроительная экспертиза;
- судебная пожарно-техническая экспертиза [3].

Как видим, для правильной квалификации юридического дела и практики применения юридической ответственности знаний только одних правовых норм недостаточно. Юрист должен обладать профессиональной компетенцией квалифицированного суждения по тому или иному виду правоотношений, что требует специальных знаний в разнообразных жизненных ситуациях.

Естественно, все знать юрист не обязан и не может. Для квалификации определенных дел необходимо получать заключения, основываясь на достижениях науки, искусства, техники, народного промысла и пр. Но обладать способностью разбираться в данных вопросах хотя бы на элементарном уровне даст возможность правовику повысить свою репутацию. Использование в образовательном процессе дисциплины «Судебная экспертиза» поможет юристу решать проблемные вопросы не только в уголовном производстве, но и в гражданских, административных правоотношениях.

На наш взгляд, необходимо включить в учебный план данную дисциплину в обязательную часть прохождения обучения по программе бакалавриата направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Программа данной дисциплины вполне может быть представлена

в модульном варианте, где каждый модуль будет соответствовать группе специальных знаний, указанных нами выше.

К преподаванию данной дисциплины привлечение компетентного лица, обладающего определенными знаниями и квалификацией, не только даст возможность повысить уровень передачи знаний, умений и навыков студентам, но и даст возможность образовательному учреждению выполнить в части одно из условий прохождения аккредитации образовательной программы – взаимодействие с работодателями.

Но для этого необходимо преодолеть сложившийся стереотип: образовательные учреждения с осторожностью относятся к делению модулей одной дисциплины между преподавателями, потому что для этого необходимо иметь инструментарий – возможность делить аудиторные часы, предусмотренные учебным планом между несколькими преподавателями, формировать правильно часовую преподавательскую нагрузку и расписание занятий. Конечно же, такой инструментарий можно предусмотреть в соответствующем положении, если на то будет воля педагогического коллектива.

Итак, система образовательных стандартов по направлению подготовки (специальности) требует сопоставление содержания и практики реализации компетентностного и компонентного подхода.

В ходе применения на практике федерального образовательного стандарта по юридическому направлению обучения наметились конкретные направления совершенствования вертикали юридической профессии, обозначилась основная цель обучения будущих юристов – актуализация содержания образовательных программ вследствие увеличения их практической ориентированности, т.е. применение грамотного компетентностного ракурса в образовании [4].

Развитие высшего образования невозможно без теоретического и практического анализа применения компонентов и сформированности компетенций, которые определены стандартом и образовательной программой. Один из путей усовершенствования юридического образования мы видим в интеграции в традиционную «семью» правовых дисциплин образовательных компонентов не правовой направленности, но формирующих целостную картину правоприменения.

Надеемся, что за интегральным образовательным пространством будущее развитие высшего юридического образования.

Литература

1. Писенко, К.А. Юридическое образование в России: теория и практика / К.А. Писенко // Правосудие. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 156–170.
2. О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации: Федеральный закон от 31.05.2001. № 73-ФЗ. – URL: <https://base.garant.ru/12123142/> (дата обращения: 23.04.2023).
3. О Перечне видов судебных экспертиз, проводимых исключительно государственными судебно-экспертными организациями: Распоряжение Правительства РФ от 16.11.2021. № 3214-р. – URL: <https://base.garant.ru/403071760/> (дата обращения: 23.04.2023)
4. Воскресенская, Е.В. Проблема качества юридического образования в современной России / Е.В. Воскресенская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26361> (дата обращения: 23.04.2023).

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ
СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОО: ИЗ ОПЫТА
ОГБПОУ «ТОМСКИЙ БАЗОВЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ
КОЛЛЕДЖ»**

**METHODOLOGICAL SUPPORT OF MENTORING
OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF STRATEGIC
DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL EDUCATIONAL
ORGANIZATION: FROM THE EXPERIENCE OF "TOMSK
BASIC MEDICAL COLLEGE"**

А.О. Дмитриева¹, Т.Ю. Ложкина², Т.А. Калянова³

^{1, 2, 3} Томский базовый медицинский колледж, Томск

Аннотация. Описаны подходы к организации наставнической деятельности по модели «педагог – педагог» в Томском базовом медицинском колледже. Педагогическое наставничество рассматривается как инструмент инновационного развития образовательной организации, а методическая поддержка – как необходимое условие успешного профессионального становления молодого педагога и интеграции его в реализацию стратегических проектов колледжа.

Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, проектная деятельность, программа развития, персонализированная программа наставничества, методическое сопровождение

Keywords: mentoring, young teacher, project activity, development program, personalized mentoring program, methodological support

В настоящее время деятельность профессиональной образовательной организации (ПОО) осуществляется в двух плоскостях. В первой обеспечивается стабильное функционирование ПОО по подготовке кадров – осуществляется текущая деятельность в соответствии требованиями действующего законодательства. Во второй образовательная организация выстраивает свою индивидуальную стратегическую линию развития с учетом новых вызов времени, стремительно меняющих среднее профессиональное образование (СПО) [1, с. 151].

Основные направления государственной политики в сфере СПО направлены на то, чтобы выпускник ПОО кроме базовых профессиональных навыков выходил на рынок труда с дополнительными компетенциями под запрос работодателей, а также обладал определенными личностно-профессиональными качествами, необходимыми для успешной трудовой деятельности. В этой связи задача ПОО на современном этапе заключается в том, чтобы сформировать свою уникальную стратегию развития, соответствующую трендам современного профессионального образования, и в то же время сохранить собственную внутреннюю уникальность, ценности и традиции.

В Томском базовом медицинском колледже (ТБМК) с 2016 г. реализуется Программа развития образовательной организации, которая представляет собой основополагающий документ, определяющий реальную жизнь колледжа от администрации до каждого педагога.

Систему управления ТБМК можно охарактеризовать как смешанную. Она включает в себя линейно-функциональную модель, обеспечивающую стабильное функционирование образовательной организации. Для обеспечения инновационного развития колледжа используется метод проектного управления, позволяющий оперативно формировать команды под новые вызовы в соответствии со стратегическими задачами ПОО. Педагоги ТБМК являются активными участниками проектных групп, более того, в разных проектах их роли могут меняться в диапазоне от руководителей и координаторов проектов до исполнителей и соисполнителей проектов.

На протяжении пяти лет в ТБМК идет обновление состава педагогических кадров за счет притока специалистов из организаций здравоохранения, без педагогического образования и опыта, а в ряде случаев не имеющих высшего медицинского образования. В связи со сменой поколений педагогов и ежегодным появлением в штате ТБМК 8–10 новых преподавателей существенно возрос дефицит поддержки начинающих педагогов в их профессиональном становлении. Это обуславливает острую актуальность развития наставнической деятельности по модели «педагог – педагог», особенно в отношении начинающих преподавателей профессионального цикла.

Система наставничества в ТБМК имеет давние традиции, а в 2022 г. в рамках реализации региональной целевой модели наставническая деятельность была переформатирована. В колледже трудятся квалифицированные педагоги – носители уникальных компетенций, владеющие актуальными методиками преподавания специальных медицинских предметов и вовлеченных в систему наставничества.

Наставничество в ТБМК реализуется под руководством и при непосредственном участии специалистов по методической работе. Отличительными особенностями педагогического наставничества в ТБМК являются:

- 1) максимально быстрая интеграция молодых педагогов в реализацию стратегических проектов образовательной организации;
- 2) целенаправленное формирование из молодых специалистов педагогов-наставников.

Обычно над молодыми педагогами оформляется индивидуальное наставничество, но по факту оно трансформируется в командную работу.

Наставничество в отношении молодого/начинающего специалиста внедряется поэтапно и включает в себя:

- 1) подготовительный этап: целеполагание, диагностика и анализ исходных данных, планирование – разработка персонализированной программы и критериев эффективности наставничества;
- 2) этап реализации: адаптация, обучение, сопровождение согласно разработанной программе;
- 3) этап – анализ и оценка результатов реализации программы.

На всех этапах необходима методическая поддержка, особенно в определении целей, в диагностических мероприятиях, в разработке персонализированной программы наставничества, в поддержке проектной деятельности и на этапе оценки эффективности.

Цель наставничества формируется через соотнесение стратегических целей ПОО, оперативных и тактических целей структурных подразделений и профессиональных и личных целей наставляемого и наставника. Правильное целеполагание – основа построения траектории эффективной наставнической работы. При определении целей происходит погружение молодого специалиста в Программу развития

образовательной организации, знакомство с миссией колледжа, основными задачами и стратегическим проектами.

Деятельность молодого/начинающего педагога необходимо выстраивать с опорой на образовательный потенциал, сформировавшийся у него к данной фазе профессиональной карьеры [2, с. 32]. Этим обусловлено одно из основных требований к организации наставнической работы – адресность (персонифицированный подход). Обеспечивается адресность диагностическим исследованием, которое включает в себя определение исходного уровня компетентности молодого педагога в профессиональной области, определение приоритетных направлений работы, выявление образовательных дефицитов. Используется метод самоанализа, самооценки и экспертной оценки. Организуют и проводят диагностику методисты колледжа. Результаты позволяют определить приоритеты наставнической работы и потенциальные «точки роста» молодого/начинающего педагога. На их основании идет разработка персонализированной программы наставничества, направленной на достижение поставленных целей, поскольку научно-методическое сопровождение должно принимать во внимание опыт, устремления и потенциальные возможности педагога, а также ориентировать его на применение полученных знаний в профессиональной деятельности [3, с. 221].

Вся деятельность выстраивается по индивидуальному плану, с учетом интересов и мнений всех сторон. Работа планируется по 5–8 основным направлениям, по каждому из них прописываются конкретные виды деятельности с измеримыми результатами. Расчет числовых значений по показателям производится исходя из требований к аттестации на первую квалификационную категорию, установленными в системе СПО региона, и с учетом целевых показателей Программы развития ТБМК. Обозначаются сроки выполнения и потенциальные партнеры реализации наставнической деятельности.

Два года – рекомендованный срок персонализированной программы наставничества, поскольку на него приходится основной этап профессионального становления молодого/начинающего преподавателя, завершающийся аттестацией на соответствие занимаемой должности или первую квалификационную категорию.

В ходе реализации программы методическая служба активно содействует наставнической работе, организуя и осуществляя формальное (повышение квалификации) и неформальное (участие в образовательных мероприятиях: мастер-классах, семинарах, круглых столах, конференциях, тренингах и др.) обучение наставляемого, выполняя информационную и мотивирующую функцию, проводя консультации педагогов и коррекцию их профессиональной деятельности, направляя и поддерживая обоих участников наставнической пары в совершенствовании профессиональной компетентности, в том числе через самообразование (информальное образование).

На этапе реализации программы особую роль играет стадия сопровождения. Процесс сопровождения предполагает, во-первых, активную позицию субъектов сопровождения, деятельностный характер их отношений; во-вторых, субъектность процесса сопровождения, выражающуюся в коллаборации участников [2, с. 15].

Научно-методическое сопровождение направлено на непрерывное развитие и совершенствование профессиональной компетентности работников системы образования. Оно предполагает вовлеченность педагогического работника в систему формального, неформального и информального образования. Это находит отражение в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [4].

К наиболее действенным механизмам развития неформального образования в ТБМК можно отнести участие в работе творческих и проектных групп. На стадии сопровождения происходит привлечение наставляемого к данному виду деятельности. В группы включаются наставники, наставляемые, методисты, высококвалифицированные преподаватели, являющиеся обладателями востребованных компетенций и (или) носителями инновационного опыта. Наставник и наставляемый работают в тандеме, совместно выполняют профессиональные задания с постепенным возрастанием роли наставляемого и переводом его на самостоятельную деятельность. Курируют, координируют работу групп и оказывают поддержку наставнической паре специалисты по методической работе. Наиболее ярко это проявляется в совместной работе над педагогическими и управленческими проек-

тами, интегрированными в Программу развития образовательной организации.

Одним из примеров эффективной совместной проектной деятельности наставника и наставляемого является реализация в 2022–2023 гг. проекта по ранней профессиональной ориентации «Твой выбор – медицина!». Педагогами (наставником Рожковой Л.В. и наставляемым Фарукшиной Т.С.) были совместно разработаны три равноуровневых дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программы естественно-научного профиля для школьников разных возрастных групп. При поддержке руководства колледжа в 2022/23 учебном году проведено обучение 30 учащихся средней общеобразовательной школы Зырянского района Томской области по данным программам. Планируется продолжить реализацию проекта в 2023–2025 гг.

Важно, что персонализированными программами педагогического наставничества в ТБМК предполагается активное вовлечение молодого/начинающего преподавателя в наставничество по модели «педагог – студент». Это вид наставничества направлен на интеллектуальное и общекультурное развитие, стимулирование творческой активности, формирование профессиональной идентичности обучающихся. Он включает целый комплекс мероприятий по развитию студенческой конкурсной среды, олимпиадного и чемпионатного движения, исследовательской работы, медицинского волонтерства, профилактической и санитарно-просветительной деятельности. В процессе этого у начинающего педагога закладываются навыки педагога-наставника, а у обучающегося формируются общие, профессиональные и надпрофессиональные компетенции будущего медицинского специалиста.

На этапе рефлексии наставляемый под руководством наставника и при активной фасилитирующей поддержке методистов готовит описание личного опыта профессиональной адаптации и становления, который представляет на ставшем традиционном круглом столе ТБМК «Первые шаги в профессии». Опыт наставнической работы анализируется, систематизируется методической службой, тиражируется в педагогическом коллективе. Наиболее интересные обобщенные практики рекомендуются к трансляции в системе среднего профес-

сионального образования региона, на уровне Сибирского федерального округа, Российской Федерации.

В ТБМК поддержка наставничества со стороны специалистов по методической работе обеспечивает:

1) проведение диагностических мероприятий, позволяющих рационально планировать деятельность наставника и наставляемого;

2) планирование наставнической работы с позиций максимальной включенности наставляемого в реализацию актуальных проектов колледжа;

3) формирование у наставляемого профиля специалиста в короткие сроки;

4) повышение эффективности работы наставника в иных сферах (за счет командной работы и проектной деятельности).

Технология наставничества позволяет получать опыт, знания, формировать навыки, компетенции и ценности быстрее, чем другие способы передачи, а это критически важно в современном мире [5, с. 139]. Ключевую роль играет командная работа над актуальными и инновационными проектами Программы развития колледжа. По итогам самооценки развития кадрового потенциала ТБМК за 2022 г. можно сделать однозначный вывод о намечившемся росте квалификационного уровня педагогов колледжа: доля педагогов, имеющих квалификационные категории, увеличилась с 38,8% в 2020 г. до 46,4% в 2022 г., педагогов, имеющих первую квалификационную категорию, – с 18% в 2020 г. до 27% в 2022 г. Это стало возможным благодаря развитой системе наставничества и организованной методической и научно-методической поддержке наставнической деятельности.

С одной стороны, наставничество обеспечивает оказание адресной информационно-методической поддержки педагогам, основанной на деятельностном подходе и принципах андрагогики, реализацию индивидуальной траектории профессионального развития. С другой стороны, происходит интеграция новых кадров в систему проектного управления образовательной организацией, создание и сплочение команд в достижении стратегических целей, формируется управленческий резерв. Это способствует обеспечению высоких результатов инновационной и проектной деятельности и формирует активную жиз-

ненную и профессиональную позицию у специалистов, не имеющих опыта работы в образовательной организации.

Литература

1. Ложкина, Т.Ю. Моделирование управления развитием медицинского колледжа в условиях интеграционных процессов / Т.Ю. Ложкина // Профессиональное образование в России и за рубежом (Professional in education in Russia and abroad) . – 2020. – № 2 (38) . – С. 149–160.
2. Постников, П.Г. Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя / П.Г. Постников // Образование и наука. – 2005. – № 4 (34). – С. 27–37.
3. Сергеева, М.Г. Научно-методическое сопровождение непрерывности профессионального совершенствования педагогов / М.Г. Сергеева, А.С. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–1. – С. 219–222.
4. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/>
5. Дмитриева, А.О. Реализация интегративной модели наставничества в ОГБПОУ «ТБМК»: педагог–студент–работодатель / А.О. Дмитриева, Е.А. Глазкова // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. От эффективного лидерства к успешной образовательной организации : материалы Международной научно-практической конференции. Кемерово, 26–27 апреля 2022 г. – Кемерово, 2022. – С. 137–139.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Е.В. Карнаухова¹, В.Ю. Карнаухов², А.Г. Геворгян³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассмотрены актуальные аспекты применения методических приемов в образовании. Приведены основные методические приемы в формировании профессиональных компетенций у педагогов образовательных учреждений.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, образовательная организация, методика

Keywords: competences, professional competences, educational organisation, methodology

Профессиональная компетентность педагогов – это совокупность знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей в образовательной организации. Компетентность педагога включает в себя знание содержания образовательной программы и методических принципов, а также умение подбирать и применять подходящие методы и технологии обучения, умение работать с различными категориями обучающихся, использовать современные технологии в обучении, умение оценивать результаты учебной деятельности и многое другое. Кроме того, профессиональная компетентность педагога включает в себя и личностные качества педагога, такие как терпимость, коммуникабельность, инициативность и т.д.

Для педагогов очень важно постоянно развивать собственную профессиональную компетентность, совершенствуя свои знания и навыки, следить за новыми тенденциями в образовании, а также получать обратную связь от коллег и учеников. Это помогает обеспе-

чить высокое качество образования и повысить уровень профессионализма педагогов в целом.

Существует множество форм и методов повышения профессиональной компетентности педагога в образовательном учреждении. Некоторые из них:

1. Курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки – это форма обучения, позволяющая педагогам получить новые знания и навыки, а также поделиться опытом с коллегами.

2. Конференции, семинары и тренинги – это форма профессионального развития, которая позволяет педагогам общаться с коллегами, узнавать о новых тенденциях в образовании и получать практические навыки работы с детьми.

3. Внутреннее обучение – это форма, которую организует образовательное учреждение. Это может быть взаимный обмен опытом между педагогами, разработка образовательных программ, совместные проекты и другое.

4. Медиаформаты – это форма обучения педагогов через онлайн-ресурсы, электронные занятия и вебинары.

5. Метод менторства – это личный опытный консалтинг, к которому можно обратиться для консультации, помощи и практической поддержки в работе с учениками.

6. Обратная связь со стороны учеников – это метод, который позволяет педагогам постоянно улучшать свою работу в соответствии с потребностями учеников.

7. Обучение в интерактивной форме – это форма, которая использует интерактивные методы обучения (игры, моделирование, симуляция реальных ситуаций и др.) для повышения мотивации педагогов и улучшения результатов обучения учеников.

Организация методической работы является важной составляющей в повышении профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений. Ниже приводятся основные методы организации методической работы:

1. Методические объединения (МО) – это форма организации работы педагогов в рамках одной образовательной организации, которая позволяет обменяться опытом и наработками, знакомиться с новыми

методиками и принимать участие в совместной разработке учебных программ и материалов.

2. Школьные (или районные) методические центры – это организации, которые предоставляют педагогам методическую и консультативную помощь и обеспечивают доступ к различным информационным ресурсам.

3. Участие в конференциях и семинарах – это форма, которая позволяет педагогам познакомиться с тенденциями развития образования, новыми методами и подходами в работе с учениками.

4. Разработка методических материалов – это форма, которая дает возможность педагогам разработать материалы для использования в образовательной деятельности (учебные пособия, методические рекомендации, презентации и т.д.), что способствует повышению их профессионального уровня.

5. Мониторинг и оценка эффективности методической работы – это форма, которая позволяет оценить эффективность различных методов работы и провести корректировку программы обучения в соответствии с новыми требованиями и предъявляемыми к педагогам требованиями.

6. Медиаформат – это форма организации работы педагогов с использованием информационных технологий. Он позволяет создавать электронные учебники, видеоуроки и т.д., обеспечивая более эффективное взаимодействие педагогов со студентами.

7. Оценка квалификации педагогов – это форма включения педагогов во внеурочную работу, тестирование, что способствует повышению их профессиональности и снижению квалификационных разрывов.

Формирование профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации может быть осуществлено через использование различных методических приемов. Рассмотрим некоторые из них:

1. Коллективное обсуждение педагогических проблем и поиск решений. Этот прием помогает педагогам обменяться своим опытом и найти пути решения сложных ситуаций в процессе обучения.

2. Самоанализ профессиональной деятельности. Этот прием помогает педагогам осмыслить свой опыт и ошибки, а также выработать пути их исправления.

3. Использование технологий обучения. Современные технологии обучения могут помочь педагогам улучшить качество образования и повысить свою компетентность в области использования наглядных средств и других технологий.

4. Организация профессиональных тренингов и семинаров. Этот прием помогает педагогам пополнить свой багаж знаний и умений, а также получить новые идеи и подходы к обучению.

5. Проведение мастер-классов и обмен опытом. Этот прием помогает педагогам обмениваться своим опытом и лучшими практиками, которые применяются в разных образовательных организациях.

Все эти методические приемы помогают педагогам повышать собственную профессиональную компетентность и успешно выполнять свою работу, обеспечивая высокое качество образования для своих учеников.

Для повышения профессиональной компетентности педагога в области инклюзивного образования можно использовать следующие методы:

1. Прохождение курсов повышения квалификации и профессиональных тренингов по инклюзивному образованию, где педагоги могут получать новые знания и иметь возможность обменяться опытом с коллегами.

2. Коллегиальный обмен опытом, где более опытные педагоги могут помочь своим коллегам развивать навыки и методы, необходимые для работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

3. Интерактивные вебинары, где педагоги могут получить доступ к актуальным знаниям и методикам по инклюзивному образованию.

4. Регулярная обратная связь со стороны учеников с ОВЗ и их родителей, чтобы педагоги имели возможность адаптировать свой методический подход и учитывать потребности каждого ученика.

5. Участие в конференциях и форумах по инклюзивному образованию, где педагоги могут получить новые знания и иметь возможность обменяться опытом с другими специалистами в области инклюзивного образования.

Сегодня потенциал педагога во многом определяют его инновационные знания, инновационный опыт и личные особенности педагога.

Для того чтобы педагоги применяли в практической деятельности новые педагогические технологии, необходима методическая работа, научно-методическое сопровождение процесса образования. Инновационный потенциал педагога – это совокупность творческих и культурных характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность, и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов, плюс желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании.

Литература

1. Перспективы развития научных исследований в XXI веке; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М.А. Сурхаева. – Махачкала : Инноватика, 2016.
2. Сурхаев, М.А. Инновации в работе современного учителя. Территория науки / М.А. Сурхаев, М.М. Ниматулаев, Р.М. Магомедов. – Воронеж, 2015. – С. 17–22.
3. Сурхаев, М.А. Инновации в деятельности учителя в условиях новой образовательной среды / М.А. Сурхаев, Т.М. Мансуров, З.Н. Новикова, Р.С. Хатаева // Вестник Московского городского педагогического университета: Серия: Информатика и информатизация образования. – 2015. – № 2 (32). – С. 91–94.
4. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие / М.М. Поташник. Москва, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ: НОВЫЕ КОНТЕКСТЫ И СМЫСЛЫ

FEATURES OF INTERACTION BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL: NEW CONTEXTS AND MEANINGS

О.Р. Нерадовская

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Проанализированы и обобщены сложившиеся особенности практики взаимодействия учреждений образования, представлена многоконтекстность и охарактеризована сущность данного процесса. На примере Томского государственного педагогического университета рассмотрены возможности поэтапной организации совместной деятельности со школой, выявлены явные и скрытые смыслы взаимодействия учреждений различного уровня образования.

Ключевые слова: взаимодействие образовательных организаций, многоконтекстуальность, педагогический университет, общеобразовательное учреждение

Keywords: interaction of educational organizations, multi-contextuality, pedagogical university, educational institution

Период пандемии COVID-19 2021–2022 гг. в России выявил некоторую инерцию системы образования, наличие потерь в обучении и беспрецедентную ценность ситуации присутствия (нахождения) человека здесь и сейчас в открытом для взаимодействия пространстве в противовес удаленным (дистанционным) режимам взаимодействия [1]. Возрождающийся SHIVA-мир постпандемии подтолкнул современность к стремительному освоению расширенного образовательного пространства, переходу к новым контекстам и смыслам, появлению новых проблемных вопросов [2]. Так, в сфере высшего педагогического образования в решении задач подготовки востребованных специалистов для всех уровней образования обнаружилась важная дилемма: готовить специалиста к действующему рабочему месту или к новым видам деятельности, которых еще нет? Каким образом готовить специалистов, в которых были бы заинтересованы современные

работодатели? В ситуации повышенной тревожности, функционально-смысловой неопределенности и сложности образовательных контекстов громоздкие и нежизнеспособные образовательные инициативы не приживаются и постепенно уходят из вуза, школы, учреждений всех уровней образования.

Наиболее востребованными оказываются решения, связанные с эффективной организацией коммуникации между системой и системой, человеком и системой, человеком и человеком, а также условиями, провоцирующими человека что-то сделать или не сделать, изменить или нет в своей жизни. Как следствие, возникает необходимость подготовки целых команд для различных уровней и учреждений образования и коллективов [3]. В связи с этим приоритетными становятся формы деятельности, предполагающие наличие взаимодействия людей внутри и вне коллективов: работа в парах, группах, командах.

Интересными являются практики взаимодействия дошкольных учреждений, школы, учреждений среднего профессионального, дополнительного образования и университета, обогащающие и усиливающие участников коммуникации. Отметим, что образовательное учреждение любого уровня, сохраняя свои ключевые задачи, традиции, особенности, может использовать успешный опыт образовательного учреждения другого уровня, адаптируя его под собственные условия без перекладывания задач и дублирования содержания, без навязывания университетом школе (или организации среднего профессионального образования) своих представлений о качестве подготовки [4].

В современной образовательной практике опыт взаимодействия имеет различные контексты. Приведем примеры. Так, в первой ситуации учреждения не обращают внимания на эффективные практики друг друга и (или) не замечают сильные стороны других учреждений при достаточно высокой потребности во взаимодействии, кооперации и интеграции для усиления друг друга. Такая ситуация часто встречается в учреждениях одного уровня образования. В этой связи появляется вынужденное и фрагментарное взаимодействие под узкие единые задачи конкретной организации.

В другой ситуации наблюдаем опыт взаимодействия в концепции «на всякий случай», «вдруг пригодится», когда руководители/педагоги

не понимают (или не хотят в это вникать) и не ценят возможности реальной и разнонаправленной совместной деятельности. Такое отношение характерно для традиционного образования, при котором знания накапливались, механически запоминались «на всякий случай» без обязательной личностной заинтересованности человека в их значимости. Здесь происходит бездумное множественное участие всего коллектива во всевозможных мероприятиях, обучении, формировании связи «на всякий случай» со многими организациями и т.д.

В третьей ситуации одно учреждение доминирует над другим (часто по уровню образования или развития), не учитывает интересы и ожидания другой стороны. В результате таких отношений взаимодействие распадается, не продолжается.

