

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Челябинский государственный университет»

Институт образования и практической психологии

ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРЕНДОВ

Челябинск
2022

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Институт образования и практической психологии

ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРЕНДОВ

Челябинск
2022

УДК 370 (082)
ББК Ч400я43
О-232

*Печатается по решению Ученого совета
Института образования и практической психологии
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

Научный редактор кандидат педагогических наук, доцент **А.Ю. Акмалов**
Ответственный редактор кандидат педагогических наук, доцент
С.А. Курносова
Технический редактор **Н.А. Шумилина**

Рецензенты:

Скрипова Надежда Евгеньевна доктор педагогических наук, заведующий
кафедрой начального образования ГБУ
ЧИППКРО

Баранова Елена Юрьевна начальник МКУ «Управление
образования» Саткинского
муниципального района

О-232 Образование в пространстве глобальных трендов: научное издание.
Сборник научных статей. – Челябинск: Печатный двор, 2022. – 112 с.

ISBN 978-5-904756-76-5

В научном издании представлены статьи преподавателей и обучающихся образовательных организаций высшего образования, педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений.

Научное издание адресовано работникам общего, профессионального и высшего образования, студентам, магистрантам, аспирантам и широкому кругу лиц, интересующихся проблемами современных технологий в образовании.

УДК 37.013.3
ББК 74.025

ISBN 978-5-904756-76-5

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитирования, оценку использованных материалов в публикуемых статьях несут авторы.

© Печатный двор, 2022.

© Челябинский государственный университет, 2022.

ОГЛАВЛЕНИЕ

стр.

Акмалов Альберт Юрьевич <i>Особенности личностных результатов обучения студентов-участников профильных олимпиад и конкурсов</i>	6
Антропова Лидия Григорьевна <i>Формирование российской гражданской идентичности как задача высшего образования будущих педагогов-психологов</i>	8
Вардугина Галина Семеновна <i>Тренд «массовое персонализированное обучение (студентоцентрированность)</i>	12
Горячкина Вероника Анатольевна <i>Влияние социально-психологических особенностей иностранных абитуриентов на процесс развития учебной мотивации на этапе предвузовской подготовки</i>	17
Гуторова Полина Сергеевна <i>Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья через дополнительное образование в условиях инклюзивного обучения</i>	22
Гуцал Артем Юрьевич <i>Нестандартные физические упражнения как эффективное средство физической подготовки</i>	24
Демидов Олег Витальевич <i>Презентационная компетенция как важный фактор педагогического проектирования</i>	28
Еремеева Светлана Павловна <i>Методические основы развития цифровых компетенций преподавателей</i>	30
Зайнашева Татьяна Геннадьевна <i>Управленческая компетенция как система персональных ресурсов преподавателя высшей школы</i>	34
Ильяшенко Наталья Александровна <i>Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках – экскурсиях в начальной школе</i>	38
Казянин Александр Андреевич <i>Матричный принцип мышления и его развитие у современных школьников</i>	42
Карабаева Алия Искендеровна <i>Нормативно-правовое обеспечение внедрения элементов системы дуального обучения в колледже</i>	44

Карташова Ангелина Александровна <i>Подходы к развитию критического мышления как фактора обеспечения информационно-психологической безопасности: постановка проблемы</i>	50
Кокарева Александра Владиславовна <i>Психолого-педагогическая коррекция пространственно-временных представлений младших школьников с задержкой психического развития</i>	53
Лебедева Анастасия Александровна <i>Профилактика конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности</i>	56
Лясота Владислава Вячеславовна <i>Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к дошкольному учреждению</i>	60
Матерьяльник Олеся Валерьевна <i>Рефлексивная компетенция как основное качество современного педагога</i>	63
Орлова Дарья Владимировна Урычева Мария Сергеевна <i>Современные игровые технологии в образовательной деятельности: психологический аспект</i>	66
Павлова Светлана Валериевна <i>Нормативное и методическое обеспечение функционирования психолого-педагогического класса в общеобразовательной школе</i>	70
Парская Наталия Викторовна <i>Высокие нравственные качества педагога как ценностная характеристика педагогической деятельности</i>	72
Потапова Екатерина Васильевна <i>Особенности формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников</i>	75
Репин Сергей Арсеньевич <i>Рефлексивная компетенция как основное качество современного педагога</i>	79
Смолькина Любовь Ивановна <i>Факторы повышения удовлетворенности слушателей курсовых мероприятий, реализуемых в гибридном формате</i>	82
Субботина Марина Анатольевна <i>Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста в процессе обучения</i>	85
Творина Ирина Владимировна <i>Особенности развития познавательного интереса детей дошкольного возраста с задержкой психического развития</i>	88

Чеснокова Наталья Владимировна <i>Взаимосвязь типов пищевого поведения и психологических защит у девушек (на материале исследования студентов первого курса)</i>	92
Шумилина Наталья Александровна <i>Роль педагога-библиотекаря в образовательном процессе</i>	102
Якутина Нина Николаевна <i>Особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста</i>	104
Ярошенко Сергей Николаевич Чернецов Петр Иванович <i>Мотивационная структура личности как основа первичного профессионального становления студентов вуза</i>	108

Особенности личностных результатов обучения студентов-участников профильных олимпиад и конкурсов

Акмалов Альберт Юрьевич¹

¹Челябинский государственный университет,
г. Челябинск

Аннотация. Олимпиадное движение оказывает положительное воздействие на становление личности ребенка, воспитывая при этом ответственность за начатое дело, аккуратность, трудолюбие и целеустремлённость. Многопрофильные предметные и междисциплинарные олимпиады дают учащемуся свободу выбора, они способны поддержать и развить не только интерес к школьному предмету, но эмотивно-ценностно ориентировать ребенка на самостоятельную деятельность активную в процессе подготовке ответов к вопросам по темам школьной программы, в работе с дополнительным научным материалом повышенной сложности.

Ключевые слова: олимпиада, учитель, предмет

В современном образовании с введением ФГОС третьего поколения особое внимание уделяется развитию интеллектуального уровня обучающихся, формированию познавательной активности, умению самостоятельно получать знания.

Среди многочисленных приемов работы, ориентированных на интеллектуальное развитие школьников, особое место занимают предметные олимпиады. Наше педагогическое сообщество активно переживает бум олимпиадного движения. В школах, вузах, общественных организациях, на сайтах организуются разного рода традиционные и эвристические, муниципальные, региональные, дистанционные интеллектуальные соревнования.

Цель олимпиад – это ознакомление учащихся с задачами предметных уровней и предоставление возможности сравнить свои успехи в изучении областей науки с успехами своих ровесников. Очень многое зависит и от семьи, и от школы (Беседина, 2015).

Задача семьи состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть способности ребёнка, задача же школы – поддержать ребёнка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы. Именно в школе должны закладываться основы развития думающей, самостоятельной, творческой личности. Жажда открытия, стремление проникнуть в самые сокровенные тайны бытия рождаются на школьной скамье (Попова, 2018). Каждый из учителей сталкивался с такими учениками, которых не удовлетворяет работа со школьным учебником, им не интересна работа на уроке, они читают словари и энциклопедии, изучают специальную литературу, ищут ответы на свои вопросы в различных областях

знаний. Поэтому так важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке и жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

Особое внимание в своих работах исследователи уделяют функциям предметных олимпиад:

- функция «выявления сильнейших». В данный момент эта функция становится ключевой, так как позволяет среди большого количества участников определить лучшего (набравшего большее количество баллов). Вследствие этого соревновательный компонент превалирует над личностным развитием;
- функция зачисления лучших учащихся в университет;
- социально-педагогическая функция, благодаря которой происходит подключение победителей и призеров прошлых лет к работе со школьниками;
- функция личной самореализации и саморазвития позволяет учащимся проявить себя в рамках подготовки к олимпиаде или в рамках непосредственной работы путем нахождения нестандартного решения задачи. Педагог также может получить возможность для роста через организацию процесса подготовки;
- психолого-педагогическую функцию позволяет учащимся объективно оценить свои возможности;
- социальная функция олимпиады позволяет повысить интерес к научной деятельности;
- коммуникативная функция интенсивное общение, которое в свою очередь, является неотъемлемой частью подготовки (Карпенко, 2016).

Таким образом, участие и победы в олимпиадах и конкурсах различного уровня позволяют не только увидеть результат своей работы на определённом этапе, но и мотивируют к дальнейшему профессиональному росту.

Литература

1. Беседина Е.А. Олимпиада школьников по истории как культурно-образовательный феномен. Е.А. Беседина, Т.В. Буркова, А.Х. Даудов. Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научн. матер. участников Междунар. научно-практ. конф. 2015. – С. 66 – 71.
2. Карпенко, А. В. Достижения личностных результатов младших школьников в процессе освоения основной образовательной программы начального общего образования посредством «Портфолио» / А.В. Карпенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 – Т. 9 – С.31–35
3. Кобзева, Н. И. Возрастной и социально-психологический портрет современного старшеклассника /Н. И. Кобзева, М. А. Кобзева// «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры»: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренб. гос. ун-т. — Оренбург: ОГУ, 2017. – С. 2815–2820.
4. Попова В.И., Кельсина А.С. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей. Проблемы развития территории. 2018. – С. 84-93.

Формирование российской гражданской идентичности как задача высшего образования будущих педагогов-психологов

Антропова Лидия Григорьевна¹

¹ Челябинский государственный университет, Челябинск

Аннотация. Стремительное изменение условий, в которых живет и развивается Российская Федерация, масштаб и сложность задач, которые стоят перед ней в настоящее время, определяют новые требования к системе отечественного образования на всех его ступенях, начиная от дошкольного, и заканчивая вузовским и послевузовским.

В числе наиболее актуальных требований, на наш взгляд, - формирование российской гражданской идентичности, патриотическое воспитание молодежи. Подтверждением этого могут служить законодательные документы в сфере образования, прежде всего - Федеральные Государственные образовательные стандарты общего образования, в которых гражданское и патриотическое воспитание обучающихся представлены как целевые стратегические ориентиры образовательного процесса и важные показатели его результативности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, компоненты гражданской идентичности, личностные результаты образования. патриотизм.

Институт образования всегда выступает важным фактором экономической, культурной, идеологической, духовно-нравственной и политической жизни в нашей стране. Стремительное изменение условий, в которых живет и развивается Российская Федерация, масштаб и сложность задач, которые стоят перед ней в настоящее время, определяют новые требования к системе отечественного образования на всех его ступенях, начиная от дошкольного, и заканчивая вузовским и послевузовским.

В числе наиболее актуальных требований, на наш взгляд, - формирование российской гражданской идентичности, патриотическое воспитание молодежи. Подтверждением этого могут служить законодательные документы в сфере образования, прежде всего - Федеральные Государственные образовательные стандарты общего образования, в которых гражданское и патриотическое воспитание обучающихся представлены как целевые стратегические ориентиры образовательного процесса и важные показатели его результативности.

Так п. 2.6 ФГОС дошкольного образования предусматривает в рамках образовательной области "Познавательное развитие" формирование, в частности, первичных представлений детей о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках [1].

ФГОС НОО в разделе IV устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования. В пункте

40, в числе требований к личностным результатам, представлено формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности [2].

ФГОС ООО не только нацеливает образовательный процесс на ступени основного общего образования на гражданское и патриотическое воспитание обучающихся, но и задает вектор этого процесса в требовании (п. 32.3), чтобы рабочая программа воспитания обеспечивала, в частности, "...организацию личностно значимой и общественно приемлемой деятельности для формирования у обучающихся российской гражданской идентичности, осознания сопричастности социально позитивным духовным ценностям и традициям своей семьи, этнической и (или) социокультурной группы, родного края, уважения к ценностям других культур" [3].

В ФГОС СОО разделе II, п. 7 указано, что "личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

1) российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн);

2) гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности; 3) готовность к служению Отечеству, его защите..." [4].

ФГОС НОО и ООО третьего поколения, которые вступят в силу с 1 сентября 2022 года и коснутся детей, принятых в первые и пятые классы в 2022 году, оставляют требование к формированию гражданской идентичности обучающихся и наполняют их конкретным содержанием. Так патриотизм интерпретируется как: осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России; ценностное отношение к достижениям своей Родины - России, к науке, искусству, спорту, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа; уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране [5].

Очевидно, что реализовать задачи, которые ставит государство перед школой, смогут только педагогические работники, обладающие сформированной гражданской идентичностью и владеющие компетенциями для её формирования в образовательном процессе у обучающихся. Это в полной мере касается и учителей, и педагогов-психологов.

Гражданская идентичность - интегративная личностная характеристика, отражающая отождествление индивидом себя с общностью граждан определенного государства, значимой для него, с государственно-территориальным пространством, позиционирование себя в качестве "мы."

Исследование гражданской идентичности студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», проводилось в 2021 г. и в 2022 г. Его участниками были 32 студента второго и третьего курсов. Анкетирование и последующее собеседование со студентами позволило получить информацию о сформированности основных компонентов российской гражданской идентичности: когнитивного (знание истории страны, её законов, политического и государственного укладов); ценностно-мотивационного (значимость гражданства РФ и его аспектов для собственной жизнедеятельности), эмоционально-оценочного (эмоциональное отношение и рациональная оценка различных сторон государственной и общественной жизни), деятельностного (реализация субъектной позиции в общественной жизни страны).

Результаты исследования показали, что для 18% участвующих в эксперименте собственный социально-культурный статус «гражданин РФ» является не значимым или значимым в слабой степени. Понятие "гражданин РФ" студенты связывают с такими характеристиками социального индивида как: "знает и пользуется правами и возможностями, которые предоставляет государство гражданам" (88%), знает и исполняет закон РФ (69%); знает историю своей страны (65%), переживает за судьбу своей страны (53%), участвует в общественной жизни страны (25%), готов реально защищать свою страну (19%), считает возможным ради интересов страны допустить некоторое снижение материального уровня своей жизни (6%).

По отношению к РФ респонденты испытывают в основном противоречивые чувства (84%). Студенты отмечают, что испытывают гордость за историю своей страны, за её победу в Великой Отечественной войне, за её культуру (91%), гордятся своими выдающимися соотечественниками (46%), природными богатствами (50%). Негативно оценивают низкий уровень благосостояния населения РФ (78%), уровень культуры значительной части населения (38%), деятельность чиновников на разных уровнях власти (36%), качество образования (22%). Значительная часть студентов указали, что у них вызывают чувство тревоги экологические проблемы (50%), положение страны на международной арене (42%), уровень преступности (32%), экономическое положение страны (22%).

Уровень своих знаний по истории страны 31% опрошенных оценивают как средний, 52% - как низкий. Еще более критично участники исследования свою общественную активность: 72% считают её низкой.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод о том, что у подавляющего большинства студентов (даже по их собственной оценке) недостаточно сформированы такие компоненты гражданской идентичности как деятельностный и когнитивный, у значительной части - ценностно-мотивационный. Учитывая, что профессиональная деятельность этих будущих педагогов-психологов уже в недалекой перспективе будет связана с психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса, можно оценить проблему формирования российской гражданской идентичности студентов как актуальную.

Вместе с тем ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 "Психолого-педагогическое образование" в требованиях к результатам образования не содержит в перечне универсальных и общепрофессиональных компетенций таких, которые были бы связаны с гражданской позицией. Нет отражения данной социально-личностной характеристики психолога в сфере образования и в профессиональном стандарте педагога-психолога, который выступает нормативной основой проектирования профессиональных компетенций для основной профессиональной образовательной программы. Вместе с тем, в ряде ФГОС ВО, которые были утверждены в 2020 г. и позже, представлена универсальная компетенция "Гражданская позиция" - "Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению" (ФГОС ВО Специалитет по специальности 04.05.01 "Фундаментальная и прикладная химия", ФГОС ВО по направлению подготовки 06.03.01 "Биология" и др.).

Считаем, что формирование гражданской идентичности будущих педагогов-психологов следует рассматривать как актуальную задачу образовательного процесса. С учетом этого важно спроектировать соответствующее содержание образовательного процесса и его технологический аспект, а также предусмотреть организацию мониторинга.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021г. №286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования".
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021г. №287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования".
4. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480).
5. Министерство Просвещения Российской Федерации Приказ от 31 мая 2021 г. №287 "об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"

**Тренд «массовое персонализированное обучение»
(студентоцентрированность)**

Вардугина Галина Семеновна¹

*¹ Челябинский государственный
университет, Челябинск*

Аннотация. Цифровая трансформация образовательного пространства предоставляет большие возможности для повышения качества образования и одновременно требует кардинального изменения методологических подходов к организации обучения; поиска, разработки и применения новых технологических решений и инструментов. В статье рассмотрены возможность и уместность тьюторской деятельности в цифровой образовательной среде (ЦОС), представлена характеристика новой научно-педагогической отрасли «педагогический дизайн».

Ключевые слова: высшее образование, индивидуальный подход, тьютор, цифровая образовательная среда, педагогический дизайн.

В рамках тренда «массовое персонализированное обучение (студентоцентрированность)» были рассмотрены следующая тема: новые педагогические роли (тьюторство, педагогический дизайн), переход на проектное обучение с фокусом на междисциплинарность, трансформация учебного пространства[2].

Е. Ю. Есенина, говоря о цифровой трансформации педагогического сознания, указала на то, что педагог является не только передатчиком информации, а тьютором, модератором, тем, кто сопровождает данную информацию. Необходимо соблюдать принципы педагогической целесообразности при построении персонализированного образовательного процесса, при этом особое внимание уделять управлению учебной мотивации.

В том же русле прозвучал доклад-презентация Л. В. Крашениковой об индивидуализации и тьюторстве в цифровой образовательной среде. Важнейшими ситуациями развития являются конвергенция реальной и виртуальной реальностей и появление возможностей и инструментов для истинной индивидуализации образования. Следствиями формирования новой социальной ситуации развития являются: развитие открытого образования, развитие дистанционного (онлайн) образования, индивидуализация образования, запрос на педагогов, владеющих концептуальными основами и инструментами ведения педагогической деятельности в виртуальной среде, запрос на педагогов-тьюторов, профессионально работающих с индивидуализацией в смешанной виртуально-реальной образовательной среде. Тьюторы сопровождают обучающихся в процессе разработки и реализации ими индивидуальных образовательных программ.

Индивидуальный подход – это когда один тот же образовательный контент доставляется разными способами для разных категорий обучающихся (аудиалов, визуалов, кинестетиков). Индивидуализация подразумевает разный контент, который различными способами доставляется разным категориям обучающихся в условиях массового обучения. Каждый обучающийся разрабатывает и реализует собственную образовательную программу со своим контентом. В этих условиях меняется мышление преподавателя, он перестает быть ментором, единственным держателем ценного образовательного контента, он становится фасилитатором и создает условия для обучения.

Тьютор – это педагог, профессионально работающий в открытой образовательной, избыточной и вариативной среде. Он должен обладать следующими компетенциями: психолого-педагогическими, коммуникативными, информационными, ценностно-смысловыми, социокультурными, предметными, организационно-управленческими, проектными и здоровье-сберегающими. Тьютор может работать индивидуально или с группой, он отвечает за становление и развитие субъектности (самости) обучающихся, обладает развитыми педагогическими и тьюторскими компетенциями. Для достижения образовательных целей тьютор уверенно выбирает, создает и применяет цифровые инструменты.

Отличительной чертой текущего этапа развития образования в России и мире является перенос учебной деятельности в цифровую образовательную среду (ЦОС). Этот перенос сопровождается бурным созданием технологий, ресурсов и сервисов для ведения учебного процесса в ЦОС со стороны ИТ-сообщества и параллельно идущим процессом освоения этих технологий и сервисов со стороны сообщества педагогического. В целом эти процессы, очевидно, имеют общую направленность и способствуют развитию навыков создания и поддержания педагогами разных специальностей цифровой образовательной среды, адекватной современным требованиям к ее качеству. Однако у этих процессов есть несколько аспектов, которые затрудняют продвижение к заявленной цели – созданию качественной цифровой образовательной среды [2]:

1) освоение техник и ресурсов для ведения учебного процесса в ЦОС происходит без понимания концептуальных основ как собственно педагогической деятельности в ЦОС, так и непосредственно её переноса в новую образовательную среду;

2) изменение мышления педагогов (как необходимое условие успешной деятельности в новой образовательной среде) отстает от освоения технологий.

В результате освоение и применение технологий идет хаотично, по принципу «в первую очередь самые простые» или «в первую очередь самые доступные» технологии. Принцип привлечения к работе педагога тех и только тех ресурсов и сервисов, которые обеспечивают наиболее эффективное продвижение учащихся к заявленным целям обучения, нарушается. Особенно это касается педагогических позиций и профессий, которые находятся в процессе становления, в частности, профессии тьютора.

Условия уместности и границы применимости классической дидактики в цифровой образовательной среде на сегодня очень слабо изучены, особенно в контексте новых видов педагогической деятельности. То же самое можно сказать и о цифровых образовательных ресурсах, которые, хотя и имеются в достаточном (а порой и в избыточном) количестве, но далеко не всегда применяются осознанно и, тем более, эффективно. В том числе, педагогическом сообществе поднимается вопрос о том, является ли тьюторская деятельность уместной в ЦОС или цифровая среда и тьюторская деятельность взаимно исключают друг друга?

Рассмотрим некоторые основные концепции тьюторской деятельности и уместность их реализации в цифровой образовательной среде. Согласно определению, выработанному в профессиональном сообществе тьюторов, тьютор – это педагог, сопровождающий разработку и реализацию обучающимся индивидуальной образовательной программы (ИОП). В отличие от таких позиций в образовании как «ментор», «коучер» и «тренер», тьютор – это профессия, предполагающая наличие профессионального стандарта и отдельной позиции в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих». Утвержденный недавно профессиональный стандарт тьюторской деятельности раскрывает следующие обобщенные действия тьютора[4]:

1. Выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в процессе образования.

2. Организацию участия обучающихся в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов.

3. Педагогическое сопровождение обучающихся в реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов.

4. Подбор и адаптацию педагогических средств индивидуализации образовательного процесса.

5. Педагогическую поддержку рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов.

6. Организацию участия родителей (законных представителей) обучающихся в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов.

7. Участие в реализации адаптивных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В актуальном дискурсе по состоянию и реформам образования все чаще фигурируют термины «индивидуализация» и «тьюторство». Не вызывает сомнений тот факт, что существует явный и усиливающийся запрос на индивидуализацию и тьюторское сопровождение в образовании. Особенно актуальным этот запрос становится в контексте перехода на онлайн-образование и развитие цифровой образовательной среды. Соответственно, возникает необходимость разработки и освоения методических и практических приемов как собственно ведения, так и индивидуализации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Однако если в плане освоения технологий создания и

доставки контента в цифровой образовательной среде достигнут определенный прогресс (педагоги их активно осваивают, а провайдеры охотно предоставляют программы и курсы для их освоения), то вопрос о методических основах разработки индивидуальных образовательных программ для цифровой образовательной среды остается открытым [4].

В России благодаря усилиям прежде всего Межрегиональной тьюторской ассоциации накоплен существенный опыт подготовки тьюторов как проводников индивидуализации в традиционной образовательной среде. Однако опыт подготовки тьюторов и собственно тьюторской деятельности в цифровой образовательной среде и в смешанном обучении у российских образовательных организаций очень ограничен. В связи с этим имеет смысл обратиться к практике университетов Западной Европы, наиболее продвинутых в плане подготовки тьюторов, ассистентов и других педагогов-специалистов по сопровождению обучающихся, в том числе в цифровой образовательной среде. Доступ к такого рода практике ограничен ввиду наличия корпоративных барьеров. Однако в последнее время университеты в целях своего продвижения выкладывают информацию об используемых ими методических подходах и образовательных технологиях в виде массовых онлайн-курсов на соответствующих порталах.

Эти методические подходы (модели) относятся как к педагогическому, так и к организационному дизайну образовательных программ для подготовки тьюторов. Особая ценность моделей состоит в том, что они работают как в традиционной, так и в цифровой образовательных средах.

Педагогический дизайн – «системный подход к построению учебного процесса, в основе которого лежит содержание курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способы его представления» [5].

Принципы педагогического дизайна

Основная задача качественной и планомерной разработки учебного курса — максимально полная передача нужной информации в доступной для ученика форме. Важен не просто сам факт её предоставления — с этим неплохо справляются более простые методы. Главной задачей является именно четкое восприятие и последующее применение полученных знаний на практике. Для достижения этого в основы педагогического дизайна заложены 8 принципов американского психолога Роберта Ганье (RobertMillsGagne), одного из основателей педагогического дизайна и автора книг по теории обучения [1].

1. Привлечение внимания учеников, мотивация на обучение, пробуждение интереса к теме и методам.

2. Объяснение целей и задач обучения. Здесь не только даётся ответ на вопрос «зачем?», но и формируется определенный уровень ожиданий от итогов самого процесса.

3. Представление нового материала. Наиболее сложная часть процесса, поскольку выборочность восприятия любого нового материала свойственна человеческой психике. А это значит, что необходимо заранее предусмотреть определенные элементы, которые позволят удержать внимание ученика на

важных моментах и довести до него главную мысль проекта в максимально доступной форме.

4. Сопровождение обучения. По сути это руководство учениками и семантическое формирование установки на удержание полученного материала в долгосрочной памяти.

5. Практика. Необходимо быстро, пока новые знания еще свежи, опробовать их в реальных условиях или просто подтвердить соответствующим экспериментом, что четко и весьма эффективно увяжет теорию и приложение знаний.

6. Обратная связь. Оценка выбранного метода обучения и его эффективности невозможна без оперативного анализа. Поэтому еще на этапе разработки курса должна закладываться максимально гибкая система обратной связи (здесь пригодятся результаты анализа целевой аудитории и её возможностей).

7. Оценка успеваемости и общая оценка эффективности учебного курса.

8. Перевод в практическую плоскость, помощь ученикам в сохранении знаний и их правильном применении. В отличие от пятого принципа, здесь важно перенести практические навыки в новые условия, не заданные изначально рамками курса. Это позволит оценить глубину усвоения знаний.

Преподаватели отмечают положительные стороны интеграции онлайн-курсов в учебный процесс: лучшая организация учебного процесса, ресурсо-эффективность, компенсация кадрового дефицита, академическая мобильность, перераспределение нагрузки преподавателей, больше времени для науки, меньше аудиторных часов, модели (полный перезачет, «перевернутый класс», дополнительный материал). К отрицательным сторонам относят педагогическое несовершенство формата, ресурсо-затратность, профессиональные риски (увольнение преподавателей). Онлайн-обучение – это инструмент решения задач, а не само решение. Онлайн-курсы необходимо включать в стратегию развития организации и работать на опережение. Методическая обеспеченность тьюторов подходами и средствами для ведения тьюторской деятельности в цифровой образовательной среде растет.

Литература

1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории //Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – Т. 3. – №. 3.

2. Косицкая Ф. Л. ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗИМНЕЙ ШКОЛЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-2020) //Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview. – 2020. – №. 3 (31).

3. Крашенинникова Л. В., Захаров К. П. Развитие цифровой образовательной среды для реализации тьюторской деятельности //Интерактивное образование. – 2018. – №. 4. – С. 6-13.

4. Олефир Л. Н. О тьюторском сопровождении повышения квалификации учителя в информационно-методическом центре //Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №. 64-1.

