

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
Факультет педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник научных трудов
студентов, магистрантов, аспирантов
факультета педагогики и психологии*

Выпуск 8

Тираспол

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2024

УДК 37.015.3 (082)
ББК 440я43+Ю96я43
А437

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.И. Васильева, декан, канд. пед. наук, доц.

Г.В. Никитовская, зам. декана по науч. работе, канд. пед. наук, доц.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Актуальные проблемы современного психолого-педагогического образования : Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии / Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Факультет педагогики и психологии ; редакционная коллегия: Л. И. Васильева, Г. В. Никитовская. – Тираспол : ПГУ, 2024 – . – ISBN 978-9975-925-40-2.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Вып. 8. – 2024. – 188 p. : таб. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut. – ISBN 978-5-86654-175-1 (PDF).

37.0(082)

A 437

Опубликованы статьи, отражающие результаты научных исследований и практической деятельности студентов, магистрантов и аспирантов факультета педагогики и психологии.

Представленные в сборнике материалы раскрывают теоретическое и практико-методическое состояние проблем подготовки специалистов системы образования, психологические аспекты развития личности в образовании.

Адресуется научным работникам, преподавателям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, всем, кого интересуют вопросы развития современной психолого-педагогической науки: теории и практики.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

УДК 37.015.3 (082)
ББК 440я43+Ю96я43

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

ISBN 978-5-86654-175-1

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2024

Содержание

Глава 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Н.Д. Бежан, З.А. Никоненко.</i> Характеристика связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	7
<i>Д.В. Демянюк, З.А. Никоненко.</i> Раннее вмешательство как средство социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	11
<i>В.В. Койка, З.А. Никоненко.</i> Прикладной анализ поведения в коррекции аутизма: эффективные стратегии и методы работы с детьми.....	15
<i>К.Ю. Лидле, З.А. Никоненко.</i> Логопедическая ритмика в формировании речи у дошкольников с нарушениями зрения в условиях коррекционной группы.....	18

Глава 2.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Н.Д. Береза, Л.Л. Николау.</i> Технология развития критического мышления как средство формирования творческих способностей младших школьников	22
<i>М.А. Борисова, А.И. Маслова.</i> Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младшего школьника	26
<i>А.В. Гутова, О.Г. Згурян.</i> Формирование функциональной грамотности младших школьников посредством учебника «Окружающий мир»	31
<i>А.П. Коломенчук, Н.Н. Ушнурецва.</i> Сказкотерапия как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	35
<i>А.И. Копарулина, Н.Н. Ушнурецва.</i> Формирование познавательного интереса младших школьников средствами дидактической игры на уроках изобразительного искусства.....	38
<i>В.В. Мельниченко, А.А. Ткачук.</i> Развитие познавательной активности младших школьников средствами наглядности	43
<i>Н.И. Михайловская, Н.Н. Ушнурецва.</i> Современные педагогические технологии в работе учителя-логопеда начальной школы	46
<i>И.В. Мураховская, А.А. Ткачук.</i> Формирование у младших школьников толерантного поведения во внеурочной деятельности.....	49

<i>А.В. Оларь, Н.Н. Ушнурцева.</i> Формирование положительного отношения к учебной деятельности школьников в образовательном процессе	52
<i>Ю.С. Петриченко, И.В. Белозер, Н.Н. Ушнурцева.</i> Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников	55
<i>С.С. Руденко, Л.Л. Николау.</i> Формирование экономических представлений младших школьников в урочной и во внеурочной деятельности	58
<i>А.М. Стратонова, А.А. Ткачук.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с использованием групповых форм работы.....	61
<i>Е.В. Тимченко, А.А. Ткачук.</i> Организация проектной деятельности младших школьников на уроках технологии	66

Глава 3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Д.С. Григорьева, А.В. Мельничук.</i> Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в современной научной литературе	70
<i>А.Ю. Гросул, С.Ю. Щепул.</i> Социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки военнослужащих	74
<i>М.И. Есипов, А.В. Мельничук.</i> К вопросу о развитии нравственно-этической культуры военнослужащих	77
<i>А.А. Есипова, Е.В. Жолтяк.</i> Организация курсов повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности педагогов	81
<i>Д.А. Иорданий, Г.В. Никитовская.</i> Формирование социально-педагогической компетентности педагогов школы	85
<i>Е.Н. Кара, Г.В. Никитовская.</i> Анализ готовности педагогов среднего профессионального образования к профессиональному развитию	89
<i>В.П. Лещенко, Г.В. Никитовская.</i> Диагностика особенностей реализации андрагогического подхода в процессе повышения квалификации педагогических работников	92
<i>Н.В. Панаида, Е.В. Жолтяк.</i> К проблеме компетентностного подхода в выборе форм работы со студентами по формированию ценностного отношения к культуре	96
<i>А.Г. Сенькив, Т.П. Ильевич.</i> Диагностика коррекции агрессивного поведения младших школьников в условиях школы	100
<i>Е.Р. Старикова, Т.Л. Доля.</i> Роль покровского вернисажа в духовно-нравственном воспитании молодежи	103
<i>А.С. Яворская, А.В. Мельничук.</i> Непрерывное образование взрослых как педагогическая проблема	107

Глава 4.
МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

<i>И.Н. Георгийчук, Э.А. Музенитова.</i> О проблеме профессиональной готовности педагогов организаций дошкольного образования к инновационной деятельности.....	111
<i>Я.А. Гордиенко, О.Л. Марачковская.</i> Организационно-педагогические условия изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта в образовательных учреждениях	115
<i>А-М.А. Донцу, О.Л. Марачковская.</i> Особенности организации тайм-менеджмента в работе руководителя образовательного учреждения	118
<i>Д.А. Лесник, Э.А. Музенитова.</i> К вопросу о кадровой политике в системе управления персоналом в организации образования.....	122
<i>Е.В. Озаренски, О.Л. Марачковская.</i> К вопросу о взаимосвязи стиля руководства и процесса принятия управленческих решений.....	125
<i>Е.К. Паскалова, Л.Т. Ткач.</i> К вопросу об актуальности воспитания ценностно-смысловой педагогической позиции обучающихся вуза	129
<i>В.И. Сибова, Л.Т. Ткач.</i> Особенности управленческого труда менеджера организации дошкольного образования.....	134
<i>Д.А. Скворонская, Л.Т. Ткач.</i> Освоение ценностей педагогической культуры на основе краеведческой и этнокультурной информации	138
<i>К.Н. Терзи, Л.Т. Ткач.</i> Формирование коммуникативной культуры педагогов в условиях организации дошкольного образования.....	143
<i>Н.А. Тиховская, Л.Т. Ткач.</i> К вопросу об условиях управления познавательным развитием детей дошкольного возраста.....	147