В приведенных выше ситуациях потенциал взаимодействия не раскрывается, возможности всех сторон не используются. При этом на практике часто встречается многоконтекстность, сложность и неоднозначность ситуации. Например, когда в одной организации наблюдаются первый и второй случай и т.д.

На наш взгляд, *реальное взаимодействие* начинается с момента осознания его необходимости: ситуации понимания того, что возникшую профессиональную задачу невозможно (нецелесообразно, не так эффективно) решить в одиночку. Это состояние является своеобразной точкой невозврата, когда значимым смыслом дальнейшей профессиональной деятельности становится организация совместности. Точка невозврата может возникнуть в процессе и по завершению совместной деятельности, что является возможным вариантом и последствием укрепления связей между участниками взаимодействия.

Рассмотрим в качестве примера ситуацию взаимодействия Томского государственного педагогического университета (ТГПУ, Педагогический университет) с МАУ СОШ № 28 г. Томска (школа № 28). Со стороны Педагогического университета в качестве точки невозврата стало понимание сотрудников Института развития педагогического образования ТГПУ того, что ряд дисциплин невозможно эффективно проводить без погружения студентов в реальную школьную практику. Площадкой для достижения поставленной цели стала школа № 28, оптимально подходящая для прохождения практических за-

ятий студентов, демонстрации повседневной школьной практики, отработки ее сильных и слабых сторон. Со стороны школы назрела потребность в выработке стратегии дальнейшего развития учреждения совместно с ТГПУ, что послужило толчком к обращению в вуз.

В данной ситуации потенциал взаимодействия стал последовательно раскрываться в связи с тем, что с двух сторон (в школе и в вузе) образовалась реальная потребность во взаимодействии. Так, за два года совместной деятельности было проведено несколько совместных событий, существенно обогативших образовательную практику двух сторон:

– стажировка «Психологическая служба в школе: задачи и решения» для педагогических работников и студентов историко-филологического факультета ТГПУ (16 июня 2021 г.);

– методологический семинар «Психолого-педагогическая диагностика в начальной школе: от теории к практике» для педагогических работников и студентов института детства ТГПУ (19 мая 2022 г.);

– стажировка «Диагностика особенностей развития лидерского потенциала педагога» для педагогических работников и студентов института развития педагогического образования ТГПУ (16 марта 2023 г.);

– митап «Наставничество в школе и вузе: опыт взаимодействия», участниками которого стали представители организаций общего, высшего, среднего профессионального и дополнительного образования – ученые, студенты, аспиранты, педагоги из городов Российской Федерации, а также из Казахстана, Китая, Польши (20 апреля 2023 г.). Митап состоялся в рамках III Международного форума «Педагогика XXI века: вызовы и решения», организованного ТГПУ.

В процессе совместной деятельности вуза и школы выявлены явные и скрытые смыслы взаимодействия учреждений различного уровня, интенсивность которых может проявляться, на наш взгляд, в зависимости от особенностей и уровня их профессионального развития.

К явным смыслам осознанного взаимодействия можно отнести обогащение практики учреждений-партнеров и укрепление связи между организациями различных уровней образования.

Выделим скрытые смыслы осознанного взаимодействия учреждений различного уровня:

– *осуществление координации действий* между учреждениями различного уровня образования (например, школой (с одной стороны, образовывающей потенциальных абитуриентов, с другой стороны, являющейся работодателем) и вузом (сектором, принимающим потенциальных абитуриентов и занимающимся подготовкой будущих учителей));

– *появление многообразия выполняемых функций* учреждениями-партнерами: в процессе взаимодействия происходит мгновенная перенастройка команды под появляющиеся новые смыслы, обеспечивающие многофункциональность и непрерывность возникающих отношений;

– *открытие новых возможностей и вызовов* в позиции интеграции ресурсов и постоянного профессионального развития участников команды учреждения-партнера;

– *зависимость* успеха каждого учреждения-партнера *от умения использовать возможности взаимодействия* в различных контекстах;

– обнаружение приоритета не только в передаче опыта, но, прежде всего, в *совместном созидании и создании чего-то нового, важного* для каждой из сторон;

– *деиерархизация деятельности*, в которой каждый из участников учреждения-партнера становится сам себе руководителем, заботящимся об успехе общего дела;

– *размытость границ между обучением, работой и отдыхом в процессе взаимодействия*, когда любое пространство становится обучающим, рабочим или восстанавливающим, т.е. для отдыха, может изменяться под возникающие потребности и задачи каждой из сторон.

В заключение отметим уникальность современного образования, представляющего собой безграничный, хаотичный, порой случайный и непредсказуемый поток связей и смыслов, возникающих здесь и сейчас в условиях реального времени, где каждая образовательная организация может быть автором собственной траектории развития в процессе со-дружества и со-творчества. Осознанное взаимодействие вуза и школы становится важной характеристикой системы образования, нацеленного на созидание и создание новой реальности.

Литература

1. Чабан, Т. Российская школа в период пандемии COVID-19: эффекты первых двух волн и качество образования / Т. Чабан, Р. Рамеева, И. Денисов, Ю. Керша, Р. Звягинцев // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2022. – Вып. 1 (март). – С. 160–188. – DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-160-188
2. Жизнь после BANI. Восход новых миров // Официальный сайт консалтинговой группы ВІТОВЕ [Электронный ресурс]. – URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/?ysclid=li3ty4j8672435250> © Блог ВІТОВЕ (дата обращения: 07.03.2023).
3. Греф, Г. Чему учиться сегодня, чтобы быть релевантным завтра? / Г. Греф // VI конференция СберУниверситета «Больше чем обучение. Новые приоритеты в меняющемся мире» (г. Москва, 28 октября 2022 г.).
4. Прокументова, Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г.Н. Прокументова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–187.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ТЕМЕ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ
И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»
В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ШКОЛА – ВУЗ»**

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ON THE TOPIC
"PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS
BY MEANS OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES"
IN THE CONTEXT OF "SCHOOL – UNIVERSITY"
INTERACTION**

Н.А. Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Описан опыт взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации. Педагогический университет оказывает научное сопровождение экспериментальной работы, реализуемой на базе гимназии по теме «Профессиональное самоопределение обучающихся через проектную и исследовательскую деятельность». Представлены первые этапы совместной работы и их результаты, намечены дальнейшие перспективы. Сделан вывод о том, что подобный опыт может представлять положительный пример взаимодействия в рамках единой федеральной системы методической и научно-методической поддержки педагогов и управленческих кадров.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, экспериментальная площадка, профессиональное самоопределение, проектная и исследовательская деятельность обучающихся, единая федеральная система сопровождения

Keywords: scientific support, experimental platform, professional self-determination, project and research activities of students

Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) имеет ряд исследований, которые осуществляются совместно с образовательными организациями Томской области. Это позволяет реализовать эффективную и актуальную для всех участников взаимодейст-

вия модель работы: ученые и преподаватели участвуют в организации исследования, формулируют проблематику, определяют направления и способы выполнения научно-исследовательской работы в образовательной организации; педагоги вовлекаются в научно-исследовательскую работу, результаты исследовательских действий совместно обсуждаются, а новые разработки и успешные результаты внедряются в содержание не только практики, но и педагогического образования.

Опыт осуществления взаимодействия вуза и образовательной организации в такой модели в настоящее время представлен совместной работой ТГПУ и гимназии г. Северска (Томская область). Северская гимназия имеет достаточно большой опыт инновационной работы. Более 20 лет коллектив занимается вопросами организации научно-практических конференций школьников, а с 2000 г. на базе образовательной организации проводится городской молодежный форум «Новое поколение: кадровый резерв XXI века» [1]. В 2022 г. руководство гимназии, подводя результаты предыдущей программы развития и размышляя над проектом новой, пришло к выводу о необходимости обновления концепции работы образовательного учреждения. Инновация, которой более 20 лет, перестает быть инновацией. Возникла потребность в переосмыслении цели, задач, содержания работы, направленной на развитие как гимназии в целом, так и всех субъектов образовательной деятельности. В 2022 г. был заключен рамочный договор между Северской гимназией и лабораторией проектной и исследовательской деятельности в образовании Парка инновационных образовательных практик ТГПУ. В процессе взаимодействия было осуществлено несколько этапов работы:

Первый этап – проведение стратегической сессии, направленной на определение проблемного поля и точек роста, выявление дефицитов, слабых сторон работы образовательной организации в контексте развития, а также ресурсов и возможностей для трансформаций. Для выстраивания работы были выбраны два уже хорошо себя зарекомендовавших в гимназии и перспективных в настоящее время направления: профессиональная ориентация школьников и организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся. В процессе стратегической сессии была организована работа нескольких групп:

1. Профориентационная работа в гимназии.
2. Исследовательская работа с обучающимися в гимназии.
3. Проектная работа с обучающимися в гимназии.
4. Управленческая деятельность, обеспечивающая эффективность ключевых направлений работы гимназии.

Каждой группе предлагались вопросы, направленные на выявление эффективного опыта, задела по каждому направлению, который можно развивать далее, подходов, содержания и форм работы, зарекомендовавших себя как продуктивные. Например, профориентационный опыт педагогов начальной школы представлял собой целый комплекс приемов и форм работы, которые можно взять за основу дальнейшего продвижения ребенка в профессиональном определении. По исследовательской деятельности педагогами гимназии разработаны и реализуются курсы, в рамках изучения которых обучающиеся не только получают знания об этом виде деятельности, но и проходят тренинги, получают практический опыт. Второй вопрос был связан с определением слабых сторон и дефицитов по выделенным ключевым линиям. Анализ в данном направлении позволил выявить разобщенность разных уровней образования в гимназии в реализации как профориентационной работы, так и в организации учебной исследовательской деятельности, отсутствие четкой преемственности и единого фокуса в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Результатом стратегической сессии стало определение темы, которая может быть реализована в экспериментальном ключе и далее в крупном образовательном проекте, затрагивающим всю гимназию. Это тема – «Профессиональное самоопределение обучающихся в проектной и исследовательской деятельности». Выбор темы актуализировался следующими позициями: во-первых, это два направления, где наработан достаточно большой опыт и, соответственно, есть точка опоры, серьезная база, позволяющая двигаться дальше. Во-вторых, это перспективная тема, в рамках которой можно развиваться и продвигаться вперед. Так как эти две важные содержательные линии на момент проведения сессии существовали и реализовывались автономно, значимой позицией определения актуальности темы стало

предположение, что при их объединении возникнет возможность нового интересного ракурса развития образовательной организации.

На втором этапе были определены задачи и созданы рабочие группы для их реализации. Работниками гимназии в сотрудничестве с педагогическим университетом была поставлена цель дальнейшего взаимодействия: разработка и апробация модели профориентационной работы с обучающимися через проектную и исследовательскую деятельность. Предполагается, что профессиональное самоопределение школьников реализуется, если разработанная модель профессиональной ориентации через проектную исследовательскую деятельность будет охватывать всех обучающихся с первого по девятый класс, будет реализована как в урочном, так и во внеурочном пространстве через специально созданные модули для каждого уровня образования, позволяющие осуществить профориентационные пробы в процессе исследования или проектов. Творческие группы работали над вопросами, решение каждого из которых последовательно позволяло бы достичь поставленных задач:

1. Анализ существующих диагностик, связанных с выявлением профориентационных представлений обучающихся разного возраста. Выбор или разработка соответствующего диагностического инструментария.

2. Анализ существующих диагностик уровня сформированности исследовательских умений обучающихся, уровня сформированности проектных умений обучающихся. Определение диагностического инструментария, который будет применяться в дальнейшем.

3. Анализ существующих программ, реализующихся в гимназии в рамках урочной и внеурочной деятельности, направленных на профессиональное самоопределение обучающихся и организацию проектной и исследовательской деятельности детей. Разработка модулей или программ, позволяющих последовательно и с учетом преемственных связей достичь цели профессионального самоопределения школьников в проектной исследовательской деятельности.

Каждая группа представила результаты работы на методологическом семинаре.

На третьем этапе был проведен методологический семинар, на котором работали эксперты Парка инновационных образовательных практик ТГПУ, а представители рабочих групп гимназии представили первые результаты. Обсуждение позволило выявить некоторую рассогласованность и несфокусированность выбранного диагностического инструментария, а также наметить варианты корректировки диагностик и выявить самые продуктивные и перспективные идеи о содержании программ и модулей профессионального самоопределения школьников в проектной исследовательской деятельности и способов управления всей моделью.

На четвертом этапе актив гимназии представил скорректированное содержание предполагаемой работы по профессиональному самоопределению школьников в проектной исследовательской деятельности и разработку дорожной карты реализации экспериментальной работы совместно с лабораторией проектной и исследовательской деятельности ТГПУ.

Перспектива проделанной работы – активное разворачивание деятельности в рамках экспериментальной площадки на базе Северной гимназии, апробация разработок, вовлечение педагогов, студентов ТГПУ в исследование результатов работы экспериментальной площадки.

В настоящее время на всех уровнях проблематизируется вопрос создания и действия Единой федеральной системы методического и научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров [2]. В Томском педагогическом создан научно-методический центр сопровождения педагогов и образовательных организаций [3]. При создании центра учитывался научный потенциал и возможности вуза. Так, центр научно-методического сопровождения работает по теме «Исследовательская и проектная культура педагогов и обучающихся», что содержательно и организационно связано с работой научно-исследовательской лаборатории проектной и исследовательской деятельности в образовании Парка инновационных образовательных практик ТГПУ. Такая связь дает возможности включить образовательные организации в научную работу, а успешные результаты транслировать как студентам, так и педагогам-практикам.

Описанный опыт представляет собой пример успешной практики взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации для создания, детальной разработки и реализации экспериментальной работы на базе школы, способствующей развитию образовательной организации и решающей важные задачи как в отношении педагогов (профессиональное развитие), так и обучающихся (самоопределение в будущей профессиональной деятельности, получение первого опыта погружения в проектную и исследовательскую деятельность).

Литература

1. Высоцкая, С.В. Управленческий опыт организации и сопровождения проектной и исследовательской деятельности в МБОУ «Северская гимназия» / Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях : материалы II региональной научно-методической конференции (17 декабря 2021 г.) / отв. ред. Н.А. Семенова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2022. – С. 12–18.
2. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по созданию и внедрению региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. – URL: http://irooo.ru/images/novosti/cnppm/CNPPM_6_Metodicheskie_rekomendacii_dlya_subektov_RF_po_sozdaniyu_i_vnedreniyu_regionalnoy_sistemi_nauchno-metodicheskogo_soprovozhdeniya_pedagogicheskikh_rabotnikov_i_upravlencheskikh_kadrov.pdf (дата обращения: 4.04.2023).
3. Положение о Научно-методическом центре сопровождения педагогических работников. – URL: <https://www.tspu.edu.ru/fnmc/25733> (дата обращения: 4.04.2023).

**ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩАЯ КОМАНДА КАК ТОЧКА
РОСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

**COMPLEMENTARY TEAM AS A POINT OF GROWTH
OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION
IN THE NEW REALITY**

Е.П. Чухлебова

*Управление образования Администрации Верхнететского района
Томской области*

Научный руководитель: канд. пед. наук,
заместитель директора ИРПО ТГПУ О.Р. Нерадовская

Аннотация. Обосновано использование командного подхода для организации управленческой деятельности образовательной организации в новых условиях. Обозначена необходимость изменения современной парадигмы управления образованием. Раскрыта идея взаимодополняющей команды, сформированной на основе принципа дополнения.

Ключевые слова: командообразование, управленческая команда, стили управления, «идеальный» лидер, взаимодополняющая команда

Keywords: team building, management team, management styles, "ideal" leader, complementary team

Современная система образования сегодня особенно остро испытывает влияние всех сфер человеческой деятельности, активную взаимосвязь с ними. Основой такого взаимодействия выступает экономическая сфера, изменения которой линейно влияют на все сферы жизни человека [1–5].

Начиная с 1980-гг., окружающая нас действительность обрела характеристики VUCA-мира. Акронимом был впервые введен американскими военными. Он охарактеризовал современный мир, находящийся в состоянии холодной войны, как изменчивый, неопределенный, сложный и двусмысленный. В этом и заключается смысл

термина. В экономическую сферу его ввели экономисты Уоррен Беннис и Берт Нанус в своей книге «Лидеры». В самом начале 2000-х модель VUCA стали использовать такие лидеры рынка, как Coca-Cola, Apple и Hewlett Packard.

В стремительно изменчивом мире, который сложен и не линеен, стало неэффективным действовать по четкому плану и утвержденным инструкциям, руководствуясь только шаблонами. На первый план по востребованности на рабочем месте вышли люди, способные креативно и критически мыслить, способные быстро адаптироваться и решать новые задачи, готовые учиться новому и смотреть на проблему с разных сторон. Особую значимость приобрели умения эффективно выстраивать коммуникацию с людьми и быть способным к продуктивной командной работе.

По мнению современных исследователей, эпоха VUCA уже закончилась. В 2016 г. был предложен новый концепт – VANI. Он описывает окружающий мир также в четырех определениях и характеризует его как хрупкий, тревожный, нелинейный и непостижимый. Хрупкость заключается в том, что любая выстроенная система способна довольно быстро сломаться. Это мы наблюдали в период пандемии COVID-19, когда многие предприятия лишились доходности. Тревожность вызвана постоянными изменениями, на которые мы порой не можем повлиять. Нелинейность проявляется в том, что нам не очевидно, к каким последствиям приведут те или иные действия. Непостижимость – следствие переизбытка поступающей информации, обрабатывать которую становится все сложнее.

Мы можем четко увидеть проявление каждой из приведенных выше характеристик в сфере образования: обновление ФГОС и системы воспитания, федеральные образовательные программы, уход от Болонской системы высшего образования и др.

В условиях новой реальности образовательная организация (в частности школа) становится объектом непрерывных изменений, трансформации, где руководитель остается ключевой фигурой. Управление школой в современных условиях является сложным процессом, требующим от руководителя умения быть эффективным и «идеальным» управляющим.

На практике часто все выглядит иначе, чем на страницах учебников. С одной стороны, действующая система управления образованием четко диктует, какие компетенции должны быть развиты у эффективного руководителя. С другой стороны, на практике найти или подготовить «идеального руководителя» не всегда представляется возможным.

Проблема состоит в том, что, несмотря на все изменения, происходящие в мире, парадигма управления образованием осталась неизменной. Основа этой парадигмы базируется на том, что весь комплекс управленческих функций реализуется одним-единственным индивидом, будь то руководитель, менеджер или неформальный лидер. Парадигма «лидера-одиночки» (мудрого и всемогущего) не работает на практике. В современном мире уровень неопределенности достигает критических отметок. Смена парадигмы актуальна как никогда.

Для организации эффективной и результативной деятельности современной образовательной организации необходимо сменить фокус с авторитарного и единоличного стиля управления и сосредоточить внимание на командном способе взаимодействия в управленческой среде. О командах, их типологии и особенностях формирования заговорили относительно недавно. Первые исследования командной деятельности были опубликованы в начале 1960-х гг. и касались поиска способов повышения эффективности и продуктивности управленческого труда.

Для сферы образования Российской Федерации преимущественно характерен традиционный тип управленческой команды – формальные команды вертикального типа (функциональный тип). Как правило, это стабильный коллектив людей, который находится в непосредственном подчинении у руководителя. Именно руководитель и решает, какие тактические и стратегические задачи поставить перед структурным подразделением.

Но в традиционных формах команд кроются определенные риски. В подобных командах руководитель вновь выступает как «лидер-одиночка» и единолично несет ответственность за определение целей, задач, методов их достижения и функционирование всей организации в целом. Сами члены команды ответственны только за реальное выполнение порученной им работы. Один из главных недостатков – это рассредоточение ответственности и подчинение одному человеку.

Такие команды обладают меньшей автономией и наделены меньшими полномочиями. Несмотря на то, что этот тип команд характеризуется относительно низким уровнем начальных трудозатрат, мы вновь приходим к парадигме «лидера-одиночки» [4, с. 13].

Тема использования личного и группового потенциала работников в системе производственных отношений, возникающих по поводу осуществления функций управления, раскрывается в научных изысканиях как зарубежных, так и отечественных авторов. Существенный вклад в обосновании необходимости формирования команд внесли работы Ицхака Адизеса, сформулировавшего идею взаимодополняющей команды, в основе которой лежит принцип дополнения друг друга и уравнивания естественности предвзятости суждений.

Свою методику И. Адизес строит на так называемом РАЕI-коде, который включает в себя выполнение четырех основных управленческих функций, характеризующих тот или иной управленческий стиль:

Первый стиль производителя – производство конкретных результатов, обеспечивающих результативность организации в краткосрочном аспекте (Р).

Второй стиль администратора – ориентация на администрирование, порядок в организационных процессах, обеспечивающих эффективность в краткосрочном аспекте (А).

Третий стиль предпринимателя – ориентир на инициативу и преобразования, способность на упреждающие действия в обстановке постоянных изменений, что гарантирует результативность организации в долгосрочной перспективе (Е).

Четвертый стиль интегратора – ориентация на объединение, сплочение коллектива организации, создание атмосферы и системы ценностей, которые будут стимулировать людей действовать сообща и не дадут никому стать незаменимым, что обеспечит жизнеспособность и эффективность организации в долгосрочной перспективе (I) [1, с. 39–40].

Выполнять сразу все четыре функции одному человеку не под силу. Как бы он ни старался, все равно какая-то функция у него будет получаться лучше, какая-то – хуже. Выходом может стать создание команды, участники которой владеют разными стилями управления и компенсируют слабые стороны друг друга. Среди членов команды

обязательно должен быть признанный лидер, способный организовать работу и поддерживать дух коллективизма. Иначе команда может зайти в тупик, что в итоге приведет к ее распаду. Задача лидера – не допускать доминирования одного из стилей, что уберезит любую компанию от кризиса [1, с. 110–111].

Похожие термины, в основе которых предполагается взаимодействие различных стилей лидерства с целью достижения единого результата в краткосрочной или долгосрочной перспективе, постоянно встречаются в современном управлении – «инновационное лидерство», «инновационная команда», «взаимозависимое лидерство» и пр. Однако термин «взаимодополняющая команда», предложенный И. Адизесом, наилучшим образом определяет характер взаимодействия и коммуникации внутри управленческой команды. Применение методологии Адизеса в сфере образования способствует раскрытию потенциала управленческой команды как взаимодополняющей структуры, служащей своеобразной точкой роста для образовательной организации, изменяющей представления людей о современном управлении.

Синергия взаимодополняющей команды на базе формальной команды вертикального типа в образовательной организации, на наш взгляд, позволит сделать управленческую команду более эффективной, продуктивной, адаптивной и более гибкой. Главным отличием таких команд от традиционных является наличие синергического эффекта, при котором сумма целого больше, чем потенциал отдельных частей.

Литература

1. Адизес, И. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует / И.К. Адизес. – Москва : Альпина Паблишер, 2020. – 264 с.
2. Адизес, И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / И.К. Адизес. – Москва : Альпина Паблишер, 2020. – 198 с.
3. Адизес, И. Развитие лидеров: Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И.К. Адизес. – Москва : Альпина Паблишер, 2020. – 259 с.
4. Губанова, Е.В. Управленческая команда школы: работа в условиях стандартизации образования / Е.В. Губанова. – Москва : Сентябрь, 2017. – 144 с.
5. Друтько, В.А. Управляй играя: руководство командой с помощью шахматных стратегий / В.А. Друтько. – Москва : Эксмо, 2021. – 224 с.

Раздел 9.
**Профессиональная деятельность учителя сельской
школы: историко-педагогические основания
и современное научное знание**

УДК 371.4
ГРНТИ 14.01.11

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

**THE ROLE OF THE TEACHER IN FORMING THE MODERN
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE RURAL SCHOOL**

Е.Б. Андреева^{1, 2}

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*

² *Областной центр дополнительного образования, Томск*

Научный руководитель: д-р пед. наук. проф. кафедры педагогики
и психологии образования ТГПУ Е.Е. Сартакова

Аннотация. Сельская школа на современном этапе стала местом реализации социокультурных практик, направленных на становление ребенка как гармонично развитой личности. В условиях часто замкнутого сельского социума становится актуальным формирование особой воспитательной среды сельской школы, направленной на интеграцию ресурсов и воспитательного потенциала дополнительного образования с урочной и внеурочной деятельностью. Представлен взгляд на формирование воспитательной среды сельской школы с учетом потенциала интеграции общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: сельская школа, образовательная среда, воспитание, дополнительное образование детей

Keywords: rural school, educational environment, upbringing, additional education of children

Образование на современном этапе становится базисом для развития всех прочих сфер человеческой жизнедеятельности. Основа государственной образовательной политики – создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской

Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Цели и задачи воспитания носят конкретно-исторический характер, раскрывающийся в определенных аспектах на каждом историческом этапе развития общества. Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1].

Исходя из этого воспитательного идеала, формулируется общая цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся через усвоение традиционных духовно-нравственных ценностей. Согласно Указу Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2], к таковым относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Ежегодно проводимый Институтом воспитания мониторинг ценностных ориентаций современной молодежи выявляет тенденции изменений взглядов школьников на традиционные ценности, соотносенные с основными направлениями воспитания (гражданско-патриотическим, духовно-нравственным, экологическим, трудовым и пр.), заложенными в программах воспитания общеобразовательных организаций. По результатам мониторинга 2022 г. исследователи делают выводы о в большей степени теоретических представлениях детей и молодежи о «правильных» традиционных ценностях, таких как крепкая семья, коллективизм, активная жизненная позиция. На деле же преобладает высокий уровень индивидуализма, неготовность участвовать в коллективных делах, быть сопричастными социально активным группам в своей школе; в семье подростки предпочитают

придерживаться личных границ, в меньшей степени, нежели взрослое население осознают важность межпоколенческого взаимодействия и преемственности поколений [3]. Движение в сторону идеалов воспитания в масштабе страны осуществляется через формирование единого воспитательного пространства, содержание которого определено в примерной программе воспитания, которая стала основой воспитательной работы в каждой школе, вместе с тем, непосредственное наполнение программы и ее вариативные части остаются на ответственности школы и зависят от условий ее функционирования. В этой связи присутствуют определенные риски для категории сельских школ, связанные с насыщением программы воспитания разнообразным содержанием.

Мы согласны с современными авторами [4–6], считающими, что одним из главных условий эффективного воспитания в сельской школе будет определенным образом организованная, с учетом современных задач, возможностей, воспитывающая среда, воспитательное пространство школы. Несмотря на значительное количество материалов, посвященных данной тематике, в научной литературе отсутствует единство в определении понятия «образовательная среда» (и, соответственно, «воспитательная среда»).

В качестве основных ориентиров рассуждения мы будем использовать определения образовательной и воспитательной среды, предложенные Л.И. Новиковой [7], В.А. Ясвиным [8], В.А. Слостениным [9].