5. Тихомирова Е. 800 слов про педагогический дизайн //URL: <http://www.trainings.ru/library/articles>. – 2016.

УДК159.99

Влияние социально-психологических особенностей иностранных абитуриентов на процесс развития учебной мотивации на этапе предвузовской подготовки

Горячкина Вероника Анатольевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. В данной статье обозначается круг социально-психологических особенностей, особым образом влияющих на процесс развития учебной мотивации у иностранных абитуриентов на этапе предвузовской подготовки. Приведен анализ научной литературы по проблеме и найдена взаимосвязь социально-психологических особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета и психолого-педагогических проблем, возникающих у преподавателей при работе с такой категорией учащихся.

Ключевые слова: иностранный абитуриент, социально-психологические особенности, мотив, мотивация, учебная мотивация.

Многочисленные исследования проведены отечественными и зарубежными психологами и педагогами по изучению проблемы учебной мотивации среди школьников и студентов (В. Г. Асеев, Е. И. Бейдер, Р. Р. Бибрих, Л.И. Божович, В. С. Волков, Л. С. Выготский, В. К. Горбачевский, В. Грабал, Б.И. Додонов, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М.В. Матюхина, В. Э. Мильман, В. Ф. Моргун, А. Б. Орлов, О. Е. Сивере, Э.Д. Телегина, П. М. Якобсон и др.). В современной дидактике и педагогике принято оперировать понятиями «мотива» и «мотивации» в соответствии с данными в психологическом словаре значениями. Так, мотив рассматривается как «побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта», а мотивацию — как «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность». Принимая во внимание, что мотивация является более широким понятием, определяющим направление активности, стоит использовать это понятие, говоря о мотивации учения в целом, как виде деятельности, а понятие мотива использовать для обозначения частных мотивов учения, например, познавательного или социального, которые в совокупности и составляют мотивацию учения.

Безусловно, учебная мотивация представляет собой сложную систему. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. По мнению Л. И. Божович, учебная мотивация побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности, либо внешние социальные мотивы, связанные с потребностью обучающегося занять определенную позицию в системе общественных отношений. По мнению А. К. Марковой, мотивация учения складывается из ряда побуждений, поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Кроме того, следует учитывать, что учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением (образовательное пространство), где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, - организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т. д.); в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к обучаемому, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Однако, говоря об учебной мотивации у иностранных абитуриентов, следует обозначить ряд проблем, которые усложняют процесс ее формирования и развития. Проведенный анализ литературы по теме позволил выделить в качестве основных следующие проблемы иностранных учащихся:

- включение в новую социальную и педагогическую среду с ее специфическими особенностями;
- установление определенных отношений с незнакомыми людьми;
- непривычные ситуации на улице, в общежитии, в аудитории и группе;
- биологические и социально-психологические трудности (привыкание к климату, пище, слабое здоровье, депрессия, финансовые проблемы, недостаточность контактов с местными жителями и местными студентами);
- трудности в обучении (недостаточная предыдущая подготовка, языковые трудности);
- психологическая и эмоциональная атмосфера в учебной группе;
- стиль общения с преподавателем и членами группы;
- организация досуга и отдыха, организация учебного процесса на факультете и др.

Притом необходимо указать, что названные проблемы имеют связь с адаптацией иностранцев. С первых дней пребывания в России иностранные абитуриенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. В психологии определяется несколько форм адаптации:

- физиологическая (изменение биологических механизмов регуляции жизнедеятельности в целях сохранения благоприятного физического самочувствия),
- психологическая (высокий уровень самооценки, невысокий уровень тревожности, позитивный эмоциональный настрой, удовлетворенное душевное состояние),
- социальная (согласование условий социальной среды и возможностей человека, его ожиданий и потребностей),
- культурная (освоение культурных ценностей и особенностей проживания в целях формирования комфортного уровня жизни),
- социокультурная (приобщение личности к культуре страны, этноса, в котором живет человек, его принятие),
- языковая (владение иностранным - в нашем случае русским - языком с целью реализации привычной жизнедеятельности).

Теперь найдем связь с данными видами адаптациями и проблемами развития учебной мотивации иностранных абитуриентов. Итак, первая проблема - это невладение русским языком, или иначе - проблема языковой адаптации. Приезжая в Россию, все иностранцы являются инофонами - носителями иностранного языка и соответствующей картины мира родного языка. Лишь малая их часть знает русский язык хотя бы на начальном уровне (А1 согласно Общеввропейской компетенцией владения иностранным языком). Превалирующее большинство иностранных абитуриентов начинают изучение языка непосредственно в России. Этот процесс безусловно сложный, долгий, и притом, необходимый. Чтобы иностранному абитуриенту претендовать на место в российском вузе, ему необходимо пройти тестирование, которое докажет его знания языка (необходим уровень не ниже базового - В2). Для это в некоторых вузах существуют подготовительные факультеты (например, в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина, в Российском Национальном Исследовательском Медицинском Университете им. Н.И. Пирогова, в финансовом университете при правительстве Российской Федерации, в Челябинском государственном университете и др.), на котором иностранцы изучают русский язык как иностранный, знакомятся с русской культурой, литературой, получают базовые знания на русском языке по тем предметам, которые надобятся им при поступлении в вуз. Таким образом, проблема языковой адаптации может негативно влиять на учебную мотивация: абитуриент может не найти способа удовлетворения своих образовательных потребностей в силу языкового барьера. Вторая проблема - психологическая адаптация. Попадая в другую страну, иностранец погружается в незнакомое ему пространство, новый социум, ранее неизвестные ситуации, что требует большого уровня самообладания, коммуникативности, стрессоустойчивости. Эта проблема может так же отрицательно сказаться на учебной мотивации иностранного абитуриента - в силу психологического дискомфорта он может не обладать внутренними ресурсами, способными достичь целей, заданных в контексте учения. От того, как долго по времени и с какими эмоциональными затратами происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие

успехи будущих студентов, процесс их профессионального становления. Так, абитуриенты нуждаются в особой помощи со стороны психологов и педагогов в преодолении трудностей. Другая, третья проблема иностранных абитуриентов - необходимость приобщения к иной картине мира и культуре - проблема социокультурной адаптации. В нашем случае проблема формирования учения мотивации осложняется тем, что иностранцы, с одной стороны, являются представителями культур своих стран, а с другой, они вынуждены ориентироваться на новую социокультурную реальность: новая культура, менталитет, привычки, традиции и др. Все это необходимо учитывать иностранцу, чтобы успешно коммуницировать с внешней средой, в том числе, с образовательной. Однако перемещение в страну с иной культурой и знакомство с ней может быть очень увлекательным и стимулировать интеллектуальный и личностный рост.

Систематизируем представленный материал. При развитии учебной мотивации у иностранных абитуриентов, преподаватели и педагоги-психологи должны учитывать такие социально-психологические особенности:

- наличие языкового барьера;
- эмоциональное переживание новых жизненных событий (переезд в другую страну, дальность от семьи и друзей, возложенная ответственность и др.);
- скорость ориентации в новой социальной среде;
- уровень самоорганизация;
- уровень самоконтроль;
- умение/неумение действовать рационально согласно нетипичным для них ситуациям;
- ограниченный круг коммуникантов в новой социальной среде;
- уровень приспособляемости в новой социокультурной среде;
- уровень их личностных притязаний;
- набор учебных мотивов и потребностей, являющихся внутренней движущей силой к обучению;
- эмоциональное отношение к предстоящему поступлению в вуз.

Таким образом, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, в рамках современной педагогики понятие учебной мотивации определяется как процесс, запускающий, направляющий и поддерживающий усилия учащегося, направленные на выполнение учебной деятельности.

Во-вторых, среди социально-психологических особенностей иностранных абитуриентов наиболее важными является включенность/невключенность в новую социокультурную среду и скорость ориентации в ней, умение/неумение действовать рационально согласно нетипичным для них ситуациям, уровень самоорганизации и самоконтроля, ограниченный круг коммуникантов в новой социальной среде и др.

В-третьих, иностранцы, обучающиеся на подготовительном факультете и планирующие поступление в российский вуз, нуждаются в особой помощи со стороны психологов и педагогов в преодолении трудностей, возникающих у них в процессе предвузовской подготовки. Оттого, как долго по времени и с какими эмоциональными затратами происходит процесс адаптации, зависит

заинтересованность иностранных абитуриентов в обучении на подготовительном факультете и в поступлении в российский вуз, их текущие и предстоящие успехи, эмоциональная готовность к обучению и др, что напрямую влияет на их учебную мотивацию.

Так, при поступлении в российский вуз, а именно при обучении на подготовительном факультете, иностранные абитуриенты сталкиваются с целым комплексом проблем, возникающих из-за ряда их социально-психологических особенностей и протекания процесса адаптации. Так, для того чтобы развитие учебной мотивации было наиболее эффективным, педагогам и психологам необходимо проводить тщательную работу, направленную на оказание психолого-педагогической помощи абитуриентам в процессе адаптации и обучении на подготовительном факультете.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб. и др. : Питер, 2008. — 398 с. — Текст : непосредственный.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. - 2-е изд., стер. - М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж, 2007. — 352 с. — Текст : непосредственный.
3. Горячкина, В. А. Система обучения студента-инофона на подготовительном факультете / В. А. Горячкина // Современное образование – новые возможности для каждого: теоретические и прикладные аспекты: научное издание. — Челябинск, 2020. — С. 35–39. — Текст : непосредственный.
4. Горячкина, В. А., Редькина, О. Ю. Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: сб. науч.-метод. ст. - СПб. : СПбГТУ, 2018. - 228 с. — Текст : непосредственный.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т. А. Матис. - М. : Просвещение, 2009. - 192 с. — Текст : непосредственный.
6. Усков, И. В. Мотивация учебной деятельности студентов / И. В. Усков // Психологическая служба в вузе и школе: проблема развития субъектности : материалы межрегион, науч.-практ. конф., Рязань ,5-6 окт. 2014 г. / РГПУ им. С.А. Есенина. - Рязань : РГПУ, 2014. - С. 88-92. — Текст : непосредственный.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья через дополнительное образование в условиях инклюзивного обучения

Гуторова Полина Сергеевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация: В статье представлен опыт исследования социальной адаптации детей. Выявлены особенности взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичными детьми, которые необходимо учитывать в процессе организации работы по развитию адаптации. Автором выявлен уровень развития адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети с ОВЗ, инклюзивное обучение.

Инклюзивное образование является новой образовательной парадигмой, которая включает в себя систему ценностных, компетентностных, коммуникативных составляющих, которая способствует обеспечению равного отношения ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Начало обучения для любого ребенка является весьма сложным периодом, ведь ему приходится адаптироваться к новым социальным условиям. Еще более серьезные сложности испытывают дети с ОВЗ, так как адаптационные возможности таких детей ограничены. Исходя из этого, весьма значимым представляется рассмотрение различных условий и факторов, влияющих на успешное включение ребят с ОВЗ в процесс инклюзивного образования.

Одним из таких факторов может быть организация для детей с ограниченными возможностями здоровья дополнительного образования, которое нацелено на создание условий для личностного развития каждого ребенка, способствует адаптации детей к жизни в обществе. Получая дополнительное образование, ребенок, сотрудничая с другими детьми, социализируется, реализуя свои способности и склонности - становится индивидуальностью. В связи с этим, разработка адаптированных программ дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья является весьма актуальным.

Объект исследования – дети с ограниченными возможностями здоровья

Предмет исследования – процесс адаптации детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования.

Цель исследования – разработать и апробировать программу социализации детей с ОВЗ, средствами дополнительного образования в условиях образовательного учреждения.

Гипотеза – специально организованная система и разработанные адаптированные программы дополнительного образования младших

школьников с ОВЗ позволят им успешнее адаптироваться в условиях образовательной организации и включиться в процесс инклюзивного обучения.

Задачи исследования:

1. Изучить возможности образовательной организации по предоставлению дополнительного образования для детей с ОВЗ.

2. Изучить проблемы адаптации детей с ОВЗ условия инклюзивного образования.

3. Организовать дополнительное образование для детей с ОВЗ с целью более успешной их адаптации к условиям инклюзивного образования.

Для решения поставленных задач применялся следующий комплекс методов исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, изучение, анализ, и обобщение педагогического опыта, беседа, наблюдение, тестирование, методы математической статистики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты способствуют развитию социальной адаптации детей с ОВЗ, а также могут применяться педагогами в процессе получения образования.

Экспериментальная работа по проверке уровня социальной адаптации детей с ОВЗ. Для оценки уровня развития логического мышления были сформированы две группы из 45 детей. С первой основной группой (23 ребенка) проводились занятия по дополнительному образованию, а со второй группой (22 ребенка) таких не проводилось.

В ходе исследования были выделены такие этапы исследования как:

1. Констатирующий эксперимент. В процессе которого были выявлены результаты адаптации детей с ОВЗ, во время обучения до введения дополнительного образования.

2. Формирующий эксперимент. На данном этапе была сформирована и внедрена программа дополнительного обучения для детей с ОВЗ.

3. Контрольный эксперимент. Были проведены повторные тестирования двух групп детей и выявлены результаты проведения дополнительных занятий.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показывает, что уровень развития адаптации в основной группе детей с ОВЗ вырос (45%), по сравнению со второй группой ребят, в которой занятия по дополнительному образованию не проводились (28%).

Дополнительное образование оказывает существенную помощь инклюзивному образованию. Как элемент социума в современных условиях призваны выполнять государственный заказ по социальной адаптации детей, содействовать социальной защищенности каждого ребёнка, формированию и развитию его личности, удовлетворять образовательные и творческие потребности, индивидуальные интересы и запросы каждого ребенка, адекватные возможностям его здоровья. Содержание образования в соответствии с Законом «Об образовании», должно обеспечивать «формирование гражданина и человека, интегрированного в современное ему общество».

Литература

1. Абрамова И.В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования [Текст]/ Абрамова И.В. //Российский научный журнал. - 2012. - № 5 (30). - С. 153-158.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Алехина С.В. // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья: монография, 2013.
3. Алехина С.В., Ананьев И.В. Доступность образовательной среды в сфере дополнительного образования [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013. - (URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=462>).

УДК 378

Нестандартные физические упражнения как эффективное средство физической подготовки

Гуцал Артем Юрьевич¹

¹МАОУ «СОШ №40», г. Самка

Аннотация. Среди различных физических упражнений именно гимнастические занимают важное место. Некоторые из них имеют значение подготовительных не только к отдельным видам спорта, но и являются вспомогательными для решения определенных задач на любых уроках (разминка, дыхательные упражнения, упражнения для расслабления мышц). В методике проведения гимнастики традиционные средства, конечно же, остаются базовыми. Однако ряд причин (например, падает интерес к занятиям) приводит к появлению нестандартных в массовом физкультурном движении видов двигательной активности. К таким видам можно отнести ритмичную (аэробiku) и атлетическую (бодибилдинг) гимнастики, их сочетание (шейпинг), стретчинг, ушу, хатха-йогу, дыхательную гимнастику и тому подобное.

Ключевые слова: физическая культура, физическая подготовка, обучение в школе

В современном мире наблюдается повышенный интерес к спорту, что, конечно же, не может не радовать. Особенно активно в последнее время пропагандируется спорт и здоровый образ жизни среди молодежи. Это очень хорошо, так как есть шанс получить здоровое и сильное будущее поколение, которое будет способно построить развитое государство. Ведь давно уже известно, что лучше всего личные качества человека воспитываются и

формируются в физкультурно-спортивной деятельности. Именно физическая культура человека способствует гармоническому физическому развитию и сохранению здоровья. Физические упражнения являются основными и специфическими средствами не только физического развития, но и физического воспитания. Среди различных физических упражнений именно гимнастические занимают важное место. Некоторые из них имеют значение подготовительных не только к отдельным видам спорта, но и являются вспомогательными для решения определенных задач на любых уроках (разминка, дыхательные упражнения, упражнения для расслабления мышц). Гимнастические упражнения являются важнейшими и эффективными средствами для решения задач физического воспитания людей всех возрастных категорий и разного пола. Также они являются основным содержанием различных видов гимнастики, которые в свою очередь делятся на традиционные и нетрадиционные.

Нетрадиционные виды гимнастики вошли в существующую классификацию как новая группа. Их основная задача - удовлетворить современные потребности людей различных возрастных групп, желающих сделать свою фигуру красивой, а здоровье крепким. В методике проведения гимнастики традиционные средства, конечно же, остаются базовыми. Однако ряд причин (например, падает интерес к занятиям) приводит к появлению новых и нетрадиционных в массовом физкультурном движении видов двигательной активности. К таким видам можно отнести ритмичную (аэробика) и атлетическую (бодибилдинг) гимнастики, их сочетание (шейпинг), стретчинг, ушу, хатха-йогу, дыхательную гимнастику и тому подобное.

Фитнес - популярная во всем мире система оздоровления, которая позволяет удовлетворить современные потребности различных возрастных групп населения. Ее главные отличительные черты - индивидуальный подход к занимающимся и персональный подбор диеты. Основа физической тренировки в фитнесе - ритмическая гимнастика (или аэробика), характерными чертами которой является четкий ритм, относительно невысокий темп, использование самых обычных упражнений, которые следуют одно за другим практически без перерыва, музыкальное сопровождение [7, с. 132]. Виды фитнеса: аквафитнес, акваджокинг, спиннинг или сайклРибок, памп-фитнес, слайд-фитнес, резист бол, степ-фитнес, дубль-степ, йога-фитнес, бокс-фитнес и каратэ-фитнес.

Шейпинг - новая система занятий, направленная на коррекцию и поддержку хорошей фигуры. Суть его заключается в сочетании аэробики с атлетической гимнастикой [6, с.12]. Особенность - индивидуальные нагрузки с обязательным тестированием исходного состояния занимающихся. Это позволяет выявить не только недостатки фигуры, но и тип нервной системы, физическое развитие, уровень функциональных возможностей организма и другие параметры. Тестирование проводится с помощью компьютеров и на основе анализа исходных данных дают конкретные «советы» по выбору программы занятий в сочетании с питанием. Виды шейпинга: для женщин, для детей, для мужчин, шейпинг хореография, для здоровой спины.

Калланетика - это система упражнений, направленная на увеличение активности глубоких мышечных групп и состоящая из 30 упражнений, которые

рассчитаны на час интенсивных занятий. Занятие основано на четырех частях: I - разминка, II - упражнения для мышц живота, III - упражнения на растягивание, IV - упражнения для живота и ног [4, с. 16]. В разминку входят 6 упражнений (на мышцы шеи, плечевого пояса, туловища и ног). Вторая часть включает 13 упражнений (на мышцы туловища, ног, ягодиц и бедер). Третья часть включает 4 упражнения на растягивание мышц туловища и ног. Четвертая часть включает 5 упражнений (на мышцы живота и ног). Калланетика требует выполнения упражнений только согласно методике. Основная суть - небольшая амплитуда движений с большим количеством повторений (минимум - 25, максимум-100 раз).

Стретчинг - в переводе означает «растягивание». Суть его заключается в сочетании упражнений йоги и других восточных систем для развития гибкости в статических положениях. Стретчинг - это комплекс упражнений и поз для растягивания определенных мышц, связок и сухожилий туловища и конечностей, который осуществляет оздоровительный и профилактический эффект [1, с. 16]. Особенность заключается в том, что человек принимает позу для растяжения определенной группы мышц, и остается в таком положении на время (5-30 с). Такие статические упражнения способствуют регуляции тонуса мышц, эластичности сухожилий и связок. Стретчинг предполагает использование двух типов тренировочных комплексов. Первый тип имеет выборочную направленность и характеризуется применением ряда упражнений с участием одних и тех же мышечных групп, который вызывает локальный эффект. Второй тип комплекса формируется из упражнений, каждое из которых направлено на определенную мышечную группу. Заниматься стретчингом необходимо ежедневно от 15 до 30 минут, чередуя разные варианты по направлению воздействия. Благодаря стретчингу мозг получает большие порции кислорода, организм проходит процесс обновления. Физиологическая основа стретчинга - это миотонический рефлекс, вызывающий активное сокращение волокон в принудительно растянутой мышце и усиления в ней процессов обмена. В результате систематических занятий значительно увеличивается эластичность мышечной ткани, возрастает амплитуда движений в суставах. Прежде чем приступать к занятиям по методике стретчинг нужно провести тестирование на пассивную и активную гибкость. Это позволит установить начальный уровень развития гибкости и разработать индивидуальную программу и методику занятий.

УШУ гимнастика физический упражнение фитнес калланетика Китайская система физических упражнений (ушу) - в переводе с китайского ушу означает «мастерство воина». В его содержание включены элементы рукопашного боя, упражнения с предметами для нападения и самообороны [3, с. 25]. Комплексы упражнений выполняются индивидуально и группами, в соответствии с разработанными правилами и содержат удары ногой, удары рукой, броски, захваты, падения, выпады, что рубят и колют. Выполнение упражнений китайской системы физических упражнений (ушу) характеризуется следующими признаками: плавность и закругленность движений; медленный темп выполнения; непрерывность и равномерность движений (они как бы

переходят одно в другое), отсутствие движений с максимальной амплитудой; точность движений и положений; прямое, в основном вертикальное, положение туловища и головы; перемещения и позы на слегка согнутых ногах с непрерывным переходом с одной ноги на другую; постоянная стандартная последовательность движений и поз; отсутствие напряженности мышц; мнимое сопровождение движений; сопровождение движений рук взглядом; равномерное нефорсированное дыхание брюшного типа (вдох - раскрытие, выдох - закрытие) [3, с. 178]. Особенность комплексов ушу - сосредоточение внимания на внутренних ощущениях, связанных с напряжением и расслаблением различных групп мышц при движении, полного отключения от внешних раздражителей, повседневных проблем и т.д.

Хатха-йога - гимнастика индийских йогов. Слово «хатха» состоит из двух частей: «ха» означает Солнце, символизируя тепло, согревание, возбуждение; «тха» - Луну, символ охлаждения и торможения. Таким образом, «хатха» - это единство и борьба противоположных начал. Слово «йога» означает союз, связь, соединение, равновесие. Тело человека - это единое целое, состоящее из правой («солнечной») и левой («лунной») половин, ответственных за жизнедеятельность. Болезнь, по йоге, - отклонение от состояния равновесия в нормальном функционировании органов физического тела и психики. По представлению йоги, каждый человек должен нести ответственность за свое здоровье. Быть здоровым - это обязанность! Причиной болезней, по йоге, в общем случае нарушения законов обращения, являются неверные шаги в жизни и неправильное направление мыслей. За каждый неправильный шаг приходится расплачиваться, часто собственным здоровьем [8]. Типичным для гимнастики хатха-йоги являются «Асаны» - канонизированы позы. Названия поз чаще связываются с названиями животных (змея, рыба, кобра) или предметов (плуг, колесо). Степень трудности упражнений разная: от относительно простых - типа наклона вперед - к сложным - стойка на голове и предплечьях. Каждому упражнению предлагается определенное значение, а его выполнение связывается с влиянием на различные системы организма, отдельные его части. Упражнения хатха-йоги можно условно разделить на четыре группы в зависимости от направленности основных воздействий на те или иные органы и функции организма: группа - упражнения для полного отдыха; группа - упражнения для развития пластичности мышц спины и подвижности позвоночника; группы - упражнения для улучшения функции органов брюшной полости и укрепление мышц туловища; группы - упражнения для улучшения функций головного и спинного мозга, на укрепление памяти, слуха, зрения, на развитие мышц шеи и плеч [8]. Несомненно, использование упражнений нетрадиционных видов гимнастики добавляет новую эмоциональную окраску, способствует повышению интереса к занятиям гимнастикой. Однако следует подчеркнуть, что характерные упражнения нетрадиционных видов гимнастики не должны заменять программные занятия базовыми видами гимнастики, а только дополнять их, давать возможность для восстановления и расширения их содержания.

Таким образом, нетрадиционные виды занятий занимают видное место в жизни большинства молодых людей. Бесспорно, использование упражнений нетрадиционных видов гимнастики предоставляет новую эмоциональную окраску, повышает интерес к занятиям, способствует их оживлению, дает определенные знания и умение в самостоятельных занятиях, профилактике болезней и улучшении здоровья. Однако следует подчеркнуть, что характерные упражнения нетрадиционных видов гимнастики не должны заменять программные занятия, а лишь дополнять их, давать возможность для обновления и расширения их содержания. Нетрадиционные виды гимнастики дают нам возможность реализовать различные задачи физического воспитания, а не только укреплять здоровье, повышать функциональные возможности организма, развивать двигательные умения, навыки и качества, а также формировать мировоззрение, обеспечивать нравственное и эстетическое воспитание.

Литература:

1. Кузнецов В.С., Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник. – М.: Академия, 2016 –13 изд. – С.67.
2. Лях В.И., А.А. Зданевич Комплексная программа физического воспитания учащихся I-XI классов. – М.: ВЛАДОС, 2015 - 106с.
3. Ратов И.П. Спортивные тренажеры. – 3-е изд. испр. и дополн. - М.: Физкультура и спорт, 2016.- 118 с.
4. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. Ю.Ф. Курамшина. - 4-е изд. - М.: Сов. спорт, 2017 - 463 с.
5. Физиология с основами анатомии: учебник/Под ред. В.М. Покровского. – М.: Инфра-М, 2016 – 526с.

УДК 159.9

Презентационная компетенция как важный фактор педагогического проектирования

Демидов Олег Витальевич¹

¹Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске

Аннотация. В данной статье автором рассмотрена презентационная компетенция как важный фактор педагогического проектирования, обоснована ее значимость в современных условиях развития общества. Обобщены виды презентаций, ключевые моменты их реализации. Актуальность и значимость данной компетенции в сфере педагогического планирования раскрыты с помощью определения существующих традиций и тенденций.

Ключевые слова: презентация, педагогическая деятельность, проект, компетенция педагога, педагогические проблемы

Педагогическая деятельность – это всегда динамичный процесс, который обязан отвечать требованиям времени. В эпоху развития информационного общества, всеобщей цифровизации перед педагогами ставятся новые амбициозные задачи. Успешность выполнения этих задач во много зависит от грамотного планирования и формулирования способов решения педагогических проблем с помощью их исследования и моделирования новых форм и стратегий, иначе – от педагогического проектирования.

Каждый педагог в своей профессиональной деятельности занимается педагогическим проектированием. Результатом любого проекта является готовый продукт: это может быть методика, технология, новая воспитательная форма, единичное мероприятие или комплекс мероприятий, то есть своеобразная система, отвечающая целям и задачам проекта. Любая инновационная, новаторская деятельность требует освещения ее в информационном пространстве, поэтому современный педагог должен обладать презентационной компетенцией.

Презентационная компетенция педагога заключается в умении презентовать положительный опыт своей профессиональной деятельности перед педагогическим, родительским и другим сообществом.

Презентация может иметь вид:

- статей, блогов на образовательных сайтах, платформах,
- статей в журналах, методических пособиях и монографиях,
- выступлений на педагогических конференциях, форумах, заседаниях.

Презентация результатов своей работы предполагает систематическое планирование, формулирование, прогнозирование и моделирование педагогом своей деятельности. Активная презентационная деятельность педагога свидетельствует о его профессиональном росте, расширяет его возможности как профессионала, исследователя. Эта деятельность полезна и значима не только для ее автора, но и для всего педагогического сообщества, так как она даёт постоянные поводы для дискуссий, обсуждений и тем самым способствует развитию всей системы педагогического труда.