Глава 5.
ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

<i>П.С. Алексеева, О.В. Коломиец.</i> Психологические характеристики личности, влияющие на принятие управленческих решений руководителей ОВД	152
<i>В.Г. Буторина, А.А. Колыжук, Е.Н. Чернова.</i> Исследование концепта религии и духовных практик в преодолении стрессовых ситуаций и жизненных трудностей	154
<i>А.А. Демченко, П.Е. Козленкова, В.Ю. Мозилевская.</i> К вопросу о профилактике и предотвращении психологического насилия над женщинами	160
<i>Я.Н. Карабаджак, В.И. Кучерявенко.</i> Система социально-психологического сопровождения персонала в ресторанном бизнесе на этапе адаптации.....	163

<i>О.В. Кравченко, О.В. Коломиец.</i> Понятие и структура конфликтологической компетентности как профессионального качества медицинских работников	166
<i>Т.А. Лозовая, В.И. Кучерявенко.</i> Организационный стресс в условиях внедрения инноваций.....	169
<i>Н.С. Мунтян, В.И. Кучерявенко.</i> Анализ исследований психологических причин конфликтов в профессиональной деятельности.....	173
<i>Н.О. Руссу, В.Ю. Могилевская.</i> Диагностика мышления детей младшего школьного возраста.....	176
<i>И.А. Сучиту, В.Ю. Могилевская.</i> Специфика профессиональной направленности старшеклассников – воспитанников детского дома	180
<i>Д.А. Урсул, Н.Н. Ковальчук.</i> Особенности самоотношения личности с различными стилями чувства юмора.....	184

Глава 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Д. Бежан,
магистрант III курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко,
доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Характеристика связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

По состоянию на сегодняшний день речевое развитие детей дошкольного возраста является важнейшим фактором полноценного становления личностно-го развития ребенка. Это и не удивительно, ведь только при успешном развитии речи возможно полноценное формирование таких сфер, как: психической, познавательной и, безусловно, социальной адаптации ребенка. Само развитие речи стоит в центре иерархии развития системы специального (коррекционного) дошкольного образования, поскольку очевидна взаимосвязь с формированием непосредственной готовности ребенка к школьной жизни.

Поскольку, речь неразрывно связана с мышлением (Л.С. Выготский, Н.В. Жинкин), то ребенок, имеющий нарушения процесса формулирования выражений или фраз, не реализует полноценно познавательно-мыслительную функцию. Это обстоятельство в дальнейшем влияет на овладение навыками чтения и письма в начальной школе [3, с. 144]. Любое речевое нарушение имеет вероятность отразиться на поведении ребенка. Ведь плохо говорящий ребенок неизбежно осознает свой недостаток, который становится причиной замолчать, стать нерешительным и застенчивым. Принципиально важно своевременно и профессионально развивать и формировать связную речь. Потому что, связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая и создает основы для полноценного умственного и речевого развития ребенка.

В теории и методике речевого развития ребенка дошкольного возраста под связной речью понимается развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание,

которое состоит из ряда логически связанных между собой предложений. Связная речь показывает умение ребенка осмысливать воспринимаемые явления и представлять их в речи по средствам такой функции связной речи как коммуникативная, которая осуществляется в формах диалога и монолога [1].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует об увеличении количества детей дошкольного возраста общим недоразвитием речи (далее ОНР) с нарушениями связной речи, что приводит к трудностям в освоении программы обучения и воспитания детей в условиях организации дошкольного образования (далее ОДО), своевременной речевой подготовки детей к школе и формирования познавательной-мыслительной деятельности, поведения и личности ребенка в целом. В связи с этим, формирование связной речи у детей дошкольного возраста в психологической и педагогической литературе рассматривается в числе важнейших задач [3; 4].

По времени появления связная речь детей старшего дошкольного возраста характеризуется тем, что на четвертом году жизни дети овладевают простыми распространенными предложениями. С трех-четырехлетнего возраста, дети начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. К пятому году жизни количество сложных предложений в детской речи составляет, по отношению к общему числу предложений, примерно 11 %, появляются придаточные предложения. А уже после пяти лет дети способны рассказать об увиденном, объяснить причину и следствия событий, по заданию составить рассказ по картине, придумывать и описывать события. Дети с речевой патологией при общем недоразвитии речи самостоятельно, без специально организованной логопедической помощи такими умениями не овладевают [5].

Изучению проблем детей с ОНР посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований М.Ф. Фомичевой, Г.А. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и многих других отечественных ученых. Несмотря на уже существующие научные достижения в направлении становления и формирования связной речи у детей с ОНР, до сих пор существуют много важных и неотложных вопросов, требующих дальнейшего исследования и обсуждения [6].

Относительно разных видов развернутых высказываний связное высказывание определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и составляют единое смысловое и структурное целое. В процессе создания связного речевого продукта некоторые ученые выделяют личностный компонент и деятельностный компонент. Личностному компоненту характерна индивидуальность личности в речевой деятельности, в нем проявляется характер и уровень общей культуры. Деятельностный компонент включает в себя процессы образования и восприятия сообщения, контроля и возможной регуляции речевой деятельности. Следует отметить, что учеными был доказан тот факт, что связная речь несет значительное влияние на

эстетическое воспитание ребенка, и в то же время играет большую социальную роль.

Дошкольникам с ОНР особенно тяжело даются умения создавать замысел связного высказывания с опорой и без опоры на исходное значение. Так, согласно экспериментальным данным В.К. Воробьевой выделено четыре уровня развития связного высказывания: I – уровень «псевдосообщений»; II – уровень продолжения на основе второстепенного содержания; III – уровень короткого завершения начала высказывания; IV – уровень развития плана начала [7, с.38].

Нами проведено исследование, методика которого содержала задачи выявления состояния смысловой организации речевого высказывания у детей с ОНР, определение характера ее взаимосвязи с другими сторонами речевой функции (лексико-грамматической и сенсомоторной). Научной основой проведенного нами исследования были фундаментальные положения психолингвистической и нейролингвистической теорий, позволяющие проанализировать речевые механизмы, приводящие к нарушению смыслового программирования речевого высказывания у детей дошкольного возраста с ОНР [5].

В ходе исследования мы выявили, что связную речь детей, участвовавших в эксперименте, отличала относительная простота рассказа, большинству детей были доступны простые операции с текстом, однако при переходе к произвольной речевой деятельности, требующей построения связных развернутых ответов, возникали трудности лексико-семантического и структурно-грамматического характера, указывающие на недостаточную степень сформированности парадигматического и синтагматического уровней их речи. Фиксировалась тенденция к замене речевых средств паралингвистическими, стремление к дословной передаче речевой информации, сокращение или искажение текстового сообщения сопровождалось нарушениями синтаксической связи предложений, входящих в его состав [4; 7].