Обобщая их представления, можно сказать, что воспитательная среда школы (и соответствующее ей родовое понятие «образовательная среда») трактуется как специально организованное в контексте образовательного процесса динамичное пространственное и событийное окружение личности. При этом среда обладает ресурсным потенциалом для развития личности, реализующимся только через активность самой личности посредством деятельности или общения. Общим в большинстве теоретических подходов к определению педагогической категории «образовательная среда» является признание значимости данного феномена для качественной организации сопровождения обучающихся, их личностного развития. Среди компонентов воспитательной среды выделяют: субъектный компонент, событий-

ный, информационный, поведенческий и пространственно-предметное окружение (В.А. Ясвин [8], Н.Е. Щуркова [10]).

Для сельской образовательной организации эти компоненты могут быть представлены следующим образом (таблица).

Компоненты воспитательной среды сельской школы

| | |
|---|---|
| Компоненты и содержание воспитательной среды сельской школы | Субъекты – педагоги, дети, родители, местное сообщество, «значимые взрослые» |
| | События, несущие личную и социальную значимость |
| | Уклад, традиции школы, задающие нормы поведения |
| | Социокультурное окружение: музеи, библиотеки, центры культуры, предприятия, поселение |
| | Информационно-образовательная среда, социальные сети |
| | Пространство – помещения, классы, спортивный зал, музей, сайт и пр. |

Для дальнейших рассуждений нам необходимо принять во внимание специфику функционирования сельских школ. В Томской области таких образовательных организаций по состоянию на 2023 г. насчитывается 2/3 от общего количества. И несмотря на необходимость соответствовать единым подходам к обучению и воспитанию, в них по-прежнему сохраняются основные барьеры, связанные с удаленной территорией расположения, дефицитом квалифицированных кадров, низкой доступностью дополнительного образования и возможностями участия в культурных событиях за пределами школы. Модернизация школьных образовательных систем, проводимая в соответствии с Национальным проектом «Образование» с 2019 г., создала условия для преодоления части этих барьеров: обновленная инфраструктура должна обеспечивать обновление содержания образования, в том числе формирование образовательной среды с учетом задач воспитания.

Исходя из подходов к структуре и содержанию воспитательной среды, особенностей функционирования сельских школ, можем выдвинуть несколько тезисов в направлении развития воспитательной среды сельской школы:

– пространственно-предметное и содержательно-информационное наполнение воспитательной среды взаимообусловлено и должно соответствовать актуальным задачам воспитания. Эти задачи определены и содержатся в различных концептуальных документах ФГОС нового поколения (Стратегия воспитания до 2025 г., Концепция развития ДОД до 2030 г.). Одно и то же направление воспитания может быть раскрыто через различные виды деятельности и соответствующий пространственно-предметный компонент воспитательной среды. Так, к примеру, направление «школьный театр» обеспечивает формирование читательской грамотности, патриотическое, художественно-эстетическое воспитание, ориентацию на целый спектр творческих профессий;

– воспитательная среда сельской школы не должна ограничиваться школьным образовательным пространством; открытое образовательное пространство способствует насыщенности воспитательной среды. Насыщенная воспитательная среда школы – пространство возможностей построения своей индивидуальной образовательной траектории, осуществления профессиональных проб, планирование дальнейшего обучения. Здесь важным является как создание условий для выхода обучающихся за пределы образовательной среды, так и расширение субъектного компонента за счет участия в воспитательных мероприятиях неких значимых взрослых, «носителей профессиональных ценностей»;

– сельская школа – единая среда воспитания и дополнительного образования. Образовательная среда насыщается посредством интеграции направлений воспитания и дополнительного образования, использования потенциала информального и неформального образования; музейная, театральная, событийная педагогика, образовательный туризм;

– «воспитательная среда» рассматривается как один из элементов трехстороннего процесса воспитания, представленного активностью трех субъектов: обучаемого, преподавателя и заключенной между ними воспитательной среды. В этом смысле современная воспитательная среда должна создавать условия, благоприятные для осуществления процесса развития личности. Центральным звеном здесь является саморазвитие ребенка. Указанное трехстороннее взаимодействие демонстрирует рисунок.



Взаимодействие субъектов воспитательной среды сельской школы

Подводя итог, можем сделать следующие выводы:

1. Проектирование воспитательной среды должно быть основано на единстве воспитательных целей, отраженных как в пространственном, так и программном блоках.

2. Современная воспитательная среда школы требует системного подхода к ее организации через совокупность:

– программного компонента (программа воспитания, программы внеурочной деятельности и дополнительного образования с включением воспитательных и личностно-развивающих результатов);

– событийного компонента, обеспечивающего проживание обучающимися личностно значимых ситуаций развития;

– открытого образовательного пространства, расширяющего социокультурный опыт обучающихся;

– современной предметно-пространственной среды, отвечающей задачам воспитания на современном этапе;

– насыщенной информационной среды (социальные сети, формирование позитивного имиджа школы, информирование о достижениях учащихся).

3. Роль педагога заключается в осуществлении педагогического сопровождения выбора ребенка, направленное на воспитание и развитие

личности в условиях воспитательной среды как насыщенного пространства возможностей.

Литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 23 с. (Стандарты второго поколения) (ФГОС).
2. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 03.04.2023).
3. Суворова, Л. Отстаивание своих границ и опора на собственные силы: какие устремления и ценности доминируют среди молодежи : [анализ мониторинга ценностных ориентаций молодежи] / Л. Суворова // Учительская газета. – URL: <https://ug.ru/otstaiivanie-svoih-granicz-i-opora-na-sobstvennye-sily-kakie-ustremleniya-i-czennosti-dominiruyut-sredi-molodezhi/> (дата обращения: 03.04.2023).
4. Байбородова, Л.В. Формирование психологически комфортной образовательной среды в сельской школе / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, О.В. Коршунова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 215 с.
5. Ковальчук, Т.А. Создание современной воспитательной среды сельских школ в Республике Беларусь: особенности, тенденции развития / Т.А. Ковальчук // Педагогика сельской школы. – 2022. – № 4 (14). – С. 17–36.
6. Технологии организации образовательного процесса в сельской школе : научно-методическое пособие / авт.-сост. О.В. Коршунова. Киров ; Томск : Радуга-ПРЕСС, 2023.
7. Новикова, Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.
8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
9. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. Москва : Академия, 2003. – 192 с.
10. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА СРЕДСТВАМИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF RURAL TEACHER THROUGH FEDERAL PROJECTS

Е.А. Григорьев

*Институт дополнительного профессионального образования
«Международный финансовый центр», Москва*

Аннотация. Систематизирован опыт применения современных педагогических технологий в процессе повышения профессиональной квалификации сельских учителей в области финансовой грамотности.

Ключевые слова: профессиональная квалификация учителя, педагогическая технология, проектная деятельность, дистанционные технологии обучения, финансовая грамотность

Keywords: professional qualification of a teacher, pedagogical technology, project activity, distance learning technologies, financial literacy

Сельская школа – это социокультурный центр, вокруг которого сосредоточено многое в жизни села, да, со своими проблемами и трудностями, со своей спецификой взаимоотношений между участниками процесса образования [1, с. 3]. По мере развития сферы финансовых услуг повышение финансовой грамотности сельского жителя является важным аспектом в реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации. Логичный шаг в деле повышения финансовой грамотности сельского населения – это рассмотрение основ разумного финансового поведения с учетом специфики сельской жизни в стенах образовательных организаций, что требует соответствующего кадрового обеспечения, т.е. повышения профессиональной квалификации сельского учителя в области проектирования соответствующего содержания образования, методик его реализации. Оптимальным механизмом массового обучения сельских

учителей стал федеральный проект «Обучение сельских учителей финансовой грамотности и методике проведения просветительской работы с сельским населением», реализованный в 2017–2020 гг. в России.

Его ведущим оператором стал на конкурсной основе АНО «ИДПО МФЦ» (далее – Институт МФЦ), который средствами сетевого взаимодействия с 82 образовательными организациями в 42 регионах страны осуществил обучение преподавателей и тьютеров образовательных площадок, 8 тыс. сельских учителей с учетом специфики сельских поселений в России [2, с. 3] по направлениям: преподавание финансовой грамотности; осуществление просветительской работы среди различных возрастных групп сельского населения [3, с. 4].

Институт МФЦ на начальном этапе в процессе реализации Проекта разработал:

1) примерную рабочую Программу обучения, включающую предметный модуль; методический модуль, освещающий вопросы преподавания финансовой грамотности в образовательных организациях, финансового просвещения различных целевых групп сельского населения;

2) модуль практического проектирования деятельности сельского учителя;

3) соответствующее учебное пособие;

4) видеолекции к темам учебного пособия с презентациями к ним, а также дополнительные презентационные материалы и примеры расчетных финансовых задач;

5) методическое пособие для преподавателей и тьютеров образовательных площадок, для подготовки уроков для слушателей Проекта;

6) контрольно-измерительные материалы: тесты, расчетные задачи, кейсы.

Так сложилось, что Институт МФЦ в рамках своей деятельности по обучению специалистов финансовой сферы имеет большой опыт обучения с использованием стандартизированных технологий группового и (или) лично ориентированного преподавания на базе цифровых образовательных ресурсов с использованием современных форм очно-заочного обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Все учебно-методичес-

кие материалы были размещены на цифровом образовательном ресурсе Moodle и изначально хорошо структурированы в соответствии с темами Программы, что, судя по обратной связи слушателей, стало хорошим подспорьем в самостоятельном изучении курса.

В рамках специфицированной цифровой образовательной среды Института МФЦ были разработаны и осуществлены средствами смешанного обучения курсы профессионального роста для преподавателей и тьютеров образовательных площадок зонтичной структуры, содержание которых широко использовалось тьюторами образовательных площадок при организации обучения групп сельских учителей, которые находились в труднодоступных районах проживания. Осуществление психолого-педагогического сопровождения каждого слушателя способствовало формированию их практических умений в области проектирования и организации уроков, мероприятий просветительской направленности и др.

Результаты различных исследований (PISA в том числе) показали, что реализация такого федерального проекта способствовала резкому повышению уровня сформированности финансовой грамотности не только педагогов и школьников, но в целом сельского социума [4, с. 4].

Литература

1. Котькова, Г.Е. Сельская школа – социокультурный центр: особенности образования, традиции, трудности / Г.Е. Котькова // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 231–236.
2. Брызгалова, И.Г. Опыт реализации программы «Обучение сельских учителей финансовой грамотности и методике проведения просветительской работы с сельским населением» (на материалах Краснодарского и Ставропольского краев) / И.Г. Брызгалова // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2018. – № 1 (197). – С. 124–131.
3. Веретенникова, Л.А. Организационно-методические условия развития просветительской деятельности в области финансовой грамотности среди сельского населения / Л.А. Веретенникова, Е.В. Шамарина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 71–78.
4. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с.

СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS ON THE FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A RURAL SCHOOL TEACHER

Н.Ф. Долганова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Представлены особенности профессиональной деятельности учителя сельской школы на различных этапах становления педагогики сельской школы как самостоятельной отрасли педагогической науки.

Ключевые слова: сельская школа, профессиональная деятельность учителя сельской школы, подготовка сельского учителя

Keywords: rural school, professional activity of a rural schoolteacher, rural teacher training

В настоящее время в России более трети школ всей страны функционируют в условиях сельской местности. Наличие большого количества сельских школ всегда было одной из характерных особенностей системы российского образования, поэтому вопросы научных представлений об особенностях функционирования данной группы образовательных организаций в каждом периоде становления привлекают внимание исследователей сельских школ.

Анализ исследований в области педагогики сельской школы позволил сделать вывод о справедливости выдвинутого Е. П. Еретиной вывода о трех этапах становления педагогики сельской школы в России [1]:

1. *Классический этап:*

– дореволюционный период (С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.);

– 1920–1950-е гг. (Н.К. Калугин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.).

2. *Неклассический этап:*

– 1960–1990-е гг. советского периода, постсоветский период (Ф.С. Авдеев, Н.Д. Неустроев и др.).

3. *Постнеклассический этап:*

– середина 2010-х гг., период цифровой экономики (Л.В. Байбородова, З.Б. Ефлова, Р.М. Шерайзина и др.).

В соответствии с этими этапами складывались и различные представления об особенностях профессиональной деятельности учителя сельской школы [2–4] (табл. 1).

Таблица 1

Становление научных представлений об особенностях профессиональной деятельности учителя сельской школе в России

| Автор | Особенности профессиональной деятельности учителя сельской школы |
|--|--|
| <i>Классический этап</i> | |
| К.Д. Ушинский (1861 г.), Л.Н. Толстой (1875 г.), С.А. Рачинский (1883 г.), С.Т. Шацкий (1923 г.) и др. | Отсутствие специальной подготовки для учителей сельских школ. Направленность учителя на самообразование и саморазвитие в условиях ограниченности и (или) отсутствия культурных и профессиональных контактов. Обеспечение разновозрастного обучения в рамках классической образовательной парадигмы. Обеспечение разносторонней просветительской деятельности в местном сообществе. Поддержка практической сельскохозяйственной направленности в обучении |
| <i>Неклассический этап</i> | |
| Ф.С. Авдеев (1994 г.), Н.Д. Неустроев (1995 г.) и др. | Факультативная предметная подготовка. Самообразование и саморазвитие в условиях выездных курсов повышения квалификации. Одновозрастное стандартизированное обучение с ориентацией на знаниевый компонент. Проявление активной позиции как представителя сельской общественности. Концепция единой политехнической трудовой школы |

| <i>Постнеклассический этап</i> | |
|--|---|
| <p>Р.М. Шерайзина (2019 г.), З.Б. Ефлова (2021 г.), Л.В. Байбородова (2022 г.) и др.</p> | <p>Профессиональная подготовка кадрового состава. Непрерывное самообразование и саморазвитие в условиях офлайн/онлайн и активного взаимодействия в профессиональных сообществах, в том числе сетевых. Индивидуализация обучения с ориентацией на предметные, метапредметные результаты обучения. Многопредметность и полифункциональность деятельности помимо первоочередной образовательной функции профессиональная работа современного учителя сельской школы также «включат в себя реализацию функций: защиты детства, социально-педагогической, просветительской, адаптационной, рекреационной и иных» [3, с. 112]. Динамичная сменяемость видов профессиональной деятельности, так как она выходит за рамки обычного учебно-воспитательного процесса, потому что тесно переплетена с жизнью села и напрямую связана с социокультурной ситуацией в сельском поселении. Концепция инновационного типа образовательного учреждения «Школа Минпросвещения России»</p> |

Безусловно, особенности профессиональной деятельности учителя сельской школы во многом определяются обуславливающими факторами, характерными для функционирования школ именно в сельской местности. Отметим, что содержательно эти факторы очень разнообразны [3, 5], а порой и вовсе диаметрально противоположны. Так, в качестве противоположных экстрашкольных факторов выделим: *экономический* (уровень развития социальных и производственных структур села, транспортная доступность); *географический* (удаленность от районного и (или) городского центра); *социальный* (наличие устойчивых и системных связей образовательных организаций с другими учреждениями и сообществами села); *культурный* (учет национальных и местных традиций). К противоположным интроскольным факторам отнесем: *численность учащихся в школе* (многочисленная или малочисленная, малокомплектная); *уровень их интеллектуального и физического развития* (высокий или низкий); *этническую характеристику состава учащихся* (моно- или полинациональный); *социальный статус семьи* (благополучная или неблагополучная). Естественно, что эти и другие факторы функционирования и развития

конкретной школы на селе влияют на содержание и организацию учебно-воспитательного процесса в школе, а также, несомненно, влекут за собой специфические аспекты подготовки учителя к работе в ней.

Историко-педагогический анализ позволил представить модели подготовки учителя к работе в сельской школе в соответствии с этапами становления педагогики сельской школы [2, 4] (табл. 2).

Таблица 2

Модели подготовки учителя к работе в сельской школе на этапах становления сельской школы в России

| Автор | Модель подготовки учителя к работе в сельской школе |
|---------------------------------|---|
| <i>Классический этап</i> | |
| К.Д. Ушинский | Подготовка будущих учителей для сельских народных школ в учительских семинариях («Проект учительской семинарии») |
| Л.Н. Толстой | Педагогические курсы при начальной школе («Правила для педагогических курсов») |
| С.А. Рачинский | Подготовка помощников учителей из числа выпускников непосредственно в сельской школе («Заметки о сельской школе») |
| С.Т. Шацкий | Подготовка и переподготовка учительских кадров, в том числе с точки зрения формирования их исследовательских способностей (курсы, педагогический техникум) («Курсы как организующая сила в педагогическом деле») |
| Н.К. Калугин | Стажировка слушателей курсов переподготовки директоров школ при Оренбургском государственном педагогическом институте в Дедуровской сельской школе с целью распространения опыта выстраивания партнерских отношений с окружающим социумом (на примере средней школы и колхоза) |
| В.А. Сухомлинский | Создание условий для формирования педагогического мастерства в процессе педагогического сотрудничества в коллективе, состоящего из педагогов, каждый из которых представляет собой личность гуманистической направленности и должен сочетать в себе как руководителя, так и организатора учебно-воспитательного процесса («Павлышская средняя школа») |

| <i>Неклассический этап</i> | |
|---------------------------------------|--|
| Ф.С. Авдеев | Реализация дополнительной предметной специализации (Орловский государственный университет, лаборатория под руководством Ф. С. Авдеева) |
| Н.Д. Неустроев | Подготовка специалиста широкого профиля (Якутский государственный педагогический институт, творческий коллектив под руководством Н.Д. Неустроева) |
| Н.В. Кузьмина | Интеграция психолого-педагогической подготовки учителя сельской малокомплектной школы (Шуйский государственный педагогический университет, творческий коллектив под руководством Н.В. Кузьминой) |
| <i>Постнеклассический этап</i> | |
| Р.М. Шерайзина, З.Б. Ефлова | Непрерывное образование учителя современной сельской школы (Новгородский государственный университет, институт непрерывного педагогического образования под руководством Р.М. Шерайзиной; Петрозаводский государственный университет, лаборатория теории и практики развития сельской школы под руководством З.Б. Ефловой) |
| Л.В. Байбородова | Подготовка специалиста – классного руководителя, владеющего методикой работы с детьми разного возраста (лаборатория сельской школы института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета под руководством Л.В. Байбородовой) |

В Томском государственном педагогическом университете в целях подготовки учителя сельской школы к его профессиональной деятельности реализуется магистерская программа по направлению «Педагогическое образование» профиль «Педагогика сельской школы», позволяющая обеспечить подготовку специалистов для современной сельской школы и будущих научно-педагогических кадров в области педагогики сельской школы на этапе становления постнеклассической методологии.

Литература

1. Еретнова, Е.П. Особенности и этапы становления современной сельской школы / Е.П. Еретнова, Е.Е. Сартакова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 5 (27). – С. 83–89.

2. Ефлова, З.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / З.Б. Ефлова. Великий Новгород, 2021. – 448 с.
3. Рассказова, Л.В. Модели организации образовательного процесса в истории становления сельской школы России / Л.В. Рассказова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – Вып. 8 (149). – С. 85–90.
4. Шерайзина, Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект) / Р.М. Шерайзина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2019. – 284 с.

СОВРЕМЕННЫЙ СЕЛЬСКИЙ УЧИТЕЛЬ В МОНГОЛИИ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ

MODERN RURAL TEACHER IN MONGOLIA: AN OUTSIDE VIEW

Э.П. Леонтьев^{1, 2, 3}

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск

² ФГБОУ ЦМС Минпросвещения России, Москва

³ Средняя общеобразовательная школа, Улзийт, Монголия

Аннотация. Обобщены основные результаты наблюдений профессиональной деятельности сельского учителя в Монголии, его личностные качества. Даны примеры деятельности сельского учителя на основе опыта работы в средней общеобразовательной школе имени Ш. Лувсанвандана Улзийт сомона Баянхонгорского аймака Монголии.

Ключевые слова: сельский учитель, система образования, профессиональная деятельность, профессиональное развитие, личностные качества учителя

Keywords: rural teacher, education system, professional activity, professional development, personal qualities of a teacher

Современная система образования Монголии находится в процессе динамического обновления. Радикальные реформы в системе образования Монголии, проводимые последние 20 лет, существенно влияют на систему общего образования в целом. Проводимые реформы прежде всего направлены на повышения качества образования:

- принятие Закона об образовании (1991 г., с поправками и дополнениями в 1995, 1998, 2002 гг.);
- отменена обязательного всеобщего образования (1991 г.);
- введение 12-летнего образования (2001 г.);
- утверждение Концепции зонального развития с установлением зональных опорных центров (2002 г.);
- присоединение к программе «Образование для устойчивого развития» (2005 г.);

- принятие Мастер-плана для развития образования Монголии в 2006–2015 гг. (2006 г.);
- принятие Национальной программы реализации программы «Образование для устойчивого развития на 2009–2019 гг.» (2009 г.);
- внедрение государственных национальных стандартов образования (2010 г.);
- принятие Национальной программы «Образование 2010–2021 гг.» (2010 г.);
- внедрение новой основной программы образования (2011 г.);
- внедрение критериев оценивания учащихся (приказ Министерства образования Монголии № А/309) (2013 г.);
- принятие нормативного акта правительства Монголии «Политика в области образования (2014–2024 гг.)» (2014 г.);
- внедрение новой концепции образовательной системы Монголии «Развитие каждого ребенка» и новой базисной программы (в монгольской версии «Ядро-программы»), внедрение и реализация новой методики оценивания «Child friendly» (2017 г.).

Несмотря на это в научных кругах бытует мнение, что в стране до сих пор не сформировалась устойчивая политика в области образования [1, с. 150]. Тем не менее монгольская система образования позитивно и эффективно функционирует и благотворно влияет на развитие школы, в том числе и сельской школы как «организма, функционирующего в некоторой социальной и этнокультурной среде, формирующей уникальное образовательное пространство, открывающая и расширяющая свои возможности для саморазвития, самореализации и самоопределения личности» [2, с. 18]. Главную роль в таком «организме» играет сельский учитель, который должен «обладать творческими способностями, современными компетенциями и практическими умениями» [3, с. 207].

Вопросы и проблемы, связанные с деятельностью сельских учителей в Монголии, рассматривались в монгольской научной педагогической практике недостаточно широко. Но в то же время необходимо отметить работы Наваанзоч Х. Цэдэв, Мунхбат Д., Баттөр С., Бямбахишиг Д., Уржинсурен Ж., Бариушанов Номин, Нямаа Цогзолмаа, Оролмаа М., Тэгшээ Б., Дашзэвэг М., рассматривавших образ сельского

учителя Монголии с различных позиций: глобализации образования, развития профессионального потенциала и создания инновационной образовательной среды в школах, перспектив профессионального развития сельского учителя, влияния нетрадиционных религий на систему образования Монголии, а также многосменного школьного обучения.

В нашем случае сельский учитель в Монголии представляет собой помощника для учеников в приобретении необходимых знаний и навыков саморазвития и самообразования для получения качественного и конкурентоспособного образования. В реальности это выглядит несколько иначе. По данным Министерства образования, культуры и спорта Монголии, в настоящий период (2022/23 учебный год) в стране насчитывается 36 118 учителей, из них 15 935 работают в Улан-Баторе, остальные в аймаках и сомонах, т.е. в сельской местности [4].

В качестве примера взята деятельность учителей полнокомплектной средней общеобразовательной школы имени Ш. Лувсанвандана Улзийт сомона Баянхонгорского аймака, которая в 2024 г. будет праздновать свой 100-летний юбилей (Ш. Лувсанванданы нэрэмжит Ерөнхий боловсролын сургууль) (далее – ООШ–ЕБС).

ООШ–ЕБС Улзийт сомона входит в состав 19 сельских школ Банхонгорского аймака с населением 75 690 человек (в сомоне проживает 3 353 человека). В районном центре Улзийт проживает 661 человек. В ООШ–ЕБС в 2022/23 учебном году обучаются 494 ребенка с 1-го по 12-й классы и работает 32 учителя (табл. 1).

Таблица 1

**Количество обучающихся и учителей в ООШ–ЕБС
в период 2020/23 учебных годов**

| Группа | 2020/21 учебный год/ хичээлийн жил | 2021/22 учебный год/ хичээлийн жил | 2022/23 учебный год/ хичээлийн жил |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Количество учащихся/ суралцагч | 522 | 514 | 494 |
| Количество учителей/багш | 31 | 31 | 32 |

Несмотря на постоянный учительский состав, в ООШ–ЕБС существует дефицит кадров: не хватает учителей английского и русского

языков, химии. Такая проблема дефицита кадров решается мобильностью учителей внутри аймака по распоряжению Управления образования.

Реальная картина с учительскими кадрами выглядит следующим образом: слабая укомплектованность педагогическими кадрами (вызвана нежеланием молодых специалистов уезжать в отдаленные районы, отсутствие комфортного жилья), низкий уровень профессиональной подготовки сельских учителей по сравнению с городскими (большая часть столичными), а также устаревание педагогических кадров (отток молодых педагогов в аймаки и столицы).

По данным Управления образования Банхонгорского аймака, в ООШ–ЕБС осуществляют свою профессиональную деятельность 32 учителя, из них 26 женщин и 6 мужчин, диплом магистра имеют 4 человека и диплом бакалавра – 26 человек [5].

Возрастной состав учителей ООШ–ЕБС выглядит следующим образом:

- 30–39 лет – 20 учителей;
- 40–49 лет – 7 учителей;
- 50–59 лет – 1 учитель;
- 60 лет и старше – 2 учителя.

Два учителя, работающих в рамках гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом», в статистику не вошли.

Все учителя ООШ–ЕБС на основании приказа Министерства образования, культуры и спорта Монголии подтверждают соответствие занимаемой ими должности учителя на основе оценки их профессиональной деятельности и стажа работы. В нормативно-правовых документах определены следующие категории учителей: учитель-методист/заах аргач багш, ведущий учитель, или передовик/тэргүүлэх багш, учитель-советник (консультант)/зөвлөх багш [6]. В настоящее время распределение по профессиональным категориям в ООШ–ЕБС выглядит следующим образом [5]:

- учитель-методист/заах аргач багш – 8 учителей;
- ведущий учитель, или передовик/тэргүүлэх багш – 10 учителей;
- учитель-советник (консультант)/зөвлөх багш – 0 учителей.

Как правило, учитель ООШ–ЕБС преподает только предмет своей специальности, в отличие от среднестатистического сельского учителя. Но в то же время его можно назвать полифункционалом, так как сельский учитель имеет дополнительную педагогическую нагрузку (но не только ее) – классное руководство/ангийн гарын авлага, ответственный за методические совещания арга зүйн хурал хариуцсан, заведование предметным кабинетом/сэдэв судалгааны албаны дарга, руководитель предметной или спортивной секции/сэдэв буюу спортын хэсгийн дарга и т.д.