В настоящее время можно говорить о традиции презентации результатов, которую фиксирует наличие информационных платформ, где педагоги делятся с коллегами конспектами уроков, рабочими программами, тестами и др. (*образовательный портал Инфоурок, всероссийский учебно-методический портал Педсовет, Каталог конспектов уроков и мн. др.*). Она привела к проблеме, характерной для всех сфер современного общества, - проблеме информационного шума, переизбытка информации и сложности подтверждения ее достоверности. Особенно остро эта проблема стоит перед молодыми педагогами, которые стремятся использовать уже готовые проверенные схемы. Решение ее еще предстоит, но уже сейчас необходимо воспитывать у студентов педагогических ВУЗов, будущих учителей, критическое мышление, навыки

поиска и обработки информации, творческий подход к преподаванию для успешного соединения опыта коллег и собственных идей.

В современной системе образования презентационная компетенция имеет большое значение, так как предоставляет педагогам возможность профессионального роста, способствует развитию педагогической науки, обогащению ее новыми методами, формами, идеями и дает представление о направлениях и тенденциях современного образования. Для школьного учителя в настоящее время презентационная компетенция необходима также для курирования проектной деятельности учащихся, помощи в презентации их труда.

Литература

1. Артамонова Е.В., Артамонов В.А. Проблемы образования в постиндустриальную эпоху: сайт. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-postindustrialnuyu-epohu/viewer> (дата обращения 15.12.2021)

2. Георгиади, А.А., Георгиади А.К. Формирование презентационных навыков студентов-филологов с применением современных мультимедийных средств: сайт. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prezentatsionnyh-navykov-studentov-filologov-s-primeneniem-sovremennyh-multimediynyh-sredstv> (дата обращения 10.12.2021)

3. Цыплакова, С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности: сайт. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-suschnost-i-osobennosti/viewer> (дата обращения 13.12.2021)

4. Филимонюк, Л. А. Педагогическое проектирование и технология обучения студентов педагогическому проектированию: сайт. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-i-tehnologiya-obucheniya-studentov-pedagogicheskomu-proektirovaniyu/viewer> (дата обращения: 13.12.2021)

УДК 37.026.3

Методические основы развития цифровых компетенций преподавателей

Еремеева Светлана Павловна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация: В статье представлен авторский спецкурс, который способствует развитию цифровых компетенций преподавателей.

Ключевые слова: методика, модуль, компетентность.

В «Педагогической энциклопедии» методика характеризуется как совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы;

отрасль педагогической науки, исследующая закономерности, правила; методы и приемы обучения определенному учебному предмету [3].

Представленная характеристика понятия «методика» позволяет представить содержание методики обучения преподавателей реализации дистанционных образовательных технологий, ее основные аспекты.

Курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава проводятся, как правило, один раз в пять лет, с частичным отрывом от работы. Однако, как показывает исследование, информационно-коммуникационные технологии развиваются в обществе стремительно быстро, приобретенные знания устаревают. Следовательно, одной программы повышения квалификации становится недостаточно.

Авторский спецкурс спроектирован на основе модульно-блочной системы. Первый модуль «Основы проектирования учебного процесса средствами дистанционных образовательных технологий» направлен на формирование теоретических знаний в области проектирования учебного процесса средствами дистанционных образовательных технологий, в том числе и в странах-участницах Болонского процесса. Особое внимание уделяется управляющей функции преподавателя в этом процессе. Он выступает в роли модератора, регулируя и управляя руководством в электронной среде. Даются необходимые знания о визуализации содержания дистанционных технологий, словесной презентации наработок, осуществлении обратной связи, создания благоприятной атмосферы.

От преподавателя требуется кроме обязательных профессиональных знаний, новое педагогическое мышление постоянное совершенствование, владение компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации; умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы. В этой связи следующий модуль посвящен практическим аспектам проектирования и реализации учебного процесса средствами дистанционных технологий.

На основе модуля «Процессуальные характеристики проектирования учебного процесса средствами ДОТ» преподаватель осваивает основные технологические аспекты. Этот процесс сопровождается созданием и размещением на сайте дистанционного курса по дисциплине (модулю), включающего: программу, лекционные материалы, методические указания, вопросы к экзамену, ссылки на книжные издания, Интернет-ресурсы и т.д.

Лекционные материалы размещаются по неделям, согласно учебному плану. Студент всегда может обратиться к данному ресурсу и самостоятельно изучить или повторить (уточнить) учебный материал.

Лекционный материал, выложенный на сайт, преподаватель может использовать для организации среди студентов самостоятельного опережающего обучения. Студенты знакомятся с учебным материалом по заданной теме самостоятельно, а затем в очной форме обучения (на занятии) обсуждают наиболее трудные вопросы, а освободившееся время отводится на решение задач.

Если студент испытывает трудности в понимании лекционного материала, у него всегда есть возможность прийти на консультацию или занятие для очной

встречи с преподавателем. Студент может получить краткую консультацию и в системе дистанционного обучения, так как одной из функций преподавания является так называемая «поддержка студентов».

При разработке учебных материалов по дисциплине наиболее важными факторами являются: качество содержания в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения; логическая структура и упорядоченность; удобство чтения; современность; точная подача материала. Особое внимание уделяется требованиям к разработке дистанционных образовательных технологий: простота использования, наглядность, интуитивность интерфейса, соблюдение баланса текста и иллюстраций. Лекции могут сопровождаться мультимедийными аудио- и видео-ресурсами (презентации, интерактивные модели, модели лабораторного эксперимента и т.д.).

Особое внимание уделяется разработке контрольно-оценочных заданий. Среди них наибольшую популярность приобрели тестовые задания.

В зарубежной системе обучения выделяют следующие виды тестов по [5]:

- цели применения: тест общих умений, тест успеваемости, диагностический тест, тест «размещения»;

- объекту контроля и характеру контролируемой деятельности: тест коммуникативной компетенции, измеряющий сформированность речевых умений (прагматический тест);

- направленности тестовых заданий: дискретный, интегральный, глобальный тесты;

- характеру осуществления контроля: тесты текущего, промежуточного, итогового контроля успеваемости;

- соотношению с нормами или критериями: тест, ориентированный на нормы; тест, ориентированный на критерий.

Все перечисленные виды тестовых заданий были использованы в процессе обучения преподавателей разработке контрольно-оценочных заданий.

В ходе обучения особый акцент делался на знакомстве преподавателей с алгоритмом разработки тестовых заданий, включающий:

- подготовку перечня вопросов (открытые, закрытые и др.) и вариантов правильных ответов;

- включение вопросов и ответов в базу данных с возможностью ее изменения и пополнения;

- формирование конкретных наборов вопросов с применением различных алгоритмов, например, случайным образом или с учетом ответов студента;

- организацию контроля с учетом и без учета времени, затрачиваемого студентом на подготовку ответов;

- автоматизацию проверки ответов.

При разработке тестовых заданий в соответствии с представленным алгоритмом, у преподавателя есть возможность устанавливать максимальные баллы за выполнение теста, временные рамки, количество попыток, обновлять и дополнять тестовые задания. Кроме того, система Moodle позволяет проследить и такие параметры, как время прохождения теста студентом,

количество использованных попыток, время, затраченное на прохождение теста, результат прохождения теста (оценка). Система также позволяет проанализировать каждый вопрос теста, а именно, число правильных ответов на данный вопрос, процентное соотношение, индекс легкости вопросов и др. Такой детальный контроль позволяет выявить пробелы в знаниях студентов и, своевременно устранить их (на занятиях или консультации)[4].

Использование тестовых заданий основывается на признании программированного характера учебного процесса, протекающего в строгом соответствии с некими предварительно сформулированными целями (формирование компетенций), которые находят отражение в критериях их достижения обучающимися.

Важными факторами при оценке компетенций студентов являются: качественная обратная связь, релевантность заданий, ясность критериев оценки, возможность гибко варьировать даты отправки заданий. Эти факторы необходимо учесть при проектировании учебного процесса.

Четвертый модуль – коммуникативный. Направлен на изучение специфики обратной связи в дистанционных технологиях; функциональных и дидактических возможностей интерактивных средств взаимодействия участников учебного процесса.

Следующий модуль «Оценочно-рефлексивный» направлен на оценку качества разработки и реализации учебного процесса средствами дистанционных технологий, самооценку и самоанализ собственной деятельности.

Задачи рефлексивного этапа:

- побуждение преподавателей к самоанализу и самооценке готовности к реализации дистанционных образовательных технологий;
- стимулирование рефлексии личных достижений в учебно-методической работе.

Для закрепления полученных знаний в рамках спецкурса предусматривается проведение практических занятий, семинаров, контрольных опросов, тестирования, «круглого стола» и т.д. Преподаватели курса разрабатывают стратегию проектирования учебного процесса средствами дистанционных технологий, составляют классификации компетенций в рамках преподаваемой дисциплины (модуля), участвуют в виртуальных дискуссиях, форумах, проводят ситуационный анализ, проектируют модель электронного курса, участвуют в вебинарах, разрабатывают структуру дистанционного курса по своей дисциплине, составляют алгоритм определения эффективности учебного процесса.

По окончании обучения слушатели защищают проектную работу в рамках преподаваемого курса. Для эффективной методической поддержки были разработаны методические рекомендации для преподавателей «Принципы проектирования учебного процесса средствами дистанционных технологий в условиях многоуровневого образования».

Таким образом, внедрение дополнительной образовательной программы «Информационная компетентность преподавателя высшей школы» и авторского

спецкурса «Проектирование дистанционных образовательных технологий в учебном процессе современного вуза» способствуют формированию готовности преподавателя к реализации дистанционных образовательных технологий в вузе.

Литература:

1. Аскеров, Э. М. Автоматизация многокритериального оценивания профессиональных компетенций будущих специалистов / Э. М. Аскеров, И.Д. Рудинский // Информатизация образования и науки. –2010. – Вып. 3 (7). – С. 82-89.

2. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

3. Балашова, Т. А. Инновационные технологии и организация учебного процесса в вузе / Т. А. Балашова, И. Б. Бухтиярова, Р. В. Вотинова, Р. Б. Попова // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 5 – С. 38-39.

4. Еремин, Ю. Дистанционные образовательные технологии: проблемы авторского права / Ю. Еремин, Ю. Руденко // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 84-87.

5. Лебедева, М. Б. Образовательные технологии : терминология и содержание / М. Б. Лебедева // Ярославский педагогический вестник – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 17-21.

6. Медведев, В. Подготовка преподавателя высшей школы : компетентный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46-56.

УДК371.315.5

Управленческая компетенция как система персональных ресурсов преподавателя высшей школы

Зайнашева Татьяна Геннадьевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. Статья посвящена определению понятия «Управленческая компетенция педагога», показаны уровни данной компетенции и раскрыт смысл этого понятия

Ключевые слова: уровни управленческой компетенции, составляющие управленческой компетентности, управление, лидерство, руководство коллективом студентов.

Управленческая компетентность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя. Это система внутренних ресурсов преподавателя-менеджера, необходимых для организации эффективного

управления обучающимися, в совпадении всем составляющим его деятельности (целям, взглядам, технологиям и прочее). Управленческая компетентность учителя и её главные функции:

Конструктивная: конструирование содержания, что учитывает отбор учебной информации к уроку и конструирование процесса её усвоения, соответственно что предусматривает подбор методических приёмов и методик изучения, важных для удачной образовательной работы.

Организационная: вовлечение студентов к выполнению запланированных приемов учебной работы, стимулирование и оценивание, до этого всего, проявлением учителя собственного ликования по достижениям учащихся.

Коммуникативная: установление отношений между учащимися на занятии, которые помогают увеличению производительности учебного труда.

Гностическая: обеспечение расклада к функции учебного процесса, который основывается на применении наработок прогрессивной науки и практики в вопросах организации учебно-познавательной работы, индивидуальностей психологического становления учащихся предоставленного класса и собственного навыка.

Управленческая компетентность учителя: начинающего; зрелого; учителя-мастера. Характеристики уровней управленческой компетентности молодого учителя:

1. Умение отметить и изучить цели и итоги учебного процесса по собственному предмету.

2. Умение спроектировать, воплотить в жизнь и изучить результативность программы становления учащихся приемами собственного предмета.

3. Познание ведущих педагогических технологий.

Характеристики значения управленческой компетентности зрелого учителя:

1. Овладение стратегий изучения студентов, познаниями, умениями и способностями сравнительно курса и педагогического процесса в целом.

2. Задачи и конструкция занятия выбираются в соответствии с особенностями учеников, роли учебного материала в курсе и в связи с другими предметами.

3. Умение моделировать степень усвоения по теме и надлежащие формы и способы учебно-познавательной работы и контроля.

Характеристики значения управленческой компетентности учителя-мастера:

1 Умение применить стратегию преподавания собственного предмета как метода формирования личности учащихся.

2. Умение избирать цели и структуру занятия в соответствии с этими необходимостями формирования технологического мышления и поведения студентов.

3. Умение проектировать работу и поведение учеников в определенной педагогической ситуации.

Владение управленческими навыками важно, поскольку позволяет преподавателям справляться с процессом в ситуации резкого увеличения выбора

образовательных ресурсов, обеспечивая вариативность учебных курсов на всех уровнях образования. Одновременное владение лидерскими навыками приводит к расширению их профессионального потенциала, способности выступать в роли "консультанта", контролировать и оценивать самостоятельную деятельность студентов в рамках изменения образовательных ценностей, технологий.

Обобщая различные точки зрения, мы имеем понятие "управленческая компетентность учителя" определяется как интегративные компетенции, позволяющие получать результаты личностного и группового характера, закрепленные в системно-деятельном подходе к учащимся. Операционно-технологическая составляющая управленческой компетентности предполагает адекватную ориентацию в целеполагании процесса обучения, постановки конкретных задач для достижения целей обучения, определению приоритетности и соподчиненности этих задач. Способность педагогов действовать в пределах заданных целей и самим ставить новые цели означает высокий уровень их профессионального развития, практическую готовность, предполагающую наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков управленческой деятельности.

Научно-теоретическая составляющая управленческой компетентности педагога профессиональной школы предполагает научно-теоретическую готовность к управленческой деятельности, включающую в себя необходимый объем психолого-педагогических и специальных знаний, организацию своих знаний и мыслительных способностей. Под организацией знаний понимается постоянная деятельность по формированию массива знаний, которые можно реализовать в соответствии с требованиями работы, и наличия у педагога-менеджера установки, и навыков системного использования запаса знаний для решения практических проблем. Эффективную управленческую деятельность связывают с наличием сформированного рефлексивного уровня интеллекта и включенностью его во все мыслительные процессы и управленческую деятельность. Другими словами, педагог-менеджер должен управлять своими познавательными ресурсами. Научно-теоретический компонент характеризует круг знаний, необходимых для реализации функций управленческой деятельности.

Социально-психологическая составляющая управленческой компетентности педагога предусматривает «адекватность в сфере межличностного восприятия и взаимодействия, умение предупреждать конфликтные

ситуации, гибкость стиля руководства, а также коммуникация - способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» Социально-психологическая компетентность в значительной степени обеспечивает лидерский статус. Сущность социально-психологической компетентности определяется мерой связи между объективными задачами управленческой деятельности и субъективными возможностями его личности. Социально-психологическая компетентность педагога-менеджера является характеристикой, в которой сконцентрированы его профессионально важные

качества. Она отражает состояние личности: ее направленность, степень гуманитарной подготовки, уровень профессиональных умений, базирующихся на соответствующих знаниях, умениях, навыках, способностях.

Наиболее известны два способа определения управленческой компетентности: функционально-аналитический подход и подход, основанный на личностных характеристиках.

При использовании функционально-аналитического подхода в определении управленческой компетентности устанавливается точное и подробное определение того, что означает удовлетворительное исполнение обязанностей и каковы критерии ее оценки. В этом случае формируются списки характеристик компетентности, сгруппированных вокруг главных функций или ключевых ролей (причем критерии определяются для оценки минимального уровня компетентности).

При использовании второго подхода процесс анализа и определения управленческой компетентности движется от выделения личностных «блоков компетентности» к выполнению определенных управленческих функций и задач. Основные составляющие управленческой компетентности определяются в данном случае как совокупность умений и навыков, мотивов поведения и социальных ролей.

Для педагога-менеджера, исходя из содержания понятия «управленческая компетентность», эти составляющие его управленческой компетентности могут быть сформированы в три блока: управление целями и действиями, лидерство, руководство коллективом студентов.

Блок «цели и действия» представляет собой систему умений, навыков, социальных ролей, обеспечивающих результативность управленческой деятельности педагога. Разработка целей обучения - один из главных этапов в деятельности педагога. Можно выделить основные задачи, которые могут решаться в блоке «цели и действия». Для функции планирования - это определение целей собственной педагогической деятельности; разработка планов действий для достижения этих целей; определение способов достижения целей. Для функции организации - основные задачи: определение возможностей группы, которые позволят достичь целей обучения; установка обратной связи; оценка и стимулирование процесса обучения.

Для функции контроля - основные задачи: контроль за выполнением поставленных перед воспитанниками задач, текущий и итоговый контроль; обеспечение обратной связи и внесение необходимых корректировок. Для решения этих задач необходимо обладать соответствующими умениями. Эти умения включают в себя конструирование и проектирование объектов (процесса обучения) и педагогических технологий.

Подводя итог, управленческая компетенция учителя заключается в познании секретов открытия, секретов знания, в умении сделать особенную атмосферу на занятии, которая содействует овладению знаний данного предмета.

Результат: методическое кредо учителя.

Посредственный учитель - рассказывает; хороший - начинает рассказывать; лучший - демонстрирует; великолепный - вдохновляет!

Литература:

1. Зимина Е. Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08: / Зимина Елена Юрьевна...— Екатеринбург, 2004. - 172 с.
2. Нестеров В. В., Белкин А. С Педагогическая компетентность: Учеб. пособие. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003, 188 с
3. Салгшан Г., Батслер Дж. Развитие управленческой компетенции: Учеб. пособие. Жуковский, 1998. 54 с

УДК371.315.5

Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках-экскурсиях в начальной школе

Ильяшенко Наталья Александровна¹

¹*МАОУ «СОШ №9» г. Бакал*

Аннотация: в статье представлена характеристика, определены правила, задачи интерактивного обучения. Рассматривается экскурсия в начальных классах: виды и перечень экскурсий.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интеракция, экскурсия, правила, задачи.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач в работе учителя.

В зависимости от уровня познавательной активности в учебном процессе различают пассивное и активное обучение. При пассивном обучении обучающийся выступает в роли объекта учебной деятельности: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему учителем или другим источником знаний.

При активном обучении обучающийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с учителем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

Одним из современных направлений «активного обучения» является интерактивное обучение. В педагогической литературе оно пока еще недостаточно описано [7].

Интеракция (в психологии) — это способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-то (чем-то).

Интеракция (в социологии) - процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции.

Интеракция (в педагогике) - способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, в ходе которого все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия собеседников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем[4].

Задачи педагога в интерактивной технологии:

- направление и помощь процессу обмена информацией;
- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту учащихся;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта учащихся;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников процессе обучения;
- поощрение творчества и самостоятельности учащихся.

Ориентированность на интерактивное обучение обусловлена необходимостью практического решения проблемы мотивации активности обучаемых. Это достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося.

Формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения.

Правила организации интерактивного обучения.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе. Необходимо позаботиться о психологической подготовке участников, т.к. не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников - 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах.

Правило четвертое. Подготовка помещения для работы. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко

пересаживаться для работы в больших и малых группах. Для обучаемых должен быть создан физический комфорт.

Правило пятое. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства.

Правило шестое. Отнеситесь со вниманием к делению участников на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора[2].

Экскурсия в начальных классах - это еще одно из направлений интерактивного обучения. Слово экскурсия (excursio) латинского происхождения и в переводе на русский язык означает «вылазку», - посещение какого-либо места или объекта с целью его изучения. В этом случае под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают знания путем выхода к месту расположения изучаемых объектов обеспечивает учащимся знакомство с реальными предметами и явлениями в их естественном окружении.

Экскурсия – это форма организации учебного процесса, направленная на усвоение учебного материала, но проводимая вне школы [1].

Экскурсия является весьма эффективной формой организации учебной работы в интерактивном обучении и в этом отношении выполняет ряд существенных дидактических функций:

- с помощью экскурсии реализуется принцип наглядности обучения, ибо в процессе их учащиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями;
- экскурсии позволяют повышать научность обучения и укреплять его связь с жизнью, с практикой, способствуют изучению явлений и процессов в реальности, взаимосвязи и взаимозависимости, формированию научного мировоззрения;
- экскурсии способствуют политехническому обучению, так как дают возможность знакомить учащихся с производством, с применением научных знаний в промышленности и сельском хозяйстве;
- экскурсии играют важную роль в профессиональной ориентации учащихся на производственную деятельность и ознакомлении их с трудом и делами работников промышленности и сельского хозяйства;
- формированию познавательных и коллективистических интересов, положительных качеств личности [6].

В учебных программах по каждому предмету устанавливается обязательный перечень экскурсий и их содержание.

производственные экскурсии. Производственные экскурсии помогают изучению производства, основ современной индустрии и способствуют расширению политехнического кругозора и трудовому воспитанию учащихся.

естественнонаучные экскурсии. Это экскурсии в поле, лес, на луг, к речке, озеру, в зоопарк и т. д. Важное место в плане работы педагога занимают эти экскурсии, на которых учащиеся могут увидеть взаимоотношения природных

объектов и их связь со средой обитания. Попадая в природную среду со всем ее многообразием предметов и явлений, учащиеся учатся разбираться в этом многообразии, устанавливать связи организмов друг с другом и с неживой природой.

историко-литературные экскурсии. Это экскурсии по литературе, истории и обществоведению в историко–литературные и краеведческие музеи, в исторические места, посещение художественных выставок, картинных галерей, книгохранилищ и т. д.

краеведческие экскурсии с целью изучения природы и истории родного края [3].

Классификация учебных экскурсий проводится также в зависимости от того, какие дидактические цели решаются в процессе их проведения и каково место экскурсии в учебном процессе. С этой точки зрения выделяют три вида экскурсий: предварительные, сопровождающие и заключительные.

Предварительные экскурсии имеют целью накопления учащимися знаний, необходимых перед объяснением новой темы. Это стимулирует интерес и облегчает восприятие новой темы.

Сопровождающие экскурсии проводятся с целью частичной проверки знаний теоретического материала; проведение наблюдений по данной теме; сообщения новых знаний, то есть соответствует комбинированным урокам.

Заключительные экскурсии завершают работу по теме или разделу курса, имеют цель закрепить и углубить знания проработанного в классе материала [2].

Следует, прежде всего, отметить ее огромное значение в интерактивном обучении. Экскурсия конкретизирует программный материал, расширяет кругозор и углубляет знания учащихся.

Велико и воспитательное значение экскурсий. Именно на экскурсиях у учащихся воспитываются интерес и любовь к природе, эстетические чувства. Они учатся видеть ее красоту, понимают необходимость бережного отношения к природе. Это так называемая эмоциональная сторона экскурсий. Знания, полученные в этих условиях, оказываются очень прочными и надолго укладываются в детскую память. Кроме того, экскурсии укрепляют сознательную дисциплину учащихся, развивают у них самостоятельность. Экскурсии имеют немаловажное значение для воспитания коллективных навыков. Экскурсии имеют большое значение и для физического развития учащихся. Пребывание на чистом воздухе, в естественной природной среде содействует закалке и укреплению здоровья учащихся.

Таким образом, экскурсии являются эффективным средством интерактивного обучения, построенного на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником образовательного процесса, содержание которого является основным источником формируемых знаний, навыков, умений. Функция педагога сводится к побуждению учащихся к самостоятельному поиску.

Литература:

1. Вахрушев А.А. Программа «Окружающий мир / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов [и др.] // Образовательная система «Школа 2100»: Примерная основная образовательная программа, книга 2: Программа отдельных предметов, курсов для начальной школы; под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2016
2. Вислобоков Н. Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения // Информатика и образование. - 2015. - N 6. - С. 111-114.
3. Лопатина М.С. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников посредством дидактической игры на уроках окружающего мира// сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. - 2017.- С. 84-86.
4. Мамирова К. Н. Принципы и формы организации интерактивного обучения // География и экология в школе XXI века. - 2010. - N 7. - С. 72-76.
5. Матвеева Л.Н. Самостоятельная работа на уроках как средство развития познавательной активности младших школьников//Мир науки, культуры, образования. - 2017 - № 3 (64). - С. 21-23.
6. Ненашева О.Г. Развитие творческого потенциала на уроках окружающего мира через познавательную деятельность учащихся// Вестник научных конференций. - 2015.- № 2-1 (2). - С. 121-124.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2019) [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный.

УДК371.315.5

Матричный принцип мышления и его развитие у современных школьников

Казянин Александр Андреевич¹

Научный руководитель Акмалов Альберт Юрьевич¹

¹Челябинский государственный университет,
Челябинск

Аннотация. В статье представлен уровень исследования матричного принципа исследования у старших школьников, а также выявлены возрастные особенности старшекласников, которые необходимо учитывать в процессе организации работы по развитию матричного принципа мышления. Автором выявлен уровень развития матричного принципа мышления у современных школьников.

Ключевые слова: матричный принцип, мышление, современный школьник.

Проблема развития матричного мышления на сегодняшний день является одной из самых актуальных, потому что овладение мыслительной деятельностью играет значительную роль в жизни человека.

Матричное мышление – это модель мышления, которая изменит представление о мышлении. Матричная форма позволит классифицировать элементы, обеспечивающие успех. Величина данного элемента позволяет сосредоточиться на главном, отметить и исправить ошибки в последующих поступках.

Однако радикальные перемены в содержании форм и методов обучения старшеклассников, переход школы на новые образовательные стандарты предопределяет рассмотрение проблемы развития матричного мышления с новых позиций.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью развития матричного мышления у старших школьников как залога их успешного обучения в школе и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике педагогики и психологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что использование полученных результатов способствует развитию матричного мышления старших школьников.

Рассмотрим один из видов матричного мышления: Матрица 3x3 позволяет фиксировать мысль. Матричный метод хорошо дополняет другие методы мышления. Гипермышление позволяет отступить от классической логики и отпустить процесс мышления в свободный полет (в рамках матрицы).

Множество элементов в матрице 3x3 создает творческое напряжение, а разнообразие - резонанс, необходимый для перехода количества в качество. В матричном методе есть 22 приема, они же могут быть упражнениями на отработку определенного вида мышления, подходящего для творческого или учебного процесса.

Таким образом, матричный метод позволяет заточивать инструменты под себя, выдвигать смелые гипотезы и менять парадигмы.

В ходе работы выявлены виды и особенности матричного мышления старших школьников, которые необходимо учитывать в процессе организации работы по развитию мышления.

Литература:

1. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии [Текст] / П.Я. Гальперин – М.: Академия, 2015. – 365 с. — Текст: непосредственный.
2. Зельц, О. Труды о мышлении [Текст] / О. Зельц; пер. О.Л. Сидоровой. – М.: Владос, 2013. – 312 с. — Текст: непосредственный.
3. Кюльпе, О. Мышление: очерки по развитию [Текст] / О. Кюльпе; пер. Р.Д. Зимин. – М.: МГУ, 2014. – 267 с. — Текст: непосредственный.