Процесс восприятия обращенной речи у детей с ОНР значительно приближен к норме, однако, имеет место недостаточное понимание слов тождественной семантики, значений многозначных слов, глубинного смысла логико-грамматических конструкций, выражающих причинно-следственные и пространственно-временные отношения. У большинства детей были обнаружены значительные трудности, связанные с пониманием основных тематических блоков повествования, декодированием его второстепенных микротем и содержания текста в целом.

Большинство детей с ОНР не владели техникой оперирования союзами, связующими словами, искажали исходную глагольную форму, использовали глагол в инфинитиве; предложения были лишены логического ударения. Это свидетельствует о недостаточной степени зрелости процесса программирования высказывания у детей с ОНР. Многие дети воспроизводили сюжетную

линию рассказа, не соответствующую заданной теме, их рассказы имели нарушения целостности, связности, логической последовательности событий. Поскольку передача смыслового содержания повествования недостаточно полно опиралась на вербальные средства, дети стремились воспроизводить текст с помощью сенсомоторных образов, упрощая небогатый запас лексических и грамматических возможностей: использовали звукоподражательные слова, использовали жесты, мимику и пантомимику. У детей отсутствовала четкая структура рассказа, сюжет не соответствовал заданной теме, нарушалась последовательность событий, были смысловые пропуски и дополнительные вставки.

На основании вышесказанного можно говорить о том, что большинство детей с ОНР имеет ряд особенностей в овладении умением развивать предложенную тему. Качественный анализ позволяет дифференцировать различные степени овладения таким умением: от полной неспособности адекватно развивать замысел, заложенный в начале, к явной тенденции сделать это правильно. Типичной для этих детей оказалась недостаточная смысловая обработка содержания начала, неумение выделить в нем ключевое смысловое звено.

В целом, результаты проведенного исследования показали, что специальная организация логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОНР должна базироваться на тщательной и поэтапной комплексной работе по развитию до вербальных сенсомоторных интеграций, что позволит оптимизировать процессы их когнитивного и речевого развития, преодолевать стойкие нарушения смысловой организации связных речевых высказываний.

Литература

1. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М. – 2006. – 126 с.
2. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти. – 2004. – 144 с.
3. *Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1975 – 256 с.
4. *Лопатина Г.О., Липач А.С.* Методический комплект для комплексного логопедического обследования ребенка дошкольного возраста «КЛАД». – Бердянск: БГПУ, 2018. – 74 с.
5. *Лурия А.Г.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Академический проект, 2000. – 512 с.
6. *Филичева Т.Б.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
7. Технологии логопедического обследования: учебно-методическое пособие / под ред. Е.Ю. Линдиной, О.В. Ревуцкой. – М., – 2021. – 218 с.

Д.В. Демянюк,
магистрант II курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко,
доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Раннее вмешательство как средство социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья

Одной из наиболее важной и актуальной проблемой социально-педагогической деятельности является ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья людей, особенно детей, увеличилось число лиц с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо создание комфортных условий, соответствующих благоприятной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одна из главных целей работы с ребенком с особыми потребностями, является интеграция его в общество, нормализация его жизни и жизни всей семьи [2].

Попытки объяснения необходимости осуществления раннего вмешательства в образовании появились в работах Я. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Д. Локка, Л. С. Выготского, и многих других выдающихся педагогов и ученых. Возникновение современной концепции образования «Раннего вмешательства» и формулирование данного понятия связывается с началом 1960-х годов, когда в США, а позже и в других западноевропейских государствах сложился благоприятный общественный и политических климат для оказания необходимой психолого-педагогической помощи лицам с инвалидностью и особыми образовательными потребностями. Стали разрабатываться образовательные программы для детей с нарушениями в развитии, оказываться разнообразные услуги детям и семьям, имеющим детей с нарушениями в психофизическом развитии (ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности).

В последние десятилетия консолидируются имеющиеся научные данные, теории и практики дефектологии раннем детском развитии, указывающие на пластичность мозга младенца и важность влияния стабильных отношений и среды на развитие ребенка, а также пагубное влияние стресса, который переживает семья в связи с рождением ребенка с нарушением в развитии или серьезными проблемами со здоровьем. Появляются также данные о первых исследованиях, в которых показаны положительные результаты и потенциальные возможности раннего вмешательства в процесс развития, адаптации, воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с первых дней их жизни [1].

В исследовании проблемы мы исходили из того, что раннее вмешательство представляет собой комплекс психолого-педагогических и медико-соци-

альных мер, направленных на обеспечение и улучшение развития детей с патологией развития начиная с младенческого и раннего возраста, обусловленного различными нарушениями. Либо имеющих риск их возникновения для обеспечения максимально возможной социализации таких детей. Это, на наш взгляд, способствует переходу от медицинской модели инвалидности к социальной и соответствующим изменением цели и характера услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья, от стремления сделать ребенка «нормальным» к стремлению сделать как можно более «нормальной» его жизнь и жизнь той семьи, в которой он воспитывается. На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья людей, особенно детей, увеличилось число лиц с ограниченными возможностями здоровья. Важно раннее выявление нарушения у детей, для приспособления и адаптации к социальной реальности их, взаимодействию лиц с ограниченными возможностями здоровья с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, правил поведения в социуме, а также интеграция их в среду более здоровых сверстников, саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит [3].

Методика исследования состояла в изучении опыта осуществления раннего вмешательства и средств минимизации отклонений в состоянии здоровья детей и профилактике инвалидизации детей раннего возраста. Рассматривался опыт организации комплексной помощи детям раннего возраста через повышение социально-психолого-педагогических компетенций родителей и улучшение их психоэмоционального здоровья и повышение их активности в процессе реабилитационной работы путем создания благоприятного психологического климата в семье [4].

Принципиальные подходы в организации раннего вмешательства состояли в профессиональной направленности специалистов служб раннего вмешательства на взаимодействие не только с ребенком, но и с родителями, другими членами семьи, людьми из его ближайшего окружения ребенка. А также партнерство и добровольность содержанием которых было установление партнерских отношений с ребенком и членами его семьи. Решение об обращении в службу ранней помощи и желание стать участниками программы обслуживания исходило от родителей или замещающих их людей [4].

В работах профессора Л.А. Чистович о раннем детском развитии отмечается, что: «...жизнь ребенка с нарушениями и его семьи должна быть насколько возможно нормальной с самого рождения, а не когда-нибудь потом, когда ребенка удастся (или не удастся) вылечить или обучить нормальной жизнью не только хороша с моральной точки зрения, но и позволяет создать условия, наиболее способствующие развитию любого ребенка».