В своей профессиональной деятельности все учителя ООШ–ЕБС используют традиционный способ обучения «монолог учителя – пассивный прием учащихся», что «отрицательно влияет на развитие критического мышления и творческих способностей детей», и беспрекословно выполняют методические рекомендации пособий для учителя по предмету, не проявляя творческой инициативы [7, с. 119].

Для формирования мотивации к самообразованию и эмоционально–ценностных отношений к собственной деятельности учителя ООШ–ЕБС проводят друг для друга различные тематические семинары, а также участвуют в обучающих семинарах Монгольского государственного университета образования (Монгол Улсын Боловсролын Их Сургууль – МУБИС). Довольно часто такое обучение проходит в форме «обучение на рабочем месте». Но несмотря на заинтересованность в обучении и повышении своей квалификации, на практике учителя не используют полученные знания. Учителя-предметники активно участвуют в профессиональных конкурсах по преподаваемым предметам, которые проходят 2 раза в год, что дает победителям признание его профессионализма и повышение заработной платы.

По нашим наблюдениям, можно сказать, что сельский педагог ООШ–ЕБС мало читает как профессиональную, так и художественную литературу, а необходимую информацию скачивает из Интернета. Также профессиональной информацией учителя делятся между собой в сетевых сообществах школы, аймака.

Одновременно с профессиональной деятельностью сельские учителя принимают непосредственное участие в спортивной и социальной жизни села (сомона): ежедневное вечернее участие в спортивных

играх, в частности в волейбол, что занимает от двух до трех часов. Учителя принимают активное участие в культурно-массовых мероприятиях – в художественной самодеятельности, социальных проектах, в акциях и других инициативах (уборка не только школьной территории, но и главной дороги вокруг села; посадка саженцев в рамках государственной программы «Миллиард деревьев» и т.п.).

С психологической точки зрения можно сказать, что сельский учитель в Монголии очень нетороплив и долго настраивается на какое-либо дело. Это проявляется в его непунктуальности. Никакое мероприятие не начинается вовремя, а только спустя полтора-два часа.

Можно подтвердить мнения исследователей, что для учителей как представителей монгольского этноса характерны леность, непунктуальность, неспешность, степенность. Одной из главных их черт является свободолюбие, их невозможно заставить что-то сделать, пока они сами этого не захотят. В культурологической мысли появился термин «маргашизм», от слова «маргаш» – «завтра», которое довольно часто используют учителя и которое может означать не только «завтра», но и «через несколько дней», «через несколько недель». Вследствие этого учителя не могут точно распределить свое время, а задания и обязанности часто не могут выполнить вовремя [8].

В заключение можно сказать, что сельскому учителю в Монголии присуще чувство собственного достоинства (понимание своей значимости, осознание своей роли, уверенность в собственных силах), но его необходимо поддерживать и сопровождать в профессиональной деятельности.

Литература

1. Наваанзоч, Х. Глобализация и образование в Монголии / Х. Цэдэв Наваанзоч, Д. Мунхбат, С. Баттөр, Д. Бямбахишиг // Евразийство: теоретический потенциал и практические приложения. – 2020. – № 10. – С. 147–153.
2. Программа обучения и воспитания детей в духе предков для 1–4-х классов кочевой школы народов Севера / сост. Р.С. Никитина, А.В. Кривошапкин. – Москва : НИИ национальных школ р. Саха, 1993. – 46 с.
3. Уржинсурен, Ж. Модель развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии / Ж. Уржинсурен // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12 (68). – С. 207–211.

4. Бага дунд боловсролын салбарын 2022–2023 оны хичээлийн жилийн статистик мэдээ. – URL: <https://www.meds.gov.mn/post/124204?fbclid=IwAR2MTyISDwB-833t2xhFMuaT1btyfqhLX-moHVG6yuvUp3uvХаахХТcuAegA> (дата обращения: 16.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. ЕБС–ийн багш нарын 2022–2023 оны хичээлийн жилийн тайлан (нас, хүйс, боловсролын түвшин, мэргэжлийн чиглэл) // Захиргааны статистикийн мэдээлэл, Маягт БДБ–10.
6. Боловсрол, соёл, шинжлэх ухаан, спортын сайдын 2018 оны А/812 «Мэргэжлийн зэрэг олгох, хасах журам» (2018 оны 12 дугаар сарын 20 – 20.12.2018 г.).
7. Оролмаа, М. Социология образования: многосменное школьное обучение в Улан-Баторе / М. Оролмаа, Б. Тэгшээ, М. Дашзэвэг // Вестник Института социологии. – 2019. –Т. 10, № 2. – С. 107–124.
8. Сапожникова, О.А. Ментальность монгольского народа / О.А. Сапожникова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2018. – № 4. – С. 64–66.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПЕДАГОГОВ
КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

**FORMATION OF MODERN PROFESSIONAL STEREOTYPES
OF TEACHERS AS A CONDITION FOR THE FORMATION
OF A RESILIENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF A RURAL SCHOOL**

А.В. Пивоварова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Представлены результаты анализа уровня сформированности профессиональных умений педагогов сельских школ, а также систематика современных стереотипов учителей данной группы. Обоснована необходимость формирования современных стереотипов профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: сельская школа, стереотипы, профессиональная педагогическая деятельность, резильентность

Keywords: rural school, stereotypes, professional pedagogical activity, resilience

Формирование в России информационного общества обусловило процесс становления новой национальной образовательной системы, темпы которой часто оцениваются как недостаточные. Одним из факторов торможения комплексных структурных изменений в образовании, с нашей точки зрения, является инертность учительского корпуса, их недостаточная степень готовности к организации образовательного процесса в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы. Значительные усилия государства и общества по организации профессионального развития педагогов нередко оказываются малоэффективными в виду наличия сложившихся у них представлений о роли учителя, способах его профессиональной деятельности, т.е. профессиональных стереотипах педагогической деятельности. Следовательно, становление российской национальной системы образования напрямую связано с формированием современных стерео-

типов педагогической деятельности учителей, включая профессиональные представления и типовые способы решения педагогических задач.

Следует отметить, что проблеме стереотипов как в зарубежных исследованиях, так и в отечественной науке уделялось достаточное внимание. Однако основной массив литературы затрагивал гендерные стереотипы, этностереотипы, стереотипы в сфере социальной идентичности и др. В то же время ни в России, ни за рубежом стереотипами профессиональной педагогической деятельности, технологией их формирования детально не занимались. Особое место в данной области исследования должна занимать проблема стереотипов педагогов сельских школ, осуществляющих полифункциональную профессиональную деятельность. Поэтому кроме общих для всех педагогов представлений о роли учителя и его деятельности, выделяется ряд особых, в первую очередь связанных с организацией образовательного процесса. Наиболее значимым результатом решения проблемы является построение содержания и технологии формирования профессиональных педагогических стереотипов учителей сельских школ.

На пути решения государственной задачи по вхождению в десятку стран с лучшей системой образования особо актуализируется понятие резильентности как способности сохранять стабильный уровень функционирования в меняющихся условиях, успешно адаптироваться к изменениям без стойких нарушений. Резильентность образовательной организации напрямую связана с образовательной средой и ее составляющими. Соответственно, степень резильентности школы в первую очередь обуславливается профессиональной деятельностью учителя.

В период с сентября 2019 по март 2022 г. в Томской области проведено исследование уровня сформированности профессиональной компетентности учителей сельских школ. Его целью было выявить группы профессиональных стереотипов педагогической деятельности учителей сельских школ Томской области. База исследования составила 75 сельских ООО Томской области; 487 учителей сельских полныхкомплектных, малочисленных, отдаленных школ Томской области в соотношении 6 : 3 : 1. Распределение респондентов по возрасту: 25–34 года – 26%; 35–49 – 21%; 50–64 – 48%, 65 лет и старше – 5%.

Исследование проводилось с помощью следующих методов: самооценка профессиональной компетентности по У.А. Борисовой; диагностика личностной и групповой деятельности эффективности (интегральная оценка эффективности профессиональной деятельности учителя по Н.П. Фетискину) и др.

В рамках исследования были выделены пять групп критериев, каждая из которых, в свою очередь, была разделена на индикаторы, которые респондентам предлагалось оценить. Показатели самооценивания чаще всего значительно превышают показатели внешнего оценивания, что объясняется склонностью людей к позитивному оцениванию себя и социальной группы, к которой они себя относят, что является аффективной функцией стереотипа, или «идентифицирующей» (Солдатова Г.У., 1998).

Сельские учителя Томской области наиболее высоко оценивают себя в следующих умениях:

1. «Теоретическое знание предмета с пониманием возможностей его практического применения» (79%). Однако именно по этому умению наблюдается максимальный разрыв самооценок и внешних оценок: лишь 28% учителей обладают высоким уровнем сформированности данного умения по результатам внешнего оценивания, на основе чего мы делаем вывод, что сельские учителя Томской области являются носителями профессионального педагогического автостереотипа о высоком уровне сформированности такого умения, как «теоретическое знание предмета с пониманием возможностей его практического применения».

2. «Умение выбрать и реализовать образовательную программу, методические и дидактические материалы» (78%).

3. «Умение организовать учебную деятельность учащихся» (76%), «умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности учеников» (71%).

4. «Умение принимать решение в педагогических ситуациях» (62%).

5. «Умение вовлечь учеников в процесс формулирования целей и задач» (52%).

Отметим, что высоко оцененное педагогами «умение выбрать и реализовать образовательную программу, методические и дидакти-

ческие материалы» (78%), которое относится к четвертой группе критериев, также отличается и наиболее высокой внешней оценкой (62% сельских учителей обладают высоким уровнем сформированности данного умения по результатам сторонней оценки). Выделенное по результатам высокой самооценки «умение принимать решения в педагогических ситуациях» (62%) также относится к четвертой группе критериев. Это позволяет нам сделать вывод о том, что по мнению сельских педагогов, к наиболее сформированной у них профессиональной компетентности относится «компетентность в сфере разработки образовательной программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений», что подтверждается и внешней оценкой.

Среди умений, отмеченных большинством учителей как наименее сформированное, относится «умение перевести тему занятия в педагогическую задачу» (26%), что подтверждается и внешней оценкой (34%). Стоит отметить также что высокий уровень сформированности этого умения отмечается показателями 39/9 (%). Это является самым низким показателем внешней оценки высокого уровня сформированности умения. Таким образом, наименее сформированное умение, по мнению самооценки учителей, это «умение перевести тему занятия в педагогическую задачу».

Одновременно высокими показателями самооценивания и внешнего оценивания низкого уровня сформированности выделяются следующие умения: «вовлечь учеников в процесс формулирования целей и задач» (14/27), «умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учеников» (18/33), «умение перевести тему занятия в педагогическую задачу» (26/34), которые являются составляющими первой группы критериев. Компетентность «в сфере постановки целей и задач педагогической деятельности» является наименее сформированной как по мнению учителей, так и по результатам внешней оценки.

Одним из факторов, влияющим на повышение числа резильентных школ, является сопротивление педагогов современным подходам к обучению в силу их недостаточной готовности к требованиям современной образовательной парадигмы. Наше исследование направ-

лено на разработку, теоретическое обоснование, апробацию технологии формирования стереотипов педагогов сельских школ, осуществляющих полифункциональную профессиональную деятельность. Задачами нашей работы являются:

1. Систематизация научных представлений о резильентной образовательной среде сельской школы.

2. Выявление средствами специфицированной методики содержания современных стереотипов в области управления качеством образования, сложившихся у учителей сельских школ со стабильно низкими образовательными результатами и успешных школ, научное обоснование их особенностей.

3. Систематизация на основе историко-педагогического анализа распространенных моделей, технологий, методик формирования педагогических стереотипов, выявление инвариантных составляющих.

4. Разработка и научное обоснование, частичная апробация существенных характеристик системы формирования современных стереотипов профессиональной педагогической деятельности учителей в области управления качеством образования на педагогическом уровне в современных сельских школах.

5. Представление алгоритма оценки результативности системы формирования современных стереотипов учителей сельских школ в области управления качеством образования при становлении резильентной образовательной среды сельской школы.

Под стереотипами профессиональной педагогической деятельности мы понимаем упорядоченные, социально и культурно детерминированные, эмоционально окрашенные, схематично зафиксированные в сознании образы педагогической деятельности, обладающие высокой устойчивостью. Формируя современные профессиональные стереотипы педагогов, мы создаем условия для становления резильентности не только образовательной среды сельской школы, но и сельской территории, где функционируют школы данной группы.

На основании историко-педагогического анализа нами разработана систематика стереотипов, включающая общую группу стереотипов и группу для сельских школ. Которые, в свою очередь, разделены по разным основаниям:

1. По субъекту стереотипизации: коллективные и индивидуальные.
2. По объекту стереотипизации: антропостереотипы, событийные и предметные.
3. По принадлежности субъекта стереотипизации к объекту: авто-стереотипы, гетеростереотипы, метастереотипы, контрстереотипы.
4. По содержанию аффективного наполнения: позитивные и негативные.
5. По механизму формирования: дедуктивные и индуктивные.
6. По условиям формирования: интенциональные и спонтанные.
7. По степени необходимости в обыденной жизни: необходимые и деструктивные.
8. По степени адекватности отражения действительности: истинные и ложные.

Также нами обоснована технология формирования стереотипов профессиональной педагогической деятельности как совокупность мотивационно-ценностных, когнитивных и операциональных механизмов построения практической деятельности педагогов, основанная на алгоритмизации и схематизации современных способов организации образовательного процесса и управления качеством образования на педагогическом уровне. Стоит отметить, что для педагогов, готовых к изменениям, нами разработана интерактивная форма, а для пассивной группы учителей, применяющих преимущественно традиционные формы работы, мы используем технологию замещения.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STAGES OF THE FORMATION OF RURAL SCHOOL PEDAGOGY

Е.Е. Сартакова¹, Н.А. Ефремова-Шершукова²

^{1, 2} *Томский государственный педагогический университет, Томск*

Аннотация. Обосновано и систематизировано научное знание о понятии педагогики сельской школы, предложены этапы становления данного научного направления.

Ключевые слова: научное направление, педагогика сельской школы, этапы, становление

Keywords: scientific direction, rural school pedagogy, stages, formation

Анализ научного знания в области педагогической историографии позволил установить, что в педагогической науке в конце XIX в. стало зарождаться, а в середине XX в. – оформляться новое научное направление «педагогика сельской школы». В научной литературе до настоящего времени данное научное знание упоминается как «концепция(и), теория(и) развития сельской школы».

В образовательной практике это словосочетание используется достаточно широко в названии отдельных научных подразделений, в том числе существующего в середине 10-х годов XXI в. Института развития социально-педагогических проблем сельской школы РАО, действующей лаборатории педагогики сельской школы в ЯГПУ под руководством Л.В. Байбородовой, множества других научных центров.

Обратимся к самому термину. Понятие педагогики сельской школы появилось почти одновременно в ряде исследований. В 1970-е гг. А.Ф. Иванов [1] утверждал, что задачи возрождения села, сложность возникающих при этом проблем, сформировавшаяся специфика развития образования в сельской местности, появившаяся в последнее десятилетие, опыт обновления сельской школы обуславливают необ-

ходимость выделения особой области педагогического знания – педагогики развития сельской школы, которая обладает всеми необходимыми элементами научного знания (имеет свой предмет, идеи, подходы, концепции, категорийный и терминологический аппарат). Кроме А.Ф. Иванова понятие педагогики сельской школы обосновывалось А.В. Мудриком, позднее в работе М.П. Гурьяновой была введена категория «социальная педагогика сельской школы» [2].

В настоящее время для педагогики сельской школы как самостоятельного научного направления, а возможно, и отрасли педагогической науки характерны следующие признаки [3]:

1) признание множественности научного знания о сельской школе;

2) направленность на использование методов исследования, разработанных в рамках других наук;

3) переход в отдельных исследованиях от статических теоретических моделей к динамическим, процессным, гибким, сложным моделям и системам, характеризующим сельскую школу как целостное явление, его подсистемы, так и взаимосвязи с другими социальными институтами и др.;

4) использование антропного принципа как требования усиления и развития идеи «внутринаходимости» наблюдателя по отношению к наблюдаемому объекту;

5) усиление принципа нелинейности и так называемой многовариативности наблюдаемых процессов.

Становление данного научного направления связано, с нашей точки зрения, со следующими этапами.

Первый этап (до середины 50-х гг. XX в.) – классический этап развития педагогики сельской школы. На этом этапе осуществлялась систематизация разрозненных представлений о специфике сельской школы, становление методологического аппарата научного направления, разработка и реализация первых проектов народного просвещения; формировалось взаимодействие церкви, государства и местного самоуправления в попытке просвещения крестьян средствами энтузиастов-подвижников.

Второй этап (конец 50-х – 90-е гг. XX в.) – неклассический, в процессе которого осуществлялось становление совокупности научных

теорий и концепций развития сельской школы. Хронологически появление научных концепций в рамках этого направления было неравномерным, так как отдельные идеи развития сельских школ были заимствованы из работ ученых 1920-х гг. Данная группа объединяет специалистов, изучающих общеобразовательные школы сельской местности использованием неклассических методов познавательной деятельности, ориентирующихся на поиск и обоснование задающих специфику сельской школы «предельных начал» в самой социокультурной и педагогической практике.

Третий этап (конец XX в. – начало XXI в.) – постнеклассический (по В.С. Стёпину). Постнеклассическая методология исследования способствовала расширению инструментария классического и неклассического педагогического исследования, поля рефлексии над деятельностью, социальными ценностями и целями, рассматривая в качестве объекта уникальные, сложные исторически развивающиеся системы, особым компонентом которых являлся сам человек.

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет сделать вывод о том, что под педагогикой сельской школы может пониматься область научных знаний, изучающая процесс развития сельской школы и его закономерности в целом, теоретико-методологические основы и условия деятельности данной группы общеобразовательных организаций, особенности образовательного процесса, ресурсного обеспечения (включая кадровое, управленческое и др.) в частности.

Литература

1. Иванов, А.Ф. Сельская школа: из опыта работы Мятлевской средней школы Калужской области / А.Ф. Иванов. – Москва, 1987. – 125 с.
2. Гурьянова, М.П. Теоретические основы модернизации сельской школы России : диссертация ... доктора педагогических наук / М.П. Гурьянова. – Москва, 2001. – 412 с.
3. Сартакова, Е.Е. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации / Е.Е. Сартакова, Г.А. Окушова, Е.П. Еретнова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 481. – С. 206–214.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИИ

ON THE ISSUE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF RURAL TEACHERS IN THE FIELD OF INCLUSION

О.В. Чеботарева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Обосновывается тезис о инклюзивном обучении как рамочных условиях развития педагога. Описаны различные уровни и классификации инклюзивных компетенций учителя, проанализированы различные формы организации профессионального развития учительства в данной сфере.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные ценности, компетенции педагога, развитие учительства, школьники с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: inclusive education, educational values, teacher competencies, teacher development, students with disabilities

Инклюзивным принято называть вид образовательного процесса, при котором всем обучающимся предоставляются возможности для эффективного саморазвития. Развитие данного направления образования в последнее десятилетие обусловлено рядом факторов. Во-первых, увеличение процента детской инвалидности среди населения, о чем свидетельствуют данные Федерального реестра инвалидов [1], влечет за собой обострение потребностей общества в адаптации образовательного процесса для школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Во-вторых, внедрение Профессионального стандарта педагога обусловило появление множества возможностей и ресурсов для повышения квалификации учителей в области освоение инклюзивных технологий.

Профессиональное развитие учителей в условиях инклюзивного образования мы рассматриваем в аспекте формирования новых педагогических ценностей и компетенций.

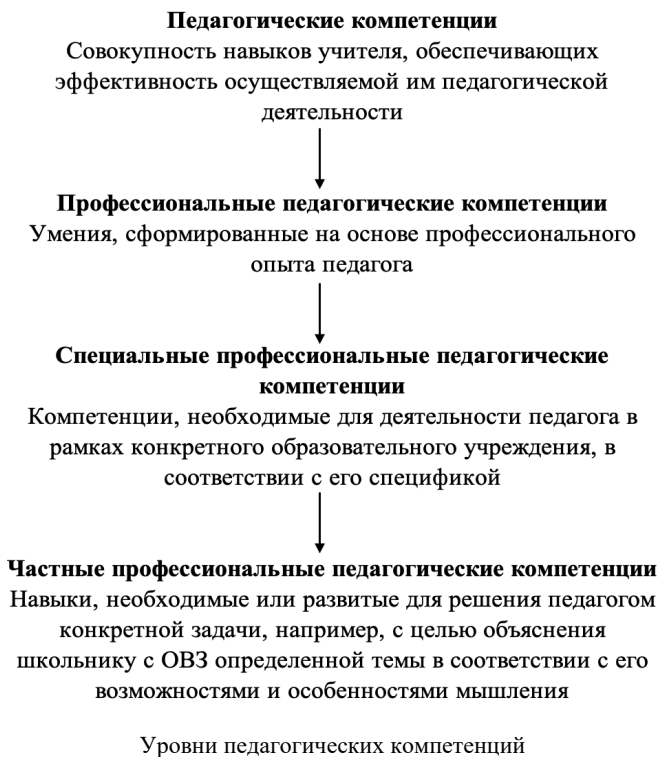
В науке под ценностями подразумевают различные мотивирующие человека к обучению факторы, а также моральные принципы, которых придерживаются учителя, школьники, их родители и другие участники образовательного процесса. Ценности, как и другие составляющие теоретического аспекта образования, в вопросе инклюзивного обучения необходимо рассматривать в первую очередь с позиции учащихся, испытывающих трудности при обучении, а также с точки зрения отношения к ним других людей. Так, например, гуманистическая ценность в проекции инклюзии проявляется не просто в возможности реализовать обучение для всех детей, а именно обустроить комфортные условия для получения образования детьми с ОВЗ, учащихся с особыми образовательными потребностями совместно с нормотипичными учащимися.

Практика обучения особенных детей в России прошла стадию сегрегации (обособления), когда дети с особенностями развития обучались отдельно в специализированных школах. Существовали школы различных видов: для слепых, глухих, учащихся с нарушением интеллекта. В настоящее время в практике деятельности школ возросло количество инклюзивных классов, появилась необходимость в квалифицированных учителях, которые могут организовать учебный процесс в данных условиях, обладающих инклюзивными компетенциями. Причем необходимым условием является эффективность обучения и достижения школьниками определенных результатов. Данная практика способствует не только росту уровня образования населения страны, но и повышению качества обучения, а также обеспечению равных социальных условий в обществе.

Аналогичные выводы можно сделать относительно других ценностей. Социальная ценность человека с инвалидностью, получившего образование, определяется его востребованностью в социуме, восприятием его другими людьми (как и самим собой) полноценной единицей общества с учетом физических и интеллектуальных возможностей. Философско-психологические и морально-этические ценности образования проявляются в формировании как общественного, так и индивидуального мнения учащихся о людях с ОВЗ, формулировании и соблюдении правил и норм поведения, этикета по отношению к ним.

Когнитивно-интеллектуальные ценности основываются на гносеологической функции жизни человека, т.е. на восприятии разных категорий людей друг другом в качестве источника информации, наблюдения, познания. Перечисленные ценности относятся к основным в сфере образования и под влиянием инклюзии формируют новое направление для развития инклюзивной идеологии.

Если же говорить о компетенциях педагога в области инклюзии, то под компетенцией понимается совокупность навыков человека, применяемых им в конкретной сфере и обеспечивающих эффективность осуществляемой деятельности. При этом компетенции подразделяются на последовательные уровни, каждый из которых охватывает более узкую область, чем предыдущий. Рассмотрим различные уровни педагогических компетенций, представленные на рисунке [2, с. 151].



Компетенции, формирующие инклюзивную компетентность, относятся к третьему уровню – специальным профессиональным педагогическим компетенциям, так как необходимость их приобретения определяется спецификой учреждения, где работает учитель. В данном случае речь идет об образовательных школах инклюзивного типа. При этом в исследованиях, посвященных данному вопросу, инклюзивные педагогические компетенции рассматриваются с различных точек зрения. Например, А.Ф. Джумагулова описывает компетенции как конкретные качества или действия, необходимые для осуществления образовательного процесса [3, с. 281]. К таким, например, относятся эмпатийность, контроль над эмоциями, грамотная постановка и формулировка целей, мотивация школьников, создание ситуаций для успешной реализации обучения, использования дополнительных методов и технологий: аудио-, видеоматериалов, дополнительной специальной литературы, игровых форм обучения и т.д. Иначе к представлению инклюзивных компетенций подходит А.Ф. Салманова [2, с. 152], выделяя два ключевых компонента и их составляющие (табл. 1):

Таблица 1

Компоненты инклюзивной компетенции

| Содержательные | Операционные |
|---|--|
| <p>Мотивационная. Когнитивная. Рефлексивная</p> | <p>Диагностическая. Прогностическая. Конструктивная. Организационная. Коммуникативная. Технологическая. Коррекционная. Исследовательская</p> |

Содержательные компетенции можно определить как личностные качества, включающие положительное отношение к инклюзии и субъектам образовательного процесса в этих условиях, способность к рефлексии и сочувствию, а также наличие опыта и навыков, позволяющих эффективно организовывать совместное обучение детей с ОВЗ и без таковых. Операционная же составляющая отвечает за внедрение

и осуществление в рамках инклюзивного образования определенных мероприятий. К таковым относятся: диагностика проблем учащихся, прогноза динамики их состояния; осуществление процесса обучения с применением особых технологий и методов; организация работы с детьми учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов; выстраивание диалога со школьниками и их родителями; исследование опыта и обращению к научной базе в данной сфере.

Другая классификация была описана М.В. Баулиной [4, с. 135], разделившей качества личности, формирующие инклюзивную компетенцию, на три группы (табл. 2):

Таблица 2

Составляющие инклюзивной компетенции

| Общепедагогические качества | Профессиональные качества | Индивидуальные (педагогические) качества |
|--|---|---|
| Социально и профессионально важные качества личности. Верность профессиональным взглядам и соблюдение основ педагогики. Профессиональная направленность личности. Понимание возможностей и потребностей детей с ОВЗ | Наличие соответствующей теоретической база и опыта работы в условиях инклюзии. Контроль над эмоциями. Академические навыки. Коммуникативные навыки. Конструктивные навыки. Перцептивные навыки. Организационные навыки. Дидактические навыки | Педагогическое мышление. Эмпатия. Умение позитивно мыслить и настраивать учащихся. Рефлексия |

Несмотря на то, что все три группы качеств указаны автором как необходимые для достижения эффективности образовательного процесса в соответствующих условиях, наибольший упор в наше время делается именно на развитии профессиональных качеств, таких как восприятие невербальных знаков и оценка состояния психики ребенка при общении с ним, навыки изложения материала с применением специальных методов, мотивация школьников к мышлению и анализу, создание рабочей атмосферы в коллективе и др.