**Нормативно-правовое обеспечение внедрения элементов системы
дуального обучения в колледже**

Карабаева Алия Искендеровна¹
Научный руководитель: Курносова
Светлана Александровна¹
*¹ Челябинский государственный
университет, г. Челябинск*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы нормативно-правового обеспечения внедрения элементов системы дуального обучения в колледже, анализируется опыт системы образования города Троицка Челябинской области с позиции организации дуального обучения в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: система образования, СПО, профессиональное образование, дуальное обучение в колледже, нормативно-правовые документы по организации дуального обучения в колледже.

Модернизация профессионального образования в соответствии с потребностями развития производственной сферы страны и обеспечение её конкурентоспособности в мировом пространстве определена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктриной образования в Российской Федерации, государственной программой «Развития образования». Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации.

На сегодняшний день в городе Троицк Челябинской области действует 8 профессиональных образовательных организации, осуществляющих подготовку квалифицированных рабочих и служащих, а также специалистов среднего звена. Учредителем этих организаций является Министерство образования и науки Челябинской области.

Со стороны Министерства образования и науки Челябинской области координацию деятельности профессиональных образовательных организаций осуществляет управление профессионального образования и науки в лице входящего в его состав отдела среднего профессионального образования и профессионального обучения.

В соответствии с постановлением Правительства Челябинской области № 756-П от 29 декабря 2017 года О государственной программе Челябинской области «Развитие профессионального образования в Челябинской области», во всех профессиональных образовательных организациях реализуется дуальное обучение.

Разработаны методические материалы, проведена работа по заключению договоров с предприятиями, налажена система взаимодействия. На

сегодняшний день обучающиеся профессиональных образовательных организаций проводят на предприятиях не менее половины учебного времени. Много внимания также уделяется и подготовке педагогических кадров. Для повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения на базе образовательных организаций проводятся методические объединения, организуется работа стажировочных площадок в образовательных организациях и на предприятиях.

Существующая на сегодняшний день в России система среднего профессионального образования по своей структуре и сущности остается полной копией советской системы. Несмотря на то, что в прежние годы данная система на высоком уровне продемонстрировала свою эффективность, в условиях рыночной экономики требуется пересмотр ряда заложенных в систему принципов для ее адаптации к существующим экономическим реалиям. Так, одним из трудно решаемых в нынешних условиях вопросов является вопрос о соответствии объема и структуры подготовки кадров структуре спроса на рынке труда. Также крайне важен вопрос о проведении полноценной практической подготовки обучающихся, получения ими возможности обучаться работе на современном оборудовании и в условиях реального производства [7].

Решить эти и другие вопросы призвана система дуального обучения, представляющая собой государственно-частное партнерство в области подготовки квалифицированных рабочих кадров. В рамках данной системы крупные и мелкие производственные предприятия заключают партнерские соглашения с профессиональными образовательными организациями и предоставляют места для прохождения студентами производственной практики, вкладывают средства в обновление материальной базы учебного заведения, а взамен получают более качественно подготовленные кадры, причем, зачастую подготовленные именно для работы на конкретном предприятии. Данная система во многом способна решить указанную выше проблему.

Результат обучения по основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) по специальности СПО – это компетенция, т.е. самостоятельно реализуемая способность применения знаний, умений, личностных качеств и практического опыта для эффективной профессиональной деятельности в реальной производственной ситуации. Как следствие возникает необходимость изменения подхода к управлению образовательным процессом, обновления технологии обучения, принципиально изменяются требования к методическому обеспечению и контролю этого процесса. К настоящему времени теория формирования компетенций довольно хорошо изучена [6].

Нормативно-правовая база, регламентирующая функционирование системы среднего профессионального образования, включает в себя как федеральные, так и региональные нормативно-правовые акты. Основным нормативно-правовым актом для среднего профессионального образования, как и для системы образования в целом, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данный закон представляет подробную характеристику системы образования, определяет цели

и задачи системы образования, ее структуру, описывает порядок применения федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ, формы образования, лица, осуществляющие образовательную деятельность, права и обязанности обучающихся и их родителей. Характеризует права педагогических, руководящих и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, их правовой статус. Также освещаются основания возникновения, изменения и прекращения образовательных отношений, основные положения об общем и профессиональном образовании, профессиональном обучении и дополнительном образовании, управление системой образования и государственная регламентация образовательной деятельности, экономическая деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования, международное сотрудничество в сфере образования [8].

Кроме того, учреждения среднего профессионального образования строят свою деятельность на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, приказов Министерства образования и науки, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. На региональном уровне учреждения среднего профессионального образования действуют на основании региональных нормативно-правовых актов, таких как распоряжения и приказы региональных органов власти, координирующих деятельность данных учреждений. В ряде случаев на них также распространяется действие нормативно-правовых актов региональных правительств [4].

Инструменты внедрения дуальной системы обучения в среднем профессиональном образовании разрабатываются в последние годы как на федеральном, так и на региональном уровнях.

В декабре 2013 года запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором по итогам конкурсного отбора участвуют 10 субъектов Российской Федерации. В соответствии с определением Агентства стратегических инициатив, «дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями, заинтересованными в квалифицированном персонале, и региональными органами власти, заинтересованными в развитии экономики и повышении уровня жизни в регионе» [3].

В России к полномасштабной реализации дуального обучения при подготовке студентов в системе СПО приступили на основании Распоряжения Правительства Российской Федерации, утвержденного 3 марта 2015 года «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015-2020 годы» [5], усмотрев в дуальном обучении давно и пока безуспешно востребованную реальную возможность взаимопроникновения и взаимообогащения теории и практики – знаний

теоретического свойства и их практического применения уже в студенческие годы [1].

В целях внедрения принципов дуального обучения в российскую систему среднего профессионального образования был разработан проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». В рамках реализации данного проекта была Создана межведомственная рабочая группа по реализации проекта. В состав рабочей группы вошли представители Агентства стратегических инициатив, Минобрнауки России, Минтруда России, Минэкономразвития России, Минпромторга России, Торгово-промышленной палаты РФ, Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», Всемирного банка, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» [5].

С целью увеличения практической составляющей реализации образовательных программ дуальной модели обучения внесены изменения в 19 Федеральных государственных образовательных стандартов.

При участии работодателей разработаны квалификационные требования к выпускнику, разработаны (модернизированы) образовательные программы, обновлена материально-техническая база проекта, проведено обучение производственного и педагогического персонала, разработаны нормативно-правовые документы для реализации проекта. Произведен отбор студентов в группы обучения по дуальной модели [2].

Подтверждается значимость внедрения дуального обучения в российскую систему СПО и в распоряжении, утверждённом 29 декабря 2014 года за № 2765-р, «Концепция Федеральной целевой программы развития образования» [7], в которой определяется в качестве цели Программы обеспечение условий эффективного развития российского образования, формирование конкурентоспособного человеческого потенциала и повышение конкурентоспособности российского образования на всех уровнях.

Попутно заметим, что Концепция предусматривает проектно-целевой подход в реализации Программы в отличие от классического программно-целевого подхода Федерально-целевой программы развития образования. Концепцией 2020 года предписывается включение в Программу комплексных проектов, обеспечивающих создание новой модели вузов, привлечение работодателей для участия в деятельности, включая управленческую, профессиональных образовательных организаций [1].

Опыт Челябинской области позволяет определить круг вопросов, положений, которые при внедрении моделей дуального обучения необходимо нормативно обеспечить, и примерный перечень нормативно-правовых документов.

Их достаточно много, так как назначение нормативно-правовой документации связано с закреплением «зон ответственности» образовательной организации и предприятия-партнера. Предприятие предоставляет свои производственные площадки, ресурсы, условия для практического обучения и

несёт расходы, связанные с этим. Профессиональные образовательные организации на равноправной основе сотрудничают с предприятиями, на базе которых осуществляется производственное или практическое обучение. Комплект нормативно-правового обеспечения регулирует процессы, ресурсы и условия дуального обучения [3].

Практика показывает, что для реализации программ с элементами системы дуального обучения требуется соответствующее нормативно-правовое обеспечение, современная материально-техническая база, квалифицированные кадры и финансовое обеспечение. Большинство практик внедрения дуальной модели обучения в Челябинской области держится на трехсторонних соглашениях с участием исполнительной власти.

Необходимо разработать пакет нормативных документов: создать базу локальных актов, регулирующих организацию учебного процесса, составить и подписать договоры и соглашения, инструкции и положения, программы дуального обучения в соответствии с запросами работодателя [6].

В комплект нормативно-правового обеспечения должны быть включены документы:

- нормативные документы (договоры, соглашения) с предприятием-партнером о реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП);

- локальные нормативные документы (Положения, инструкции, должностные обязанности, инструкции), закрепляющие функции участников образовательных отношений, в том числе, кадров работодателя (инженер-консультант, наставник, инструктор и др. – те, кто непосредственно участвует в образовательном процессе);

- локальные нормативные документы (договор, соглашение), регулирующие взаимные обязательства профессиональной образовательной организации, предприятия-партнера с участниками образовательных отношений: обучающимися, их родителями или лицами, их заменяющими;

- документы о согласовании ОПОП с профессиональными стандартами (в том числе, стандартами предприятия-партнера);

- документы об использовании профессиональной образовательной организацией для реализации ОПОП производственных площадок и оборудования предприятия-партнера;

- договоры о сетевом взаимодействии при реализации ОПОП;

- документы о порядке допуска и перемещения обучающихся на площадках предприятия-партнера [2].

По сути, документы, которые должны быть разработаны и приняты, локально регламентируют осуществление направлений деятельности и функций образовательной организации в образовательной деятельности совместно с предприятием. Например, нормативно надо закрепить:

- 1) участие работодателей в разработке учебных планов и ОПОП, рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей;

- 2) организацию профессиональной практики обучающихся с использованием технологической базы предприятий;

- 3) взаимодействие сторон по вопросам содействия трудоустройству выпускников;
- 4) привлечение к процессу обучения специалистов предприятия-партнера;
- 5) участие в организации контроля качества подготовки специалистов, в том числе при поведении государственной итоговой аттестации выпускников;
- 6) привлечение финансовых средств предприятия-партнера на обеспечение условий реализации ОПОП;
- 7) стажировку преподавателей, реализующих ОПОП, на площадках предприятия-партнера;
- 8) обязательства участников образовательных отношений, в том числе, родителей или лиц, их заменяющих.

Таким образом, дуальная система предполагает прямое участие предприятий в образовательной деятельности профессиональных образовательных организаций. Поэтому все аспекты этой совместной образовательной деятельности должны быть нормативно закреплены и регламентированы. Образовательным организациям вместе с социальными партнерами приходится решать задачи по преодолению основного противоречия внедрения дуального обучения в образовательный процесс: декларирование его необходимости в Федеральном законе при отсутствии нормативно-правовых документов, определяющих механизмы реализации данной формы обучения.

Литература:

1. Аминов, Т.М. Признаки профессионального образования [Текст] /Т.М. Аминов // Искусство и образование. – 2018. – № 9. – С. 44–48.
2. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В.И. Байденко // Профессиональное образование и личность специалиста. – М. – 2002. с. 14–32.
3. Болотов, В.А. Научно–методическое обеспечение оценки качества образования [Текст] / В.А. Болотов // Профессиональное образование. Столица – 2017. – №2– С. 2–5.
4. Дружилов, С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход [Текст] / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии.–2013. – № 4–5. – С. 35–42.
5. Красильникова, В.А. Формирования профессиональной компетентности студентов средних профессиональных учебных учреждений [Текст] / В.А. Красильникова // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 567 – 569.
6. Нисман, О.Ю. Содержание процесса подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже [Текст] / О.Ю. Нисман, Е.М. Садыкова // Вестник учебно-методического объединения по профессионально- педагогическому образованию. - 2017. - 1 (44). - С. 215.
7. Слостенин, В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально–педагогического образования [Текст] / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 49–74.

8. Сухинин, В.П. Управленческая компетентность как характеристика качества профессиональной подготовки студентов: статья [Текст] / В.П. Сухинин, Л.В. Куриленко // Вестник Самарского государственного университета – 2012. -№ 5(96) – С.61-65.

УДК371.315.5

Подходы к развитию критического мышления как фактора обеспечения информационно-психологической безопасности: постановка проблемы

Карташова Ангелина Александровна¹
Научный руководитель: Курносова
Светлана Александровна¹
*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация: в статье обосновываются подходы к развитию критического мышления, рассматриваются механизмы психологического воздействия на сознание человека и способы обеспечения информационно-психологической безопасности.

Ключевые слова: критическое мышление, клиповое мышление, манипуляции сознанием, информационно-психологическая безопасность.

Один из главных факторов разрушения страны – ведение массированной пропаганды. Осмысление данной проблемы особенно актуализировалось обострением международных отношений в связи с признанием Российской Федерацией международно-правового статуса Донецкой Народной Республики и Луганской Народной Республики. Резкое усиление политического давления и информационно-психологического воздействия западноевропейских СМИ на российское население позволяет аналитикам оценивать ситуацию как состояние информационной войны против современной России [3].

Понятие пропаганды остается неизменным с 1920-х гг., когда Э. Бернейс определил ее как «последовательную, достаточно продолжительную деятельность, направленную на создание или информационное оформление различных событий с целью влияния на отношение масс к предприятию, идее или группе». Данное определение не только не утратило своей актуальности, но приобрело еще более глубокий смысл в современном информационном обществе.

В связи с развитием новых медиа, по словам Мухортова Д. С., Красновой А.В., отмечается распространение СМИ пропагандирующего характера в сети Интернет. Традиционно в психологии выделяют пять основных механизмов воздействия на сознание человека: внушение, агитация, убеждение, стереотипизация, проблематизация [4]. При этом основным приемом становится

подавление в человеке скептицизма. Конечная цель манипуляций – выработка у субъекта комплекса триггеров (возбудителей, раздражителей) и реакций на эти триггеры, то есть определенного поведения и жизненных установок. Информационная пропаганда стимулирует формирование клипового мышления, специфика которого заключается в восприятии окружающего мира посредством ярких образов, фрагментов, ведущих как к увеличению возможности восприятия потока информации и защите сознания (мозга) от перегрузки, так и к снижению концентрации внимания и рационального мышления [1].

Сниженный уровень критического мышления порождает проблему информационной безопасности и, в частности, проблему информационно-психологической безопасности личности. Под информационно-психологической безопасностью личности понимается состояние защищённости её психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом жизнедеятельности в обществе), а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе.

Выделяют два направления подготовки по информационно-психологической безопасности. Первое — формирование нравственной устойчивости личности, которая означает способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определённым иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям. Другое направление информационно-психологической безопасности предполагает обучение защите от манипулятивных воздействий в различных коммуникативных ситуациях [5].

Так, в условиях информатизации общества развитие критического мышления становится наиболее востребованным.

Анализ специфики критического мышления и восприятия молодежью продуктов цифровых коммуникаций основывался на подходах различных отечественных и зарубежных научных школ к определению этих процессов.

Данные подходы можно разделить на несколько групп. К первой относится подход Всемирного экономического форума, в котором делается акцент на две позиции: способность аргументированно подвергнуть сомнению любую информацию и навык преобразования аналитических продуктов в технологию решения проблемы. Таким образом, Всемирный экономический форум определяет критическое мышление как способность скептически оценивать аргументы, допущения, абстрактные понятия, данные, чтобы вынести суждение и сформулировать соответствующие предложения для решения проблем.

В подходе Р. Пола к понятию критического мышления также фигурирует способность к выработке способов разрешения проблемных ситуаций: «критическое мышление — самонаправленное, самодисциплинированное,

самоконтролируемое и самокорректирующее мышление, влекущее эффективные способности общения и решения проблем».

Ко второй группе следует отнести подход Д. Обстфельда и его соавторов, в котором устанавливаются важные признаки критического мышления: способность находить или создавать смыслы (sense making), навыки интерпретации и осмысления выявленных закономерностей.

Третья группа подходов к критическому мышлению фокусируется на содержании этого процесса. Так, Э. Глейзер способность критически мыслить составлял из трех элементов:

1) вдумчивое рассмотрение проблемы и темы, входящих в круг переживаний; 2) знание методов логического анализа и рассуждений; 3) навыки применения этих методов.

Четвертый тип подходов к критическому мышлению, представленный трудами П. А. Фэй-сиона, фиксирует в основе критического мышления следующие когнитивные умения: интерпретация, анализ, оценка, умозаключение, объяснение и саморегулирование.

В следующем подходе, разработанном В. Р. Руджэро, устанавливаются методы критического мышления: раскрытие интеллектуального контекста, осознание проблемы правильного хода мысли и разработка стратегии устранения этих проблем [2].

Таким образом, развитие критического мышления становится ключевым навыком в снижении клиповости мышления и обеспечивает информационно-психологическую безопасность человека.

Литература:

1. Аюрова, А. М. Клиповое сознание как объект информационной войны: к постановке проблемы / А. М. Аюрова. — Текст : электронный // ЖУРНАЛ KANT : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-soznanie-kak-obekt-informatsionnoy-voyny-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 14.03.2022).

2. Бродовская, Е. В. Специфика критического мышления российской молодежи в условиях цифровизации / Е. В. Бродовская. — Текст : электронный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kriticheskogo-myshleniya-rossiyskoj-molodezhi-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 14.03.2022).

3. Вилков, А. А. Пропагандистский фактор дезориентации и раскола общества / А. А. Вилков. — Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/propagandistskiy-faktor-dezorientatsii-i-raskola-sovetskogo-obschestva-i-raspada-sssr> (дата обращения: 14.03.2022).

4. Морозов, К. Е. Психологические механизмы воздействия пропаганды СМИ / К. Е. Морозов. — Текст : электронный // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-vozdeystviya-propagandy-smi> (дата обращения: 14.03.2022).

5. Сеницын, Д. С. Обучение подростков информационно-психологической безопасности / Д. С. Сеницын. — Текст : электронный // Человек и образование : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-podrostkov-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti> (дата обращения: 14.03.2022).

УДК371.315.5

Психолого-педагогическая коррекция пространственно-временных представлений младших школьников с задержкой психического развития

**Кокарева Александра
Владиславовна¹
Научный руководитель: Крушная
Наталья Анатольевна¹
¹Челябинский государственный
университет, г. Челябинск**

Аннотация. В статье представлено описание психолого-педагогической программы коррекции «Учусь ориентироваться наблюдая», направленной на преодоление недостатков пространственно-временных представлений у младших школьников с ЗПР, а также опыт работы по данной программе. Автором описаны возможные варианты организации коррекционной среды для развития пространственно-временных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: пространственно-временные представления, младшие школьники, задержка психического развития, коррекционная программа.

Достаточная сформированность пространственно-временных представлений у младших школьников имеет важное значение для правильного восприятия мира в целом, а также успешного освоения детьми образовательной программы [2]. Для оценки актуального уровня владения пространственно-временными представлениями нами было проведено диагностическое обследование 29 учащихся с ЗПР, обучающихся в первых-вторых классах МБОУ СКОШ № 122 города Снежинска. Для проведения диагностики были использованы следующие методики: «Обследование временных представлений» Иншаковой О.Б. и Колесниковой А.М., «Диагностика пространственных представлений ребёнка» Семаго Н.Я. и Семаго М.М.[3].

Обследование показало, что к началу школьного обучения, и даже в более старшем возрасте, пространственные представления сформированы на высоком и среднем уровне только у 31% детей с ЗПР (9 человек), временные представления – у 38% детей (11 человек). У остальных учащихся выявлен низкий уровень.

Из полученных результатов следует вывод о необходимости проведения психолого-педагогической коррекции данного вида представлений у учащихся с ЗПР.

Для решения поставленной задачи нами была разработана программа «Учусь ориентироваться наблюдая», основной целью которой является коррекция пространственно-временных представлений у младших школьников с ЗПР. Цель достигается путём включения ребёнка в организованное наблюдение[1], которое направлено на уточнение представлений о пространстве и времени, развитие умений определять местоположение наблюдаемых объектов окружающей среды, в том числе в учебном пространстве, и устанавливать последовательность событий, происходящих в действительности и в заданных учебной ситуацией условиях. Кроме того, в ходе организованного наблюдения происходит закрепление умения оперировать данными категориями при решении образовательных задач.

Длительность проведения программы: 34 занятия в течение двух учебных четвертей.

Длительность одного занятия – 40 минут.

Периодичность: 2 раза в неделю.

Программа рассчитана на учеников 1-2 классов, осваивающих адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования учащихся с задержкой психического развития (7-10 лет). Занятия проводятся в индивидуальной и подгрупповой формах.

Программа включает в себя три тематических блока, в каждом из которых предусмотрены занятия, организованные в форме включённого наблюдения за предметами, объектами и явлениями окружающей действительности с последующей фиксацией результатов наблюдения на доступном учащимся уровне в творческих работах (рисунки, аппликации, лепка), дневниках наблюдений.

Блок 1 «Наблюдаю за пространством» включает в себя десять занятий; Блок 2 «Наблюдаю за временем» - десять занятий; Блок 3 «Я в пространстве и времени» - двенадцать занятий. В каждом блоке не менее пяти занятий проводятся в ходе организованного наблюдения. Наблюдение осуществлялось на территории школьного двора, стадиона, близлежащих объектов: в парке, лесной зоне, школьных учебных кабинетах и помещениях учреждения дополнительного образования. Выбор территорий и помещений для проведения наблюдений осуществлялся в соответствии с осваиваемыми образовательными программами.

Целью Блока 1 является уточнение знаний учащихся о расположении реальных предметов в пространстве; коррекция и развитие умения ориентировки в пространствах различной конфигурации и простраивания маршрута передвижения в различных пространственных условиях.

Цель Блока 2 – уточнение представлений о временах года, месяцах, частях суток; их признаках и отличиях; количестве и последовательности; формирование умения определять время по механическим и электронным часам и оперировать им в условиях реальной жизни.

Цель Блока 3 – объединение полученных на предыдущих занятиях умений и навыков в общую систему представлений и ориентировок для усвоения академических знаний, успешной адаптации в окружающей действительности и дальнейшей социализации учащихся.

Повторное диагностическое обследование, проведённое после реализации программы психолого-педагогической коррекции пространственно-временных представлений у учащихся 1-2 классов с ЗПР «Учусь ориентироваться наблюдая», показало следующее: 56% школьников (шестнадцать человек) достигли высокого и среднего уровня развития пространственных представлений и 63% (восемнадцать человек) - временных представлений. Представления стали более точными, перестали носить условный либо формальный характер, дети научились в развёрнутой речи называть и отражать пространственно-временные отношения наблюдаемых объектов. Некоторые недоступные на первых этапах работы задания стали более успешно выполняться по ее завершению. Например, некоторые ученики (4-5 детей) после проведения коррекционной работы способны составить развёрнутый рассказ о текущем времени года/об окружающем пространстве без каких-либо вербальных и визуальных подсказок.

Достигнутые результаты позволяют сделать вывод о высокой эффективности предложенной программы, в том числе благодаря использованию в коррекционном процессе организованного наблюдения.

Литература:

1. Бутко, Г.А., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестн. Минин. ун-та. 2019. № 3(28). С. 6. – Текст : непосредственный.
2. Заширинская О.В., Курчигина О.Л., Пространственно-временные представления как основа формирования навыков письма у детей с задержкой психического развития // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 12: Социология. 2012. № 1. С. 9–16. – Текст : непосредственный.
3. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. 2000. № 1. С. 12–18. – Текст : непосредственный.

Профилактика конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности

Лебедева Анастасия Александровна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. В статье представлен опыт исследования уровня конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности, была проведена диагностика склонности подростков к конфликтности и агрессивности как выраженных в поведении личностных характеристик, оценка состояния агрессивности у обучающихся колледжа, а также выявлены возрастные особенности старших подростков, которые необходимо учитывать в процессе организации работы по профилактике конфликтного поведения студентов колледжа. Автором выявлен уровень конфликтного поведения учащихся колледжа, а кукольный театр выбран как коррекционный метод арт-терапии во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, профилактика конфликтного поведения.

В современной науке проблема межличностного общения достаточно прочно вошла в ряд актуальных и востребованных практикой исследований. Общение представляется неременным атрибутом, условием осуществления любой совместной деятельности. Кроме этого, оно само является деятельностью, которая обеспечивает современному человеку оптимальное вхождение в социум, удовлетворение его потребности в принятии, защите, поддержке и т.п. Однако взаимодействие в большинстве ситуаций сопряжено с определенной вероятностью столкновения интересов партнеров и тогда появляется вероятность конфликтного поведения сторон. Конфликты неизбежны в практически любой социальной структуре, по причине того, что они представляются необходимым условием социального развития. Нынешние реалии современной жизни закономерно влекут за собой рост масштаба и напряженности конфликтных явлений: на макроуровне - это в первую очередь межнациональные и межрегиональные конфликты, на межгрупповом и межличностном уровне – это уже целый комплекс проблем, чреватых столкновением интересов, конфронтацией и межличностными осложнениями, наконец, на внутриличностном уровне увеличивается напряженность из-за утраты чувства безопасности, уверенности в завтрашнем дне и т. д. Иначе говоря, сама окружающая реальность актуализирует неизбежно всю конфликтную проблематику. При этом практически необходимым и существенно важным условием конструктивного преодоления конфликтов являются психологические факторы снижения конфликтности у подрастающего поколения. Таким образом, указанными выше положениями определяется

актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность проблемы в психологической и педагогической науке обусловили выбор темы: «Профилактика конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности».

Объект исследования – процесс профилактики конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности.

Предмет исследования – основные теоретические подходы, методы профилактики конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать основные теоретические подходы к профилактике конфликтного поведения учащихся колледжа во внеучебной деятельности.

Гипотеза исследования – уровень конфликтного поведения и агрессивности у девушек-подростков выше, что у юношей-подростков.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы исследовать историю и современное состояние проблемы конфликтного поведения учащихся колледжа

2. Раскрыть сущность понятия «конфликтное поведение» применительно к теме исследования.

3. В ходе эксперимента провести гендерное сравнение уровня конфликтного поведения учащихся колледжа.

Для решения поставленных задач применялся следующий комплекс методов исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, изучение, анализ, наблюдение, беседа, тестирование, методы математической статистики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть применены в деятельности психологических служб в образовательных организациях для снижения конфликтности у учащихся колледжей.

Экспериментальная работа по проверке уровня конфликтного поведения учащихся колледжа. Исследование по профилактике и коррекции конфликтного поведения во внеурочной деятельности проводилось в сентябре 2020 года, в нем приняли участие 40 лиц подросткового возраста (20 мальчиков и 20 девочек), учащиеся колледжа, возраст испытуемых на период исследования составил от 15 до 17 лет.

В нашем исследовании были выделены следующие этапы исследования:

Подготовительный этап – знакомство с испытуемыми, выделение экспериментальной группы из учащихся колледжа. Проводилось предварительное наблюдение и беседа с испытуемыми, подбор материалов и методик для проведения экспериментального исследования, планирование сроков исследования;

Первый этап – диагностика склонности подростков к конфликтности и агрессивности как выраженных в поведении личностных характеристик с

помощью диагностической методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы - Е.П. Ильина, П.А. Ковалева).