Функционируют различные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, тяжелыми и сложными нарушениями развития. Лицам

с ограниченными возможностями здоровья предоставляется возможность получения образования в соответствии с их способностями, возможностями здоровья и в адекватной среде обучения. В организациях специального (коррекционного) образования обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и интеллекта.

Функционируют государственные и муниципальные специальные (коррекционные) организации образования (С(К)ОО) для детей дошкольного и школьного возраста различных видов. В условиях интегрированного образования дети с особыми образовательными потребностями обучаются в организациях общего образования. Функционируют классы компенсирующего обучения для детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ, классы для детей с нарушением интеллекта. В организациях дошкольного образования комбинированного вида действуют специальные (коррекционные) группы, для детей с нарушениями речи, зрения, интеллекта, с задержкой психического развития. В организациях дошкольного и общего образования функционируют логопедические пункты и логопедические группы, в которых оказывается необходимая логопедическая помощь детям с нарушениями речевого развития.

Обобщив имеющуюся информацию, проанализировав педагогическую практику многотрудной деятельности по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную практику, мы пришли к выводу, что образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений в ряде случаев является не только возможным, но и необходимым условием для дальнейшей самостоятельной и независимой жизни детей с инвалидностью (дети с детским церебральным параличом, расстройствами аутистического спектра, нарушениями слуха и зрения).

Исследование проводилось на базе Некоммерческого предприятия (НП) «Базовый центр реабилитации и консультирования «ОСОРЦ». Главной целью центра является облегчение процесса подготовки адаптации и социализации интеграции детей и молодых людей с отклонениями в психофизическом развитии в общество. Центр открыли на основании заинтересованной группы родителей, такого учреждения в системе народного образования не было. Первым профинансировал открытия учреждение фонд Cordaid Janino Голландия. Открылся центр в 2001 г. идея создания центра пришла в 1996 годы «Ассоциацией семей и детей инвалидов». «ОСОРЦ» планировался для всех категории детей, которые не могли посещать детские и общеобразовательные учреждения, это дети с ментальными и физическими ограничениями, т.е. центр был открыт для необучаемых ребят. Директором реабилитационного центра «ОСОРЦ» Л.Д. Бородина вместе с «Ассоциацией семей и детей инвалидов», ведет активную работу по решению вопросов раннего вмешательства в судьбу нуждающихся в помощи детей и подростков.

Изначально при открытии центра работало 8 специалистов и 26 детей, на сегодняшний день центр функционирует и развивается. Реабилитационный центр ОСОРЦ делится на 4 категории. Первая категория – это «Служба раннего вмешательства» возрастной диапазон от рождения до поступления в школьное учреждение. Работу осуществляют психологи, дефектологи, логопеды, инструктора по лечебной физкультуре (ЛФК) и массажист. Специалисты центра используют в своей работе различные инструменты, методы и технологии в том числе: Томатис, АВА-терапия, «Интерактивная песочница», логопедическое «Умное зеркало», для диагностики обследования при аутизме специалисты центра руководствуются проведением обследованием «ADOS-2».

Особое внимание уделяется работе Службы раннего вмешательства. Содержание ее работы состоит в консультировании родителей имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что возраст ребенка от рождения до трех лет является наиболее важным в становлении его социального, познавательного, речевого и двигательного развития. Возникающие в этот возрастной период различные отклонения в развитии, которые проявляются даже в минимальной степени, могут привести к выраженным расстройствам двигательной, психической и речевой функций в последующем возрасте. Реабилитационный центр ОСОРЦ обеспечивает широкий спектр услуг на самых ранних этапах развития для детей с нарушениями развития или риском появления таких нарушений, а также вовлечения родителей, семьи, и непосредственного окружения ребенка в предоставление услуг «Службы раннего вмешательства».

Вторая категория – это Центр дневного пребывания для детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. Проводятся занятия в ремесленных мастерских: мастерская рукоделия, столярная мастерская, гончарная мастерская, кулинарное дело. Также проводятся занятия с детьми и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья по социальным, музыкальным и театральным воспитанием. Третья и четвертая категории: Социальные предприятия и оказание гуманитарной помощи детям и людям с ограниченными возможностями здоровья, а также психологическое и юридические консультации беженцам.

Ранний возраст является важным периодом развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это возраст, когда впервые, все только начинается: развитие крупной и мелкой моторики, речь, игра, общение со сверстниками, первые представления о себе, о других, о мире. В первые годы жизни закладываются фундаментальные навыки и качества: познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многое другое. Тем самым возрастает значение раннего вмешательства как системы различных мероприятий, направленных на развитие детей раннего возраста с нарушениями развития и снижение риска появления таких нарушений.

Литература

1. Баранова Н., Довбня С., Клочкова Е., Кожевникова Е., Морозова Т. Аналитический обзор по теме: Раннее вмешательство в системе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – 2011. – 85 с.
2. Кожевникова Е.В., Клочкова Е.В. Нет необучаемых детей. Книга о раннем вмешательстве. – Санкт-Петербург: КАРО. – 2007.
3. Стандартные требования к организации деятельности службы раннего вмешательства / Аксенова О.Ж., Баранова Н.Ю., Емец М.М., Самарина Л.В. – Санкт-Петербург, 2012. – 54 с.
4. Технология раннего вмешательства как комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / авт.-сост.: Е. Г. Чумак, М. В. Пикинская, О. В. Возмилова; под общ. ред. А. В. Бодак, И. А. Медведевой. – Сургут, 2014. – 48 с.

В.В. Койка,

магистрант II курса

Научный руководитель:

З.А. Никоненко,

доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Прикладной анализ поведения в коррекции аутизма: эффективные стратегии и методы работы с детьми

Аутизм – это расстройство, которое затрагивает тысячи детей по всему миру, и его влияние на развитие и поведение детей делает эту проблему особенно актуальной. В последние годы наблюдается рост интереса к методам коррекции, направленным на улучшение качества жизни детей с аутизмом и их семей. Одним из наиболее распространенных и эффективных подходов является прикладной анализ поведения, который предлагает структурирование методов работы с детьми, основанное на принципах обучения и модификации поведения. Исследования ученых (И.В. Бенедиктова, Т.А. Дьякова) показывают, что прикладной анализ поведения как метод изменения социально значимого поведения детей с расстройствами аутистического спектра может существенно улучшить социальные, коммуникативные и обучающие навыки детей. Цель исследования заключается в изучении применения прикладного анализа поведения для коррекции аутизма у детей, а также в оценке эффективности различных методов. Актуальность исследования определяется не только растущим числом детей с расстройствами аутистического спектра, но и необходимостью разработки более точных и персонализированных подходов к их обучению и социальной интеграции [1; 2].