Инклюзивное обучение является самостоятельным направлением в системе образования, одного из социальных институтов, и также постоянно совершенствуется. Ценностные ориентиры, мотивирующие педагогов к работе и формируемые в процессе обучения у школьников, отражают состояние отечественного образования, его преобразования, вызванные изменениями ситуации в обществе, и модернизации, соответствующие уровню развития населения. В результате внедрения новых ценностей появляются и обновленные требования к компетенциям учителей, например, потребность в компьютерной грамотности или информационно-коммуникационной компетентности педагогов в области инклюзии. Важно понимать, что формирование такого рода педагогических компетенций и ценностей под влиянием инклюзии вполне естественно. Это говорит о бурном развитии данной области образования как в теоретическом (изменения в законодательстве, развитие исследовательской базы), так и в практическом (создание и адаптация новых методов и технологий обучения, развитие педагогических ценностей) аспектах, а также положительно сказывается на самом образовательном процессе и его участниках.

Литература

1. Численность детей-инвалидов / Федеральный реестр инвалидов. – URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (дата обращения: 13.03.2023).
2. Салманова, А.Ф. Новые компетенции педагога в условиях реализации инклюзивной практики // Профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их комплексное сопровождение : сборник методических материалов, рекомендаций, практик и статей для работников образовательных организаций Межрегиональной и Всероссийской научно-практических конференций по вопросам инклюзивного образования. – Архангельск : Консультационное информационно-рекламное агентство, 2022.
3. Джумагулова, А.Ф. Компетенции педагога в профессиональном инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 297–301.
4. Баулина, М.В. Профессиональная компетенция учителей инклюзивного образования / М.В. Баулина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 6. – С. 134–136.

Раздел 10.

Философско-педагогическое наследие С.И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры (VII Гессеновские чтения)

УДК 37.02
ГРНТИ 14.25.05

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОГО ПЕНИЯ

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF CHORAL SINGING

Е.В. Дозморова¹, Н.А. Богданова²

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск*
² *МАОУ лицей № 51, Томск*

Аннотация. Актуализирована проблема духовно-нравственного воспитания молодежи и ее практическая реализация средствами хорового пения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, хоровое пение, репертуар
Keywords: spiritual and moral education, choral singing, repertoire

Духовность и нравственность в обществе тесно взаимосвязаны: нравственность падает там, где нет духовности. Духовность и нравственность – это те приоритетные ценности, которые должны быть положены в основу воспитания детей и молодежи. Одним из эффективных средств формирования духовной культуры является музыка. Известные музыканты-педагоги (Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Н.Я. Брюсова, Н.Л. Гродзенская, В.Г. Коротыгин, В.И. Шацкая и др.) в своих работах большое внимание уделяют духовно-нравственному воспитанию средствами музыки. «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека», – подчеркивал В.А. Сухомлинский [1, с. 45]. Имея проверенный веками опыт воспитания, музыкальное искусство

является одним из эффективных проводников определенных идей и идеалов. Многие деятели в области искусства (Э.Б. Абдуллин, М.А. Римский-Корсаков и др.) отмечали значимую роль хорового пения в воспитании молодого поколения, подчеркивая, что музыка и текст порождают переживания, желание приобщения к возможности воспроизведения смыслов через пение.

В процессе пения формируются высшие психические функции ребенка, развивается речь, умения коллективного общения на основе общего интереса, толерантное отношение к членам коллектива. Музыкальная деятельность создает условия для творческой самореализации личности, ее самоопределения. Понимание того, что творчество способно формировать у обучающихся лучшие интеллектуальные, эмоциональные и духовно-нравственные качества, определило приоритетное направление воспитательной работы МАОУ лицея № 51 г. Томска «Духовно-нравственное воспитание лицеистов средствами хорового пения». На базе лицея с 1980 г. функционирует эстетическое отделение, обеспечивающее обучающимся дополнительное музыкальное образование. В 2017 г. при лицее открыто структурное подразделение «Хоровая школа», в рамках которой обучающиеся получают второе образование по музыкальному направлению с вручением диплома государственного образца. Большой опыт работы педагогов с хоровыми коллективами дает основание утверждать, что занятия в хоровом коллективе имеют большую духовно-нравственную силу, которую можно наблюдать через развитие личности обучающегося: его психологической устойчивости, эмоциональной выносливости, сопереживания, что отражено на рисунке.

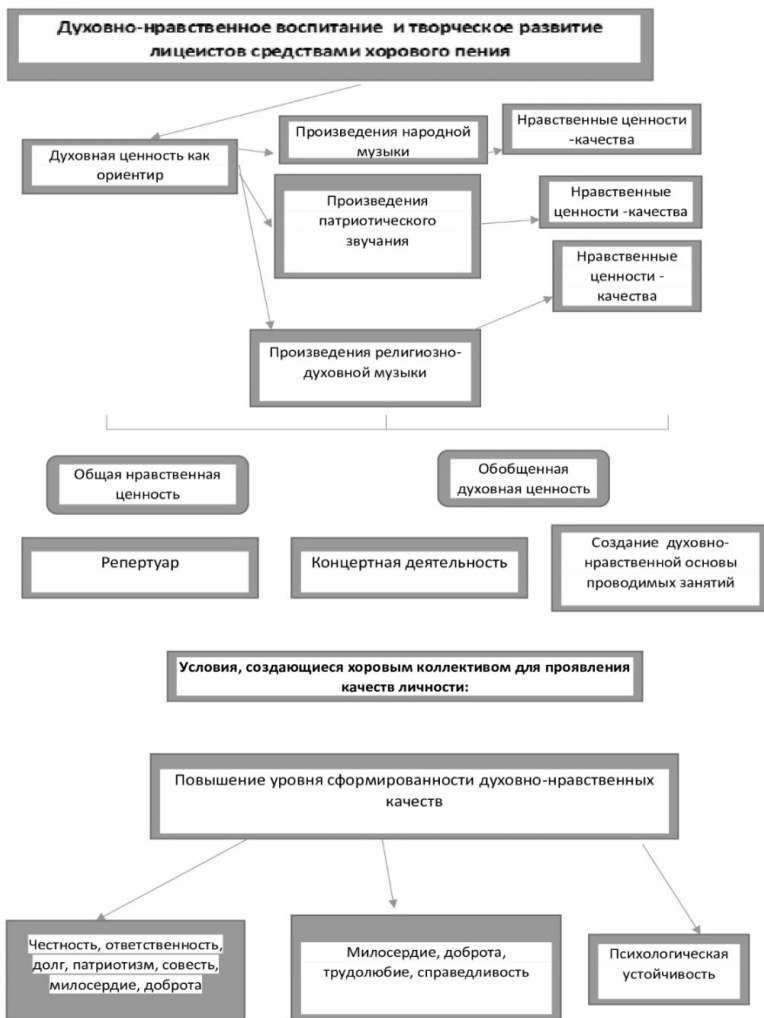
Репертуар составляет основу всей деятельности хора, способствует развитию художественной активности участников коллектива, влияет на весь учебно-воспитательный процесс. Он содействует воспитанию эстетического вкуса, формированию художественных взглядов и представлений детей. Через осмысление музыкальных образов у обучающихся воспитывается мировоззрение, расширяется их жизненный и исполнительский опыт, поэтому при формировании репертуара коллектив педагогов хоровой школы отдает предпочтение высокой художественной ценности произведения, глубине его содержания.

Поэтический текст произведений должен быть близким и понятным для детей, соответствовать их жизненному опыту и возрасту, иметь гуманистический характер, отражать чувства радости, доброты, красоты, дружбы, любви к Родине, ближнему. Огромное значение имеют и принципиальные методические установки педагогов, их умение видеть возможности творческой реализации детей на том или ином музыкальном произведении с учетом их индивидуальных предпочтений. Юные певцы должны ощущать себя созидателями прекрасного. А системный подход к обучению позволяет направить преподавание всех музыкальных дисциплин (сольфеджио, музыкальная литература, фортепиано, постановка голоса, хор) на решение основной задачи – формирование целостного, стройного, грамотного хорового коллектива.

Такой подход к обучению и воспитанию лицеистов приносит свои плоды: хоровому коллективу «Фантазия» рукоплескала Чехия, Венгрия, Болгария, Франция. В 2019 г. хоровой коллектив стал лауреатом VI детско-юношеского хорового чемпионата мира, который проходил в Санкт-Петербурге. На I Международном конкурсе музыкально-художественного творчества London Sky (Прага, 2020 г.) хор занял I место; на III International vocal competition SANREMO STARS (Италия, Санремо, 2021 г.) – I место. Не стоит забывать о ежегодных победах на Всероссийском фестивале школьных хоров «Поют дети России и др. За высокий художественный уровень, исполнительское мастерство и активную работу по художественному воспитанию детей и молодежи концертному хору старших классов «Фантазия» присвоено звание «Образцовый детский коллектив».

В рамках формата данной статьи невозможно перечислить все заслуги хорового коллектива. Но стоит отметить, что для качественного вокального исполнения, которое бы заинтересовало слушателя, вызвало в нем положительный эмоциональный отклик, необходимо развивать в каждом участнике хора глубину чувств их внутреннего мира. Только тогда может возникнуть духовная связь между зрителем и исполнителем.

Говоря о формировании духовно-нравственных ценностей средствами хорового пения, следует отметить и необходимость создания духовно-нравственной основы проводимых занятий. Любое занятие



Модель духовно-нравственного воспитания лицейстов средствами хорового пения

должно нести добро, миролюбие, справедливость, доверие (и не только содержанием, но особенностями организации деятельности). На таком

занятии происходит обретение норм и ценностей, становящихся фундаментом, внутренним стержнем личности обучающихся. Многолетние педагогические наблюдения за участниками хорового коллектива лицея подтверждают эффективность средств хоровой деятельности в духовно-нравственном воспитании лицеистов.

Литература

1. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – Москва : Политическая литература, 1982 – 270 с.

ИДЕАЛ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С.И. ГЕССЕНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

AN IDEAL OF FREE EDUCATION OF S.I. GESSEN AND MODERN PRACTICES

Л.М. Долгова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Описано содержание круглого стола «Идеал свободного образования Гессена и современные педагогические практики», темы дискуссий на основании книги Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Отмечена связь между идеями свободного образования автора и их реализация в образовательном пространстве Томска в конце XX в. Обсуждается критика Гессеном философии Руссо, педагогики Толстого и Монтессори, их идей свободы в образовании в контексте мнений современных педагогов этих практик. Рассматривается триада понятий «аномия, гетерономия, автономия» как педагогическая модель взаимодействия человека с нормой.

Ключевые слова: инновационные практики, педагогика Марии Монтессори, свободная педагогика Льва Толстого, ценности культуры, самоопределение, индивидуальность

Keywords: innovative practices, pedagogics of Maria Montessori, Tolstoy's pedagogics of freedom, value of culture, self-determination, identity

Идея проведения круглого стола на Гессенских чтениях на тему «Идеал свободного образования С.И. Гессена и современные практики» связана с тем, что исторически именно Томск стал одним из центров освоения инновационных свободных образовательных практик, о которых Сергей Иосифович Гессен развернуто пишет в своей книге «Педагогика как практика философии»: а именно о свободной педагогике Л.Н. Толстого и о педагогике Марии Монтессори. Педагоги, которые изучали, проектировали и внедряли эти образовательные системы в Томске в 1990-е гг., обсуждали содержание свободы и приращения в педагогической практике, цели образования, средства и способы обеспечения уклада и атмосферы свободы.

В 1991 г. в Томске в Академгородке при поддержке Областного управления образования была зарегистрирована Альтернативная школа-комплекс с дошкольными группами «Эврика-развитие». Это была первая в городе школа без номера, но с именем, и первая в России частная школа, которая к ноябрю этого же учебного года стала бюджетной: родители не выдержали бремени затрат на работу школы, но продолжали вносить благотворительный взнос для доплаты учителям за освоение новых образовательных систем. Альтернативная школа реализовывала новое содержание образования: для школьников – систему развивающего обучения Эльконина – Давыдова, для дошкольников – педагогику Монтессори и Вальдорфскую педагогику на базе 81-го детского сада Академгородка.

В 1993 г. группа молодых учителей, выпускников Томского педагогического института, объединенных директором школы Л.М. Долговой, создали проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л. Толстого». Все упомянутые нововведения существуют и сейчас, а некоторые масштабировались. Так, классы свободной педагогики Толстого работают в начальной школе «Эврика-развитие» (1-й класс – на каждой параллели). Коллективом разработчиков свободной педагогики написано научно-методическое издание «Школа Толстого – путь к осмысленному образованию» [1]. Это содержание используют для проектирования и исследования разработчики и студенты Москвы, Воронежа, Владимирского государственного университета, Тульского государственного педагогического университета, педагогика Монтессори в Томске осуществляется в МБОУ № 4 Монтессори, в школе «Эврика-развитие» (1–9-е классы), в десятках частных студий для дошкольников.

Педагогика в целом в последние десятилетия обогащается инновациями, сдвигается к процессам индивидуализации и персонализации образования, ориентируется на антропологические ценности, педагогические системы в школах включают в свою деятельность антропопрактики. «Постепенно завоевывает право взгляд на образование как „популятивный“ феномен – разные типы и практики образования, разные типы учащихся (разные личности, группы, детские и подростковые сообщества), разные образовательные концепции» [2, с. 11]. В от-

вет на ожидания современные родителей в Томске и в других крупных городах возникают новые формы свободного образования: «Школы неформального образования», массовый выбор «семейного, очного» образования, образовательные клубы и разные формы дополнительного образования, включающие общеобразовательный компонент.

Актуальность темы свободы в образовании очевидна в связи с неопределенностью будущего, неочевидностью целей, стандартов жизни. В такой ситуации понятно стремление родителей и инновационных образовательных организаций создать условия для формирования таких качеств у детей, как самостоятельность, инициативность, ответственность, стремление к самоопределению в мире профессий, то, что называется субъектностью человека. Достижения таких результатов возможно в свободной образовательной атмосфере проявления интересов, поиска смыслов, поддержки. Обостряет ситуацию выбора стратегии образования то, что традиционные массовые практики пользуются принуждением в обучении, опираясь на классно-урочную систему и исполнительский тип действий педагога и ученика. При этом свободные практики образования все время решают проблему: как, соблюдая право на ненасильственную педагогику, избежать другой крайности – произвола ребенка, игнорирования норм и правил. Эти противоречия подвигли нас обратиться к философской педагогике С.И. Гессена, обсудить его диалектику образования в жанре круглого стола, где возможен обмен мнениями.

Подготовка круглого стола как особого жанра Гессенских чтений складывалась содержательными лидерами круглого стола¹ из следующих форм: чтения (перечитывания) текста книги С.И. Гессена «Педагогика как практика философии», сообщений профессиональных философов об основных моментах критики Гессеном философии Жан-Жака Руссо, практики обучения и воспитания Л.Н. Толстым крестьянских детей в Яснополянской школе и критики Гессеном практи-

¹ Содержательными лидерами круглого стола являлись также Л.В. Дмитриева, с. н. с. лаборатории проектирования инновационных процессов в образовании ТГУ, руководитель открытого методологического семинара «Режимы мышления» Е.Г. Ушакова, научный сотрудник ЛПДСО Института урбанистики и глобального образования МГПУ.

ки дошкольного образования Марии Монтессори, обсуждения с современными педагогами оснований и смысла критики Гессена.

Затем был определен круг вопросов, вынесенных на обсуждение:

1. Что мы (представители педагогической практики) сегодня называем свободой? В чем согласны и в чем расходимся с представлениями С.И. Гессена? Как пройти между дрессурой и произволом? Как пронизать авторитет свободой?

2. Как устроен путь становления человека, способного самоопределяться в мире культуры?

3. Каковы этапы, механизмы и границы вхождения человека в мир ценностей (культуру), о котором заботится Гессен?

Замыслы, рецепты и решения от педагогических систем и практик. Вызовы для наших исследований и разработок.

В первой главе «Идеал свободного образования» Гессен обсуждает ключевое понятие образования и воспитания – категорию свободы.

В выступлении на круглом столе Е.Г. Ушакова отметила, что Гессен намеренно начинает свой текст с изложения сути педагогического опыта Руссо и Толстого и вводит основное свое представление о том, что есть цель воспитания и что эта цель – свобода.

Анализируя педагогический опыт Руссо и Толстого, Гессен показывает, что их представление о том, что маленький ребенок свободен, – ошибочно. При этом он «обнажает» манипулятивные действия Руссо, который под видом актуализации самостоятельных интересов и запросов ребенка пытается «протащить» педагогические манипуляции и приоритет интересов педагога.

Его «претензии» к Толстому менее артикулированы и заключаются, скорее, в том, что тот, декларируя отказ от вмешательства в воспитательный процесс (опуская его), теряет (на взгляд Гессена) основной стержень образования, всего образовательного процесса и получает целый ряд негативных феноменов, с которыми он сам (Толстой) мириться не может и которые вносят диссонанс в образование и во многом дискредитируют его.

В конце первой главы Гессен формулирует свой основной тезис о свободе в образовании, которая не присутствует фактически, но является целью и заданием воспитания. Принуждение в образовании и сво-

бода являются, с его точки зрения, «взаимно проникающими друг друга началами», принуждение в образовании может быть преодолено только самой постепенно растущей личностью человека. Эту же мысль Гессен продолжает развивать во второй главе, утверждая, что «принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели» [3].

В этой же главе Гессен обсуждает и понятие «дисциплина», переходя от термина «принуждение» к другой, более нейтральной терминологии.

В результате дисциплина у Гессена – это то, в чем проявляется «свобода» – способность человеком так организовать себя, чтобы действовать совместно и этично.

Опираясь на Кантовское представление о свободе, который установил свое понятие свободы как автономии, или самозаконности, равно отличной как от незаконного произвола, или аномии, так и от следования извне, другими предписанному закону, т.е. гетеронмии (чужезаконности). Гессен утверждает, что «свобода есть подчинение закону, который личность сама на себя возложила» [3].

Современные педагоги не могут полностью согласиться с выводами Гессена, так как философия как теоретическая наука кладет цели образования, а педагогика как наука практическая корректирует установки философии практикой пробно-поисковых действий в ситуации реального взаимодействия с детьми.

Е.А. Волошина, раскрывая опыт проекта «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого», подчеркнула следующее. Толстой считал, что «образование – деятельность человека, которая имеет основанием **потребность к равенству** и неизменный закон движения вперед образования. Главный критерий образования – **свобода**». Педагогика как наука практическая должна претендовать на «изучение путей, которыми образуются люди». «Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание (современное) стирает ее» [4, с. 450].

Педагоги школы Толстого в своем проекте определили целью поиск лучших путей ненасильственного обучения, помогающего проявить индивидуальность каждого ребенка и способствовать обнаружению ребенком своего образа. Для этого они выделяют семь требований

свободы для организации свободного образования в начальной школе. Развернуто наш опыт отражен в книге (научно-методическом издании) «Школа Толстого – путь к осмысленному образованию» [1].

В выступлении З.Л. Монасевич, преподавателя ВлГУ, прозвучал основной тезис свободной педагогики Толстого о пробуждении образовательного интереса ребенка, что всякое учение должно быть ответом на вопрос, возбужденный жизнью, т.е. ответом на вопросы и интересы ученика. Толстой через открытые им в Яснополянской школе феномены утверждал, что научное знание есть только обобщение частных. А ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал или проверил. Следовательно, задача педагогики есть наведение ума ребенка на обобщение, предложенное ему в такое время и в такой форме таких частных предметного знания, из которых легко делаются обобщения.

Для такого пути детей в образовании Толстой разработал в своей практике особые учебные материалы, которые способствуют свободному ненасильственному переходу детей начальной школы от натуральных представлений к культурным формам учебного поведения. Описание этих материалов из «Арифметики», «Азбуки», «Русских книг для чтения» было представлено студентками ВлГУ.

В основу различения основных ступеней образования Гессен кладет триаду понятий «аномия – гетерономия – автономия» (беззаконие – чужезаконие – самозаконие, говоря синонимами Гессена), придавая ей статус педагогической модели. Чему в сущности соответствуют три ступени образования: дошкольное, школьное и внешкольное. В дошкольном образовании на ступени аномии основной деятельностью ребенка является игра. В связи с этим Гессен рассматривает мнение Фрёбеля (немецкого педагога XVIII в., теоретика дошкольного воспитания) об игре, что проблема дошкольного образования есть проблема организации игры. И даже в связи с этой свободной и творческой деятельностью детей встают вопросы авторитета взрослого, дисциплины, детского произвола, Гессен обсуждает их опираясь на опыт Фрёбеля и М. Монтессори.

Современные представители направления педагогики Монтессори в выступлении на круглом столе объяснили свою позицию в отно-

шении критики Гессеном ее системы. Критика Гессеном подхода М. Монтессори заключалась в том, что она вводит в дошкольное воспитание ребенка не только игру, но и другие виды активности. Гессен считал, что игра есть единственная доступная ребенку активность. «Ошибка Монтессори состоит в том, что, отрицая творчество ребенка, она выбрасывает за борт его активность» [3].

Монтессори признавала новорожденного ребенка «духовным эмбрионом», который сам строит психику, появившись физически на свет. И, как доказывал врач (в то время не опираясь на знание нейронауки), что только через активность возможно построение психики.

Наши коллеги из практики Монтессори (Григоренко Е.В. и Костенко Т.А.), выступившие в дискуссии, объясняют, что в современной среде детского сада Монтессори одновременно присутствуют возможности для ролевой игры (кукольные и спортивные уголки, конструкторы), и для работы с дидактическими материалами Монтессори. Это разнообразие среды не противопоставляется воспитателем, оно является ресурсом для выбора ребенком разных возможностей в соответствии с его потребностями. Возможность выбора дидактических материалов ограничена только тем, что каждый материал находится в одном экземпляре. Это ограничение работает на формирование дисциплины ребенка: чтобы взять материал, надо знать, зачем он сделан, подождать, если он используется другим человеком, поиграв, вернуть в порядке на место.

Обсуждая вопросы дисциплины в свободном образовании Монтессори, педагоги поясняли, что в их обиходе нет слова «наказание». С детьми обсуждается понятие «последствия его неправильных действий», заключается договоренность о выполнении норм и последствиях нарушения. Что будет, если ребенок нарушит нормы и правила, испортит дидактические или игровые материалы? Будет разговор взрослого с нарушителем, возвращение к договору, будет переживаться дефицит испорченных вещей. Свобода в среде Монтессори в том, что маленький человек живет внутри известных ему правил и норм.

Гессен критикует Монтессори за то, что в ее педагогике много времени и сил ребенка направлено на развитие ощущений и чувств распознавать внешние воздействия. Коллеги объясняют: современные

исследования нейронных сетей человека показывают, что они развиваются и строятся только в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающим миром. Сенсорика, сенсомоторика, восприятие являются фундаментом для воображения, игры и обучения.

Гессен же диалектически объясняет связность игры и урока в дошкольный период: «Между обеими опасностями вырождения игры в забаву и в пассивное механическое упражнение должны мы провести воспитанника. Это и значит, что игра, оставаясь игрой, должна быть вся пронизана будущим уроком» [3].

Обобщая тему свободы в образовании, мы обсудили, на какие средства и способы взаимодействия с детьми может опираться современный педагог. Это использование по выбору учащихся элементов образовательной среды, оборудованной сенсорными дидактическими материалами, авторскими и дидактическими текстами с использованием знаково-семиотических систем, тренажерами, конструкторами, гаджетами. И что важно, в таком пространстве должны обсуждаться нормы взаимодействия детей и взрослых, последствия их нарушений, проходить рефлексивные обсуждения образовательных задач и итоги их выполнения, использоваться возможности тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий учащихся, должны проводиться образовательные события.

Гессен, опираясь на собственный тезис о том, что педагогика есть прикладная философия, придает понятиям «аномия – гетерономия – автономия» статус этапов, жизненных периодов, периодов становления человека через его отношения с нормой. Этим же он кладет в структуру, через которую может теперь наблюдать и описывать определенные феноменальные проявления педагогической действительности в их генетическом разворачивании.

Связь этих этапов в том, что каждый последующий этап является «целевым» по отношению к предыдущему. Так, результатом, завершением этапа аномии, должен стать этап гетерономии. А эпоха гетерономии должна так разворачиваться для ребенка, чтобы это разворачивание закончилось автономией.

В связи с этим контекстом взросления, вхождения в культуру подростков и юношей на круглом столе нашими коллегами Надеждой

Муха, Институт образования ТГУ, и Евгенией Волошиной, Тьюторская магистратура МГПУ, обсуждались проблемы автономии личности как базового ориентира для тьюторской деятельности педагогов. Для Гессена период автономии выражается в творческом проявлении индивидуальности. При этом он обсуждает индивидуальность в более широком контексте – в отношении личности в сверхличном. «Укорененность личности в сверхличном объяснит нам также еще одну замечательную черту личности, именно ее индивидуальный характер. Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями» [3].

В связи с философским контекстом Гессена педагоги сформулировали вопросы, которые могут стать вызовами для наших исследований и разработок в сфере тьюторского сопровождения человека: «Что первично: процессы движение к себе или движение к культуре (этапы, параллельность, соотнесенность)?», «Где в образовательных практиках возникает вопрос и задача про себя на фоне задач освоения культуры?», «В чем заключается культурный вызов к ребенку в контексте его человеческого развития (развития субъектности)?», «Какие ключевые события удерживают связку личного и культурного, сверхличного вызова, большого и личного времени развития?».

Эти и другие актуальные темы современной педагогической практики мы сформулировали во время подготовки и проведения Гессенских чтений благодаря знакомству с наследием Сергей Иосифович Гессена, выдающегося мыслителя, представителя русской философской традиции первой половины XX в. Идеи Гессена – это образовательные «задания» для современного думающего педагога. «И наполняя сегодня смыслом каждый момент нашей жизни, мы осуществляем философско-педагогический идеал человечности, о котором мечтал С. И. Гессен» [5, с. 9].

Литература

1. Школа Толстого: путь к осмысленному образованию : научно-методическое издание / Л.В. Бабий, Е.А. Волошина, Э.Г. Гельфман, Л.М. Долгова, Н.В. Кудрявая, И.В. Малахова, З.Л. Монасевич ; под ред. Е.А. Волошиной и Л.М. Долговой; Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2022. – 338 с.

2. Розин, В.М. Педагогическое образование глазами философа / В.М. Розин // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. – Москва : ДПК Пресс, 2021.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – С. 61–120.
4. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения /сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – Москва : Педагогика, 1989.
5. Сергей Иосифович Гессен / под ред. В.В. Сапова, Т.Г. Щедриной. – Москва : Политическая энциклопедия, 2020.

**РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ. АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
К.Д. УШИНСКОГО И С.И. ГЕССЕНА**

**THE ROLE OF THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE
EDUCATIONAL PROCESS. THE RELEVANCE OF THE
PEDAGOGICAL IDEAS OF K.D. USHINSKY AND S.I. GESSEN**

О.В. Дорохова

*МБОУ «Мазаловская средняя общеобразовательная школа»,
д. Мазалово, Томская область*

Аннотация. Рассматривается роль личности учителя в образовательном процессе с опорой на труды К.Д. Ушинского и С.И. Гессена. Раскрывает их видение личности учителя в системе образования, высказывает субъективное мнение по данной теме, опираясь на личный педагогический опыт.