В данном исследовании использовалась индивидуальная форма тестирования, каждый учащийся получил индивидуальную устную инструкцию, которая соответствует его возрасту и уровню понимания, результаты сводились в итоговую таблицу.

Второй этап – оценка состояния агрессивности у учащихся колледжа с помощью использования опросника Басса-Дарки. Данное обследование осуществлялась в индивидуальной форме, респонденты получили индивидуальные устные инструкции, далее полученные результаты диагностики сводились в итоговую таблицу.

Третий этап – диагностика степени развитости у учащихся колледжа личностной черты «агрессивность», определяемой как не вызванная объективными фактами и практической необходимостью тенденция враждебно реагировать на большинство различных высказываний, действий и поступков окружающих людей. Данное обследование также осуществлялось в индивидуальной форме, а полученные результаты сводились в итоговую таблицу.

Четвертый этап – проведение коррекционной работы при арт-терапии (Челябинский государственный областной театр кукол имени В. Вольховского, участие в работе театральной студии на регулярной основе в течение двух месяцев)

Пятый этап – сравнительный анализ полученных результатов исследования с целью определения эффективности применения кукольного театра как технологии коррекционной арт-терапевтической работы с агрессивными подростками.

Выявленные особенности конфликтности у учащихся колледжа показали необходимость коррекции агрессивного поведения у данной категории подростков. В связи с этим была организована программа внеурочной работы по коррекции конфликтности подростков на основе арт-терапевтического подхода, исходя из следующих методологических принципов:

- 1) принцип деятельности;
- 2) принцип системности;
- 3) принцип развития.

Данная работа имела целью создание психолого-педагогических условий для формирования неагрессивной, социализированной личности, открытой к общению.

В своем исследовании мы полагали, что именно кукольный театр как коррекционный метод арт-терапии во внеучебной деятельности представляет наиболее оптимальные пути эмоционального раскрепощения подростка, снятия агрессивности и напряженности.

Именно в участии в кукольном театре подросток учится уважать чужое мнение, быть терпимым к различным точкам зрения, учится преобразовывать мир, используя фантазию, воображение, общение с окружающими людьми.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показывает, мальчики-учащиеся колледжа характеризуются преобладанием позитивной агрессивности субъекта (70%) у них преобладает наступательность (напористость), неуступчивость. Конфликтность у мальчиков проявляет себя в бескомпромиссности, вспыльчивости. У девочек выявлена негативная конфликтность субъекта (55%) преобладает мстительность, нетерпимость к мнению других. Конфликтность у девочек проявляет себя в обидчивости, вспыльчивости и подозрительности. Уровень конфликтности при этом выше у девочек, нежели у мальчиков. Значимость полученных результатов была подтверждена в ходе их статистической обработки по t-критерию Стьюдента.

Выявленные особенности конфликтности у учащихся колледжа показали необходимость коррекции такого поведения у данной категории подростков при помощи участия их в кукольном театре как технологии арт-терапии во внеучебной деятельности.

Проведенная работа по снижению агрессивности учащихся колледжа средствами применения кукольного театра как метода арт-терапии позволила понизить агрессивность и конфликтность подростков (мальчиков и девочек), сгладить состояние агрессии, понизить выраженность агрессивности как личностной черты. После проведенных психокоррекционных мероприятий у подростков снизилось количество агрессивных реакций, мотив агрессии стал менее выраженным, снизился уровень физической, вербальной и косвенной агрессии, подростки стали менее раздражительными, менее подозрительными и менее наступательными и обидчивыми, стали меньше проявлять негативизм, стали больше уступчивыми в действиях.

Литература:

1. Азаев, В.А. Конфликтность как психологический феномен и педагогическая проблема инклюзивного образования [Текст] / В.А. Азаев, Е.Н. Буслаева // European research. – 2015 - № 9(10) – С. 10-14.
2. Быструшкин, С.К. Психофизиологические аспекты конфликтного поведения [Текст] / С.К. Быструшкин // Сибирский педагогический журнал. – 2017 – № 3 – С. 266-269.
3. Винокуров, Л.Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков [Текст] / Л.Н. Винокуров. – Кострома: КГПУ, 2019. – 307 с.
4. Гуляева, К.Ю. Агрессивность в подростковом возрасте и ее коррекция [Текст] / К.Ю. Гуляева // Омский научный вестник. – 2007. – № 3 (55). – С. 107-110.
5. Демко, Е.В. Оценка эффективности педагогической деятельности по профилактике и коррекции детской агрессивности [Текст] / Е.В. Демко // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – № 4 (169). – С. 23-28.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2018. – 460 с.

7. Синькевич, В.Ф. Возрастные особенности восприятия агрессивных свойств личности у подростков [Текст] / В.Ф. Синькевич // Успехи современного естествознания. – 2017. – № 5. – С. 109-110.

8. Сторожук, С.И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростков в процессе социально-культурной деятельности [Текст]: автореф. дис....канд. психол. наук / С.И. Сторожук. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2017. – 21 с.

9. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста [Текст] / И.А. Фурманов. – М.: Академия, 2017. – 198 с.

УДК371.315.5

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к дошкольному учреждению

Лясота Владислава Вячеславовна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. В статье представлен опыт, как адаптировать детей младшего дошкольного возраста в детском образовательном учреждении. Тема является актуальной, так как проблема адаптации детей 2-3 года жизни к условиям детского сада имеет большое значение. От того, как проходит привыкание ребенка к новому режиму, к незнакомым людям, зависит его физическое и психическое развитие, что помогает предотвратить или снизить заболеваемость, а также дальнейшее благополучие, существование в детском саду и семье.

Ключевые слова: ранний возраст, адаптация, психическое развитие ребенка, дошкольное образовательное учреждение.

Поступление ребенка в детский сад – сложный и ответственный период в жизни ребёнка и взрослых. В этот период происходит адаптация малыша к новым социальным условиям (детскому саду). Это вызывает, как правило, серьёзную тревогу у взрослых. Ребёнок в семье привыкает к определённому режиму, к способу кормления, укладывания, у него формируются определённые взаимоотношения с родителями, привязанность к ним. От того, как пройдет привыкание ребенка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависят его физическое и психическое развитие, дальнейшее благополучное существование в детском саду и в семье. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома – то это будет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к

детскому саду. Поэтому в период адаптации к детскому саду, важно создавать благоприятные условия для комфортного пребывания ребёнка в детском саду.

Объект исследования: процесс адаптации к условиям дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования: адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

Цель: Исследование эффективных форм психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению.

Задачи исследования.

1. На основе теоретического анализа литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей раннего детства, провести эмпирическое исследование, на предмет выявления особенностей адаптации детей раннего возраста.

2. Подобрать комплекс диагностических методик.

3. Провести исследование адаптации детей раннего возраста.

4. Проанализировать и выявить эффективные программы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста.

Гипотеза: Интенсивность и продолжительность адаптации ребенка раннего возраста зависит от специфики психолого-педагогического воздействия.

Адаптация – сложный процесс приспособление человека к условиям новой социальной среды, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями, один из социально-психологических механизмов социализации личности.

Необходимое условие успешной адаптации – согласованность действий родителей и воспитателей, знание и учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. А также насколько ребенок в семье подготовлен к переходу в детское учреждение.

Еще до поступления малыша в группу воспитателям следует установить контакт с семьей. Задача воспитателя: успокоить взрослых, пригласить их осмотреть групповые помещения, показать шкафчик, кровать, игрушки, рассказать, чем ребенок будет заниматься, во что играть, познакомить с режимом дня, вместе обсудить, как облегчить период адаптации, выработать единый подход к воспитанию ребенка, согласование воздействий на него дома и в дошкольном учреждении.

В данном исследовании, в соответствии с поставленными целью и задачами была проведена работа по изучению психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению.

В данной работе мы рассмотрели теоретические вопросы, касающиеся социальной адаптации в раннем детстве, изучения психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста отечественной и зарубежной психологии, особенностей адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.

Для успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительную установку на детский сад, положительное отношение к нему. Это зависит, прежде всего, от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. Поэтому организация адаптационного периода начинается, задолго до 1 сентября с повышения профессионального уровня воспитателей, их психологического просвещения с помощью традиционных и новых методов обучения (педсоветы, семинары, тренинги, консультации), развития у них таких качеств, как умение сопереживать, коммуникативные навыки, доброжелательность, организаторские и артистические способности, эмоциональная стабильность и т. д.

В результате проведенного исследования было выявлено, что уровень готовности к поступлению в детский сад у детей различен. Более высокий уровень готовности у детей старшей подгруппы, они готовы к поступлению в детский сад. У младшей группы условная готовность к детскому саду. Возможно, это объясняется возрастными особенностями детей младшей подгруппы, их потребностью быть все время с матерью. Уровень психофизиологической адаптации к условиям дошкольного учреждения более высок у детей старшей подгруппы.

Анализ опроса родителей раннего возраста показал, что большинство детей в обеих группах предпочитают играть со сверстниками, а не с игрушками, т. е. у детей выражена потребность в общении со сверстниками. Для младшей группы характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии с ровесником. Опрос родителей также показал, для младшей группы более характерно объектное отношение между сверстниками. Об этом свидетельствуют признаки, принимаемые за «жестокость» детей. В старшей группе также присутствуют признаки внимания к сверстнику и эмоциональные реакции, но более выраженными становятся другие признаки: потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта и ребенок в большей мере осознает то, что чувствует его собеседник. Для младшей группы более характерен объектный аспект взаимодействия, а для старшей группы – субъектный аспект.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети старшей подгруппы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми младшей группы.

Особенности адаптации детей раннего возраста младшей подгруппы определяются психофизиологическими особенностями детей. Для детей данного возраста характерны переживания из-за разлуки с матерью.

Особенности адаптации детей раннего возраста старшей подгруппы определяются не только психофизиологическими особенностями детей. Для детей данной подгруппы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей старшей подгруппы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей младшей подгруппы.

Целью психологического сопровождения является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Организационная модель службы психологического сопровождения включает в себя следующие направления деятельности психолога: диагностическое, профилактическое, развивающее, коррекционное направление, консультативное и просветительское.

Таким образом, гипотеза о том, что интенсивность и продолжительность адаптации ребенка раннего возраста зависит от специфики психолого-педагогического воздействия, получила свое эмпирическое подтверждение.

Литература:

1. Аввакумова, Л.А. Организационные формы работы с родителями и детьми раннего возраста в условиях адаптации детей к ДОУ / Л.А. Аввакумова // В сборнике: Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: работа с семьей. –Казань, 2013. - с. 118-122.

2. Антонинова, С.Р. Инновации в психолого - педагогическом сопровождении адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям пребывания в ДОО /С.Р. Антонинова // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Казань: 2017. - с.4-7.

3. Глебов, В.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения / В.В. Глебов /Дошкольное воспитание. -М.: 2013. - 116-120 с.

4. Задровская, И.А. Социально-психологическая служба ДОУ при подготовке ребенка к детскому саду / И.А. Задровская // Научно-практический журнал «Управление ДОУ». - 2005. - N 8. - с.46-49.

5. Яманова, С.А. Психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации детей раннего возраста в условиях адаптации в ДОУ / С.А. Яманова/ Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. - М.: 2016. - 28-32с.

УДК371.315.5

Рефлексивная компетенция как основное качество современного педагога

Матерьяльник Олеся Валерьевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. В данной статье рассмотрена профессиональная педагогическая рефлексивная компетенция. Названы этапы профессионального развития человека. Приведено определение рефлексии в педагогическом

процессе, названы ее составные компоненты и объяснена их сущность. Показана важность данной компетенции, описан ее основополагающий характер в жизни и деятельности современного педагога.

Ключевые слова: рефлексивная компетенция, способность, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, педагог.

Список качеств, определяющих педагога как профессионала, возрастает с каждым годом. В наше время уже мало просто обучать детей, передавать им ранее установленные образцы, сейчас важно еще и развитие педагога – как личностное, так и профессиональное.

Процесс профессионального развития педагога, становления его профессиональной компетентности условно делят на три этапа:

1. Первый этап. Он ориентирован на развитие ключевых компетентностей в рамках будущей профессиональной деятельности. Ключевые компетентности, проявляющиеся в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, необходимы для любой деятельности и связаны с профессиональным успехом личности в современном мире.

2. Второй этап. На нем происходит знакомство обучающегося с задачами, освоение способов решения которых содействует становлению базовой компетентности на основе ключевых. На этом этапе происходит слияние базовой и ключевой компетентностей.

3. Третий этап подразумевает развитие специальной компетентности, отражающей специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетенция является ключевой и одной из важнейших профессиональных качеств педагога. В педагогическом процессе рефлексия определяется как процесс мысленного анализа субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию (сам педагог, его воспитанники, цель и содержание обучения, совокупность педагогических методов и средств), в результате которого возникает осмысление сущности проблемы и перспективы ее решения.

Рефлексия обеспечивает анализ и корректировку своих действий, знаний, представлений чувств, ценностных ориентиров и помогает педагогу вести успешную профессиональную деятельность в новых или непривычных для него условиях. Именно с помощью рефлексивной компетенции можно добиться максимальной эффективности и результативности работы.

Основная цель рефлексивной компетенции - формирование знаний о возможных профессионального самосовершенствования; умения осознавать уровень собственной деятельности; желание самосовершенствования, умение использовать механизм оценки собственной деятельности.

В педагогическом процессе рефлексивная компетенция сознается участниками процесса как готовность педагога к улучшению собственной работы, способность педагога развиваться самому и повышать свой профессиональный уровень.

Рефлексия в руках педагога предполагает изменение его отношения к своей деятельности, развивает способность видеть себя субъектом моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса, для своего профессионального и личностного роста.

В работах Сидорова С.В. рефлексивная компетенция педагога включает в себя 4 компонента:

1. Личностный компонент, который подразумевает под собой способность к адекватному самовосприятию (в том числе восприятию чувств, состояний, мнений, способностей и привычек), способность самоанализа, способность определять причины своих успехов и неудач.

2. Интеллектуальный компонент, включающий в себя умение прогнозировать развитие событий в новых для себя условиях, способность видеть основания и ставить цели для инновационной деятельности педагога, умение оценивать собственную позицию в педагогическом процессе, навык здраво оценивать выбранную последовательность действий и совокупность способов и средств реализации достижения цели. Также в этот компонент входит анализирование полученных результатов.

3. Кооперативный компонент, позволяющий педагогу эффективно участвовать в коллективной деятельности. Коллективный характер педагогической деятельности объясняет необходимость данного компонента рефлексивной компетенции. Сюда включается способность самоопределения в групповой деятельности, способность принимать коллективную задачу, соотносить ее со своей миссией в общем деле, способность брать на себя ответственность за происходящее в коллективе, способность осуществлять пошаговую организацию и контроль деятельности; способность соотносить результат и цель процесса.

4. Коммуникативный компонент, представляющий собой способность почувствовать психоэмоциональное состояние своего партнера, понять причины действий другого субъекта в процессе педагогического взаимодействия, способность участвовать в коллективном анализе ситуаций, способность учитывать действия других людей в ходе принятия собственных решений, способность осознавать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития.

Совокупность этих компонентов значительно повышает уровень рефлексивной компетенции, выводит ее на новый уровень, который так необходим современному педагогу.

Современный быстроменяющийся мир очень конкурентен. Педагог с развитыми личностными и профессиональными компетенциями более востребован, он больше ценится.

Необходимость развития знаний о рефлексии, рефлексивных навыков и личностных качеств, необходимых для развития рефлексивной компетенции следует из федеральных государственных образовательных стандартов. Уже с первых курсов педагогических колледжей и университетов студенты учатся

осознавать и адекватно оценивать свои умения, осуществлять личностно-ориентированный подход к процессу воспитания и обучения, способствовать достижению образовательных целей, воспитывать и развивать личность обучающихся.

Для того, чтобы воплотить в жизнь все эти умения необходимо знать сущность и назначение рефлексии в профессиональной деятельности педагога, заключающееся в самопознании и целеполагании, анализе собственного опыта и планировании, корректировке действий и повышении уровня своей деятельности.

В педагогике рефлексивный процесс – это процесс отображения одним человеком (педагогом) знаний и представлений другого человека (воспитанника). Педагог должен не только владеть предметом (для обучения - знаний по предмету, для воспитания - знание культурно-нравственных основ), иметь представления об изучаемом объекте и способах организации процесса обучения, но и знать, какими представлениями о данном объекте обладает ребенок, как происходит усвоение и принятие им изучаемого объекта, его роль и развитие в педагогическом процессе.

Литература:

1. Ахраменко, Е. В. Рефлексия современного учителя / Е.В. Ахраменко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 24 (104). — С. 912-914.
2. Альманах современной науки и образования / Тамбов: Грамота, 2010. № 11 (42): в 2-х ч. Ч. I. С. 70-71. ISSN 1993-5552
3. Сидоров С.В. Рефлексивная компетентность педагога-инноватора [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – дата публикации 01.02.2012

УДК371.315.5

Современные игровые технологии в образовательной деятельности: психологический аспект

Орлова Дарья Владимировна¹

Урычева Мария Сергеевна¹

¹ *МАОУ «ОЦ «НЬЮТОН» г. Челябинска», г. Челябинск*

Аннотация: В статье рассматривается специфика и потенциал использования игровых технологий в образовательной деятельности. Описаны ключевые аспекты организации уроков и занятий с применением игровых технологий.

Ключевые слова: игровые технологии, образовательная деятельность.

В рамках модернизации образования происходит поиск различных технологий, обладающих развивающим потенциалом. Одной из таких технологий является игровая технология. По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта.

Изучением игры и игровой деятельности как психолого-педагогического феномена занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.

В человеческой жизни игровая деятельность выполняет такие функции:

– Развлекательную функцию. Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости, это основная функция игры – развлечь, воодушевить, пробудить интерес.

– Коммуникативную функцию. Игра априори является социальной. По мнению исследователей, игра является сильнейшим средством социализации ребёнка. Собственно в игре находятся решения проблем межличностного взаимоотношения.

– Функцию самореализации. Игра представляет собой свободное поле для выражения, проявлений творчества.

– Терапевтическую функцию. Игра может быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в обучении.

– Диагностическую функцию. Выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры.

– Функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личности.

– Функцию межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей, игры интернациональны и понятны людям разных национальностей.

– Функцию социализации: включение в систему общественных отношений [3].

Большинству игр присущи четыре главные черты:

– свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

– творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

– эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

– наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В чем же специфика игровых технологий? Как известно, технология воплощает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций

и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Совокупность технологических операций образует технологический процесс [1].

Игровые технологии органично вписываются в требования федеральных государственных образовательных стандартов к современному уроку. Потому что в структуру игры как деятельности входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

То есть характеристиками игровых технологий выступают результативность (обеспечение поставленной цели), воспроизводимость (возможность использования в измененных условиях), транслируемость (возможность передачи опыта ее использования в виде знаний).

Реализация игровых технологий или элементов игровых технологий на уроках проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве средства игры;
- успешное выполнение дидактического задания неразрывно связывается с игровым результатом [4].

При проектировании урока или занятия важно различать такие категории как «игра» и «игровая деятельность».

В отличие от игр в общем игровые технологии обладают существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В применении игровых технологий существуют как положительные, так отрицательные стороны.

К плюсам применения данных технологий в учебной деятельности можно отнести:

- Возможности для активизации учебной деятельности.
- В ходе реализации игровых технологий на уроках может осуществляться интеграция учебных дисциплин.
- Как мы уже говорили, данная технология соответствует задачам ФГОС.
- За счет активного включения учащихся в интересную для них деятельность меняется и мотивация обучения.
- Сокращение времени накопления опыта.

К сложностям применения игровых технологий можно отнести следующее:

- Может смещаться внимание участников игры с содержания материала на процесс игры.
- Высокая энергозатратность и трудность при подготовке к уроку или занятию с применением игровых технологий.
- Сложность при оценивании обучающихся.

– Сложность в организации урока с применением игровых технологий.

Перечисленные особенности организации образовательной деятельности с применением игровых технологий позволяют обучающимся проявить себя в нестандартных ситуациях, что позитивно влияет на процесс развития Я-концепции и процесс социализации.

Смещение с пассивной роли слушателя на активную роль действующего участника игры, позволяет перейти к субъект-субъектным взаимоотношениям, улучшить навыки взаимодействия с коллективом, рассуждать, формировать, выражать и отстаивать собственное мнение, развивать коммуникативные компетенции.

При организации занятий с использованием игровой технологии требуется учет индивидуальных и групповых психологических особенностей. Еще одним психологическим аспектом использования игровой технологии выступает уровень мотивации обучающихся. Применение игровых технологий в процессе обучения является эффективным средством развития познавательных процессов, что в дальнейшем способствует формированию компетенции самоорганизации учебной деятельности.

Литература:

1. Аметова, Э.К. Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelno-razvivayuschiy-potentsial-igrovyyh-tehnologiy-obucheniya-v-obrazovanii>(дата обращения: 12.01.2022).

2. Ваганова, О.И., Алешугина, Е.А. Психологические аспекты реализации игровых технологий // Научен вектор на Балканите. – 2020. – №2 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-realizatsii-igrovyyh-tehnologiy>(дата обращения: 12.01.2022).

3. Молчанова, Н.В. Применение игровых технологий социально-культурной деятельности в развитии творческих способностей детей // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – №3 (48). – С. 459-471. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-igrovyyh-tehnologiy-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-v-razvitii-tvorcheskih-sposobnostey-detey>(дата обращения: 12.01.2022).

4. Толкова, Н.М., Патрушева, З.В., Енова, И.В. Игровые технологий как средство формирования учебно-познавательного интереса младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovyte-tehnologiy-kak-sredstvo-formirovaniya-uchebno-poznavatel'nogo-interesa-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.01.2022).

Нормативное и методическое обеспечение функционирования психолого-педагогического класса в общеобразовательной школе

Павлова Светлана Валериевна¹

¹МОУ «СОШ №14», г. Самка

Аннотация.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, профессиональное обучение в школе, профориентация, профессиональное самоопределение

В современном обществе усиливается внимание к человеку как субъекту личной и социальной жизни, государственная политика активно разворачивается к проблеме создания и сохранения человеческого капитала, развития персонализированной помощи в области здравоохранения и образования. Однако недостаток компетентных специалистов в человекоцентрированных областях экономики во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров.

В настоящее время поколение Z имеет много возможностей для саморазвития, но порой молодые люди теряются в больших потоках информации и боятся ошибиться в выборе жизненного пути. Соответственно, возрастает значимость помощи им на всех этапах выстраивания собственной профессионально-образовательной траектории. Согласно опросам ВЦИОМ (2021), среди старшеклассников возрастает запрос на получение дополнительных навыков. Молодые люди 14–17 лет хотели бы обучаться на курсах повышения личной эффективности (25%), профориентации (23%), по 20% интересовались курсами по развитию коммуникативных навыков и курсами по развитию управленческих навыков.

Традиционно вопросы профориентации актуализировались для школьников старших классов, однако статистика показывает, что к моменту окончания школы большинство выпускников не имеют четких предпочтений относительно будущей профессии и доминантой выбора вуза являются скорее прагматичные, а не социально-личностные факторы. Тем не менее активное развитие социальных проектов, волонтерского движения и высокий уровень откликаемости общества на проблемы разных людей свидетельствуют о востребованности работы в социальных сферах, в том числе в педагогической профессии.

В связи с этим процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше, выявляя и помогая тем, кто может работать в человекоцентрированных профессиях по призванию. В эпоху активного развития Интернета, цифровых технологий и накопления огромного массива информации репродуктивная модель образования перестает отвечать запросам и ученика, и общества.

Продуктивная школа – это школа исследования, проектирования, кейс-стади, командной работы, свободного поиска в информационных средах. Современный педагог – это человек, способный помочь растущему ребенку войти в новый цифровой мир и не потерять своей индивидуальности. Однако у предыдущего поколения специалистов не было опыта жизни в VANI-мире (2021 год, акроним от англ. Brittle (хрупкий), Anxious (тревожный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый)), что ставит перед системой образования задачу ускорить процесс подготовки будущих учителей, родившихся в цифровую эпоху. Основная ролевая позиция учителя, способного обучать детей цифрового поколения, – «организатор самообучающегося сообщества» (П. Сенге), хорошо ориентирующийся в информационной среде и сопровождающий ребенка на его персональном образовательном пути.

В настоящее время существует достаточная нормативно-правовая база для создания профильных психолого-педагогических классов. К числу основных документов, которыми в этом вопросе может руководствоваться образовательная организация, относятся: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413; Приказ Минобрнауки РФ от 18 июля 2002 № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования»; «Примерная основная образовательная программа среднего общего образования» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28 июня 2016 № 2/16-з); Приказ Минпросвещения России от 20 мая 2020 № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность»; Приказ Минобрнауки России от 09 июня 2016 № 699 «Об утверждении перечня организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования»; Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержден приказом Минпросвещения России от 22 марта 2021 г. №115; Письмо Минобрнауки РФ от 04 марта 2010 № 03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов»; Письмо Минобрнауки РФ от 04 марта 2010 № 03-412 «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения»; Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи СП 2.4.3648-20, утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28

Перечень законов и подзаконных актов дает возможность образовательным организациям выбирать формы и организационные модели профильного обучения. Реализация учебного плана или плана внеурочной деятельности может осуществляться в том числе с помощью дистанционного образования (ст. 16 ФЗ № 273).

Литература

1. Гущина Т. И., Макарова Л. Н., Курин А. Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестн. ТГУ. 2018. № 4 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-pedagogicheskiyklass-kak-forma-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 22.03.2022).

2. Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 220 с.

3. Тюстина Г. Г., Бауэр Е. А. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-klass-v-vuze-kak-forma-organizatsii-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschih-seniorshih-klassov> (дата обращения: 22.03.2022).

УДК371.315.5

Высокие нравственные качества педагога как ценностная характеристика педагогической деятельности

Парская Наталия Викторовна¹

¹Челябинский государственный университет,
Челябинск

Аннотация. В статье рассматривается ценностная характеристика педагогической деятельности с точки зрения нравственных качеств педагога, причина высоких требований к его нравственному уровню, а также представление личности педагога как «лица» всей педагогической деятельности.

Ключевые слова: нравственные качества, педагогическая деятельность, педагогическая этика, педагог, ценностная характеристика, нравственная культура.

Вне педагогической деятельности трудно представить себе развитие общества и отдельного человека. Педагогическую деятельность можно рассматривать как важнейший атрибут человеческого бытия. Педагог любого уровня образовательной системы является представителем наиболее массовой части гуманитарной интеллигенции. В значительной степени от него зависят судьбы образования, культуры, становление будущих поколений. Педагог

должен владеть искусством общения с детьми, умением выбирать нужный тон и стиль общения, должен иметь индивидуальный подход к обучаемым, умением управлять своим вниманием и вниманием учащихся. Очень важным для педагога является и умение по внешним признакам поведения обучаемого определять его душевное состояние.