В работах А.П. Лебедевой подчеркивается, что прикладной анализ поведения позволяет не только изменить нежелательное поведение, но и развить

адаптивные навыки, что является критически важным для интеграции детей в общество. Однако несмотря на значительные успехи, в области прикладного анализа поведения остается множество нерешенных вопросов. Во-первых, существует потребность в детальном изучении индивидуальных особенностей каждого ребенка и адаптации методов к их специфическим нуждам. Во-вторых, необходимо исследовать долгосрочные эффекты применения данных методов, а также оценить, насколько они эффективны в различных образовательных контекстах [4].

Работа Л.В. Чистяковой также акцентирует внимание на необходимости разработки персонализированных программ, которые учитывали бы особенности каждого ребенка. Это подчеркивает важность углубленного анализа и оценки существующих стратегий. Кроме того, исследования, проведенные Раппом и Смитом, демонстрируют, что методы прикладного анализа поведения могут быть эффективно интегрированы в образовательные программы, однако часто не учитывают культурные и социальные контексты, что также требует дополнительного изучения прикладной анализ поведения (ПАП) является естественно-научным подходом к пониманию и устранению проблем поведения, считающимся «социально значимым». По словам Эндрю Боннера, «это применение принципов поведения для его улучшения, что важно для общества» [6].

Значение изучения проблемы состоит в понимании механизмов, лежащих в основе прикладного анализа поведения, и его адаптация под нужды детей с аутизмом будет способствовать улучшению практики как в области психологии, так и в специальном образовании. Это, в свою очередь, может положительно сказаться на качествах жизни этих детей и их семей, предоставляя им новые возможности для обучения и социальной адаптации. Нами было проведено исследование, объектами которого стали 8 детей в возрасте от 4 до 7 лет с диагнозом «расстройство аутистического спектра». Отбор участников осуществлялся на основании предварительной диагностики, проведенной в образовательном учреждении, что позволило выделить детей с наиболее выраженными поведенческими нарушениями. Исследование проводилось в условиях образовательного учреждения и домашних условий, что дало возможность оценить эффективность прикладного анализа поведения в различных контекстах, как указывает Н.В. Кузнецова [3].

Основной метод, использованный в нашем исследовании, – это условное подкрепление, при котором детям предоставлялись награды (например, наклейки или дополнительные минуты игры) за выполнение определенных заданий. В ходе работы с каждым ребенком разрабатывались индивидуальные критерии подкрепления. Например, один из участников, испытывавший трудности в общении, получал награду за каждое успешное взаимодействие с другими детьми. Велось моделирование поведения. Другим важным методом было моделирование поведения. Воспитатель демонстрировал целевое поведение, такое как

приветствие, просьба о помощи или разделение игрушек. Это позволяло детям наблюдать за примером и воспроизводить его. Исследования показывают, что визуальные и социальные модели могут значительно повысить вероятность того, что ребенок повторит наблюдаемое поведение. В ходе исследования использовались визуальные сигналы.

Также использовались визуальные подсказки – карточки с изображениями, описывающими последовательность действий. Например, для выполнения процедуры умывания использовались картинки, на которых были изображены этапы: «включить воду», «намочить руки», «взять мыло». Визуальные сигналы помогают детям структурировать информацию и лучше понимать, что от них требуется. Исследование проводилось в течение трех месяцев, в течение которых наблюдались и фиксировались изменения в поведении детей. Результаты были получены путем наблюдения и анкетирования родителей. Анализ проведенной работы показал: **социальные навыки**: 75 % детей продемонстрировали заметные улучшения в социальном взаимодействии, стали более инициативными в общении со сверстниками. Например, один из участников, который раньше избегал общения, начал инициировать совместные игры; **коммуникативные навыки**: 62 % детей улучшили свои навыки вербального и невербального общения. В частности, один из участников, который до начала исследования не использовал слов, стал применять простые фразы для выражения своих потребностей; **навыки самообслуживания**: 50 % детей значительно улучшили свои навыки самообслуживания, такие как одевание и умывание. Например, один ребенок, который раньше нуждался в помощи при одевании, смог самостоятельно справиться с этой задачей после введения визуальных сигналов.

Эти результаты сопоставимы с выводами А.П. Лебедевой, которая также подчеркивает высокую эффективность прикладной анализ поведения в коррекции поведения детей с аутизмом [4]. В отличие от традиционных методов, где подобные улучшения наблюдались лишь у 30 % детей, применение прикладной анализ поведения в нашем исследовании продемонстрировало более выраженные результаты, подтверждая гипотезу о его высокой эффективности.

Научная новизна нашего исследования заключается в детальном анализе влияния конкретных стратегий прикладного анализа поведения на индивидуальные изменения в поведении каждого ребенка. Мы сосредоточились на небольшой выборке, что позволило глубже понять механизмы изменения поведения и адаптировать методы к уникальным потребностям детей с аутизмом.

В ходе исследования применения прикладного анализа поведения (ПАП) в коррекции аутизма были получены значительные результаты, подтверждающие эффективность этого подхода. Основные результаты исследования показали, что использование методов условного подкрепления, моделирования поведения и визуальных подсказок способствовало улучшению социальных навыков (у 75 % детей), навыков общения (у 62 %) и уровня самостоятельности (у 50 %) участни-

ков. Преимущества прикладного анализа поведения заключаются в его гибкости и адаптивности, что делает его применимым как в образовательных учреждениях, так и в домашних условиях. Однако следует отметить, что результаты исследования могут иметь определенные границы применимости. Эффективность методов прикладного анализа поведения может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, контекста и условий применения. Будущие исследования должны быть сосредоточены на разработке стандартизированных программ, которые будут учитывать эти нюансы, обеспечивая более широкую и устойчивую коррекционную работу с детьми с аутизмом.

Литература

1. *Бенедиктова И.В.* Применение методов прикладного анализа поведения в работе с детьми с аутизмом. – М.: Наука, 2020. – 256 с.
2. *Дьякова Т.А.* Прикладной анализ поведения в работе с детьми с особыми потребностями. – Казань: Казанский университет, 2021. – 200 с
3. *Кузнецова Н.В.* Эффективные стратегии обучения детей с аутизмом: применение АБА-подходов / Н. В. Кузнецова. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 180 с.
4. *Лебедева А.П.* Психология аутизма: теоретические основы и практическое применение / А. П. Лебедева. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 2022. – 240 с.
5. *Смирнова О.В.* Коррекция аутизма: использование прикладного анализа поведения / О. В. Смирнова. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2022. – 220 с.
6. *Чистякова Л.В.* Прикладной анализ поведения: методы и подходы к обучению детей с аутизмом / Л. В. Чистякова. – Москва: Педагогика, 2021. – 198 с.