Ключевые слова: нравственный стержень, духовно-нравственные ценности, образовательный процесс, роль учителя, педагогическое образование, индивидуальность воспитуемого, творческий процесс, взаимодействие учителя и ученика, принцип свободы, привычка к труду, умственные способности, самостоятельность в учебе, творец будущего общества, просветитель

Keywords: spiritual and moral values, the educational process, the role of the teacher, pedagogical education, the interaction of the teacher and the student, the principle of freedom, the educator

*Вся школа, вся педагогика – это прежде всего учитель.
К.Д. Ушинский*

Почему проблема роли личности учителя актуальна? Оказывается, некоторые представители молодого поколения, и их немало, растут без нравственного стержня. Считают ценностями только собственную жизнь и личное благосостояние, даже не подозревают, что на первом месте среди ценностей должны быть уважительное отношение к Отечеству и труд, направленный на его благо, осознание взаимосвязи

благополучия страны и человека. Какое будущее нашей стране такое индивидуалистичное и эгоистичное поколение может обеспечить? Сложно ответить. Другой вопрос, что же делать?

В связи с этим и правительство, и церковь, и общественные организации, и образовательные учреждения, и культура мобилизовались. Разрабатываются проекты совместного решения данной проблемы. Указ Президента России № 809 от 09.11.2022 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – это доказательство того, что настал момент признать, что даже самыми передовыми **методиками** преподавания основ наук не исчерпывается потребность в условиях формирования личности ребенка. А значит, обратиться за помощью к великим педагогам прошлого за разъяснениями по вопросу влияния учителя на формирование личности ученика.

Итак, как видят роль учителя в образовательном процессе великие педагоги.

Образовательный процесс, как известно, включает в себя образовательную деятельность и воспитательную. Эти два огромных пласта педагоги разводить по разным берегам нельзя. И воспитание, и образование в образовательном учреждении должны осуществляться в тесной взаимосвязи.

Ключевым звеном в данном процессе является учитель. В этом убеждены и Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) – российский педагог, писатель, один из основоположников научной педагогики в Российской империи, благодаря которому учитель стал человеком, который не наказывает, а направляет ученика и прививает ему любовь к знаниям; и Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) – ученый-педагог, публицист, переводчик и философ, автор книги «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», которая была опубликована за рубежом в 1923 г., в России – в 1995 г. Книга С.И. Гессена – ценный учебник для тех, кто решил посвятить себя обучению и воспитанию грядущего поколения. Редактор этого пособия, доктор философских наук В.П. Алексеев, справедливо заметил в обращении к читателям, что оно адресовано не только преподавателям вузов, студентам, но и работникам народного образования – всем

тем, кому не безразличны судьбы наших детей, нашего Отечества, да и пути собственного образования.

Целью воспитательно-образовательной деятельности является формирование социально зрелой личности выпускника. Что же такое личность? Личность – это внутреннее содержание человека, его характер, мировоззрение, в соответствии с которым он живет и трудится. Как этими качествами можно воспользоваться? Тонко и искусно – вот ответ. Формирование личности обучающегося (воспитанника) происходит под воздействием сформированной личности педагога, человека, обладающего нравственным стержнем.

Но нужно помнить о том, что мы не вправе ни хотеть, ни требовать того, чтобы наши воспитанники походили на нас. Они должны походить на самих себя, поэтому, входя в мир ребенка, не должны навязывать им «не свойственные его природе наклонности, нарушать его индивидуальность, а наоборот, постараться отстранить от него «пагубные обстоятельства», создать атмосферу свободы и творческого труда. От этого просветлеет ум ученика и облагородится его характер. Так считал К.Д. Ушинский.

С.И. Гессен писал, что учитель не должен силой навязывать ученикам свое мировоззрение, но при этом ему необходимо давать взвешенные, убедительные оценки обсуждаемых тем. По его мнению, не каждый может стать учителем. Чтобы принять решение быть учителем или нет, нужно проанализировать свою потребность в этом. Если она есть, значит есть задатки для образовательной деятельности, т.е. «любовь к ребенку и любовь к ценностям науки и искусства» (по Гессену), есть, что принести детям в класс, что сказать им, какими знаниями с ними поделиться. Не случайно профессиональные конкурсы педагогического мастерства в наше время имеют названия: «Отдаю сердце детям», «Зажги факел души» да и пеликан, символ конкурса «Учитель года», олицетворяет милосердие, заботу и даже жертвенность. А если учитель больше заботится о себе, чем о детях, – это не педагог. С самого начала настоящий учитель понимает, что вся его деятельность будет направлена на ученика.

Такой подход в образовании называется личностно ориентированным. Он предполагает ориентацию на воспитание, образование

и развитие всех детей с учетом их личных особенностей: возрастных, физических, психологических, интеллектуальных. Кроме того, к ребенку нужно относиться как к неповторимой индивидуальности. В таком случае взаимодействие учителя и ученика будет результативным. А кто такие наши ученики? Это наше будущее, будущие специалисты в самых разных областях. Какими будут они, таким будет и наше Отечество. Следовательно, уделяя в детском возрасте пристальное внимание формированию индивидуальности учеников, педагог расширяет возможности творческого приложения сил будущих взрослых граждан.

С.И. Гессен осуществление идей такого подхода видит в создании целостной, единой и в то же время дифференцированной многоступенчатой системы образования, учитывающей интересы и потребности детей и в опоре на внутренние закономерности развития личности воспитуемого. Философ предлагает взять за основу во взаимодействии учителя и ученика «принцип свободы, не отвергающий ни понятия авторитета, ни понятия долга, принуждения, но трансформирующий их в моменты свободной воли ученика». «Дисциплина возможна через свободу, а свобода через закон долга».

Эти мысли С.И. Гессена перекликаются с мыслями К.Д. Ушинского: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет, а учение, основанное только на интересе, не даёт взять его силою воли» [1]. Золотые слова. Во всем должна быть мера. Понятно, почему Константин Дмитриевич в одном случае педагогику называет наукой, а в другом – искусством.

На этом моменте следует остановиться подробнее. Действительно, многолетний опыт педагогов нашей школы и лично мой позволяет подтвердить позицию великих педагогов: сформировать чувство ответственности за свое поведение, выполнение нужных работ, отношение к учебе невозможно порой без принуждения. Некоторые моменты требуют строгого контроля в выполнении. Например, ученик, думая, что «ничего страшного один раз не выполнить домашнее задание», тем самым сам подрывает формирование в себе важного качества его личности – ответственности. Не будет ее в возрасте школьника, зна-

чит, не будет в дальнейшей жизни, где бы он ни находился, чем бы ни занимался. Работать над собой и осуществлять процесс познания в процессе обучения – это непросто. Без труда этого не достичь.

Здесь уместно вспомнить следующее утверждение К.Д. Ушинского: «Воспитание должно дать привычку к труду, потому что серьезный труд всегда тяжел...».

Какова же роль наставника в формировании такой привычки? Как же сформировать у воспитанника привычку к труду? На эти вопросы К.Д. Ушинский дает такой ответ: «Наставник должен лишь помогать воспитаннику активно бороться с нежеланием приложить усилие, не учить его, как это делать, а помогать учиться, рядышком, вместе, умело направляя их взаимодействие в нужное русло. И это нужно делать искусно и ненавязчиво, чтобы ученик не чувствовал угрозы со стороны учителя и его не одолевал страх наказания». Такие действия педагога, по его мнению, пробуждают «умственные способности». Умелое управление ситуацией и творческий подход к ней, а именно «помогать ребенку, где необходимо, и оставлять его, где он справится сам», будет способствовать формированию у воспитанника умения добывать знания самостоятельно. У Гессена же об этом написано так: «Только постоянная напряженность мысли, с которой учитель использует на деле, в живой работе, метод научного познания, ставит перед учениками проблему, разрешая с помощью этого метода вставшие перед классом вопросы, встречая им неожиданные затруднения, указывая путь для решения возникающих то у одного, то у другого недоумений, только такая бдительность мысли способна приобщить ученика к методу познания. Руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения – вот подлинная задача учителя».

Из опыта работы могу сказать, что реализация такой задачи, несомненно, развивает желание и способность самостоятельно, без учителя, узнавать новое, а точнее приобретать знания. Когда ребенок выполнил задание сам, и если оно еще получилось, он испытывает радость. Учитель оценил похвалой, что также усиливает желание учиться. Хотя иногда трудно различить, когда ученик учится с удовольствием,

а когда за обещанное родителями материальное вознаграждение. Это довольно часто практикуется среди родителей. Возможно, в современных условиях это дает положительный результат для успешной сдачи экзамена, но отрицательно влияет на формирование личности ученика.

Для осуществления этой непростой задачи приобщения ученика к потребности познания педагогу понадобятся его личностные качества: общая интеллектуальность, позитивное отношение к другим людям, искренность, доброжелательность, открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, восприимчивость, гибкость, терпение, уравновешенность, умение создать атмосферу эмоционального комфорта.

Кроме личностных качеств важна и профессиональная подготовка педагогов. К.Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы» писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2]. А педагогическое образование предполагает изучение разных наук, в том числе историю педагогики, психологию человека.

Безусловно, в этом вопросе мы согласимся с тем, что деятельность учителя нельзя заключить в определенные рамки, заставить работать по определенной схеме и правилам, заранее прописанным. Но и без педагогического образования нельзя. Об этом говорят другие тезисы К.Д. Ушинского: «Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания». Он, конечно, прав, ведь любая педагогическая идея в воспитании или метод в преподавании не принесет никакого результата, если «она не перешла в его убеждение» [3]. По его мнению, любая инструкция должна быть согрета теплотой его личного убеждения. «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями (нравоучениями), ни системой наказаний и поощрений».

Таким образом, основными составляющими личности педагога, которые определяют успех воспитательно-образовательного процес-

са, являются положительные личностные качества в сочетании с глубокой профессиональной подготовкой, достигшей уровня личных убеждений.

В заключение хочется процитировать моих коллег. Им было задание ответить на вопрос: «Кто такой, по-вашему, учитель? И вот что получилось».

«Учитель – это человек, у которого есть чем поделиться с другими (знание, мудрость, опыт, любовь). И он делает это с радостью».

«Учитель – это призвание. Это внутреннее желание дарить детям не только знания, но и свою душу, тепло, доброту. Не любой может стать учителем. Учитель должен принять и полюбить каждого ребенка, вошедшего в класс».

«Учитель – это человек, который хочет научить всему, всему, всему, но не все это понимают».

«Учитель – это самый важный и самый нужный человек в жизни каждого. Он служит делу своему не по приказу, а по велению сердца».

«Учитель – это тот человек, который не только учит детей, но и сам постоянно учится».

«Учитель – это человек: У – умеющий научить, Ч – чуткий, И – искренний, Т – творческий, терпеливый, Е – единомышленник, Л – любящий свое дело, Б – мягкость».

«Учитель – это человек, который дает не только знания, но и уроки жизни, которые помнят ученики всю жизнь». «Учитель – это творец будущего общества, хранитель традиций, проводник молодым поколениям нравственных ценностей, просветитель в широком смысле слова».

Из слов моих коллег понятно, что у учителя великая миссия: образовывать и воспитывать будущее нашей страны. Ни одни программы и устройства образовательного учреждения не могут позволить себе заменить личность в процессе воспитания. «Воспитательное влияние есть влияние развитого характера на характер формирующийся» (К.Д. Ушинский).

Литература

1. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 348 с.

2. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Журнал для воспитания. – 1857. – № 1.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – Москва: Педагогика, 1988–1990. – Т. 1. – 416 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ТУРУНТАЕВСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В 1960–1980-Е ГГ.

HISTORICAL EXPERIENCE OF THE DEVELOPMENT OF TURUNTAEVSKAYA RURAL SCHOOL IN 1960–1980

С.А. Котова

*Социально-культурный центр «Турунтаевская волость», с. Турунтаево,
Томская область*

Аннотация. Приводится информация о создании директором сельской школы ученического комбината, включающего в себя различные школьные кружки, в том числе спортивные, ученическую производственную бригаду, которая работала на полях совхоза, в теплицах, на пришкольном участке, в дендросаду. Также рассказывается о получении учениками в школе профессии тракториста-машиниста или оператора машинного доения.

Ключевые слова: школа, кружки, ученическая бригада, ученики, учителя, спорт, дендросад

Keywords: school, mugs, student team, students, teachers, sport, dendrological garden

Школа в с. Турунтаево в 1960–1980-е гг. располагалась в трех ветхих зданиях. Постепенно назрела необходимость строительства новой школы. Было построено новое здание школы. С этого времени начался новый виток истории школы. Приказом директора Григория Самсоновича Молокова был создан ученический комбинат, в который входили кружки и допрофессиональное обучение. Кружки помогали овладеть профессией. Ребятам вручалось удостоверение, позволяющее в дальнейшем найти работу в этой области и применить знания, полученные на занятиях кружка. Так, например, радиофизический кружок выпустил в 1957 г. пять киномехаников-любителей. Вел этот кружок Г.С. Молоков. Часто ребята-киномеханики показывали фильмы на уроках. Дети были очень увлечены своей работой. За достигнутые успехи они получили звания «Лучший техник школы», значки «Юный техник СССР», грамоты.

Ученики могли овладеть профессией тракториста-машиниста, оператора машинного доения. А школьные трактористы-наставники учили детей вождению трактора. Вместе с учениками они отстроили прекрасный класс-мастерскую. Те, кто овладевал профессией тракториста, проходили постоянную практику: зимой с дальних делян таскали хлысты для школьной котельной и в то же время по очереди работали в совхозных мастерских, где научились довольно основательно ремонтировать все узлы и агрегаты тракторов и сельхозмашин.

Ученицы, получающие профессию оператора машинного доения, посещали занятия на животноводческой ферме. Там же проходила практика. Один день в неделю девочки работали на ферме, подменяя доярок.

В это время в школу приходят много новых учителей, которые начинают вести кружки. Так, Игнатов Анатолий Михайлович открыл фотостудию, которую посещали большое количество учеников. Ребята не только учились фотографировать, проявлять пленку и печатать фотографии, они еще и обслуживали население как фотографы.

Работал кружок «Умелые руки», где ребята учились делать необходимые в хозяйстве вещи: скалки, веселки, толкушки, разделочные доски. Этот кружок вел Анатолий Григорьевич Баев. Ребята пилили и строгали, мастерили табуретки, на токарном станке изготавливали несложные изделия. Часть изделий шла на продажу. Жители села их с удовольствием покупали.

В еще одном кружке «Умелые руки» можно было научиться слесарному делу. Его вел Владимир Романович Боченков. Здесь ребята осваивали умение изготавливать изделия из железа: шумовки, кочерги, духовки для печей. Но до сих пор люди вспоминают изготовленный под руководством Владимира Романовича автомат по продаже карандашей. Он был установлен в коридоре школы. За 2 копейки можно было купить карандаш. Около автомата всегда была толпа ребятешек. Приходили и жители села посмотреть на это чудо. Владимир Романович также очень хорошо играл на гармонии, поэтому он вел уроки пения и музыкальный кружок, обучал ребят игре на этом инструменте. С приходом в школу В.Р. Боченкова в школе появился свой хор. Пели все: и ученики, и учителя. Выезжали с концертами по сосед-

ним селам. К смотру художественной самодеятельности готовились всей школой. Сами шили костюмы. Сами придумывали танцы. Всем запомнился танец дружбы народов, который исполнили на смотре художественной самодеятельности. Школьники вместе с Владимиром Романовичем придумывали целые спектакли с песнями и стихами. В 1958 г. на базе 9-го класса была создана ученическая производственная бригада. В нее входили 14 учащихся. Руководил бригадой Анатолий Михайлович Игнатов.

Директор школы Г.С. Молоков узнал, что такие бригады создаются в некоторых школах, но в нашей области таких не было. Он съездил в школу, где уже работала ученическая бригада, расспросил о ее работе и, вернувшись, предложил создать свою. Его поддержали директор колхоза, учителя и школьники. Колхоз выделил школе землю, и с ранней весны школьники на ней работали (удобряли, обрабатывали). Имгодились знания, полученные на уроках труда, умение работать на тракторах. Для колхоза «Прогресс», а затем и для совхоза «Победа» дети выращивали кормовую свеклу, капусту, пшеницу, картофель, кукурузу, лен, а в теплицах – огурцы.

Ребята работали дружно, получали хорошие урожаи, и за это их в 1965 г. наградили путевкой на ВДНХ. Летом 1970 г. лучшие работники бригады на заработанные деньги съездили по путевкам в Москву, Ленинград, Бухару. В 1969 г. на реке Яя был открыт трудовой палаточный лагерь «Прометей». Недалеко от лагеря росло 10 га капусты. Ребята с утра работали на своем участке, а потом отдыхали, купались, играли в волейбол, футбол, теннис, собирали гербарии.

В эти годы большое внимание уделялось и спорту. Как только в школе появился Андрей Филиппович Утопленников, спорт в школе стал занимать одно из главных мест. Школьники буквально поклонялись фанатично преданному детям и физкультуре, глубоко эрудированному педагогу Андрею Филипповичу. Четыре года школьная сборная команда по лыжам выступала на районных и областных соревнованиях. И побеждала. Тренировались даже в лунные ночи. Спорт пропитал всю школьную жизнь. Дети сами строгаи лыжи, клепаи крепления собственной конструкции, варили мази, першивали ботинки. Андрей Филиппович очень внимательно относился

к своим спортсменам, оберегал их, помогал. И дети его очень уважали.

Гордостью школы был дендросад. В начале 1960-х гг. на пришкольном участке посадили смородину, малину. Ребята работали в саду и даже продавали ягоду населению. В 1970-е гг. решили, чтобы при школе был не просто сад, а дендросад. Закупили и высадили много видов различных декоративных растений. Часть дендросада была посажена в 1973 г. выпускниками школы. Весной 1977 г. завуч школы Алла Ильинична Салагаева закупила в Томском университете саженцы декоративных деревьев и кустарников. В школе был объявлен конкурс на лучший эскиз будущего дендрария. Больше всех понравился эскиз, который начертили учащиеся 10-го класса. Ребята предлагали разбить весь участок на делянки, между которыми предполагось сделать дорожки или посадить клумбы с цветами. Было закуплено 8 видов деревьев и 24 вида кустарников. На уроках труда мальчики к каждому растению сделали табличку с названием. В 1978 г. коллекцию растений в дендрарии дополнили, посадив несколько деревьев, в том числе тополь лавролистный, ясень ланцетный и другие, а также несколько декоративных кустарников. В дендросаду иногда проходили уроки биологии. Трудились в нем всей школой: чистили от опавшей листвы, копали клумбы для цветов. Одно звено производственной бригады было закреплено за дендросадом.

В Турунтаевской школе трудовое воспитание стало основой обучения и воспитания школьников.

**СКРЕПЛЯЯ РАЗРЫВЫ ВРЕМЕН: ТВОРЧЕСКАЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АРХИТЕКТОРА
АНДРЕЯ ДМИТРИЕВИЧА КРЯЧКОВА КАК
ИСТОРИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ**

**CREATIVE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE
ARCHITECT ANDREI DMITRIEVICH KRYACHKOV
AS A HISTORICAL VALUE**

Е.Е. Ланкина

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Ставится задача осмыслить творческий путь и значение вклада в культуру и образование Томска и Сибири архитектора А.Д. Крячкова. Особое внимание уделяется томскому периоду его работы – периоду становления творческих принципов мастера и педагога, признанного основоположника архитектурной школы Сибири, обладавшего особым стилем в архитектурно-инженерной педагогике.

Ключевые слова: архитектура, инженерная педагогика, строительство, декоративность, классицизм, эклектика, модерн, конструктивизм, выставки, конкурсы
Keywords: architecture, engineering pedagogy, construction, decoration, classicism, eclecticism, modernism, constructivism, exhibitions, competitions

В 2022 г. исполнилось 120 лет начала творческой и преподавательской деятельности А.Д. Крячкова в Томске – архитектора, оказавшего влияние на всю Сибирь и оставившего огромное наследие потомкам.

Андрей Дмитриевич Крячков (1876–1950) – выдающийся архитектор, ученый и педагог. Этот уникальный по творческим талантам человек защитил диссертацию, получив степень доктора технических наук, далее заслужил звание профессора архитектуры. Проекты А.Д. Крячкова, осуществленные в Томске, Новосибирске, Новокузнецке, Барнауле, Омске, Благовещенске и других сибирских городах, обеспечили возведение более сотни весьма значимых зданий, причем в разных архитектурных стилях. Профессор А.Д. Крячков считается основоположником архитектурной школы Сибири, и это право он действительно заслужил. Надо отметить, что он причастен и к самой

организации сибирского архитектурного образования. А для города Новосибирска его деятельность стала судьбоносной – самые красивые здания XX в. там построены по его проектам и являются архитектурным лицом города.

Получив высшее инженерное образование в Санкт-Петербурге, А.Д. Крячков был приглашен в только что открытый Томский технологический институт в качестве преподавателя. В конце XIX в. в Томске уже были открыты классический университет и технологический институт. Знаменательно, что городом Томском гордились его современники, ведь он успел уже по праву прославиться наречением «Сибирские Афины», и это подхваченное крылатое наименование бытует по сей день, воспаряя к будущему! На рубеже XIX–XX вв., которые застал талантливый образованный юноша, в Томске сформировался обширный круг представителей науки и культуры. Что касается столь необходимых городу технических специалистов, их было явно недостаточно. А.Д. Крячков выбрал из более полусотни вакансий инженеров от множества городов России именно приглашение в Томск. И, как было ожидаемо, здесь ему открылись максимально благоприятные перспективы.

Так, в 1902 г. первым местом работы Андрея Дмитриевича стало строительное отделение Томского губернского управления. Его приняли младшим инженером. Радостным событием было то, что можно было развернуться и в преподавательской деятельности, а именно в высшем учебном заведении. Конечно, львиную долю времени поглощала работа над сметами, проектами для городских сооружений, а также строительства жизненно необходимых зданий – земских больниц и других насущных объектов. Параллельно новый инженер принят в комитет по строительству помещений технологического института. Этим комитетом руководил инженер гражданского строительства Ф.Ф. Гут, имеющий здешний опыт с 1896 г. (имеется в виду возведение зданий Томского технологического института, а также Императорского Томского университета, Томского учительского института). Сначала А.Д. Крячков становится правой рукой Ф.Ф. Гута и в течение почти трех лет трудится с ним на строительстве корпусов технологического и учительского институтов. И уже с 1905 г. сам возглавляет

комитет по строительству корпусов технологического института. Ранее запроектированные Гутом биологический и анатомический корпуса университета достраивал именно А.Д. Крячков. Он был утвержден в статусе университетского архитектора.

Среда инженеров и зодчих приняла нового коллегу очень хорошо, тем более он обладал скрупулезными технико-строительными и архитектурными знаниями, творческой интуицией, трудолюбием и организаторскими, равно как в целом деловыми качествами. В институте он тесно общается с талантливыми людьми – архитекторами К.К. Лыгиным и П.Ф. Федоровским, и многими замечательными инженерами.

Одним из значимых событий было завязавшее в Томске сотрудничество с архитектором, томичом с рождения В.Ф. Оржешко. Именно с этим человеком, тоже художественным по натуре, а по годам ровесником, в начале 1907 г. Крячков был послан в командировку в Германию, Францию, Италию. Целью поездки было повышение квалификации. Среди задач было, конечно, детальное знакомство с выдающимися архитектурными памятниками и с новыми интересными современными сооружениями.

Инженерно-архитектурная деятельность замечательного профессионала Крячкова идет быстро и всесторонне по нарастающей, принося большую пользу благу общества. Андрей Дмитриевич становится настоящим мастером своего дела, готовым всегда разрешить самые трудные проблемы строительства. За границей, к тому же, были приобретены весомые знания инженерно-архитектурного дела, а в Сибири – практический организаторский опыт строительства, учитывающий специфику природно-климатических условий. Сибирские просторы становятся для вдохновенного архитектора воистину призванием и судьбой. Открываются широкие перспективы неустанного творческого труда, где постоянно сочетаются педагогическая деятельность и архитектурное творчество. Именно Томск явился в начале XX в. территорией становления талантливого человека – истинного мастера архитектуры и наставника студенческой молодежи. А.Д. Крячков поистине горячо увлекался педагогической деятельностью, несущей живое общение с будущими инженерами. Он очень ярко и стремительно получает признание в кругу коллег и благодарных учеников. Считает-

ся, что он обладал особым стилем в архитектурно-инженерной педагогике. Областью его преподавания является архитектурное проектирование, рисование моделей зданий со всем раскладом необходимых подробностей, выверенных математически. Совместно с профессором А.Э. Сабеком А.Д. Крячков успешно аргументирует насущную необходимость открытия на инженерно-строительном отделении дополнительной структуры собственно специального образования для архитекторов.

Что касается преподавания, то, кроме технологического института Андрей Дмитриевич с 1914 г. отважно берется за дополнительную нагрузку – работу в Томском политехническом училище. Кроме того, с 1911 по 1917 г. возглавляет проектную группу по отоплению и вентиляции зданий.

Андрей Дмитриевич совершал много служебных поездок, бывал как в Центральной и Южной России, так на Урале и, конечно, в Сибири. Среди городов, где были деловые поездки архитектора, – Москва, Санкт-Петербург, Одесса, Ростов, Самара, Ярославль, Свердловск, Челябинск, Курган, Ишим, Тобольск, Омск, Тара, Новониколаевск, Барнаул, Иркутск, Чита. В одних городах он осуществил свои проекты, в иных происходил обмен опытом, приобретение знаний, знакомство с новыми для того времени стройматериалами – стеклом, железобетоном, металлом.

Обладая гибким ощущением изменений во времени, А.Д. Крячков, отвечая запросам эпохи, был способен работать в разных стилях. Начиная с деревянного зодчества, с его красотами резьбы, он переходил последовательно от русского классицизма к стилю модерн, ставшему весьма модным и востребованным на рубеже XIX–XX вв., а далее действовал в стиле конструктивизма советского времени. При всех следованиях ветрам перемен в искусстве, он оставался истинным эстетом. Обладая колоссальной работоспособностью и многогранным талантом, Крячков умел убеждать своих воспитанников трудиться не покладая рук, стремясь добиваться точности в рисовании, черчении, проектной работе. Вот один из его педагогических постулатов: «Каждый архитектор должен владеть рисунком. Рисунок для архитектора – это, прежде всего средство, как для художника точно выразить свою

мысль». Добавим к этому то обстоятельство, что выдающийся архитектор являлся, ко всему прочему, учредителем Томского общества любителей художеств. Организовывал выставки картин талантливых художников – представителей народа. Пропагандировал архитектурное образование везде, где только ни бывал. Известен факт организации А.Д. Крячковым выставки картин частных коллекций богатых томичей. Чтобы собрать экземпляры классической живописи, он обошел все имения и дома томских чиновников, купечества, профессуры, культурных деятелей. Экспозиция стала ярким событием в городской жизни.