Педагог является «лицом» педагогической деятельности, обладающим особыми нравственными качествами. Они проявляются и в стиле его профессионального поведения, и в общении с учащимися, и в решении педагогических ситуаций. Нравственные характеристики педагогической деятельности в общественном сознании связываются:

- с убеждением, что педагог должен быть воплощением и носителем духовной, нравственной культуры;
- с нравственной мотивацией педагогической деятельности; с нравственным характером общения и взаимодействия педагога с учащимися;
- с целостным влиянием педагога на личность ученика, что требует от педагога эмпатии- искусства понимания другого человека; со способностью педагога предвидеть и оценивать нравственные последствия своих действий, решений, поступков, экспериментирования.

Ценность педагогической деятельности подчёркивается в видении педагога, как профессионала, обладающего высокими нравственными качествами, который наставляет и обучает ребёнка, показывает ему пример, в первую очередь, основываясь на собственной нравственной личности.

Высокая общественная значимость деятельности педагога обуславливает высокие требования к его нравственному уровню во взаимосвязи с профессиональной подготовленностью. Необходимость формирования нравственной культуры личности вызвана тенденциями общественного развития всего человечества и нашей страны, в частности.

Нравственная культура педагога – систематический, интегральный результат всего духовного развития его личности. Она характеризуется как уровнем усвоенных моральных ценностей, как и участием педагога в их создании. Нравственная культура проявляется в способности личности сознательно и добровольно реализовать требования моральных норм, осуществлять такое целенаправленное поведение, которое характеризуется гармоническим соответствием личных и общественных интересов. Важнейшими элементами, образующими «ядро» нравственной свободы личности, являются:

1. Осознание требований нравственных норм;
2. Принятие этих требований в качестве внутренней потребности, в качестве системы самообязанностей;
3. Самостоятельный выбор одного из возможных вариантов действия, то есть принятие решения, сделанного не под внешним давлением, а по внутреннему убеждению;
4. Волевое усилие и самоконтроль за реализацией решения, сопровождающегося эмоциональным удовлетворением достигнутым результатом (намерением);

5. Ответственность за мотивы и последствия действия.

Необходимость формирования нравственной культуры личности вызвана тенденциями общественного развития всего человечества и нашей страны, в частности. Высокая общественная значимость деятельности педагога обуславливает высокие требования к его нравственному уровню во взаимосвязи с профессиональной подготовленностью. Поэтому для педагога необходима высокая зрелость нравственной культуры, когда глубокие и научно обоснованные знания находятся в единстве с богатством чувств и практическим действием.

Личностная позиция педагога, а именно его высокие нравственные качества обеспечивают педагогическую деятельность профессиональной культурой. Кодекс профессиональной этики педагога определяет совокупность нравственных требований, вытекающих из принципов и норм педагогической морали, и регулирует его поведение и систему отношений в процессе педагогической деятельности. Одной из основ кодекса профессиональной этики педагога является установление основных требований, которые определяют отношение педагога к самому себе, к педагогическому труду, к ученическому и педагогическому коллективам и т.д. Среди категорий педагогической этики особое место занимает профессиональная честь педагога, которая предписывает нормативные требования к его поведению и побуждает в различных ситуациях вести себя в соответствии с социальным статусом его профессии. То, что может позволить себе обычный человек, не всегда может позволить себе учитель. Выполняемая им социальная и профессиональная роль предписывает особые требования к уровню общей культуры, нравственному облику, и снижение им этой планки не только ведет к унижению его личного достоинства, но и влияет на отношение общества к учителю в целом. Педагогическая этика – это гармония нравственных чувств, сознания и поведения педагога, которые целостно проявляются в его культуре общения с учениками, с другими людьми, в педагогической деятельности. Нормы, которые задает педагогическая этика педагогу, не должны мешать ему оставаться человеком, понимающим свое несовершенство.

Педагогический такт – чувство меры в выборе средств педагогического взаимодействия, умение в каждом конкретном случае применять наиболее оптимальные способы воспитательного воздействия, не переходя определенную грань. В педагогическом такте ценностное отношение к ученикам и нравственные качества учителя (доброжелательность, внимание и понимание, уважение достоинства ученика и своего собственного) соединяются с терпением и выдержкой, умением управлять своим эмоциональным состоянием и принимать обдуманные решения. Быть тактичным – вовсе не означает быть всегда добреньким или бесстрастным, не реагирующим на негативное поведение и поступки учеников.

Высокая требовательность общества к нравственным качествам личности педагога отражается в различных текстах, произведениях художественной и документальной литературы. Являя читателю образы «состоявшихся» и «несостоявшихся» учителей, они позволяют увидеть ценностный смысл

нравственно-гуманитарных аспектов педагогической деятельности. Согласно данным опросов, образ педагога связывают с огромным «набором» нравственных качеств, необходимых, чтобы профессионально осуществлять педагогическую деятельность (альтруизм, терпимость, чуткость, сострадание, милосердие, уважение другой личности, справедливость, терпение, честность и т. д.). Этот перечень свидетельствует о том, что в требованиях к педагогу отражается понимание нравственной ценности педагогической деятельности.

Ценностные характеристики педагогической деятельности во многом связаны с высокими нравственными качествами педагога, что утвердилось в общественном сознании благодаря образу учителя как носителя духовных, нравственных ценностей, с отношением к его личности как своего рода эталону. Профессиональное становление педагога неразрывно связано с его нравственным становлением.

Таким образом, высокие нравственные качества педагога являются далеко не последней ценностной характеристикой педагогической деятельности.

Литература:

1. Егоров, В. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие, 2008.– 260 с. – Текст: непосредственный.
2. История образования и педагогической мысли: Хрестоматия /Сост. М.А.Кувырталова, С.А. Воронина, К.Ю. Брешковская, Ю.А. Тарасова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2009.- 241 с. — Текст: непосредственный.
3. Образ учителя в научной и художественной литературе: Учебно-методическое пособие (хрестоматия) / Составители: С.А. Воронина, И.А. Шуринова, К.В. Екимова. Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. – 168 с. — Текст: непосредственный.
4. Виненко В. Г. Общие основы педагогики. Учебное пособие.- М., 2008. - 300 с. — Текст: непосредственный.

УДК371.315.5

Особенности формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников

Потапова Екатерина Васильевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация: в статье рассмотрены особенности формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников, представлен анализ понятий «представления», «математические представления», «формирование». Проанализированы подходы к

формированию. Элементарных математических представлений у старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: старшие дошкольники, представления, математические представления, формирование, формирование элементарных математических представлений.

Концепция дошкольного образования, ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования очерчивают ряд требований к познавательному развитию дошкольников, частью которого является математическое развитие. Под математическим развитием дошкольников понимаются качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Математическое развитие – значимый компонент в формировании «картины мира» ребенка.

В процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста необходимо учитывать психолого-педагогические особенности этого процесса, чтобы с их учетом выделить условия для успешного формирования этих представлений.

Прежде чем рассмотреть эти особенности, раскроем смысл понятий «представления», «математические представления» и «формирование».

В психологии «представление – это «чувственный образ явления или предмета, который в данный момент не воспринимается, но был воспринят ранее в той или иной форме» [2]. На основе таких представлений человек может описывать свойства предмета или явления, отсутствующего в настоящий момент. У человека нет иного способа общения с внешним миром, чем с помощью уже существующих и вновь создаваемых представлений.

Психологический механизм формирования представлений Л.Н. Галкина представляет в виде последовательности процесса познания, в котором ребенок от ощущений переходит к восприятию, потом – к формированию представлений и затем – к системе знаний об окружающем мире» [2]. На этой основе в сознании «строятся» чувственно-наглядные образы, которые сохраняются в сознании ребенка благодаря деятельности мышления, памяти, воображения, познавательной активности и речи» [3].

Итак, в целом представления – это «предшественники» знаний, которые помогают отражать окружающую действительность, существующие в ней связи и отношения.

Математические представления являются своеобразным «инструментарием», средствами и способами познания, необходимыми для освоения мира и действия в нем: сосчитать количество, определить размер, сравнить, подобрать по размеру и т.п. По мнению Д.З. Хасановой, «математические представления, логико-математические приемы и способы познания (эталон, модели, речь, сравнение и др.) составляют первоначальный логико-математический опыт ребенка дошкольного возраста» [4]. Этот опыт является началом познания окружающей действительности, первым вхождением в мир математики.

В педагогической трактовке понятие «формирование» углубляет феномен развития. Формирование – это «процесс положительных качественных изменений, приведение к единым требованиям и придание цельности составным элементам каких-либо представлений, свойств, качеств человека, которые происходят под влиянием организованных педагогических воздействий» [1]. Отсюда следует, что формирование элементарных математических представлений – это процесс положительного качественного изменения тех образов, которые сложились в сознании ребенка обо всех компонентах этих представлений – количестве, числе, цифрах, счете, величине, формах, пространстве, времени, решении арифметических задач, логических операциях мышления – и придание этим представлениям определенной цельности и системности.

Охарактеризуем основные психолого-педагогические особенности формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Первая особенность заключается в учете возрастных психологических особенностей дошкольников. Дети старшего дошкольного возраста, согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, – это «дети 5-7 лет» [4]. В этом возрасте развитие всех познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения, речи) достигает такого уровня, который делает возможным сознательное усвоение ребенком математических представлений, обозначенных в образовательной программе. Одним из ведущих познавательных процессов детей дошкольного возраста является восприятие, которое «помогает отличить один предмет от другого, объединяет свойства предметов в целостный образ, т.е. в форму представлений, обеспечивает согласованную работу всех остальных познавательных процессов по переработке и получению информации и – в конечном итоге – формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребенка» [3].

Формирование элементарных математических представлений дошкольников «происходит в сфере интеллектуального развития, особенно – его логического мышления» [2]. А.В. Белошистая указывает, что «старшие дошкольники уже могут улавливать причинные отношения между наблюдаемыми явлениями, выделять общие схемы причинно-следственных связей и рассуждать о них» [1]. Процесс развития наглядно-образного и словесно-логического видов мышления, по мнению Л.Н. Галкиной, «связан с овладением ребенком понятиями, т.е. знаниями об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, которые закрепляются в словах и терминах» [2]. В старшем дошкольном возрасте дети могут выделять в предмете те существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесен к определенной категории или группе, т.е. связан с определенным родовидовым понятием» [3].

Вторая особенность формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, по мнению З.А. Михайловой, состоит в овладении логическими приемами мышления» [4]. По наблюдениям Е.А. Носовой и Р.Л. Непомнящей, «в 6-7 лет ребенок может овладеть на

элементарном уровне такими приемами логического мышления, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация. Формирование этих приемов должно осуществляться с опорой на наглядный материал» [1]. Е.В. Колесникова считает, что «владение этими приемами ведет к более высокому уровню обобщения предметов и явлений, что способствует формированию у детей более полных, осознанных и обобщенных математических представлений» [3].

Однако в целом не следует переоценивать умственные возможности детей старшего дошкольного возраста. Словесно-логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не характерна для них. Даже приобретая черты обобщенности, их мышление остается в основном наглядно-образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».

Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Память ребенка этого возраста еще «носит произвольный характер» [4]. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить, и запоминание и припоминание происходит независимо от его воли и сознания: «ребенок запоминает то, на что было обращено внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно» [2]. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре.

На третью особенность в своих исследованиях указывают ряд авторов, по их мнению важными элементами системы формирования математических представлений у дошкольников являются «задачи и содержание обучения» [1, 3, 4].

В процессе формирования элементарных математических представлений дошкольников важно использовать наглядность и алгоритмы в обучении. По мнению исследователей «наиболее успешно этот процесс осуществляется в логико-математических играх, последовательность действий при этом обозначается стрелкой» [4]. Вот почему так важно использовать комплекс логико-математических игр;

Четвертая особенность – создание развивающей предметно-пространственной среды, эффективной для формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Такая среда «должна соответствовать возрастным особенностям детской деятельности, способствовать творческому самовыражению каждого ребенка, создавать условия для поддержания интереса к математике и работоспособности детей, позволять менять виды детской деятельности и выполняемых заданий» [3].

Таким образом, анализ литературы показал, что к психолого-педагогическим особенностям формирования математических представлений у дошкольников относятся:

- сенсорная основа формирования этих представлений (от восприятия к мысленному образу, а затем – к понятиям), достаточный уровень развития восприятия, наглядно-образного мышления, внимания, памяти, воображения и речи детей;
- овладение логическими приемами мышления;

– выполнение программных задач и программного содержания по формированию элементарных математических представлений у детей определенного возраста.

Литература:

1. Белошистая, А.В. Современные программы математического образования дошкольников [Текст] / А.В. Белошистая // Серия «Библиотека учителя» – Ростов н/Д: «Феникс», 2015. – 256 с.

2. Галкина, Л.Н. Логико математическое развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Л.Н. Галкина // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: сб. матер. XIV международной науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2016. – 494 с.

3. Галкина, Л.Н. Формы работы по математике с детьми дошкольного возраста с учетом комплексно-тематического построения образовательного процесса [Текст] / Л.Н. Галкина // Материалы XI Международной научно–практической конференции. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2013. – С. 75-86.

4. Хасанова, Д.З. Методы формирования элементарных математических представлений у дошкольников через дидактические игры [Текст] / Д.З. Хасанова, Н.Г. Шмелёва // Ломоносовские чтения на Алтае: фундамент. проблемы науки и образования: сб. науч. ст. междунар. конф. – Барнаул: Алтайск. гос. ун-т, 2015. – 497с.

УДК371.315.5

Рефлексивная компетенция как основное качество современного педагога

Репин Сергей Арсеньевич¹

*¹Челябинский государственный университет,
Челябинск*

Аннотация. В данной статье рассмотрена профессиональная педагогическая рефлексивная компетенция. Названы этапы профессионального развития человека. Приведено определение рефлексии в педагогическом процессе, названы ее составные компоненты и объяснена их сущность. Показана важность данной компетенции, описан ее основополагающий характер в жизни и деятельности современного педагога.

Ключевые слова: рефлексивная компетенция, способность, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, педагог.

Список качеств, определяющих педагога как профессионала, возрастает с каждым годом. В наше время уже мало просто обучать детей, передавать им

раннее установлены образцы, сейчас важно еще и развитие педагога – как личностное, так и профессиональное.

Процесс профессионального развития педагога, становления его профессиональной компетентности условно делят на три этапа:

1. Первый этап. Он ориентирован на развитие ключевых компетентностей в рамках будущей профессиональной деятельности. Ключевые компетентности, проявляющиеся в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, необходимы для любой деятельности и связаны с профессиональным успехом личности в современном мире.

2. Второй этап. На нем происходит знакомство обучающегося с задачами, освоение способов решения которых содействует становлению базовой компетентности на основе ключевых. На этом этапе происходит слияние базовой и ключевой компетентностей.

3. Третий этап подразумевает развитие специальной компетентности, отражающей специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетенция является ключевой и одной из важнейших профессиональных качеств педагога. В педагогическом процессе рефлексия определяется как процесс мысленного анализа субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию (сам педагог, его воспитанники, цель и содержание обучения, совокупность педагогических методов и средств), в результате которого возникает осмысление сущности проблемы и перспективы ее решения.

Рефлексия обеспечивает анализ и корректировку своих действий, знаний, представлений чувств, ценностных ориентиров и помогает педагогу вести успешную профессиональную деятельность в новых или непривычных для него условиях. Именно с помощью рефлексивной компетенции можно добиться максимальной эффективности и результативности работы.

Основная цель рефлексивной компетенции - формирование знаний о возможных профессиональном самосовершенствовании; умения осознавать уровень собственной деятельности; желание самосовершенствования, умение использовать механизм оценки собственной деятельности.

В педагогическом процессе рефлексивная компетенция создается участниками процесса как готовность педагога к улучшению собственной работы, способность педагога развиваться самому и повышать свой профессиональный уровень.

Рефлексия в руках педагога предполагает изменение его отношения к своей деятельности, развивает способность видеть себя субъектом моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса, для своего профессионального и личностного роста.

В работах Сидорова С.В. рефлексивная компетенция педагога включает в себя 4 компонента:

5. Личностный компонент, который подразумевает под собой способность к адекватному самовосприятию (в том числе восприятию чувств, состояний, мнений, способностей и привычек), способность самоанализа, способность определять причины своих успехов и неудач.

6. Интеллектуальный компонент, включающий в себя умение прогнозировать развитие событий в новых для себя условиях, способность видеть основания и ставить цели для инновационной деятельности педагога, умение оценивать собственную позицию в педагогическом процессе, навык здраво оценивать выбранную последовательность действий и совокупность способов и средств реализации достижения цели. Также в этот компонент входит анализирование полученных результатов.

7. Кооперативный компонент, позволяющий педагогу эффективно участвовать в коллективной деятельности. Коллективный характер педагогической деятельности объясняет необходимость данного компонента рефлексивной компетенции. Сюда включается способность самоопределения в групповой деятельности, способность принимать коллективную задачу, соотносить его своей миссией в общем деле, способность брать на себя ответственность за происходящее в коллективе, способность осуществлять пошаговую организацию и контроль деятельности; способность соотносить результат и цель процесса.

8. Коммуникативный компонент, представляющий собой способность почувствовать психоэмоциональное состояние своего партнера, понять причины действий другого субъекта в процессе педагогического взаимодействия, способность участвовать в коллективном анализе ситуаций, способность учитывать действия других людей в ходе принятия собственных решений, способность осознавать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития.

Совокупность этих компонентов значительно повышает уровень рефлексивной компетенции, выводит ее на новый уровень, который так необходим современному педагогу.

Современный быстроменяющийся мир очень конкурентен. Педагог с развитыми личностными и профессиональными компетенциями более востребован, он больше ценится.

Необходимость развития знаний о рефлексии, рефлексивных навыков и личностных качеств, необходимых для развития рефлексивной компетенции следует из федеральных государственных образовательных стандартов. Уже с первых курсов педагогических колледжей и университетов студенты учатся осознавать и адекватно оценивать свои умения, осуществлять личностно-ориентированный подход к процессу воспитания и обучения, способствовать достижению образовательных целей, воспитывать и развивать личность обучающихся.

Для того, чтобы воплотить в жизнь все эти умения необходимо знать сущность и назначение рефлексии в профессиональной деятельности педагога, заключающееся в самопознании и целеполагании, анализе собственного опыта

и планировании, корректировке действий и повышении уровня своей деятельности.

В педагогике рефлексивный процесс – это процесс отображения одним человеком (педагогом) знаний и представлений другого человека (воспитанника). Педагог должен не только владеть предметом (для обучения - знаний по предмету, для воспитания – знание культурно-нравственных основ), иметь представления об изучаемом объекте и способах организации процесса обучения, но и знать, какими представлениями о данном объекте обладает ребенок, как происходит усвоение и принятие им изучаемого объекта, его роль и развитие в педагогическом процессе.

Литература:

4. Ахраменко, Е. В. Рефлексия современного учителя / Е. В. Ахраменко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 912-914.

5. Альманах современной науки и образования / Тамбов: Грамота, 2010. № 11 (42): в 2-х ч. Ч. I. С. 70-71. ISSN 1993-5552

6. Сидоров С.В. Рефлексивная компетентность педагога-инноватора [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – дата публикации 01.02.2012

УДК371.315.5

Факторы повышения удовлетворенности слушателей курсовых мероприятий, реализуемых в гибридном формате

Смолькина Любовь Ивановна¹

¹ГАО ДПО ЯНАО «РИРО»

Аннотация. Перемены, происходящие в современном мире и казахстанском образовании актуализируют потребность в изменении структуры и качества образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров. Развитие системы повышения квалификации становится одной из приоритетных задач в федеральных документах, определяющих сущность современной государственной образовательной политики. В этой связи, как отражение необходимости пересмотра подходов к организации подготовки педагогов в целом, возникла потребность в изменении структуры и качества содержания системы повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: гибридный формат, удовлетворенность слушателей, повышение квалификации, дополнительное профессиональное педагогическое образование

Модернизация системы образования в нашей стране выводит на особую ступень профессионального образования систему повышения квалификации педагогов, как социального института, играющего важную роль в обеспечении системы образования. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования [2].

Образование призвано помочь получателям образовательных услуг осмыслить масштабы глобальных перемен, происходящих в мире и активно включиться в процессы созидания и позитивных преобразований, которые происходят в нашей стране и за рубежом. Тема повышения квалификации педагога является в настоящее время весьма актуальной. Повышение квалификации представляет собой учебную деятельность, направленную на достижение более высокой ступени профессиональной квалификации; предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией, повышение ИТ компетенций. Качественное образование невозможно получить без подготовленных, квалифицированных педагогов. Именно поэтому передовые образовательные системы сосредотачивают внимание на повышении качества работы педагога, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на уровень образования обучающихся. Курсовую подготовку в системе дополнительного педагогического образования можно рассматривать как одну из форм освоения прогрессивного опыта. Ее целью является повышение эффективности труда, подготовка к участию в деятельности по инновационному совершенствованию образовательных систем. Дополнительное профессиональное образование выступает сферой образования, где социальные новации реализуются в повышении качества человеческого потенциала в соответствии с провозглашенными обществом социальными и культурными приоритетами [3, с. 125–129]. Связующую роль между потребностями общества, возможностями базового профессионально-педагогического образования и требованиями постоянно изменяющегося социально-образовательного заказа к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров играют институты повышения квалификации. Повышение квалификации педагогов – это, прежде всего повышение профессионального уровня учителя, постоянный процесс обновления знаний, умений и навыков педагога, совершенствование педагогической культуры, соответствующей запросам усовершенствования образования.

В основе повышения квалификации педагогов лежит профессиональная компетентность, которая дополняется методической, ИТ компетенции, социальной и личной компетентностью. В современных условиях развития образования это тенденция перехода от знаний к навыкам и мастерству, т.к. необходим обмен знаниями, перенос их в жизненные, рабочие ситуации, их

преобразование, т.е. внедрение в практику. Содержание курсов ориентировано на решение профессиональных затруднений и удовлетворение образовательных потребностей педагогов. С целью изучения содержания, улучшения качества обучения и организации работы в день завершения курсов повышения квалификации анонимно проводится выходное анкетирование слушателей, где педагоги отвечают на вопросы. По результатам ответов слушателей определяются показатели удовлетворенности слушателей курсовой подготовкой, что также является важным компонентом анализа качества проведенной работы.

На вопрос: Соответствовало ли содержание лекционного и практического материала курса теме программы и категории слушателей? Все 100% слушателей ответили положительно.

На вопрос: Насколько содержание курса было для Вас новым и актуальным? 88% ответили, что было полностью новым и информативным, 12% ответили, что было для них частично новым. Таким все слушатели видят новизну курсов.

На вопрос: Способствовали ли темы вариативного модуля решению Ваших профессиональных затруднений? 95% слушателей ответили, что в полной мере способствовали решению профессиональных затруднений, 5% ответили – частично.

На вопрос: Получили ли Вы новые знания по цифровым технологиям при изучении модуля «Развитие ИТ-компетентности педагогов»? 100% слушателей ответили, что в полной мере получили новые знания. На вопрос: Оправдались ли ваши ожидания от курса? 99% слушателей ответили, что в полном объеме оправдались, лишь 1% ответили, что частично оправдались их ожидания.

На вопрос: Удовлетворены ли Вы качеством обучения на курсах? 96% ответили, что полностью удовлетворены качеством обучения, 2% ответили, частично удовлетворены, пополнили свои теоретические знания, 2% ответили также, что удовлетворены частично, получили практические навыки.

Таким образом, показатели результативности и качества курсовой подготовки педагогов свидетельствуют о положительной динамике уровня организации учебно-методической работы в системе повышения квалификации Ямало-Ненецкого автономного округа. Также слушатели дают оценку модулям образовательной программы, которая состоит из 4-х модулей: психолого-педагогические и нормативные аспекты развития, совершенствование содержания и методов обучения в контексте повышения качества образования, развитие ИТ – компетентности педагогов, вариативный. Слушатели также выходят со своими предложениями, т.к. в выходной анкете присутствует вопрос: Какие у вас есть предложения относительно этого курса для дальнейшего совершенствования программы?

В целом, слушатели дают высокую оценку курсам повышения квалификации, а значит, высоко оценивают их содержание, качество преподавания и организацию. Очень позитивно слушатели оценивают педагогическую этику и эффективное использование учебного времени

тренером. По всем 9-ти параметрам общая оценка 9,96 балла из 10, это очень даже хороший результат и является свидетельством эффективности обучения. Проводимый в рамках курсов мониторинг помогает выстраивать дальнейшую работу по совершенствованию качества повышения квалификации, в дальнейшем прогнозировать тенденции развития, определять стратегию и тактику управления качеством и эффективностью образовательного процесса, формировать сравнительную базу данных для последующего совершенствования курсовой подготовки.

Литература:

1. Ермакова Л. И. Формирование региональных моделей системы непрерывного образования как приоритетное направление образовательной политики // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития : тр. международ. сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития / под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. -СПб.: AlterEgo (Новая Альтернативная полиграфия), 2007. - Т. 5. -444 с.

2. Исаев В.А., Воротилов В.И. (2005). Оценка и мониторинг степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Инновации. № 9. С. 82–84.

3. Котлер Ф., Армстронг Г. (2003). Основы маркетинга: пер. с англ. М.: Вильямс. Ландреви Ж., Леви Ж., Линдон Д. (2000). Теория и практика маркетинга: пер. с фр. М.: МЦФЭР.

УДК371.315.5

Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста в процессе обучения

Субботина Марина Анатольевна¹

¹*МАОУ «СОШ № 5» г.Сатка*

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ и результаты исследования практического опыта в решении проблемы развития коммуникативных навыков у младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, начальная школа, младший школьник, метод

Вся человеческая жизнь состоит из взаимодействия с социумом, построения отношений с различными людьми посредством общения. Само общение выполняет очень важную роль для любого человека и его психического состояния, что отражается на его поведении по отношению к окружающим людям.

Говоря о коммуникативных навыках, имеют в виду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, педагогами и родителями.

Под понятием «коммуникативные навыки» также понимают коммуникативные действия учащихся, умение правильно применить их в процессе общения и выстраивать свое поведение в соответствии с задачами общения.

В психологии «коммуникативные навыки» - это характеристика особенностей ориентации человек в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им основных доминант коммуникатора.

Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая [7].

Изменения социальной ситуации развития в связи с поступлением в школу является главным фактором, который в наиболее существенной степени обуславливает развитие младшего школьника. Начиная обучение, младший школьник сталкивается с работой в коллективе, которая будет оценена окружающими социально значимой оценкой.

Ребенок, поступивший в начальную школу приобретает не только новый круг общения, но и новые дополнительные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Окружающие взрослые люди общаются с ребенком уже как с человеком, имеющим обязанности учиться и имеющим некоторую ответственность за свои действия [5]. Общество начинает предъявлять школьнику требования, с которыми он раньше не встречался. В ответ на требования происходит выработка способов и стратегий поведения.

Эффективность процесса развития коммуникативных навыков зависит от правильности выбора педагогом соответствующих форм работы с младшими школьниками. Формы организации внеурочной деятельности, как и в целом образовательного процесса, в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет образовательное учреждение. В начальной школе основными формами организации работы младших школьников являются фронтальные, групповые, индивидуальные. Фронтальная форма работы предполагает работу всего класса над единым заданием, позволяет работать в одном темпе. Индивидуальная форма работы будет направлена на работу с конкретным учеником и коррекцию каких-либо возникших проблем. Групповая форма работы предполагает включение всех участников образовательного процесса, деление на группы, которые в ходе выполнения поставленных задач идут к общей цели, имеют общий план работы и учатся взаимодействовать друг с другом [2].