К.Ю. Лидле,

магистрант II курса

Научный руководитель:

З.А. Никоненко,

доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Логопедическая ритмика в формировании речи у дошкольников с нарушениями зрения в условиях коррекционной группы

Дошкольный возраст является критическим периодом для формирования речевых навыков. Для детей с нарушениями зрения этот процесс может быть особенно сложным это связано с тем, что такие дети затрудняются в усвоении общественного опыта в силу зрительной недостаточности, особенно в раннем и дошкольном возрасте. Логопедическая ритмика является эффективным методом, который может существенно помочь в развитии речи у детей с сенсорными нарушениями различной степени тяжести нарушения [4].

В педагогике ритмика является системой физических упражнений, которая построена на связи движений с музыкой. Это развивает чувство ритма. Впервые методику развития ритмических способностей обосновал швейцарский педагог и музыкант Жак-Далькроз. В своих исследованиях он рассматривал ощущение, возникающее при восприятии ритма, как особое проявление человеческой психики, и предложил развивать его на основе чувств музыкального ритма, ритма движений. Основные положения теории педагога легли в основу музыкально-ритмического воспитания детей. В дошкольной системе обучения и воспитания детей развитие таких способностей осуществляется на музыкальных занятиях, а на занятиях по физической культуре уделяют внимание развитию моторных качеств [2].

По мнению Г.А. Волковой, логопедическую ритмику можно включить в любую реабилитационную методику обучения, воспитания и лечения людей с различными нарушениями развития, особенно это касается лиц, страдающих речевой патологией.

В.М. Бехтерев в свое время выделил определенные цели ритмического воздействия на детей. Он считал, что у детей необходимо выявить ритмические рефлексы, настроить его организм реагировать на слуховые и зрительные раздражители, найти равновесие в работе центральной нервной системы ребенка, успокоить излишне возбужденных детей и растормозить тех, кто, наоборот, заторможен [1].

Цель исследования состояла в изучении содержания и обосновании значения и необходимости включения логопедической ритмики в формировании речи у дошкольников с нарушениями зрения. Следует отметить, что логопедической ритмикой является система упражнений, основанная на движении и музыке, которая направлена на развитие речевых навыков, слухового восприятия и координации движений. Она сочетает элементы музыки, танца и игры, что делает занятия увлекательными и доступными для детей.

Л.С. Волкова, О.И. Криницкая, И.В. Новичкова, Л.И. Плаксина и прочие авторы исследовали особенности речи детей с нарушением зрения и смогли выявить своеобразие речевого развития, хотя в основе формирования речи лежат те же закономерности, как и в норме. В основном у таких детей нарушены не отдельные компоненты речи, а все или большинство из них. Различные компоненты речи могут страдать в разной степени, по-разному соотноситься между собой, что и будет определять различные уровни того, как сформировалась речь и структуры речевого дефекта [3].

Перед тем, как включить логопедическую ритмику в работу с такими детьми, необходимо выявить уровень сформированности их речи. Для этого можно использовать серию заданий, предложенную В.П. Глуховым, которая включает в себя: составление фразы по ситуативным картинкам, составление предложения по трем предметным картинкам, которые связаны по смыслу, пересказ текста, со-

ставление рассказа по серии сюжетных картинок и составление рассказа из личного опыта (педагог задает ребенку вопросы) [3].

После исследований в работу вводится логопедическая ритмика. Она помогает развивать слуховое восприятие (занятия ритмикой способствуют улучшению фонематического слуха, что является основой для правильного произношения и понимания речи), стимулировать активную деятельность (движения под музыку помогают детям развивать координацию и мелкую моторику, что, в свою очередь, влияет на речь), формировать эмоциональную связь (музыка и ритм создают позитивную атмосферу, способствуя снятию напряжения и развитию эмоциональной сферы, что важно для общения), укреплять память и внимание (упражнения на запоминание ритмов и мелодий тренируют память и внимание, необходимые для усвоения новых слов и фраз).

Необходимо следовать методическим рекомендациям по проведению таких занятий. Это касается подбора музыкального сопровождения: необходимо использовать разнообразные музыкальные произведения, учитывая предпочтения детей и их возрастные особенности. Музыка должна быть разнообразной по темпу и настроению. Также, необходимо уделить внимание включению игровых материалов, так как занятия должны носить игровой характер, чтобы поддерживать интерес детей и стимулировать их активное участие. Стоит использовать наглядный материал. Это модельные картинки, игрушки и другие предметы помогут детям ассоциировать слова с образами, что значительно облегчит процесс обучения. При этом необходимо учитывать зрительные особенности детей, чтобы процесс занятий был комфортным для них. Помимо этого, можно интегрировать такие занятия с другими направлениями коррекционной работы. Логопедическая ритмика может быть эффективно сочетана с традиционными логопедическими занятиями, что создаст комплексный подход к развитию речи.

На логопедической ритмике можно использовать ритмическую зарядку, которая смогла себя зарекомендовать. Простые упражнения, выполняемые под музыку, которые включают хлопки, движения руками и ногами. Это помогает развивать чувство ритма и координацию. Также, полезно будет использовать игру «Звуки природы»: дети под музыку изображают различные звуки (шум дождя, ветер и т.д.), что помогает развивать фонематическое восприятие.

Рекомендовано использовать словесные ритмы. Произнесение слогов и слов в ритме музыки способствует улучшению дикции и развитию фонематического слуха. Стоит использовать упражнения на регуляцию мышечного тонуса. Они необходимы для развития способности напрягать или расслаблять мышцы. Большая или меньшая сила напряжения соотносится с более громким, или, наоборот, с более тихим звучанием музыки. Например, в положении стоя дети под тихую музыку выполняют легкие движения флажками, опустив руки вниз перед собой. Под громкую музыку они выполняют сильные взмахи флажками над головой.

Ученые отмечают, что в логопедической работе важно в коррекционно-развивающий процесс включать упражнения на развитие дыхания. Они способствуют выработке диафрагмального дыхания, достаточно продолжительного, сильного и постепенного вдоха. Анализ психологической, педагогической, теоретической и методической литературы показали важность включения логопедической ритмики в работу с дошкольниками с нарушениями зрения для формирования речи. Речевые расстройства у детей с нарушением зрения встречаются значительно чаще, чем у детей без зрительных отклонений. Своевременное формирование речи и выявление речевых патологий способствует предупреждению возникновения речевых нарушений, а также препятствует развитию других патологий [5].