Потрясающе ярким был его вклад в архитектуру Новониколаевска, позже переименованного в Новосибирск. Все началось с 1908 г., и далее судьба складывается так, что с этим городом архитектор вскоре породнится тесными творческими и преподавательскими узами. Трудно представить облик Новосибирска без оригинального архитектурного вклада нашего уникального мастера. Несомненно, культурный центр Сибири многим обязан подвижнику строительной науки А.Д. Крячкову! А во второй половине XX в. Новосибирск становится крупнейшим в Сибири. И этот город поистине является особым памятником человеку, вложившему силы в становление его архитектурной красоты и мощи.

Мало кто знает, что, еще оставаясь томичом, неся громадную нагрузку служебной ответственности в этом старинном культурном центре Сибири, Андрею Дмитриевичу приходилось, рискуя здоровьем, постоянно совершать поездки в Новониколаевск – урывками, в свободное от инженерной и преподавательской работы время. И это более семи лет перед революцией, перевернувшей мир... Действительно, спонтанно образовавшийся новый город, в основном одноэтажный, Новониколаевск находился в труднейшем положении... Деревянные домишки и юрты часто гибли от пожаров. Необходимым стало строительство в 1909 г. кирпичного завода, и следом срочной постройки самых важнейших каменных зданий и коммуникаций. Дюжина школ, реальное училище, а затем торговый корпус – это экстренные сооружения, блестящие достижения 1909–1910 гг. Известны здания Почтамта и Коммерческого клуба, построенного в стиле русского классицизма, но выполненным с применением форм модерна (позже там обосновался театр «Красный факел»). Примечательно, что

оно явилось самым красивым зданием Новониколаевска. Немало корпусов университетов по проектам Крячкова построено в Томске, куда изначально он задумал приехать и жить. Именно в Томске Андрей Дмитриевич построил собственный трехэтажный деревянный особняк в стиле модерн, являющийся в настоящее время уникальным шедевром архитектурного строительства (ныне в нем располагается Музей деревянного зодчества). Два близких сибирских города – старый и новый культурные центры, несут на себе печать таланта замечательного мастера. Но именно Новосибирск был освоен изначально новаторским вкладом Андрея Крячкова. Окончательный переезд архитектора в Новосибирск случился в 1930 г., и это связано с открытием СибСтрИна – Сибирского строительного института. Профессор Крячков вскоре становится заведующим кафедрой архитектуры и возглавляет ее в течение 45 лет. Но главным остаются проекты зданий Госторга (в дальнейшем консерватория), Планового института, Краевого Комитета партии, Облпотребсоюза и Государственного банка.

Позднее А.Д. Крячкову довелось руководить строительным отделением Кузнецкого металлургического комбината, а также строительным отделом угольных шахт Кузбасса. Здесь проявились организаторские способности архитектора и инженера-строителя.

На международной выставке «Искусство и техника в современной жизни», проходившей в Париже в 1937 г., в экспозиции СССР был представлен проект А.Д. Крячкова – 100-квартирный жилой дом. Ему была присвоена высшая награда «Гран-при» и золотая медаль.

Много сил Андрей Дмитриевич уделял, как и раньше, преподаванию. Таким образом формируется авторская школа архитектора А.Д. Крячкова. За время работы в Новосибирском инженерно-строительном институте под его руководством подготовлено и выпущено свыше 500 специалистов.

Чтобы органично сочетать теоретическую и практическую подготовку студентов, А.Д. Крячков ввел правило: каждый студент на втором курсе получал реальное задание. К четвертому курсу многие уже имели один-два построенных дома. Основой его педагогического стиля был принцип преимущества личного контакта преподавателя со студентами.

А.Д. Крячков писал и издавал научные труды. В их числе большая работа «Влияние климата и природы на строительство и архитектуру в Сибири», в которой обобщен его огромный опыт инженера и архитектора.

Ряд последних лет жизни Андрей Дмитриевич Крячков подолгу жила в городе Сочи. Он ушел из жизни летом 1950 г.

Вклад архитектора А.Д. Кряčkова в культуру и преподавание выдающийся. Он явился уникальной ценностью для Сибири. Его здания украшают исторические пространства Томска, Новосибирска, Омска и других городов. Поколения учеников мастера, архитекторов и строителей – гордость страны.

Двадцать две работы – спроектированные и построенные им здания – исключительные по красоте и архитектурному исполнению, премированы на всесоюзных и международных конкурсах. В 1944 г. А.Д. Крячкову присвоено звание заслуженного деятеля науки и техники РСФСР. В 1946 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР А.Д. Крячков награжден орденом Трудового Красного Знамени.

Педагогическая деятельность А.Д. Кряčkова знаменует собой связь и преемственность поколений на рубеже эпох, исторических событий и перемен. В советское время почти в каждом городе можно было встретить его учеников. Научные труды А.Д. Кряčkова и сейчас актуальны и приносят пользу студентами архитектурно-художественного и исторического профиля. Достижения школы А.Д. Кряčkова достойны подражания и дальнейшего перспективного развития в российском инженерном образовании [1–4].

Литература

1. Баландин, С.Н. Сибирский архитектор А.Д. Крячков / С.Н. Баландин, О. Ваганова. – Новосибирск : Западно-Сибирское кн. изд-во, 1973 – 58 с.
2. Баландин, С.Н. А.Д. Крячков. Сибирский архитектор / С.Н. Баландин // Архитектура Новосибирска. – URL: <http://nsk.novosibdom.ru/kryachkov>
3. Созидатели: очерки о людях, вписавших свое имя в историю Новосибирска ; сост. Н.А. Александров ; ред. Е.А. Городецкий. – Новосибирск : Клуб меценатов, 2003. – Т. 1. – 512 с.
4. Усепян, Л.Х. Письменные источники в составе персонального фонда А.Д. Кряčkova в собрании музея истории архитектуры Сибири им. С.Н. Баландина // Баландинские чтения. – 2016. – С. 237–246.

**РАЗВИТИЕ САМОУВАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ЕЕ ОГРАНИЧЕНИЯ
КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИДЕЙ С.И. ГЕССЕНА СЕГОДНЯ**

**DEVELOPMENT OF SELF-RESPECT AND CREATIVE
ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN UNDER
THE DIGITALIZATION OF EDUCATION: PERSPECTIVES
OF PEDAGOGICAL PRACTICE AND ITS LIMITATIONS
AS A MANIFESTATION OF S.I. GESSEN TODAY**

Н.А. Люрья

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. Рассматриваются проблемы педагогики, связанные с применением цифровых технологий, влияние цифровизации на развитие творческих способностей школьников, ее позитивные и негативные воздействия. Обосновывается необходимость применять такие педагогические методы, которые соотносятся с ценностями культуры и способствуют развитию общества.

Ключевые слова: педагогика, система образования, культура, творчество, цифровые технологии как инструмент развития, цифровизация образования

Keywords: pedagogy, education system, culture, creativity, digital technologies as a development tool, digitalization of education

Специфика настоящего времени состоит в том, что на образовании, как никогда раньше, лежит особая роль гаранта будущего, гаранта воспитания поколения, способного сохранить мир, культуру и создать условия для дальнейшего развития общества, несмотря на все усиливающее ускорение изменений социума и увеличение глобальных проблем.

Как известно, в каждую эпоху изменение существующей педагогической практики обусловлено «культурным целым», а именно взаимно обуславливающим влиянием трех компонентов единой системы: *культура – образование – личность*. Конкретный же механизм

изменения существующей педагогической практики специфичен именно для каждого времени [1].

В настоящее время развитие творческих способностей личности приобретает особую актуальность вследствие тех изменений в развитии культуры, которые основаны на приоритете новых средств коммуникаций, цифровизации социальной жизни, новых глобальных проблем. Однако часто, акцентируя внимание на развитии внутренних способностей личности, на ее творческих способностях, в качестве определяющей ценности, как правило, *игнорируют два других компонента целостной системы, т.е. ту сторону творческой активности человека, которая обеспечивает стабильность общества и целостность культуры, с чем связаны неудачи в области реформирования образования.*

Именно поэтому сегодня актуальны идеи С.И. Гессена, определившего роль и значение культуры в образовании с общих позиций философии образования. Эти идеи выступают эвристическим принципом для педагогической практики, и тогда роль педагогики становится предельно ясной в статусе ее воплощения в реальной деятельности.

По мнению С.И. Гессена, *«цели жизни современного культурного общества... и есть суть цели образования. Между образованием и культурой имеется... точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должна быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры... Мы говорим об образовании нравственном, научном [или теоретическом], художественном, правовом, религиозном»* (курсив наш. – Авт.) [2, с. 35].

Прежде чем рассматривать развитие творчества школьника как цель педагогики, необходимо обратиться к тем научным основам, которые заложены классиком теории развития высших психических функций, – Л.С. Выготским, что чрезвычайно важно в условиях современной культуры. Именно Л.С. Выготский установил, что развитие психики происходит путем *взаимодействия* биологических – *внутренних* для человека факторов, и *внешних* для него – *культурных факторов*; путем использования *внешнего для человека элемента* – культурного фактора. Этот внешний фактор предоставляет элемент

культуры того сообщества, которая окружает человека в его повседневной жизни, задает цели и ориентиры сознательной деятельности и основы общения. Психика включает в себя *все* пройденные ею исторические этапы развития в свернутом виде [3].

Кроме того, важнейшим выводом Л.С. Выготского явилось обоснование значимости психики человека с точки зрения выполняемых ею функций в обществе (решения задач, проблем) в процессе жизни, т.е. практика ее использования [4, с. 88].

Итак: внешний фактор, служащий условием для развития внутренних качеств человека, – это тот фактор культуры, который приобретает важнейшее значение по сравнению с прошлым и благодаря чему общество испытывает качественное изменение во всех сферах жизни человека. Ясно, что сегодня – это новые средства коммуникации, в частности – цифровизация.

Как наука, книгопечатание, научные открытия существенно повлияли на образование в Новое время в Европе, так и сейчас новые средства коммуникации радикально меняют всю образовательную систему. Новые коммуникационные средства современной культуры открывают безграничные возможности развития творческих способностей в педагогике, однако использование их, как показывает педагогическая практика, весьма проблематично. Это связано с теми проблемами, которые касаются изменения статуса педагога и поиска адекватных средств обучения и воспитания.

В педагогике необходимо определить, как применяемые методы воспитания способствуют развитию социума и как соотносятся с индивидуальными потребностями ребенка; как комфортно ребенок, включаясь в социальную жизнь, чувствует себя как член общественного целого; как укрепляется его самоосознание и воспитывается самоуважение, которое является необходимым при вхождении во взрослую жизнь. Самоуважение подростка – это уважение к своей личности, это понимание собственной ценности как личности, уверенность в себе, осознание сильных и слабых сторон своего характера и умений, способность управлять ими.

Использование дистанционного образования, цифровизация обучения школьников могут оказать как положительное, так и отрица-

тельное влияние на развитие их творческих способностей. С одной стороны, цифровизация расширяет кругозор детей, повышает мотивацию к новой практике освоения знаний и экспериментированию, что развивает творческий потенциал ученика. С другой стороны, использование цифровизации может привести к привычке пассивного использования информации в Интернете и зависимости от компьютерных технологий, теряя при этом креативность мышления и мотивацию. Кроме того, негативное влияние цифровизации может влиять на психику ребенка: уменьшение концентрации внимания, преобладание интереса к цифровым технологиям, что приводит к отключению от реального мира и социального общения, проблемы общения с другими людьми, понимания людей и сострадания к ним, проявление заботы и эмпатии. В целом проблемы социальной адаптации выходят на первый план.

Цифровизация обучения должна учитывать индивидуальные особенности учеников, позволять им проявлять творческие способности, поощрять их достижения в творческой работе и инновационных проектах, поддерживать доверительные отношения между субъектами образовательного процесса, выражать удовлетворение и признательность за творческие достижения учеников. Таким образом развивается самоуважение в подростке, необходимое для его вхождения во взрослую жизнь.

Можно привести примеры успешных педагогических проектов. Например, в статье [4] описаны способы развития творческих способностей детей и их самоуважения в условиях нового отношения «ученик – учитель» с использованием дистанционного обучения. И вывод авторов очень важен: «Следует отметить, что очень важно, чтобы и педагог, и ребенок рассматривали те возможности, которые дает цифровизация именно как расширение области средств, как инструментальное пространство, которое умощняет обычные способности человека. Если же не относиться к информационным технологиям как пространству средств, то ребенок очень легко попадает в ловушку, когда цифровые технологии просто захватывают его сознание, поскольку создается очень мощная, зрелищная и интересная параллельная реальность, которая начинает конкурировать с реальностью настоящей» [4 с. 90].

Можно сделать вывод, что роль педагога в современной культуре неизмеримо возрастает. Если в Средние века педагог должен был уметь читать по латыни, знать Священные писания и следовать им, в Новое время, в эпоху Просвещения – иметь знания какой-либо предметной области, опираясь на всеобщую грамотность, то в современное время этого знания недостаточно. Знанием может обладать каждый благодаря Интернету, необходимо *выйти за пределы предмета на ступеньку* выше – подняться в область тех качеств, которые значимы для всех людей, – в область психологии, нравственности, Духа, в область тех знаний, которые являются гармонизирующими общественную жизнь, создающие целостность пространства проживания человека в мире.

Современный педагог должен *уметь* выстраивать это пространство в своем предмете для индивидуального подхода к ученику, опираясь:

- 1) на знание его качеств;
- 2) способности ориентироваться в цифровом пространстве и
- 3) умение им пользоваться в своих целях, т.е.: выстраивать дидактический Путь не для всего класса, а для каждой личности, опираясь на его внутренние задатки, интересы, потребности.

Таких задач в педагогике не было прежде. Только такие качества позволят проявлять творческие способности каждого, прошедшего обучение в школе, развивать как творческие качества в будущем, так и способствовать развитию всего коллектива, всего общества. Это и есть конечная цель педагогики как проявления философии по Гессену, так как здесь культура и образование продолжают быть в согласии и единстве.

Таким образом, в современных социальных условиях, когда образовательная активность захватывает почти все сферы жизни человека, распространяясь на свободное время и сферу досуга, чрезвычайно важно обеспечить гармоничное сочетание личных целей ученика и социально значимых целей общества во взаимодействии культуры и образования.

Литература

1. Люрья, Н.А. Образование и культура / Н.А. Люрья // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). Серия: Вопросы теории науки и образования (Спецвыпуск). – 2001. – Вып. 2 (27). – С. 30–33.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982–1984.
4. Бычкова, Н.И. Расширение зоны ближайшего развития за счет проектирования развивающих ситуаций в различных цифровых средах / Н.И. Бычкова, У.В. Бычкова, Н.А. Люрья, Н.Ю. Черепова // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках : материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2022. – 443 с. – С. 85–94.

**ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ С.И. ГЕССЕНА
КАК ПЕДАГОГА, ФИЛОСОФА ОБРАЗОВАНИЯ,
СОЗДАТЕЛЯ МОНОГРАФИИ «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ.
ВВЕДЕНИЕ В ПРИКЛАДНУЮ ФИЛОСОФИЮ» (1896–1923 ГГ.)**

**HISTORICAL FACTS OF THE FORMATION OF S.I. GESSEN
AS A TEACHER, PHILOSOPHER OF EDUCATION, CREATOR
OF THE MONOGRAPH "FOUNDATIONS OF PEDAGOGY.
INTRODUCTION TO APPLIED PHILOSOPHY" (1896–1923)**

Л.М. Найбороденко

*Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования, Томск*

Аннотация. Раскрываются основные аспекты становления и развития С.И. Гессена как философа, педагога, исследователя проблем образования в процессе его жизненного роста, приобретения им профессии философа, в ходе педагогической деятельности в Томске, когда и была создана его философско-педагогическая система.

Ключевые слова: образование, педагогика, преподавание, организация педагогического образования в Томске, становление философско-педагогической системы
Keywords: education, pedagogy, teaching, organization of teacher education in Tomsk, formation of the philosophical and pedagogical system

Проблема, поставленная в заглавии, весьма актуальна. С.И. Гессен признан в философской и педагогической науках как ученый с мировым именем, его фундаментальное произведение «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» изучалось и изучается в Европе, России и мире. Логично возникают вопросы: в каких исторических условиях, а главное, какой человек создал этот уникальный труд, как он сформировался как педагог, философ, исследователь педагогических и философских проблем образования?

В литературе этой проблемы касались такие авторы, как Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, С.А. Зеньковский и др. [1–3]. Эти авторы опирались преимущественно на книгу С.И. Гессена «Мое жизнеописание».

сание» [4]. Отдельно отметим воспоминания Анджея Валицкого [5], ученика С.И. Гессена, выдающегося польского философа. Автору этих строк посчастливилось изучать жизнь и деятельность С.И. Гессена в России, в частности в Санкт-Петербурге и Томске в период его становления и развития, обращаясь, конечно, и к его воспоминаниям, но преимущественно используя архивные источники, такие как документы Центрального государственного исторического архива (Санкт-Петербург), Государственного архива Томской области (Томск) [6–8]. Это позволило ввести в научный оборот новые, ранее неизвестные гессеноведам исторические документы о деятельности С.И. Гессена в России, и, что ценно, дало возможность осветить важные аспекты актуальной темы, которая заявлена в заглавии.

Следующие сюжеты требуют рассмотрения: как формировалась личность мальчика с непростой судьбой в детстве, в период учебы в гимназии, затем в юности, в университетах Гейдельберга и Фрайбурга, где он изучал философию.

С.И. Гессен получил прекрасное воспитание в семье своего талантливого отца, Иосифа Владимировича Гессена, члена кадетской партии, депутата Второй Государственной думы России, и своей приемной матери, которая получала свидетельство Сергея об окончании гимназии – сын тогда находился в ссылке, предположительно в Молдавии, за участие в студенческих волнениях в Петербурге в 1904 г. Сережа был исключен из гимназии, ему была «сбавлена» оценка за поведение до «3», это было решение попечителя Санкт-Петербургского учебного округа. Гимназия не оказала сильного влияния на мальчика, он не овладел даже немецким языком и не завел там друзей. Вместе с тем это было первое учебное заведение, в котором Сергей учился восемь лет. Гимназия была старинной, одной из лучших в столице, в ней преподавались новые и древние языки, но господствовала зубрежка и муштра. Это был первый опыт знакомства Сергея с российской системой образования.

Мощное влияние на нравственное и интеллектуальное развитие Сергея оказали профессора старинных германских университетов Гейдельберга и Фрайбурга. В период с 1905 по 1909 г. Сергей вошел в творческий круг европейских философов, таких как Генрих Риккерт,

Пауль Наторп, Эмиль Ласк. Здесь царил атмосфера свободы в исследовании, не только деловые, но и личные отношения с профессорами, которые становились и научными руководителями, и друзьями; вместе с тем шло погружение в философию греческую, европейскую, изучение наследия И. Канта, в результате чего Сергей стал неокантианцем. Огромный труд молодого Гессена позволил ему в 1909 г. защитить докторскую диссертацию на тему «Об индивидуальной причинности» (научный руководитель – Г. Риккерт) на отлично. Именно в университетский период развивался интеллект Сергея Иосифовича, его интерес к проблемам философии образования, к педагогической науке. Перед ним были и талантливые немецкие ученые, трудившиеся в свободных немецких университетах.

Особый период в развитии личности Сергея Иосифовича, где он проявил свои способности как философ, интеллектуал, организатор, был связан с созданием и изданием международного ежегодника по философии культуры «Логос». Этот сюжет освещен в воспоминаниях Ф. Степуна, Б. Яковенко, есть публикация автора [8]. Именно Сергею Иосифовичу принадлежала идея издания этого уникального журнала, он вместе с коллегами вовлек в число авторов известных в то время философов, ученых, в том числе профессоров кафедры философии Санкт-Петербургского университета Лосского, Введенского и др. [7]. Что важно, он и сам опубликовал статьи на актуальные темы.

Магистратура в Санкт-Петербургском университете – труднейший и чрезвычайно важный период в жизни С.И. Гессена. Это был огромный блок научной информации, начиная от древних греков – философов и историков – и заканчивая точными науками, это были экзамены, которые надо было сдать на отлично. Это первый этап. Второй – монография по творчеству И. Канта, над которой он долго работал, но она не была издана и погибла во время Варшавского восстания (1944 г.). Магистерские экзамены были сданы успешно, но имела место «задержка», тормозом явилась «сбавленная» до «3» оценка за поведение в гимназии за участие в студенческих волнениях в 1904 г. Лишь в 1914 г. Гессен был «допущен» к чтению лекций на кафедре философии в качестве приват-доцента. Как пишет А. Валицкий, к этому

времени С.И. Гессен уже был одним из талантливых философов в Санкт-Петербурге.

Приват-доцентство было периодом интенсивного развития интеллекта и всех жизненных сил молодого ученого, именно в эти годы, с 1914-го по 1917-й, Сергей Иосифович впервые обращается к педагогике. Он начинает преподавать в частной гимназии М.Н. Стоюниной, где практиковались творческие методы обучения и воспитания детей, в Петершуле, Главном немецком училище Санкт-Петербурга, также выступает на учительских курсах. В воспоминаниях он пишет, что в школах читал лекции по логике, психологии и педагогике. На историко-филологическом факультете Санкт-Петербургского университета начал чтение лекций по истории педагогики. «Педагогика была для меня совершенно неизведанной областью, однако я намеревался заняться ею всерьез. Спустя два года я уже нисколько не сомневался, что занялся не свойственным мне делом». Летом 1916 г. в Петербурге для учителей начальной школы Сергей Иосифович с успехом прочитал свой первый курс по педагогике [4, с. 410]. Гессен добавляет, что преподавание в средней школе очень помогло ему в изучении педагогической теории.

В 1917 г. в России произошла Февральская революция. Сергей Иосифович как «отчаянный революционер» не остался в стороне. Он примкнул к умеренному крылу движения, к группе В. Плеханова, сблизился с ним и даже стал его личным секретарем, хотя понимал бесперспективность его программы.

Обратимся к томскому периоду (1917–1921 гг.). Осенью 1917 г. в Томском университете по решению Временного правительства было открыто два новых факультета: механико-математический и историко-филологический. С.И. Гессен как талантливый ученый, имевший опыт преподавания философских курсов в Санкт-Петербургском университете, был приглашен на кафедру философии и логики на историко-филологическом факультете в качестве и.д. ординарного профессора. Томск в это время являлся умственной столицей Сибири, здесь успешно развивался классический университет, который являлся «рассадником просвещения» для всей Сибири, имея мощный профессорско-преподавательский состав, а также Томский технологиче-

ский институт (открыт в 1910 г.). Система общего и профессионального образования была представлена 80 учебными заведениями, среди них были Коммерческое училище, технические училища, шесть женских гимназий и три мужских. Учителей для повышенных начальных училищ готовил Томский учительский институт, открытый в 1902 г. Действовали также учительские семинарии, которые готовили учителей для начальных школ.

Приступив к обязанностям заведующего кафедрой философии и логики, Сергей Иосифович активно включается в решение факультетских, а затем городских и сибирских проблем образования. Ему была доверена честь открытия историко-филологического факультета Томского университета – прочитать 7 ноября 1917 г. актовую лекцию «Идея науки». Идея науки, по С.И. Гессену, это исследование неизменного, вечного. Лекция была прослушана при большом скоплении студентов. Вместе с коллегами Гессен участвовал в открытии и работе Государственных педагогических курсов новых языков и читал там лекции по педагогике.

В декабре 1919 г. С.И. Гессена избирают вначале и.о. декана факультета, а потом деканом историко-филологического факультета. В этой должности он трудился до отъезда из Томска в 1921 г. Молодой профессор очень много учится. Как пишет в воспоминаниях, он вставал в шесть утра, готовился к лекциям по греческой философии, логике, психологии, «чтобы иметь свежеприготовленный конспект лекции». Сергей Иосифович оказался в своей стихии, он руководил научными работами студентов. Один из них, Михаил Вяткин, стал доктором исторических наук, директором Института истории в Ленинграде. Гессен действовал и в контакте с органами просвещения в Томске, руководил Народным университетом им. Макушина, читал лекции по педагогике для учителей, вводил льготы для слушавших его лекции учителей.

На Сибирских высших женских курсах (СВЖК) Сергей Иосифович при поддержке Министерства просвещения Временного Сибирского правительства в 1918 г. открыл педагогическое отделение. Министром просвещения в это время был В.В. Сапожников, бывший ректор Томского университета. В Сибири тогда действовало Времен-

ное Сибирское правительство, советская власть установилась здесь в декабре 1917 г., но в конце мая 1918 г. пала под напором мятежа Чехословацкого корпуса. На СВЖК отделение было вечерним, но желающих получить педагогическое образование было много, плата за обучение была умеренной. С.И. Гессен читал там логику, педагогическую психологию, педагогическую теорию. Экзамены принимал необычно – опрашивал студенток на знание той психологической и педагогической литературы, которую они изучали самостоятельно. Успех курсов был высок, они были востребованы.

Летом 1918 г. в Томске при мощной поддержке Министерства просвещения и лично проф. Сапожникова, органов управления томским образованием, Управления Сибирской железной дороги были успешно проведены летние учительские курсы для учителей начальных и повышенных училищ всей Сибири. Свыше 700 человек приняли в них участие. Успех курсов был обеспечен прекрасной их организацией, учителей поселили в томских общежитиях, обеспечили питанием, выдали пособие по 200 руб. Главная причина успеха – объединение всех академических сил томских вузов. Свыше 20 профессоров томских вузов читали лекции, практические занятия проводились в лабораториях и музеях университета и технологического института. Экскурсии были совершены даже на кузбасские копи. Созданием программ по главным научным дисциплинам руководили профессора. Педагогическим курсом руководил С.И. Гессен, он их и вычитывал. Сергей Иосифович был одним из организаторов курсов.

В 1918, а затем в 1919 гг. С.И. Гессеном был внесен проект создания в структуре Томского университета новой научно-образовательной системы – Педагогического института. Шло длительное обсуждение и согласование с факультетами, с Министерством просвещения. В мае 1919 г. проект был принят, студенты старших курсов историко-филологического и физико-математического факультетов приобрели возможность получить профессию педагога. «Чистое знание» являлось основой для получения педагогической квалификации. Это было ценное новшество для российских вузов. С.И. Гессеном были открыты кафедры педагогики, педагогической психологии, логики, истории

педагогической мысли и другие, была также доцентура по педагогике. Гессен считал предложенный им проект очень рациональным.