В начальной школе для эффективности развития навыков межличностного общения используют вербальные методы, практические, репродуктивные, наглядные. При проведении занятий активно используется такой метод как беседа. В ходе беседы преподаватель может использовать различные наглядные

материалы, приводить интересные примеры из жизни, знакомить с фактами, чтобы ученики были максимально задействованы в работе, испытывали интерес к прослушанной информации, формировали навыки вербального общения. Используются различные рассказы, с целью вызвать у младших школьников эмоциональный отклик, разбирать конкретные ситуации и давать оценку действий.

Для установления взаимосвязей, договоренностей в ходе выполнения поставленных задач, развития навыков сотрудничества используется метод кооперативного обучения. Данный метод предполагает выявление проблемной ситуации, разработка плана действий для ее решения совместно с участниками группы, где каждый имеет ответственность за происходящее. По окончании работы педагог оценивает работу групп и делает общий вывод.

Метод социальной терапии основывается на принятии и признании ребенка среди взрослых и сверстников, поддержки его в различных ситуациях. Данный метод используется с целью повышения социального статуса детей, уверенности в своих силах, выработки адекватной самооценки, умения принять помощь со стороны. Для того, чтобы помочь младшим школьникам освоить правила поведения и общения с окружающими людьми также используется метод поведенческого тренинга. На занятиях его используют при низком уровне развития навыков межличностного общения у детей [4].

Метод проектов направлен на совместную творческую деятельность младших школьников, в ходе которой составляется план работы, определяют цели и задачи, выделяют методы и способы работы, для достижения общего результата. Для эффективной стимуляции речи младших школьников на занятиях используют метод мозговой штурм, в ходе которого учащиеся высказывают свое мнение на какой-либо вопрос без оценивания его со стороны. На доске педагог фиксирует высказанные мысли и идеи. Мозговой штурм не закончиться до тех пор, пока не закончатся идеи или не закончится время отведенное на данный метод.

Таким образом, очень важно во младшем школьном возрасте развивать у детей коммуникативные навыки. В начальной школе для развития коммуникативной сферы личности учащихся используют внеурочную деятельность. Формы и методы проведения внеурочного занятия очень разнообразны. При использовании различных форм и методов работы с обучающимися можно прийти к благополучному личностному росту детей. Совместная работа с классом, группой сверстников, проявление своей индивидуальности перед коллективом будет иметь результат при правильном построении занятий по внеурочной деятельности, применении разнообразных форм и методов работы. Все это будет влиять на формировании коммуникативных навыков у младших школьников.

Литература:

1. Агафонова, И.Н. Развитие у первоклассников коммуникативных умений / Агафонова И.Н.// Управление начальной школой. 2016.- №9 - С.31-35.

2. Венецкая, А.Б. Возможности групповой работы при формировании культуры общения на уроках в начальной школе. // Начальная школа плюс до и после. 2017. - №1. - С. 86-89.

3. Желтовская, Л.Я. Особенности развития умения общаться у младших школьников/ Л.Я. Желтовская// Начальная школа. – 2017. – № 5. – С. 50-57.

4. Зайцева, К.П. Формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно- воспитательной деятельности / Начальная школа + до и после. 2015. - №4. - С. 78- 83.

5. Зайцева, К.П. Формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно- воспитательной деятельности / Начальная школа + до и после. 2016. - №4. - С. 78- 83.

6. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] / И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2015. - 188 с.

7. Мишанова, О.Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: монография[Текст] / - М.: Издательство «Спутник +», 2016. – 146 с.

УДК371.315.5

Особенности развития познавательного интереса детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Творина Ирина Владимировна¹
Крушная Наталья Анатольевна¹
*¹Челябинский государственный
университет, Челябинск*

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия познавательный интерес у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье представлены результаты теоретического анализа литературы по проблеме развития познавательного интереса у детей с ЗПР.

Ключевые слова: познавательный интерес, интерес, задержка психического развития, дошкольники с ЗПР.

Проблему познавательного интереса можно отнести к числу самых важнейших проблем психологии и педагогики. С каждым годом растёт количество детей, у которых диагностируется задержка психического развития. У многих дошкольников диагноз ЗПР осложнён речевыми нарушениями, функциональными и органическими нарушениями ЦНС, встречаются дети с неуточненным диагнозом. Часто у данных воспитанников не поддающиеся психолого-педагогической коррекции стойкие нарушения эмоциональной сферы и поведения с грубыми речевыми нарушениями, гиперактивностью, синдромом дефицита внимания и девиантным поведением. Все это, в свою

очередь, усложняет работу педагога и препятствует полному раскрытию и самовыражению ребенка.[4]

Для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития характерно отсутствие стойкого интереса к познавательным видам деятельности, они быстро утомляются, их внимание неустойчивое. Недоразвитие познавательной и игровой деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется не только в отставании от нормы, но и в глубоком их своеобразии. И.Г. Антипова указывает, что у таких детей стойко нарушена познавательная деятельность, отмечается плохая восприимчивость ко всему новому, слабость ориентировочной деятельности, недостаточная активность. [2]

С.Н. Шаховская, О.С. Орлова, Р.И. Лалаева, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина и др. Писали в своих исследованиях о том, что у дошкольников с задержкой психического развития прослеживается ограниченность в понимании о пространственных, временных, количественных, субъектно-объектных и причинно-следственных отношениях, бедность представлений об окружающем мире. Такие часто у таких детей возникают сложности с самоконтролем, снижение активности, неточность восприятия, проблемы с анализом и синтезом. Всё это непосредственно накладывает отпечаток на становление всех видов деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР. [1]

Детям с ЗПР трудно действовать по наглядному образцу, так как отсутствует целостное восприятие, нарушены операции анализа, а это ведёт к тому, что ребёнку трудно проанализировать образец выделять главные части, устанавливать взаимосвязь между частями и воспроизводить данную структуру в процессе собственной деятельности.[3]

Роль познавательного интереса в развитии дошкольников с учетом ФГОС определяется в формировании познавательных действий ребёнка. Основные принципы дошкольного образования, отмеченные в ФГОС ДО включают: поддержку инициативы детей, формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Основной целью данной образовательной области является развитие познавательных интересов и познавательных способностей детей, которые можно подразделить на сенсорные, интеллектуально-познавательные и интеллектуально-творческие.[4]

В старшем дошкольном возрасте познавательная деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни, позволяет активизировать процесс познания, придавая познавательный, творческий характер, передавая ребенку инициативу в организации своей познавательного интереса. Познавательная деятельность, наряду с игровой, становится ведущей деятельностью ребенка-дошкольника.[2]

Интерес описывается многими авторами, как один из постоянных сильнодействующих мотивов деятельности. Интерес можно определить, как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Великий

педагог К. Д. Ушинский писал в своих работах: учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями.[5]

Понятие интерес очень обширно, одной из самых важных его областей считается именно познавательный интерес. У детей познавательный интерес проявляется в стремлении узнавать что-то новое, знакомиться со свойствами и качествами предметов и явлений, в желании понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи. Предметом познавательного интереса является отношение человека к этому миру и то, как он стремится изучать его многообразие, находить причинно - следственные связи и закономерности. [3]

Потребность в новых впечатлениях и новых знаниях лежит в основе как познавательного, так и общего психического развития ребенка. Эта потребность была выявлена и изучена во многих исследованиях. Так, например, Л.И. Божович отмечает, что потребность в новых впечатлениях перерастет затем в познавательную потребность и в конечном итоге выступает как база для развития других потребностей ребенка [2].

Ребенок рождается исследователем, ему всё любопытно, он жаждет новых впечатлений, стремится самостоятельно искать новые сведения о мире. Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно - исследовательской деятельности, которая в естественной форме проявляется в виде детской игры, ребенок с одной стороны расширяет представления о мире, с другой — начинает овладевать основополагающими культурными формами упорядочения опыта: причинно - следственными, пространственными и временными отношениями, позволяющими связать отдельные представления в целостную картину мира[1]

Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности в качественном познании окружающего мира, познавательный интерес у большинства детей с ЗПР снижен. Также у детей с задержкой психического развития часто бывает выявлено отсутствие ярких эмоций, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. Недостаточен уровень сформированности общей способности к учению. Особенностью игровой деятельности детей с ЗПР является то, что они не всегда могут развернуть совместную игру в соответствии с замыслом.[4]

Задержка психического развития у детей проявляется в замедленном созревании эмоциональной и волевой сферы, в недостаточном развитии мотивации к познавательной деятельности, отсюда вытекает возникновение общих и специфических трудностей в обучении, что обуславливает необходимость проведения с ними коррекционно - развивающей работы.

Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой ориентировочно - исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получит ребенок. Поисково - познавательная деятельность — это активность ребенка, направленная: на постижение устройства вещей; на

нахождение связей между явлениями окружающего мира; на их упорядочение и систематизацию.[3]

Всё это можно организовать в процессе игровой деятельности. Игровая деятельность развивает у детей наглядно-образное мышление и воображение. Игровая деятельность дает ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересовавший их объект, дети могут обобщать свой собственный опыт, устанавливая новые связи и отношения вещей, если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усваивать полученные понятия о нем и научиться использовать их при решении исследовательской деятельности. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления.[5]

На сегодняшний день методика развития познавательного интереса разработана недостаточно полно, поэтому необходима программа, которая будет способствовать развитию познавательного интереса у детей с задержкой психического развития.

Таким образом мы обнаружили, что развитие познавательного интереса очень важно для становления личности ребенка, особенно в этом нуждаются дошкольники с ЗПР, поэтому следующим этапом нашего исследования предполагается разработка серии занятий с применением игровой деятельности и их реализация с целью повышения уровня познавательного интереса у детей с задержкой психического развития.

Литература:

1. Волостникова, А. Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности /А. Г. Волостникова. — М., 2011 — С.230.
2. Гордон Л. А. Психология и педагогика интереса / Л. А. Гордон— М., 2012. — 232 с.
3. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г.Морозова— М.: Знание, 2009. — 246 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн.— М., Питер, 2019 — 720 с.
5. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике /Г. И. Щукина. — М. 2011. — С.351.

Взаимосвязь типов пищевого поведения и психологических защит у девушек (на материале исследования студентов первого курса)

Чеснокова Наталья Владимировна¹
Научный руководитель: Абросимова
Екатерина Анатольевна¹

*¹Челябинский государственный университет,
г. Челябинск*

Аннотация. В статье кратко формулируются характеристики типов пищевого поведения, обосновывается актуальность изучения пищевого поведения и его связи с механизмами психологической защиты, а также сообщается о результатах эмпирического исследования об установлении взаимосвязи типов пищевого поведения (ограничительного, эмоциогенного и экстернального) и психологических защит у девушек, проведенного на материале исследования студентов первого курса ВУЗа, проведенного автором.

Ключевые слова: пищевое поведение, психологические защиты, ограничительное пищевое поведение, эмоциогенное пищевое поведение, механизм психологической защиты, нарушения пищевого поведения, регрессия, DEBQ, компенсация, проекция, замещение.

По данным исследований в большинстве экономически развитых странах мира прослеживается отчетливая тенденция к увеличению числа лиц с нарушениями пищевого поведения, известных в том числе достаточно тяжелыми психическими и соматическими последствиями.

Нарушение пищевого поведения, являясь следствием многофакторного воздействия, препятствует гармоничному и эффективному развитию личности на всех этапах возрастного развития, становится барьером в эффективной личностной самореализации.

Предотвратить и минимизировать нарушения пищевого поведения можно при создании специальных коррекционных психологических условий. Психологические защиты достаточно часто являются препятствием на пути предотвращения и минимизации данных нарушений, и не позволяют человеку с нарушением пищевого поведения принять собственную проблему и решить ее.

В настоящее время выделяют три основных типа пищевого поведения: экстернальное, эмоциогенное и ограничительное. Среди зарубежных психологов и исследователей, изучавших пищевое поведение и внесших значительных вклад в исследование нарушений пищевого поведения и формулирование теорий, моделей возникновения расстройств пищевого поведения, а также стратегий и протоколов лечения нарушений пищевого поведения следует отметить: Polivy, Herman (1985), Streiegel –Mooreetal (1986), Stice (2002), Agras и Telsh (1998), Hetherington и Baumeister (1991), Garner и Bemis (1982), ChristopherFairburn (1993), M. Cooper, A. Wells, GillianTodd,

JanetTreasure, UlrikeSchmidt, TraceyD. Wade, KathleenPike, T.VanStrein, Зафра Купер, Дебора М. Хоукер, Дебра Л. Сейфер, Юнис Й. Чен и др.

В России пищевое поведение изучали В.П. Белинский, М.А. Караева, И.Г. Малкина-Пых, В.В. Марилов, В.Д. Менделевич, А.Б. Смудевич, Красноперова Н. Ю., Рожков С. А., Сериков А. Л., Ротов А. В., Марков А. А., Ромацкий В.В., Бобровский А.В., Рукавишникова И.А., Савинкова Ю.Л., Сидоров А.В., Леонова Е.Н., Федорова И.И., Чухрова М.Г., Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Змановская Е. В., Князев Ю. А., Гаврилов М. А. и др.

Исследованием взаимосвязи типов пищевого поведения и психологических защит у людей в России занимались Красноперова Н.Ю., Федорова И.И., Захарова М.Л. и Егоренко А.О., Зеньков А.С.

По итогам анализа проведенных исследований пищевого поведения и их связи с различными факторами, можно сделать вывод, что исследования большей частью касались исследований клинически диагностируемых расстройств пищевого поведения (нервной анорексии, нервной булимии, компульсивного переедания), а исследований взаимосвязи пищевого поведения(в частности по ограничительному, эмоциогенному и экстернальному типу) и психологических защит проведено мало.

В то же время в популяции нарушения пищевого поведения по ограничительному, эмоциогенному и экстернальному типу встречается гораздо чаще, чем диагноз «нервная анорексия» или «нервная булимия» и существенно влияют на качество жизни, состояние соматического и психического здоровья и психологическое благополучие людей.

Несмотря на многолетнее изучение пищевого поведения и разработку различных методик и методов коррекции нарушений пищевого поведения из-за сложности и многофакторности этого явления до сих пор не существует одной общепризнанной модели описания, коррекции пищевого поведения и лечения расстройств пищевого поведения.

В этом случае достаточно важным фактором, который позволит сделать работу по коррекции пищевого поведения более эффективной, является учет психологических защит у лиц с нарушением пищевого поведения.

Следовательно, изучение типов пищевого поведения и их связи с различными психологическими и личностными особенностями (в частности с психологическими защитами) является актуальным и представляет практический интерес и значимость для целей совершенствования программ и методик профилактики, психологической коррекции и психотерапии нарушений и расстройств пищевого поведения.

Изучение типов пищевого поведения и его нарушений и психологических защит у девушек видятся актуальными и значимыми, так как именно юношеский возраст ознаменован становлением процессов их самоопределения, повышенной ранимостью, чувствительностью, эмоциональной неустойчивостью, когда болезненно воспринимаются и собственная внешность, и собственные способности.

С целью выявления взаимосвязи типов пищевого поведения и психологических защит у девушек в 2021 году было проведено исследование на

базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Челябинский государственный университет», в котором приняли участие девушки - студенты первого курса очной формы обучения в количестве 120 человек.

В исследовании применялись следующие эмпирические методы: психологическое тестирование по методикам «Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ)» Татьяны ван Стриен и соавторов в адаптации Минабутдинова Ш.Р. (1996) и Савчиковой Ю.Л. (2005) и «Индекс жизненного стиля» (LifeStyleIndex (LSI)) Плутчика-Келлермана в адаптации Вассерман Л.И. с соавторами (1979).

Для статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования по методике «Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ)» было выявлено, что преобладающая часть испытуемых:

- по шкале «Ограничительное пищевое поведение» обладает показателями ниже нормы;
- по шкале «Эмоциогенное пищевое поведение» обладает показателями выше нормы;
- по шкале «Экстернальное пищевое поведение» обладает показателями выше нормы.

Данные результаты свидетельствуют о том, что для преобладающей части испытуемых характерно:

- отсутствие или слабое проявление преднамеренных усилий, направленных на достижение или поддержание желаемого веса посредством самоограничения в питании;
- желание поесть в ответ на негативные эмоциональные состояния;
- желание поесть, стимулируемое не реальным чувством голода, а внешним видом еды, ее запахом, текстурой, либо видом других людей, принимающих пищу.

Результаты исследования по методике «Голландский опросник пищевого поведения» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Голландский опросник пищевого поведения» (в % испытуемых)

Шкала	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Ограничительное пищевое поведение	60	8,3	31,7
Эмоциогенное пищевое поведение	38,3	5	56,7
Экстернальное пищевое поведение	28,3	6,7	65

Результаты по шкале «ограничительное пищевое поведение» означают, что 31,7 % испытуемых (имеющие показатели выше нормы) вероятно боятся

есть, чтобы не набрать вес или руководствуются соображениями “полезности” еды и имеется некоторый риск развития расстройств пищевого поведения по типу анорексии. У 60 % испытуемых показатели ниже нормы могут означать, что они едят бесконтрольно, без ограничений, плохо осознавая, что и как едят и свидетельствуют о наличии признаков риска накопления лишнего веса и развития ожирения. У 8,3% испытуемых показатели в норме, они едят осознанно и без отклонений в сторону излишнего или недостаточного контроля.

Результаты по шкале «эмоциогенное пищевое поведение» означают, что показатели в норме показывают 43,3 % испытуемых (ниже нормы и норма). Показатели выше нормы у 56,7 % испытуемых говорят о наличии признаков, свидетельствующих о возможности развития у испытуемых риска нарушения пищевого поведения в виде психогенного переедания и как следствие возможного накопления избыточного веса.

Результате по шкале «экстернальное пищевое поведение» означают, что показатели в норме показывают 35 % испытуемых (ниже нормы и норма). Показатели выше нормы (65%) говорят о наличии признаков, свидетельствующих о возможности накопления лишнего веса и развития ожирения.

В ходе проведения методики «Индекс жизненного стиля» (LSI) Плутчика-Келлермана было выявлено, что преобладающая часть испытуемых обладает:

- показателями на уровне нормы по шкалам «Отрицание», «Подавление», «Компенсация», «Проекция», «Замещение», «Интеллектуализация», «Реактивное образование»;
- показателями выше нормы по шкале «Регрессия».

Данные результаты свидетельствуют о том, что у преобладающей части испытуемых выше нормы выражен механизм психологической защиты, посредством которого личностей своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития, неосознаваемые желания или конфликты прямо выражаются в действиях, препятствующих их осознанию.

Результаты исследования по методике «Индекс жизненного стиля» представлены в таблице 2.

Таблица 2 Результаты исследования по методике «Индекс жизненного стиля» (в % испытуемых)

Шкала	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Отрицание	6,7	50	43,3
Подавление	1,7	85	13,3
Регрессия	3,3	41,7	55
Компенсация	0	61,7	38,3
Проекция	28,3	71,7	0
Замещение	0	51,7	48,3
Интеллектуализация	6,7	76,6	16,7
Реактивное образование	5	81,7	13,3

По результатам исследования было выявлено наличие положительной корреляции на уровне значимости 0,01 между:

– эмоциогенным пищевым поведением и механизмами психологической защиты «Регрессия», «Компенсация», «Проекция», «Реактивное образование». То есть, чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по эмоциогенному типу, тем сильнее у них выражены механизмы психологической защиты «Регрессия», «Компенсация», «Проекция», «Реактивное образование».

– экстернальным пищевым поведением и механизмами психологической защиты «Регрессия», «Компенсация», «Проекция». То есть, чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по экстернальному типу, тем сильнее у них выражены механизмы психологической защиты «Регрессия», «Компенсация», «Проекция».

Было выявлено наличие положительной корреляции на уровне значимости 0,05 между:

– ограничительным пищевым поведением и механизмами психологической защиты «Компенсация», «Интеллектуализация». То есть, чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по ограничительному типу, тем сильнее у них выражен механизм психологической защиты «Компенсация», «Интеллектуализация»;

– эмоциогенным пищевым поведением и механизмами психологической защиты «Замещение». То есть, чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по эмоциогенному типу, тем сильнее у них выражен механизм психологической защиты «Замещение».

– экстернальным пищевым поведением и механизмом психологической защиты «Замещение». То есть, чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по экстернальному типу, тем сильнее у них выражены механизмы психологической защиты «Замещение».

Было выявлено наличие отрицательной корреляции на уровне значимости 0,01 между экстернальным пищевым поведением и механизмом психологической защиты «Интеллектуализация». То есть чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по экстернальному типу, тем менее у них выражен механизм психологической защиты «Интеллектуализация».

Было выявлено наличие отрицательной корреляции на уровне значимости 0,05 между эмоциогенным пищевым поведением и механизмом психологической защиты «Отрицание». То есть чем выше выражено у девушек нарушение пищевого поведения (больше отклонение от нормы) по эмоциогенному типу, тем менее у них выражен механизм психологической защиты «Отрицание».

Результаты статистической обработки результатов исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена представлены в таблице 3.

Таблица 3 Результаты статистической обработки результатов исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Механизм психологической защиты	Пищевое поведение		
	Ограничительное пищевое поведение	Эмоциогенное пищевое поведение	Экстернальное пищевое поведение
Отрицание	0,075	-0,207*	-0,145
Подавление	0,131	-0,089	-0,131
Регрессия	0,02	0,332**	0,59**
Компенсация	0,201*	0,387**	0,461**
Проекция	0,062	0,258**	0,322**
Замещение	0,176	0,244*	0,239*
Интеллектуализация	0,233*	0,045	-0,36**
Реактивное образование	-0,115	0,319**	0,18

Условные обозначения:

* - корреляция на уровне значимости 0,05;

** - корреляция на уровне значимости 0,01.

Выявленные взаимосвязи пищевого поведения и механизмов психологической защиты наглядно представлены в виде корреляционных плеяд.

Корреляционная плеяда по ограничительному пищевому поведению и механизмам психологической защиты представлена на рисунке 1.

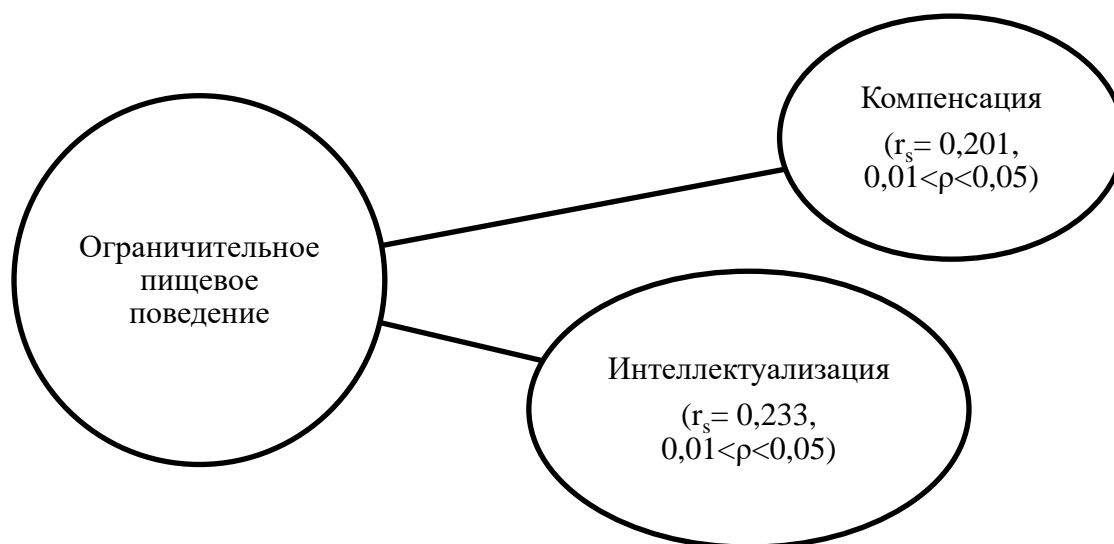


Рис. 1. Корреляционная плеяда по ограничительному пищевому поведению и механизмам психологической защиты

Корреляционная плеяда по эмоциогенному пищевому поведению и механизмам психологической защиты представлена на рисунке 2.

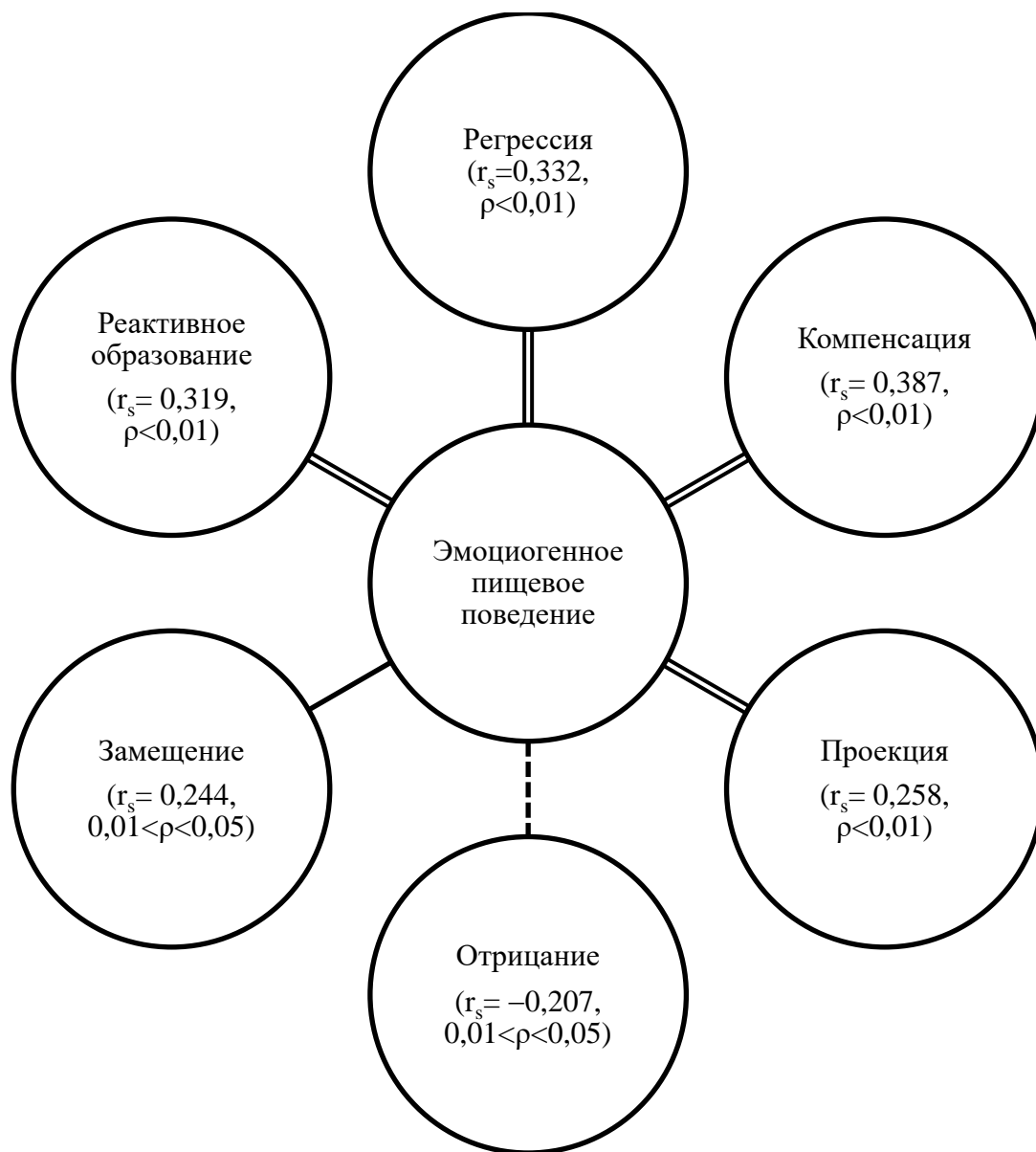


Рис. 2. Корреляционная плеяда по эмоциогенному пищевому поведению и механизмам психологической защиты

Корреляционная плеяда по экстернальному пищевому поведению и механизмам психологической защиты представлена на рисунке 3.