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование речи играет большую роль в жизни детей с нарушением зрения, и речевые патологии могут значительно усложнить как коррекционную работу с такими детьми, так и их развитие в целом, так как им еще сложнее будет воспринимать окружающий мир. Поэтому, логопедическая ритмика представляет собой эффективный инструмент в работе с дошкольниками с нарушениями зрения. Она не только помогает развивать речевые навыки, но и способствует общему развитию детей, укрепляя их уверенность в себе и создавая позитивный опыт общения. Важно продолжать исследование проблемы и применять этот метод, чтобы обеспечить детям с нарушениями зрения наилучшие условия для речевого, эмоционального и всестороннего развития.

Литература

1. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004.
2. Жак-Далькроз Э. (1865-1930). Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства / Е. Жак Далькроз; Пер. Н. Гнесиной. – Санкт-Петербург: Изд. журн. «Театр и искусство», 2013. – 156 с.
3. Кужугет Ш.Ю., Седии Р.Ш. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: учебно-методическое пособие / составитель С.О. Дондуп – Кызыл: РИО ТувГУ, 2020. – 67с.
4. Орлова О.С. Особенности обучения и воспитания детей, рожденных в результате экстракорпорального оплодотворения: монография / О. С. Орлова, В. А. Печенина. – Москва: МПГУ, 2019.– 184 с.
5. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. / Г.Р. Шашкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

Глава 2.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.Д. Береза,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николау,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Технология развития критического мышления как средство формирования творческих способностей младших школьников

В настоящее время существенно меняются цели образования. Перед образовательными организациями стоит задача подготовки инициативного, разносторонне развитого, творчески мыслящего человека, легко адаптирующегося к меняющимся условиям жизни, готового к постоянному самообразованию и самовоспитанию. Осуществление этой задачи нужно начинать с начальной школы, организуя процесс обучения, направленный на формирование творческой и активной личности, умеющей анализировать, сравнивать и обобщать информацию. В связи с этим, развитие творческих способностей младших школьников должно быть неотъемлемым элементом процесса обучения.

В психолого-педагогической литературе есть огромное количество исследований, посвященных проблеме творческих способностей учащихся.

Согласно словарю-справочнику по проблемам творчества, «творческие способности – это синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности» [5, с. 124].

«Творческие способности – это индивидуальные особенности и качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности разного рода» [1, с. 169].

Американский психолог Д. Гилфорд [3] выделил 16 интеллектуальных способностей, которые относятся к творческим способностям. Среди них: беглость

мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность (способность порождать новые нестандартные идеи); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы; фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией); законченность (способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид).

А.Н. Лук писал, что «творческие способности сами по себе не превращаются в творческие свершения. Для того чтобы получить результат, добиться творческих достижений, необходим «двигатель» или «природный ремень», который запустил бы в работу механизм мышления» [4, с. 28]. Творческие способности человека зависят и от способности его «анализировать информацию с позиций логики мышления и личностно-психологического подхода и умения применять полученные результаты анализа решения проблем в любых житейских ситуациях» [7, с. 69]. По мнению российских исследователей это и есть критическое мышление.

То есть для того, чтобы осуществить творческую деятельность, нужны умения: исследовать факты, доказательства, надежность источников информации; ставить в конкретных ситуациях рациональные вопросы; вырабатывать дополнительные разнообразные подкрепления выдвинутых аргументов, корректно определяя проблему; анализировать идеи, предложения и принимать независимые продуманные решения; занимать критическую позицию, мыслить нестандартно; быть коммуникативным: учитывать другие объяснения, быть терпимым, толерантным, избегать изложения эмоциональных рассуждений, объяснений [2].

Вышеперечисленные умения будут наиболее продуктивно формироваться в процессе обучения при условии, что учитель будет использовать различные методы и технологии деятельности направленной. Одна из таких технологий – это технология развития критического мышления средствами чтения и письма (РКМЧП).

Технология «Развитие критического мышления» разработана в конце XX века в США. В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной. Данная технология стала активно применяться и в обучение младших школьников, для реализации требований государственного образовательного стандарта [6].

Технология развития критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией; совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать ученика (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания. Важным является не только технологичность

процесса обучения, но и характер работы учеников и учителя. Данная технология требует от учителя строгого и продуманного построения урока. Это связано с тем, что в основе технологии критического мышления лежит трехфазовая структура учебного занятия: вызов, осмысление, рефлексия [2].

Первая стадия (фаза) – вызов, когда из памяти учащихся актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом объекте, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы.

На этом этапе учитель может сочетать индивидуальную и групповую работу младших школьников. Индивидуальная работа разрешает каждому ученику актуализировать свои знания и опыт. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала.

Для реализации фазы вызова будут эффективными следующие приемы: «Корзина идей», «Толстые и тонкие вопросы», «Кластер», «Мозговая атака», «Верные и неверные утверждения», составление списка «Известной информации», «Перепутанные логические цепочки» и др.

Вторая стадия (фаза) – осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с новой информацией. Ученики сопоставляют новую информацию с уже имеющимися знаниями и опытом. Данная стадия занимает наибольшее время от урока.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что в процессе реализации «фазы осмысления» главная задача состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. Для этого можно использовать следующие приемы: бортовые журналы, «Знаю- хочу знать- узнал», «Дерево предсказаний», «Инсерт», «Шесть шляп», «Тонкие и толстые вопросы», таблица «Что? Где? Когда? Почему? Зачем?» и др.

На этом этапе урока учителю важно «не забыть» о работе, проведенной на стадии вызова, подавать новый материал, учитывая запросы учащихся, их опыт по данной теме, следуя за целями (запросами) учащихся. Таким образом, основными функциями смысловой стадии остаются: информационная (новая информация), мотивационная, функция целеполагания.

Третья стадия (фаза) – рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. Обучающиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления для того, чтобы включить в них новые понятия. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа [2].

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения. Деятельность учителя на данном этапе заключается в том, чтобы вернуть учащихся к первоначальным записям –

предложениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.

На данном этапе эффективными будут следующие приемы: заполнение кластеров, установление причинно-следственных связей между блоками информации «Синквейн», «Эссе», «Дискуссия», «Круглый стол», «РАФТ» и др.

Предлагаем описание некоторых приемов из технологии развития критического мышления, использованные нами в экспериментальной работе.

Прием «Кластер» – это метод графической записи информации. Благодаря данному приему у учащихся структурируются и систематизируются знания по изученной теме. Преимущество приема в том, что позволяет детям наглядно излагать информацию и упрощать ее в виде рисунка.