В конце декабря 1919 г. в Томск вошли части V Красной армии, установилась советская власть, был создан Губнаробраз (Губернский отдел народного образования, Томск), Сибревком (Сибирский революционный комитет, Новосибирск). Томский университет перешел в ведение Сибревкома. Была осуществлена реорганизация историко-филологического факультета: в 1920 г. он стал факультетом общественных наук. Встал вопрос о сохранении Педагогического института. Был вариант «слить» его с СВЖК, но Курсы были закрыты, в апреле 1920 г. Та же участь постигла и учительский институт. Подобные процессы шли в образовании повсеместно.

Научная деятельность С.И. Гессена в Томском университете была исключительно успешна. Он написал и опубликовал в Журнале Министерства народного просвещения в 1919 г. свои основополагающие произведения. Он явился одним из основателей философии образования как самостоятельного научного направления [9–11]. Впоследствии эти произведения стали главами его будущей монографии «Основы педагогики. Введение в прикладную философию».

Вернувшись в Санкт-Петербург осенью 1921 г., он был принят в Педагогический институт им. Герцена на кафедру педагогики. Этот период был недолгим, потому что вопрос об эмиграции из России сначала в Финляндию, потом в Германию был делом решенным. В декабре 1921 г. Сергей Иосифович переезжает в Финляндию, потом в Берлин. Два года как на работу он ходит в Прусскую библиотеку, где и создает свои «Основы педагогики...» [12]. 1923 г. в издательстве его отца И.В. Гессена выходит в свет этот фундаментальный труд.

Основой его является философско-педагогическая система, сложившаяся в Томске. Свою книгу Сергей Иосифович посвящает родному историко-филологическому факультету Томского университета. В предисловии он пишет слова искренней признательности своим коллегам за «атмосферу творческого вдохновения и поддержки, которую он по получал на факультете».

Со своими «Основами педагогики...» С.И. Гессен триумфально прошел по всем европейским столицам (Лондон, Париж и др.), книга

была переведена на многие европейские языки. В Италии вся системы школьного образования была реформирована на основании монографии, в Праге был открыт Русский педагогический институт для детей русских эмигрантов, Сергей Иосифович возглавил кафедру педагогики.

А что же на родине автора? С.И. Гессена сочли антисоветчиком из-за его критики образования Советской России в 1920-е – начале 1930-х гг. Впервые монография «Основы педагогики...» была издана в 1995 г. в издательстве «Школа-Пресс» как учебное пособие для педагогических вузов [13]. Научная педагогическая общественность испытала культурный шок, всех поразила новизна идей Гессена. Началось изучение его творчества. Основными центрами гессеноведения являются Саранск (Мордовский педагогический университет). Так, Е.Г. Осовский с коллегами издали педагогические сочинения Гессена с научно-справочным аппаратом высокого класса. Ученик В.Г. Осовского В.Е. Дерюга успешно адаптирует идеи Гессена к современному образованию.

Томское научно-педагогическое сообщество в 1997 г. основало научный Гессен-проект, у истоков которого стояли профессора доктора философских наук В.А. Дмитриенко, Г.Н. Петрова и Н.П. Кириллов, доктор исторических наук С.Ф. Фоминых, кандидаты наук доценты С.И. Ануфриев, Т.А. Сазанова, Л.М. Найбороденко и др. Проекту 25 лет, итогом явились шесть научных сборники по вопросам философско-педагогического наследия С.И. Гессена и современным проблемам образования, воспитания и культуры, ценность которых заключается в разработке философской и педагогической проблематики, ориентированной на современное образование.

Итак, главным итогом деятельности С.И. Гессена явилась его классическая монография «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», которая обращена к современному российскому образованию. С.И. Гессен возвратился в Россию, возвратился в Томск.

Литература

1. Осовский, Е.Г. Жизнь и педагогическое наследие Сергея Гессена / Е.Г. Осовский / Педагогические сочинения. – Саранск : Красный Октябрь, 2001.
2. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки / М.В. Богуславский. – Москва : Просвещение, 2005.

3. Зеньковский, В.В. Памяти Гессена. Возрождение / В.В. Зеньковский. – 1951. – Кн. 13.
4. Гессен, С.И. Мое жизнеописание / Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва : Школа-Пресс, 1995.
5. Валицкий, А. Сергей Гессен: философ в изгнании // Гессен С.И. Избранные сочинения. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 1999.
6. Найбороденко, Л.М. Сергей Иосифович Гессен а Томске (1917–1923 гг.) / Л.М. Найбороденко, С.Ф. Фоминых. – Томск : Издательство ТОИПКРО, 2013.
7. Найбороденко, Л.М. С.И. Гессен в Санкт-Петербурге. Подготовка и вступление его в должность приват-доцента Императорского Санкт-Петербургского университета (1909–1915 гг.) / Л.М. Найбороденко, С.Ф. Фоминых. – Томск: Изд-во ТГУ, 2020.
9. Найбороденко, Л.М. Участие С.И. Гессена в создании и издании международного ежегодника по философии культуры «Логос» (1908–1914 гг.) / Л.М. Найбороденко. – Томск : Издательство ТГУ, 2020.
10. Гессен, С.И. Очерки философской педагогики. Очерк 1. Педагогика как наука. Предварительное определение образования / С.И. Гессен // Журнал Министерства народного просвещения. – 1919. – № 1. – С. 143–163.
11. Гессен, С.И. Что такое трудовая школа? Очерк 2. / С.И. Гессен // Сборник живой педагогической мысли по вопросам дошкольного, школьного и внешкольного образования. – 1920. – № 2. – С. 56–82.
12. Гессен, С.И. Об академической свободе / С.И. Гессен // Известия Советов Студенческих Старост г. Томска. – 1918. – № 2 – С. 2–5; № 3. – С. 3–5.
13. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

О ЧЕЛОВЕКЕ И ЕГО САМООПРЕДЕЛЕНИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ABOUT A MAN AND HIS SELF-DETERMINATION IN EDUCATION

Г.И. Петрова

Томский государственный университет, Томск

Аннотация. Практика современного образования тесно связана с технологизацией процесса преподавания. Любой технологический прием имеет методологическое обоснование и только в этом случае становится релевантным предмету, на который направлен. Через понятие «человек» дается обоснование тем технологическим приемам, которые направлены на процесс самоопределения в образовании. Поскольку в качестве такого обоснования называет себя философская антропология, то логично предположить, что технологизация образовательного процесса обязана нести не себе отблеск антропологии: исходить из специфики человеческого бытия и сущностных характеристик человека. В чем эта специфика и насколько в методике и технологии образования обнаруживает себя философская антропология – этот вопрос получает раскрытие в статье.

Ключевые слова: человек, самоопределение, образование, рефлексирование, трансцендирование, антропология, технология

Keywords: a man, self-determination, education, transcending, reflexivity, anthropology, technology

Образование как деятельность и как социальный институт в первую очередь и изначально является антропологическим по содержанию и направленности работы. Конечно, решение образовательных проблем привлекает экономические ресурсы, на них влияет политическая и идеологическая атмосфера, воздействует развитие научного знания, но будучи важными и необходимыми, все названное вторично. Первичный фактор, с которым имеет дело исследователь, состоит в том, что образование направлено и существует для человека. Из этого, казалось бы, очень простого посыла вытекает аксиома: все, что осуществляется в образовании, совершается для него – для человека. Статья имеет целью увидеть институт образования в антрополо-

гическом ракурсе и с помощью именно этой оптики найти научные и философские подходы к ответу на вопрос «Что такое человек?» и попытаться выявить релевантное, не нарушающее специфики человека и способа его существования решение актуальной проблемы его самоопределения в образовании.

Проблема, обозначенная в названии статьи, касается не какого-то одного учебного предмета в школе (биологии или обществознания, например). Она – забота всех преподавателей и всех учебных дисциплин, так как, будь это преподаватель физики, математики или литературы, он, конечно, понимает, что то, другое и третье – это антропологические дисциплины, сформированные на основе человеческих открытий в научном знании, которые пришли в образование методически переработанными для преподавания. Поставленный вопрос «Что такое человек?» является исходным, инициирующим все содержание статьи. И ответ на него важен не только и не столько для статьи, он – главный для образования.

Надо, однако, сказать, что до сих пор ни биология, ни философия, ни история, ни... с полной достоверностью и истиной на этот вопрос не ответили, поскольку оказалось, что человека вообще нельзя определить. Невозможность определения заложена уже вербально – в самом слове, содержащем корень «предел», – о-**предел**-ение. Предел есть обозначение рамок, границ, в которые можно заключить определяемый объект и ими (границами) его о-предел-ить. Но у человека нет более широкого понятия, под которое его можно было бы подвести, он преодолел все родовые ограничения, у него нет рода, рамки которого стали бы его собственными пределами. Он и сам постоянно задает себе вопрос – кто он – и мучается тем, что не может на него ответить. Не может, потому что, как это ни парадоксально, он имеет сознание. М. Шелер в работе «Положение человека в Космосе» в художественной форме описывает то самое мгновение, когда человек, однажды отделившись и осознав себя от природы в дистанции, «выделяется из нее, делает ее своим «предметом», и... как бы **озирается** в трепете и вопрошает: «Где же нахожусь **я** сам?» [1]. Иметь сознание, действительно, является мукой, поскольку вместе с сознанием он приобретает не характерные для природы, откуда он пришел, экзи-

стенциалы, обуславливающие специфику его жизни, с одной стороны, совесть, вина, долг, забота, радость, счастье, с другой – те, что переживаются негативно: обида, тревога, горе, страх и пр. Экзистенциалы – это то, что есть только у человека и что помещает его (в отличие от животного) в два мира – во внешний природный мир и в мир собственный – во внутренний мир сознания, не позволяющий ему сливаться с природой. Внутренний мир инициирует постоянную нетождественность человека как с природой, так и с собой тоже, сообщает ему неуспокоенность относительно собственной истины и заставляет вновь и вновь задавать вопросы – кто он, зачем он, в чем смысл жизни, как жить, что значит жить и т.п.? В самом деле, зачем дана человеку специфика осознавать и осмыслять все, что его окружает, придавать всему смыслы и значения? Зачем ему о себе, о смысле собственного существования спрашивать?

Рефлексирует по поводу этого вопроса, в первую очередь, философия. И надо сказать, что за всю философскую историю, начиная с Древней Греции, нет философа, который бы не пытался рассуждать относительно этого вопроса, но нет и философа, который бы на него ответил. Конечно, предлагалось говорить о человеке как о животном разумном (Сократ), политическом (Аристотель), умеющем производить орудия труда, говорящем, прямоходящем и пр. Наиболее прочным явилось определение – человек есть животное, наделенное разумом. Homo sapiens – это определение подчеркивало отличие человека от животного – разум. Но М. Шеллер – основоположник философской антропологии, говоря об этом отличии, считает необходимым его уточнение, поскольку биологические и зоологические свидетельства говорят о животном как тоже об обладающем интеллектом. Поэтому понятие «Homo sapiens» не лишено необходимости быть дополненным вопросом (и в своей дополнительности – существенным): «Есть ли в таком случае отличие между животным и человеком?». Эмпирически отличие очевидно. Но теория требует рассуждения и аргументации. Какие подходы могут быть релевантными для того, чтобы определить человека?

Один из логических законов говорит об определении понятий через род и видовое отличие: определяемое понятие надо подвести под

более широкое – родовое, а затем найти его видовые отличия. Так, зверя можно определить, подведя его под пределы – границы рода – животное – и затем дать ему его видовые отличия. Лев отличается от медведя, волка и других животных по своим видовым признакам, но все они одного рода – животное, и в этом смысле все тождественны. Или: стол – это вид мебели, отличающийся от другого вида (например, стула) своим функциональным предназначением. В своей логической всеобщности этот закон, оказалось, не охватывает человека. У человека нет более широкого родового понятия, под которое можно было бы его по законам логики подвести и дать ему затем видовые отличия. Понятие животного в этом качестве не подходит, так как человек выбился из мира природы, кардинально (не видовым образом) отличается от природы. В чем состоит эта кардинальность? Что же такое человек?

Вопрос, заданный по отношению к человеку в залоге «что?», неверный, поскольку предполагает ответ обобщающе понятийного характера. Человек же – это уникальность, индивидуальность, неповторимость. Он не поддается обобщению. Он каждый раз являет себя уникальным образом. Таковую уникальность человеку дает его способность трансцендирования, тоже уникальная и не характерная более ни для кого и ни для чего в мире. Именно эта способность сообщает человеку невозможность его **о-предел**-ения, потому что специфика ее состоит в том, что человек под ее воздействием находится в постоянной динамике и как таковой не подвластен никакому пределу, который бы его останавливал и заставил **о-предел**-иться. Трансцендирующий человек – человек не определяемый, но – самоопределяющийся: пребывая в постоянной динамике, он определяет (**о-предел**-ивает) себя только сам.

Трансцендирование как человеческая способность является следствием и находится в тесной взаимосвязи с другой способностью человека – со способностью рефлексирования. Человек, находясь в мире, отстоит от него в дистанции и знает об этом, обладает самоосознанием. Рефлексия – это осознание себя. «У животного, – пишет М. Шеллер, – имеется... сознание, но у него... нет самосознания. Оно не владеет собой, а потому и не сознает себя» [1, с. 55–56].

Не просто интеллект отличает человека от животного, у которого он (особенно у высших животных) имеется. Но интеллект животного – практический, и он качественным образом отличается от интеллекта человека – рефлексивного по своему назначению, характеру и сущности. Осознавая и зная себя, видя себя со стороны, человек оказывается в ситуации постоянного конструирования себя – находит себя в самообразовании. Образование – это та деятельность, которую способен осуществлять только человек. Животное поддается дрессировке, вырабатывает под воздействием поведения определенные, повторяемые ответы на определенный стимул. «Там, где речь идет только о количественном и *приобретении* привычек, мы говорим, соответственно, о *самодрессировке* или, если при этом вмешивается человек, о *чужой дрессировке*» [1, с. 42]. Зайца можно научить зажигать спички, но это не есть образование, и это «зажигание спичек» не есть вообще деятельность. Человеческую деятельность характеризует ее целевая структура, она обязательно предполагает постановку цели. «Паук, – пишет К. Маркс, – совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела, постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей – архитекторов. Но и самый плохой архитектор отличается от наилучшей пчелы с самого начала тем, что прежде, чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [2, с. 189]. У животного, таким образом, даже если есть нечто похожее на деятельность, на самом деле таковой не является. Птица вьет гнездо, бобр строит хатку, пчела создает соты – не потому, что задают себе цель сделать нечто, все это – гнездо, хатка, соты – есть результат не деятельности, но инстинктивного поведения. У животного нет деятельности, поскольку нет рефлексивного сознания, наличие которого способно в цели осознать результат еще не законченной деятельности. То, что у животного похоже на деятельность, на самом деле есть поведение как следствие

наличия у него практического интеллекта, реализующего себя не сознательно целевым, но инстинктивным образом. Цель в случае человека заменила инстинкт животного, а инстинктуальная программа заменяется программой культурной.

Еще одно отличие человека от природы – способность человека к «мышлению в идеях». Человек может в «акте идеации», мыслью проникнуть в сущности предметного мира, «где формы чистые живут» [1, с. 153], человек способен к идеирующей абстракции» [1, с. 161]. Общий вывод М. Шелера относительно понятия «человек» состоит в следующем: «То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей жизни вообще, он как таковой вообще несводим к «естественной эволюции жизни» [1, с. 52–53].

Итак, человека нельзя определить логически. Однако можно попытаться найти специфику способа его бытия и с этой позиции – с позиции онтологической – уловить его в определении. Принципиальное отличие бытия человека от бытия любого другого существа в мире (хотя, прежде, чем иметь это намерение, следовало бы поставить вопросы: «Есть ли бытие у кого-то еще, кроме человека?», «В чем же специфика бытия человека?») Ответ вновь возвращает нас к рефлексированию и трансцендированию. **О-предел**-ивание человека оказалось невозможным, поскольку было ориентировано на поиски общей для всех людей сущности человека. Сущность же – это то, что всегда устойчиво, абсолютно, не изменяемо, вечно. Но в связи со способностью трансцендирования и рефлексирования человек не может быть устойчив, и, находясь в постоянном изменении и движении, он ищет эту устойчивость, в которой мог бы определиться, устояться – образоваться. И не находит. Он, по Шелеру – вечный Фауст. Его образование себя и самоопределение бесконечны. Образование – это способ бытия человека: он живет, постоянно образовываясь. В этом его существенное отличие от животного, которое от рождения получает от природы инстинктуальную программу – пределы, за которые оно не может выходить, чтобы себя образовывать. «В этом смысле его можно охарактеризовать как изначально *«готовое»*» [1, с. 39]. В истории философии были попытки поиска сущностной субстанции человека. Декарт увидел ее в *cogito*, Лейбниц – в монаде, Кант – в транс-

цендентальном субъекте, Маркс сказал о сущности как об ансамбле общественных отношений и пр. Сущность искалась в разных началах, но всегда был акцент на неизменности и свершенности (завершенности) человека при достижении сущности. Начиная с Нового времени, свершение человека фиксировалось в категории «субъект». Субъект – репрезентация сущности. Достижение субъектного состояния означало самоопределение человека – как его остановку, свершение в высшей точке своего жизненного (профессионального, нравственного, духовного и пр.) пути.

Важно сказать, что именно это субъектное представление о человеке перешло в педагогику и до сих пор мы говорим о субъектности человека как о целевой педагогической установке. В педагогике до сих пор разрабатываются различные эффективные методические приемы, педагогическая технология по возведению человека к его субъектному существованию. Субъектностью человек определялся и определяется сегодня.

Однако философия уже в конце XX в. заявляет о «смерти субъекта», и в методологические подходы к исследованию человека тогда вводятся (дополнительно к понятию субъекта) понятия субъективности, субъективации (М. Фуко), субъекции (Дж. Батлер). Новые перформативные понятия указывали не на его субъектную сущность в плане ее устойчивости и завершенности человека в субъектном определении, но на действия самого человека и акцентировали внимание на сущности как процессуальности и активности, на его самостоятельном себя определении (само-определении) в постоянстве становления и образования.

XXI в. в еще большей степени актуализирует вопрос относительно самоопределения человека. Это связано с наступлением эпохи, когда социальная реальность принципиально меняет тип культурного развития. В жизнь входит явление виртуализации, изменяющее привычную социально-биологическую область окружающего мира, превращая ее в единую инфотехносферу и в сферу компьютерных сетей. Виртуальная культура – это своего рода «третья природа», т.е. культура, конструируемая человеком на базе исторически предшествующей современной культуры как «второй природы». Человек, его

самоопределение в новых условиях не могут не изменяться. Встают вопросы: «Что такое человек виртуальный?», «Может ли он определить себя (самоопределиться) в мире Интернета, где явлена постоянная смена («„игра“, „потеря“) его идентификаций?», «Не означает ли это, что новая культура принципиально устраняет вопрос о самоопределении человека, в связи с невозможностью „уловить“ постоянство его идентичности?».

Поставленные вопросы инициируют необходимость разобраться с понятием «самоопределение». Они и являлись проблемными для статьи. В своей проблемности и в раскрытии они показывают, что педагогика не может не базировать свои рассуждения на философских основаниях, которые направлены на раскрытие понятия человека. Общий вывод из рассмотренного материала может состоять в том, что поскольку образование есть способ бытия человека, а самоопределение не связано с законченностью процесса и его завершенностью в достижении какой-то сущности, то педагогические задачи в своем решении не могут быть связанными с жесткой и надежной в своих результатах технологией. Педагогика – это не технология, но антропология. Наши преподавательские усилия направлены на решение благородной цели – помочь обучающемуся самоопределиться, стать личностью, релевантной времени. Такое наблюдение не свидетельствует о какой-то оценке, но является лишь констатацией факта.

Литература

1. Шелер, М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Избранные произведения. – Москва, 1988. – С. 31–95.
2. Маркс, К. Капитал Т. 1. / Маркс К., Энгельс Ф. // Сочинения в 23 т. – 907 с.

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ М. ВЕБЕРА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

M. WEBER'S SOCIAL ACTION CONCEPT AS A THEORETICAL BASIS FOR STUDYING STEREOTYPES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

А.В. Пивоварова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Аннотация. В рамках стандартизации образования меняется структура организации образовательного процесса и педагогической деятельности в целом, что вызывает достаточное сопротивление представителей педагогической общест-венности. Основной причиной этому являются стереотипы профессиональной педагогической деятельности. В настоящей работе такой вид стереотипов рассматривается средствами концепции социального действия М. Вебера и предло-женных им типы мотивов, что позволяет более детально понять разные реакции педагогов на введение новых форм обучения и организации образовательного процесса.

Ключевые слова: стереотипы, профессиональная педагогическая деятельность, мотивы, мотивация, М. Вебер, концепция социального действия

Keywords: stereotypes, professional pedagogical activity, motives, motivation, M. Weber, the concept of social action

Внедрение современной образовательной парадигмы, стандартизация образования обусловили рамочные условия для становления современных форм организации профессиональной деятельности учи-теля. Данные процессы со стороны учителей вызывают различные эмоции: от активной поддержки до пассивного сопротивления. Наи-более жесткими противниками перемен зачастую выступают педагоги, отстаивающие традиционные отечественные педагогические ценно-сти, приверженцы современного западного подхода. Однако в основе их такой активной деятельности лежат стереотипы профессиональной педагогической деятельности.

Впервые термин «стереотип» появился в типографском деле. Понятие динамического стереотипа применял в физиологии И.П. Павлов [1, с. 240–241], который считал, что именно динамический стереотип лежит в основе большинства привычных составляющих деятельности человека [1, с. 240–244].

В социальных науках термин «стереотип» появился благодаря Уолтеру Липману, который раскрыл его сущность в своей работе «Общественное мнение», опубликованной в 1922 г. Проявление стереотипов в социуме также изучали Т. Адорно, Б. Бетлхейм, Б.К. Дэвис, У. Липман, Дж.Г. Мартин, Г.У. Олпорт, Р.О. Хара, Т. Шибутани, В.А. Ядов, М. Яновиц и др. [2–4].

В нашей работе важно дать определение понятию «стереотип профессиональной педагогической деятельности» – это особые образы-представления о разных фактах, явлениях и участниках, с которыми приходится сталкиваться в рамках педагогической деятельности. Между мотивами и стереотипами существует несколько точек пересечения, отражающих структуру и характеристики. И мотивам, и стереотипам свойственны эмоции, оценки, потребности, установки и устойчивость. Мы считаем, что изучение этого вопроса через концепцию социального действия М. Вебера позволит более широко раскрыть границы понимания рассматриваемых понятий и точки их пересечений.

Рассмотрим основные понятия, которые используются в концепции М. Вебера. Данный автор определял мотив как смысловое единство, представляющееся действующему лицу или наблюдателю достаточной причиной для определенного действия [3, с. 611], считал, что между осмысленным действием и «реактивным» (как называет его Вебер) почти нет границы, ее очень сложно провести, обыденное традиционное действие находится примерно на этой границе. Социальное действие, в свою очередь, может быть ориентировано на прошлое, настоящее или ожидаемое в будущем поведение других [3, с. 625]. Оно не идентично ни единообразному поведению многих людей, ни тому, на которое влияет поведение других.

Рассмотрим мотивы социального действия, выделенные М. Вебером:

1. Целерациональное действие – ожидание какого-то поведения окружающих. А это ожидание выступает в роли средства или условия для достижения поставленной индивидом цели.

2. Ценностно-рациональное действие – основано на вере в любую ценность какого-то конкретного поведения, вне зависимости от последствий, к которым оно может привести. Действие можно назвать ценностно-рациональным, если индивид осознает направленность своего поведения и ориентирует свою деятельность согласно этой направленности, если индивид не преследует конкретной внешней цели, а смысл заключает в самом проявлении этого поведения.

3. Аффективное действие – это действие, обусловленное эмоциональным состоянием индивида, возможными аффектами. Действие называется аффективным, если индивид немедленно стремится удовлетворить свою потребность в мести, наслаждении, преданности, блаженном созерцании или снять напряжение каких-то иных аффектов, какими бы они не были. Как правило, аффективное действие располагается на границе с осмысленным действием или же вне его [3, с. 605].

4. Традиционное действие основано на длительной привычке. Этот тип действия также находится на границе, а в частых случаях, вне пределов осмысленного действия. Часто социальное действие ориентировано сразу на несколько типов рациональности, что подтверждает нахождение некоторых из типов социального действия на границе с осмысленным действием [3, с. 628–630].

М. Вебер определяет мотив достаточной причиной для определенного действия, при этом выделяя четыре их вида, два из которых основаны на рациональном (целерациональное и ценностно-рациональное). Но мотив, как и стереотип, скрывается в бессознательном. Тогда возникает вопрос: «Ставя перед собой цель и выстраивая траекторию ее достижения, при этом руководствуясь определенной информацией (которая устойчиво и схематично зафиксировалась в нашем сознании), являющейся стереотипом, действуем ли мы рационально?»

Однако мотивация – это то, что состоит не только из эмоциональных, но и из целевых компонентов. А мотивировку, в свою очередь, определяют как рациональное обоснование поступка. Однако то, чем

руководствуется индивид, совершая, по его мнению, рациональный поступок и считая это истиной, может являться стереотипом. При этом одновременно этот поступок детерминируют эмоции данного индивида. Резюмируем написанное выше. Согласно теории М. Вебера, мотив – это достаточное условие для совершения действия. Стереотип – это реакция на внешний раздражитель. В качестве результата мы наблюдаем какой-то вид действия (по типам М. Вебера). Получается, что стереотип аккумулируется в мотив, за которым следует действие.

В зависимости от силы воздействия и степени устойчивости педагогического стереотипа активизируется какой-то конкретный тип мотивов: традиционный, целерациональный, ценностно-рациональный или аффективный. Соответственно, сопротивляющийся педагог в любом случае руководствуется педагогическими стереотипами, но то, какими действиями выражается это сопротивление, зависит от типа мотива. Таким образом, взяв за основу понятия и типы мотивов, предложенные М. Вебером [5], возможно более детально изучить профессиональную педагогическую деятельность, ее стереотипы; понять, почему современные формы организации образовательного процесса встречают сопротивление среди представителей педагогической общности, и самое главное, найти способы и механизмы преодоления стереотипов профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – Москва : Наука, 1973. – 661 с.
2. Ядов, В.А. Стереотип социальный / В.А. Ядов // Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.
3. Артемов, В.Л. Стереотипизация сознания – секрет воздействия средств массовой информации / В.Л. Артемов // Научные труды московского гуманитарного университета. – 2016 – № 3. – С. 43–52.
4. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
5. Вебер, М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.

Научное электронное издание

**МИССИЯ ПЕДАГОГА
В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Материалы Международной научно-практической конференции

Томск, 17–18 апреля 2023 г.

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Ю. Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю. П. Готфрид*

Технический редактор: *Ю. А. Ворошилова*

Подписано к использованию: 14.09.2023

Гарнитура Times. Объем издания: 5 Мб

Заказ № 024/эн.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, пр. Комсомольский, оф. 205

тел. 8(3822)311-325

E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