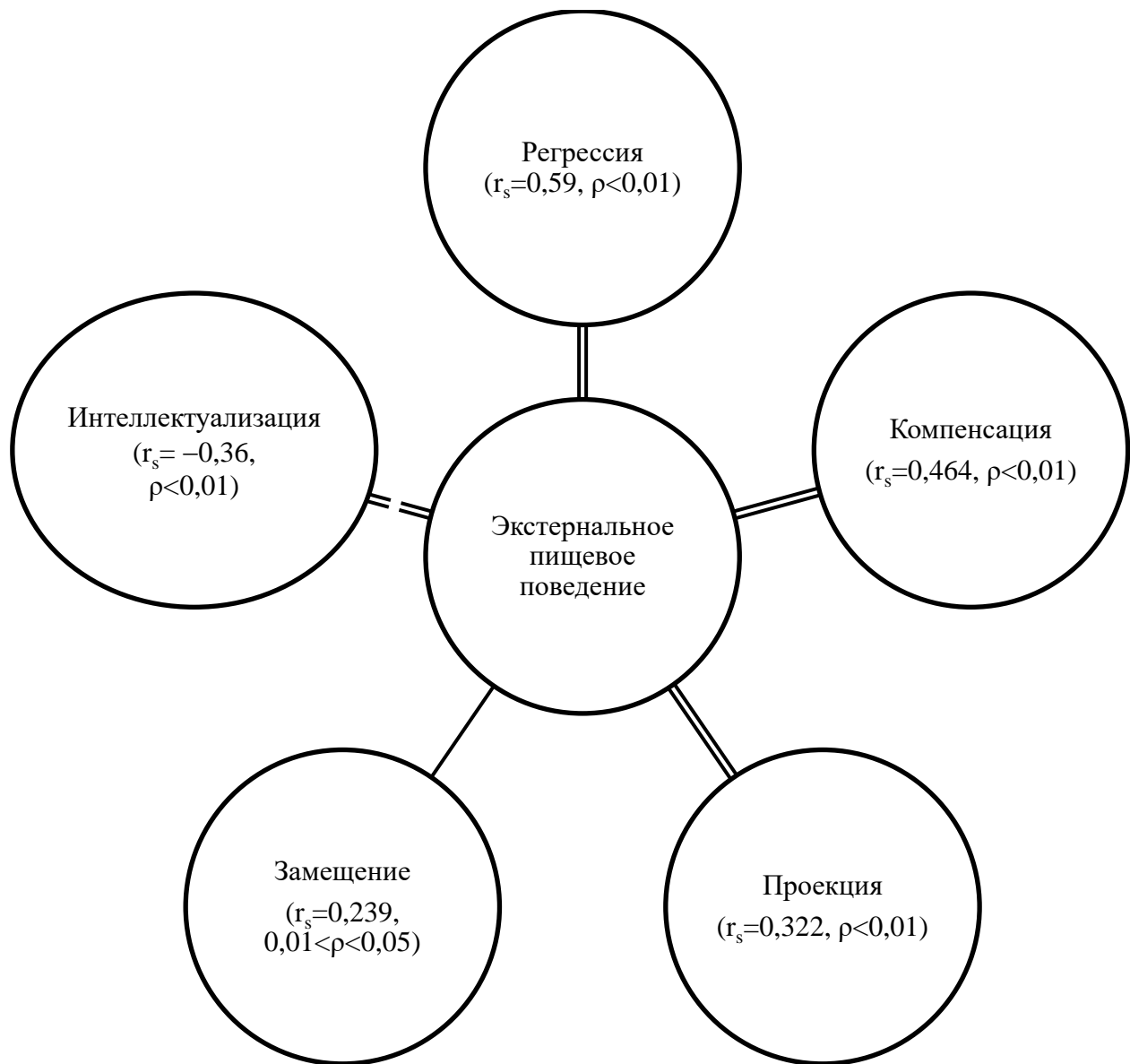


Рис. 3. Корреляционная плеяда по эмоциогенному пищевому поведению и механизмам психологической защиты

Выявленные корреляции могут свидетельствовать о том, что при выраженных проявлениях преднамеренных усилий, направленных на достижение или поддержание желаемого веса посредством самоограничения в питании (что свойственно для людей с ограничительным типом пищевого поведения), проявляются механизмы психологической защиты, посредством которых конфликтные или фрустрирующие ситуации преодолеваются чрезмерно «умственным» способом, без переживаний (так действует механизм психологической защиты «интеллектуализация»), а также происходит фантазирование или присвоение себе свойств, достоинств, ценностей другой личности, что служит для замены реального или воображаемого недостатка (так действует механизм психологической защиты «компенсация»).

Выявленные корреляции могут свидетельствовать о том, что при выраженном желании поесть в ответ на негативные эмоциональные состояния (что свойственно для людей с эмоциогенным типом пищевого поведения):

– ярко проявляются реакции стремления избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития (так действует механизм психологической защиты «регрессия»);

– ярко проявляются попытки найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности (так действует механизм психологической защиты «компенсация»);

– ярко проявляются процессы, посредством которых неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными (так действует механизм психологической защиты «проекция»);

– проявляются стремления к разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства (так действует механизм психологической защиты «замещение»);

– ярко проявляются выражения неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений (так действует механизм психологической защиты «реактивное образование»);

– личность отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства либо какой-либо внутренний импульс (так действует механизм психологической защиты «отрицание»). Действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью.

Также выявленные корреляции могут свидетельствовать о том, что при выраженном желании поесть, стимулируемым не реальным чувством голода, а внешним видом еды, ее запахом, текстурой, либо видом других людей, принимающих пищу (что свойственно для людей с экстернальным типом пищевого поведения):

– ярко проявляются реакции стремления избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития (так действует механизм психологической защиты «регрессия»);

– ярко проявляются попытки найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности (так действует механизм психологической защиты «компенсация»);

– ярко проявляются процессы, посредством которых неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными (так действует механизм психологической защиты «проекция»);

– проявляются стремления к разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства (так действует механизм психологической защиты «замещение»);

– подавляется чрезмерно «умственный» способ преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний (так действует механизм психологической защиты «интеллектуализация»).

Таким образом, в результате исследования было установлено, что существует корреляция между пищевым поведением и механизмами психологической защиты у девушек.

Полученные данные могут быть использованы для более объективного анализа пищевого поведения в норме и в отклонении (патологии), а также для совершенствования программ и методик профилактики, психологической коррекции и психотерапии нарушений и расстройств пищевого поведения и связанных с ними заболеваний.

Литература:

1. Донцов, Д. А. Возрастная психология и психология развития личности в макрופериоде детства, в отрочестве и юности [Электронный ресурс]: учебное пособие / Д. А. Донцов, М. В. Донцова. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 308 с. – Режим доступа: электронная библиотечная система «Университетская библиотека ONLINE» – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=603182> (дата обращения: 12.01.2022).

2. Егоров, А. Ю. Пищевые аддикции [Текст] / А. Ю. Егоров // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 2010. – Т. 110, N 5, вып. 2. – С. 88-92.

3. Захарова, М.Л., Егоренко, А.О. Особенности защитно-совладающего поведения девушек с ограничительным и эмоциогенным типами пищевого поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 5(34). – Режим доступа: URL: [Особенности защитно-совладающего поведения девушек с ограничительным и эмоциогенным типами пищевого поведения \(mpj.ru\)](http://mpj.ru) (дата обращения: 12.01.2022).

4. Зеньков, А.С. Особенности в психологических защитах, базисных убеждениях и копинг-стратегий у женщин с лишним весом, сформировавшимся в результате нарушений пищевого поведения [Электронный ресурс] / А.С. Зеньков // Человеческий фактор: Социальный психолог. - 2019. - № 1 (37). С. 248-254. – Режим доступа: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38060192> (дата обращения: 12.01.2022).

5. Красноперова, Н. Ю. Клинико-динамическая характеристика пищевой аддикции [Электронный ресурс]: автореф. дис. . канд. мед. наук. – Томск, 2001.- 23 с. – Режим доступа: URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_562200?page=2&rotate=0&theme=white (дата обращения: 12.01.2022).

6. Леонова, Е.Н. Социально-психологические типы пищевого поведения [Электронный ресурс] / Е.Н. Леонова // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика - Ижевск : Удмуртский гос. ун-т, 2017. - Т. 2, вып. 2. – с. 174-181 – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-tipy-pischevogo-povedeniya>(дата обращения: 12.01.2022).
7. Малкина-Пых, И. Г. Терапия пищевого поведения [Текст] /И.Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2007. — 1040 с.
8. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: метод, пособие для врачей и психологов [Текст] / под ред. Л. И. Вассерман и др.. СПб., 1998. - 34 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1999. — 752 с.
10. Савинкова, Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 26 с. – Режим доступа: URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/126236/a?#?page=26> (дата обращения: 12.01.2022).
11. Федорова, И. И. Клинико-динамический и психотерапевтический аспекты нарушений пищевого поведения [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... кандидата мед. наук. - Томск, 2007. - 26 с. – Режим доступа: URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003177296#?page=1> (дата обращения: 12.01.2022).
12. Филиппова, С.А. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции [Электронный ресурс] / С.А. Филиппова // Психолог. - 2017. - №4.- С. 21-31. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-neudovletvorennosti-sobstvennym-telom-v-yunosheskom-vozhraze-psihologicheskie-prichiny-i-vozmozhnosti-korreksii>(дата обращения: 12.01.2022).

УДК371.315.5

Роль педагога-библиотекаря в образовательном процессе

Шумилина Наталья Александровна

¹МБОУ Гимназия №10, г. Челябинск

Аннотация: статья посвящена роли педагога-библиотекаря в образовательном процессе. Представлен личный опыт в данной деятельности.

Ключевые слова: педагог-библиотекарь, олимпиада, урок, учащиеся

В свете новых требований образовательных стандартов возникает чёткое понимание, что изменения в школьном библиотечном деле неизбежны. Школьная библиотека – это социальное пространство, открытое для образовательной, культурной и профессиональной деятельности всех участников образовательных отношений. Это место коллективного мышления и

творчества, ключевой элемент инфраструктуры чтения, центр грамотности по формированию читательских навыков [2].

Педагог-библиотекарь может назначаться ответственным за сопровождение обучающихся во время олимпиад. Педагог-библиотекарь как ответственное лицо обязан проинструктировать детей о том, что с собой важно взять на олимпиаду. Также, помимо ответственным за сопровождение, библиотекарь может выступать организатором на олимпиаде, общественным наблюдателем, при этом пройти специальное обучение.

В гимназии проводятся проекты учащихся, где библиотекарь выступает в качестве технического эксперта: проверяет работы и выставляет свою оценку.

Педагог-библиотекарь заменяет учителей, когда в этом есть необходимость, например, когда учитель заболел или находится в командировке. Библиотекарь может в это время провести свои библиотечные уроки. Так, например, мной был разработан урок на тему «Книги вокруг нас». Цель урока – познакомить детей с многообразием книг в библиотеке. Урок проводила во 2 «Б» классе. На уроке ребятам были представлены интересные книги и энциклопедии, которые имеются в школьной библиотеке. Ребята рассказывали, какие они любят книги, какие книги сейчас читают. В конце урока ребятам были заданы вопросы, какие книги у нас имеются в библиотеке? Какая из представленных книг понравилась, и почему?

Второй урок был разработан для учеников 4 «А» класса на тему «Мир сказок». На уроке мы с ребятами говорили про сказки, какие существуют сказки, какие бывают герои в сказках. Ребятам было предложено сочинить сказку: каждый ученик говорил по одному предложению, и по цепочке мы сочиняли сказку. На втором уроке мы продолжили тему сказок, и ребятам было предложено нарисовать «цветик-семицветик». На каждом лепестке ребята писали свои желания. После того как рисунок был готов, ребята выходили к доске и рассказывали про свой «цветик-семицветик». Такое упражнение позволило выявить, что является для детей ценностью. У первого ученика желание было получить пятерку по литературе, у второго – современный телефон, а третьему ученику – хотелось поехать с родителями летом на море, у четвертого ученика было желание – мир во всем Мире.

Мной был разработан урок на тему «Волонтерство». Урок проводила в 5 «Б» классе. Разработан план урока, который включал в себя три вопроса: 1. Тимуровское движение в годы ВОВ; 2. Поисково-спасательный отряд «Лиза Алерт»; 3. Повесть А. Гайдара «Тимур и его команда». Урок дополняла компьютерная презентация, а так же представлен фрагмент из фильма А. Гайдара «Тимур и его команда». В заключение урока мы с ребятами обсуждали фрагмент фильма, ученикам было предложено написать к каждой букве слова ВОЛОНТЕР качества человека, ребята отвечали на вопросы: Знаете ли Вы, кто такие Тимуровцы? Чем занимаются и нужны волонтеры? Кто читал книги А. Гайдара? Почему книга актуальна, хотя пионеров уже нет? Вы бы хотели стать волонтером? Почему? Чем бы Вы могли помогать людям? В качестве домашнего задания – прочитать книгу А. Гайдара «Тимур и его команда».

Таким образом, роль библиотекаря в образовательном учреждении становится совершенно особенной. Педагог-библиотекарь становится полноправным субъектом информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Этому способствуют внедряющиеся в обучение и повседневную жизнь подростков и молодежи электронные книги, мобильные технологии, социальные сервисы, влияющие на активное участие пользователя в создании контента [4]. Библиотекарь-специалист, претерпевает кардинальную трансформацию в своей профессии, становится ответственным лицом за процессы соединения источников знаний и отношений между участниками педагогического процесса в учебных ситуациях и во внеурочное время.

Литература:

1. Жильцова, В. И. Позиционирование профессии «педагог-библиотекарь» в обществе [Текст] / В. И. Жильцова // Школьная библиотека. – 2016 – № 8 – С. 26–30.
2. Школьные библиотеки: перспективы [Текст] / Е. Иванова // Библиотека в школе. – 2016 – № 3 – С. 12–14.
3. Семёнова, О. И. «Умный» ИБЦ школы как ресурс реализации профессиональной деятельности педагога-библиотекаря [Текст] / О. И. Семёнова // Школьная библиотека: сегодня и завтра. – 2017 – № 2 – С. 48–52.
4. Соколов, А. В. Рождение профессии «Педагог-библиотекарь» [Текст] / А. В. Соколов // Школьная библиотека. – 2017 – № 2 – С. 11–26.
5. Хатчинсон, Э. Важная роль школьных библиотекарей [Текст] / Э. Хатчинсон // Школьная библиотека. – 2017 – № 5 – С. 74

УДК371.315.5

Особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста

Якутина Нина Николаевна¹

¹Челябинский государственный университет,
Челябинск

Аннотация. В статье рассматривается агрессивное поведение детей младшего школьного возраста, выделены ее основные особенности, а также обоснованы причины проявления агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, повышенная эмоциональность, самоутверждение, тревожность, тревожное поведение.

Современное общество в жизни сталкивается с серьезными трудностями и внутренними конфликтами, приводящими к многообразию форм аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения. Все это

особенно сильно влияет на подрастающее поколение, имеющее еще неустойчивую психику. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с агрессивным поведением. Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению ко взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Дети черпают знания о моделях поведения из трех источников. Первый - это семья, которая может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать ее закрепление. Во - вторых, агрессии они обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения («я самый сильный - и мне все можно»), во время игр. В - третьих, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах, но и на символических. В настоящее время практически не вызывает сомнений тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности зрителя, и в первую очередь детей.

Агрессия - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленные и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности). Агрессия есть определенное действие, причиняющее ущерб другому объекту. Агрессивность - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью. Их эмоционально-волевая и познавательная сферы окрашены сильными переживаниями. Дети еще не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их проявление. Они очень непосредственны, откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. Младшие

Школьники отличаются сильной эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям чувств. И только с годами развивается способность их регулировать, сдерживать нежелательные проявления.

Когда в этом возрасте агрессия полностью отсутствует, можно судить о тех или иных нарушениях развития: вытеснении агрессивности либо формировании реактивных формирований. А.А. Реан и К. Бютнер агрессивные проявления рассматривают как свойство адаптации, направленное на избавление от тревоги и фрустрации. Фрустрация – это психическое состояние, возникающее в том случае, когда стимулированная потребность не находит своего удовлетворения. Это состояние протекает на фоне отрицательных переживаний: раздражения, отчаяния. Исходя из этого, агрессия – это биологически целесообразная форма поведения, обеспечивающая выживание и адаптацию. При этом агрессия оценивается как негативное явление, противоречащее гуманистической сущности человека. Необходимо определить акты поведения, которые следует относить к агрессивным. Т.Р. Румянцева, при оценке акта агрессии, на первый план выдвигает нормативный подход. Согласно

этому подходу, при оценке агрессивного поведения главным фактором должно быть понятие нормы. Норма формирует особый контрольный механизм за обозначением, самых разнообразных, действий. Механизмы формирования категории нормы связаны с процессом социализации человека. Исходя из этого, поведение можно считать агрессивным, если оно соответствует двум обязательным условиям: 1) имеются для жертвы губительные результативные последствия; 2) грубо нарушены поведенческие нормы. Значительная роль в ходе становления агрессивного поведения отводится обучению и воспитанию. Н. Левинсон и Р. Кратчфилд процессу социализации личности отводили значимое место, связанное с контролем за агрессивными проявлениями.

Наличие признаков импульсивного поведения у младших школьников является возрастной особенностью. В пользу своего эгоцентризма ребенок заботится только об удовлетворении своих потребностей. Разумеется, поведение ребенка может в большей или меньшей степени отклоняться от нормального. Незначительные отклонения есть у всех детей. В различные периоды жизни появляется или исчезает стремление к отклоняющемуся поведению. Специалисты говорят даже о наличии сензитивных, то есть наиболее благоприятных периодов для его возникновения.

Младшие школьники стремятся к самоутверждению среди сверстников, им свойственна конформность. В то же время огромное значение для развития их личности приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Получение положительных эмоций - первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию сверстников является одним из основных мотивов его поведения. В младшем школьном возрасте потребность в признании проявляется двояко: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше, чем все». Данная потребность выражается в готовности быстрее и лучше выполнить задание — правильно решить задачу, написать или выразительно прочесть текст. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это касается его успехов в школе), может стать причиной проблем в его поведении. Очень часто агрессивные проявления, необоснованные своевольные выходки с целью обратить на себя внимание, «взять верх» над взрослыми, становятся, по существу, примитивными асоциальными формами поведения. В данную категорию, как правило, попадают дети, неуспешные в школе или чрезмерно избалованные родителями и, либо те, на которых обращают мало внимания, или же ослабленные, безынициативные, отстающие от сверстников. Во всех случаях такие дети не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями и выбирают инфантильный бесперспективный способ обратить на себя внимание. Подобные особенности могут обнаруживаться в поведении ребенка со скрытыми ещё акцентуациями в развитии личности, что в дальнейшем может проявиться в подростковом возрасте в асоциальном поведении.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста. Это проявляется в школе на

уроках (дети, например, часто поднимают руку вслед за другими, при этом бывает, что они вовсе не готовы к ответу, в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях. Однако дети могут «заимствовать» у одноклассников, учащихся старших классов, взрослых отклоняющиеся формы поведения. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств. Ребенок повторяет различные действия взрослых, как положительные (например, выражающие сопереживание, сочувствие), так и отрицательные (вызванные злостью, жадностью). Таким образом, он овладевает всей внешней атрибутикой эмоциональных переживаний и действительно способен их испытывать. Через имитацию педагог может сформировать у ребенка навыки культурного поведения, сам выступая как образец. Если учитель доброжелательно общается с детьми в классе, со своими коллегами, с родителями, если во всех ситуациях обыденной жизни он приветлив, улыбчив, обходителен, то и ребята неосознанно заимствуют эту манеру поведения. Но надо помнить, что ребенок непроизвольно подражает любым проявлениям, а не только достойным.

Столкновение с детской агрессивностью всегда вызывает у родителей и учителей растерянность, агрессивное поведение детей – это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Актуальными в наши дни остаются поиски причин и наиболее эффективных средств контроля агрессивного поведения. Большое место так же занимают вопросы, связанные с анализом природы тех факторов, которые способствуют агрессии.

Факторами появления агрессивного поведения у младших школьников являются: индивидуальный, психолого-педагогический, социально-психологический, личностный, социальный. Первопричиной агрессии считается ближайший социум ребенка семья.

Литература:

1. Банщикова, Т.Н. Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды / Т.Н. Банщикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013 – №8. – URL: <http://www.e-koncept.ru/2013/13169.htm> (дата обращения: 18.09.2019). - Текст: электронный.
2. Долгова, В.И. Проявление агрессивности младших школьников / В.И. Долгова, Е.В. Коваленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 – С. 239-243. URL: <https://e-koncept.ru/2016/76341.htm> (дата обращения: 02.10.2019). - Текст электронный.
3. Ермоленко, Ю.И. Коррекция агрессивного поведения у младших школьников через игру / Ю.И. Ермоленко, Л.Н. Худасова, А.Ю. Забелина // Новая наука: проблемы и перспективы – 2016 – № 3-2(67). – С. 84-87.
4. Лапшина, Л.В. Современные проблемы профилактики агрессивного поведения младших школьников / Л.В. Лапшина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015 – № 14 – С. 39-42.
5. Мосина, Т.Н. Агрессивное поведение детей младшего школьного возраста / Т.Н. Мосина // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018 – № 6 (22). – С. 30-34.

Мотивационная структура личности как основа первичного профессионального становления студентов вуза

Ярошенко Сергей Николаевич¹

Чернецов Петр Иванович¹

¹Челябинский государственный университет, Челябинск

Аннотация: В статье рассматриваются выраженность компонентов мотивационной структуры личности и их взаимосвязи с первичным профессиональным становлением студентов вуза.

Ключевые слова: professional formation, motivational structure of personality, motive of teaching.

С точки зрения Э.Ф. Зеера профессиональное становление это развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования, подготовки и выполнения профессиональной деятельности. С этой авторской позиции профессиональное становление студента вуза представляет целостный процесс, имеющего определенные стадии [2]: оптация, профессиональное образование, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство.

Каждая из стадий имеет следующее содержание:

- оптация: формирование профессиональных намерений в учебно-профессиональной деятельности, выбор области и т.д.;
- профессиональное образование и подготовка: формирование учебно-профессиональных мотивов, социально-профессиональных знаний, умений и навыков, а так же овладение способами решения типовых профессионально-значимых задач и заданий, развитие способности к самостоятельной трудовой деятельности и трудоустройству;
- профессиональная адаптация: приобретения опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, освоение новой социально-профессиональной роли и норм профессионального поведения;
- профессионализация: высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности и индивидуальный стиль её реализации;
- профессиональное мастерство: вершинные достижения в профессиональной деятельности, самоутверждение в профессиональном сообществе и выработка творческого стиля выполнения труда.

Исходя из этих стадий, на наш взгляд, можно говорить о первичном профессиональном становлении студента вуза и о вторичном профессиональном становлении. В первом случае это связано со стадиями оптации и профессиональной подготовкой, а во втором случае со стадиями профессиональной адаптации, профессионализации и мастерства. То есть во втором случае мы больше говорим о профессиональной готовности –

«субъективном состоянии личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять» [4. С. 362].

С нашей точки зрения основой первичного профессионального становления является мотивационная структура личности, в которой наиболее выражены компоненты ядра мотивационной структуры личности, так как содержание данных компонентов будет напрямую определять успешность формирования профессиональных компетенций студента.

Отсутствие внутренних мотивов у студента часто приводит к формальному выполнению учебной деятельности, а в дальнейшем и профессиональной.

«Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные»» [3. с. 265].

Для организации самостоятельной эффективной учебной деятельности большую роль играет система внутренних мотивов. Именно внутренняя, не внешняя мотивация учебной деятельности создаёт активную, заинтересованную, ответственную деятельность в приобретении профессиональных знаний и формировании компетенций, связанных с овладением профессией.

Профессиональное становление связано с процессом формирования отношения к профессии, степенью эмоционально-личностной вовлеченности в профессию, а также направленно на приобретение опыта практической деятельности, профессионального совершенствования и формирования мастерства.

Мотив учения – это направленность студента на различные стороны учебной деятельности, побуждение к активному и самостоятельному овладению знаниями, умениями, навыками.

Под мотивационной структурой личности понимают совокупность мотивов, связанных и обусловленных смыслообразующим мотивом деятельности, определяющую её общую направленность.

В.К. Гербачевский в мотивационной структуре личности выделяет пятнадцать компонентов: внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив самоуважения, значимость результатов, сложность задания, волевое усилие, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов, закономерность результатов, инициативность [1].

Компоненты мотивационной структуры В.К. Гербачевский делит на четыре блока (группы).

1. Первая группа - компоненты, представляющих собой ядро мотивационной структуры личности: внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив самоуважения.

2. Вторую группу составляют компоненты, связанные с достижением достаточно сложных целей, относящихся к положению дел в настоящий момент: значимость результатов, сложность задания, волевое усилие, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала

3. В третью группу компонентов входят прогнозные оценки деятельности субъекта: оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий.

4. Четвёртая группа компонентов отражает причинные факторы соответствующей деятельности. В нее входят два компонента - закономерность результатов, инициативность.

С нашей точки зрения на стадиях профессионального становления (оптации и профессиональной подготовкой) наибольшее значение в мотивационной структуре играет первая группа, то есть ядро мотивационной структуры личности. Это связано с тем, что формирование профессиональных компетенций напрямую зависит от увлеченности заданием, его привлекательность для студента, сохранения интереса к результатам своей деятельности. Также эта группа мотивов важна при выполнении практических профессиональных действий, так как выполнение работы будет зависеть от значимости результат профессиональных действий для студента, а так же в стремлении студента ставить перед собой все более сложные цели в однотипной деятельности.

Литература

1. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Часть 3. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. – 144 с., с. 107 – 110

2. Зеер, Э.Ф., Психология профессионального образования[Текст]/ Э.Ф. Зеер: психология профессионального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: «Академия». – 2013. – 416с.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс»,1998. – 544 с.

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРЕНДОВ

Сборник научных статей

Подписано в печать 24.03.2022. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 6,51. Уч-изд. л. 12,8.
Тираж 100 экз. Заказ № 4842.
Цена договорная.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика.
ООО «Печатный двор».
г. Челябинск, ул. Кирова, 130, корп. 1
тел.: (351)263-51-18, 263-19-05