Прием «Бортовой журнал» – это метод графической записи информации. Данный метод используется нами на различных уроках. Он позволяет учащимся фиксировать свои мысли, рассуждения, новую информацию, вопросы или впечатления, которые рассматриваются в новой теме.

Прием «Верные и неверные утверждения» или «Верите ли вы?». Учитель предлагает младшим школьникам несколько утверждений и просит их выбрать верные, которые описывают заданную тему.

Прием «РАФТ». Сущность данного метода заключается в том, что ученику необходимо составить рассказ или историю по четырем пунктам:

1. Роль – ученик должен вжиться в героя литературного произведения или вымышленного персонажа.
2. Аудитория, место – в данном пункте ученики определяют, где будут проходить события и кому они будут писать свое обращение (письмо)
3. Формат – в данном пункте учитель определяет в какой форме учащиеся будут излагать свою историю (устно, письменно, ЭССЕ, письмо, рассказ и т.д.)
4. Тема – в данном пункте учитель сообщает, что именно они должны осветить в своем рассказе или истории.

Наш опыт показал, что применение на уроках различных приемов из технологии развития критического мышления способствует развитию критического мышления и творческих способностей младших школьников. Это такая система действий как: проявление детской любознательности; выработка собственной точки зрения по определенному вопросу сложившейся ситуации; способность наблюдать, сравнивать, определять, отстаивать выработанную точку зрения четко обоснованными логическими доводами; способность прогнозировать ситуацию, проблему и умение использовать в практической деятельности исследовательские методы; способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие в информационном отношении символы; способность переключаться с одной идеи на другую, порождать новые нестандартные идеи; способность применить навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой; способность совершенствовать

свой «продукт» или придавать ему законченный вид; способность включать вновь воспринятые сведения в имеющиеся системы знаний.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
2. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления на уроке: учебное пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинска. – М. : Просвещение, 2011 – 205 с.
3. *Кондратьева Н.В.* Сущность понятия «творческие способности»/ Н. В. Кондратьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 9 (сентябрь). – С. 106–110. // [Электронный ресурс]: <http://e-koncept.ru/2015/15320.htm>.
4. *Лук А.Н.* Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Академия. – 2008. – 336 с.
5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
6. *Смолеусова Т.В.* Развитие критического мышления средствами чтения и письма в математическом образовании /Т.В. Смолеусова//Начальная школа. – 2015. – №5. – С.45-51.
7. *Шакирова Д.М.* Теоретические основания концепции формирования критического мышления / Д.М. Шакирова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 68-78.

М.А. Борисова,

студент V курса,

Научный руководитель:

А.И. Маслова,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младшего школьника

В настоящее время одна из основных задач начальной школы – развитие речи, формирование у младших школьников способностей к межличностной коммуникации. Одним из наиболее эффективных средств обогащения словарного запаса учащихся начальных классов являются речевые разминки

Обогащение словаря учащихся, его закрепление и активизация занимают важное место в общей системе работы на всех этапах обучения русскому языку. Слово – основная единица языка, и совершенствование речевого общения учащихся невозможно без расширения их словарного запаса. Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием и умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов [1, с. 138].

В процессе работы над обогащением словарного запаса младших школьников важным условием является знание и разграничение в лексике активного и пассивного словаря. Так, по мнению большинства ученых [2], активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет в процессе общения, следовательно, в активный словарь младшего школьника входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях – ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями его жизни. Пассивный словарь значительно больше активного и куда входят слова, которые учащийся понимает, значение определяет часто по контексту, но не употребляет в процессе общения. Словарная (лексическая) работа – одна из частей системы развития речи учащихся на уроках русского языка в начальной школе. Ее задачи – обобщение, уточнение и активизация словаря младших школьников, развитие их культуры речи.

Одним из средств обогащения словарного запаса младших школьников являются речевые разминки, которые можно определить как короткие по времени динамичные речевые упражнения, являющиеся средством обогащения словаря, совершенствования навыков произношения, развития культуры речи младших школьников.

Следовательно, цель речевых разминок – обогащение словарного запаса младших школьников, совершенствование навыков произношения. В процессе проведения речевых разминок ставятся такие задачи, как расширение словарного запаса учащихся; совершенствование артикуляционных навыков (четкости произношения фраз, слов, слогов); развитие техники речи младших школьников (дикции, правильного дыхания); совершенствование произносительных навыков учащихся.

В последние десятилетия такие короткие по времени (2–4 минуты) комплексные упражнения как речевые разминки все больше используются в процессе обучения русскому языку младших школьников и являются важным компонентом урока (чаще первой части).

Опыт работы показывает, что успешное проведение речевой разминки зависит от ряда факторов., прежде всего от методики ее проведения. Речевые разминки целесообразно проводить в несколько этапов, в зависимости от уровня знаний и речевых умений младших школьников.

Так, на первом, начальном этапе обучения русскому языку младших школьников речевые разминки – это в основном дыхательные упражнения, так как правильное речевое дыхание – основа устной речи, в ходе проведения речевых разминок решаются следующие задачи: научить учащихся различать составляющие элементы речевого дыхания (вдох, выдох, задержка дыхания); выработать умение делать правильный вдох; развивать умение правильно выдыхать; научить «увеличивать объем легких» за счет правильно распределенного воздуха.

Второй этап проведения речевых разминок – артикуляционные упражнения, задача которых состоит в том, чтобы «разогреть» мышцы языка, щек, губ, что обеспечит им наибольшую подвижность при говорении («вкусное варенье», «почистим зубки», «лошадка» и т.д.).

На третьем этапе учителю необходимо показать смысловозначительную функцию четкого артикулирования звуков, уметь слышать артикуляционные недостатки в собственной и чужой речи, добиваться четкого произнесения похожих по звуковому составу слов или групп слов.

Четвертый этап проведения речевых разминок – это организация работы над произношением различных сочетаний звуков (например, сочетанием согласных, непроизносимых согласных, удвоенных согласных и др.); четкое проговаривание скороговорок в любом темпе. Необходимо научить отчетливо проговаривать каждый звук, обращать внимание на работу губ, положение языка, правильное дыхание. Начинать работу целесообразно с простых и небольших текстов.

Система работы над каждой речевой разминкой на уроке русского языка включает следующие три этапа.

1. Учитель на одном-двух примерах демонстрирует, как выполняется задание (или произносит определенные фразы или слова, в случае необходимости, – в зависимости от предложенного задания и подготовки класса).

2. Ученики хором (где это возможно), индивидуально или парами выполняют задание.

3. Учитель подводит итог проведения речевой разминки, оценивает работу учащихся.

Приведем примеры проведения некоторых речевых разминок на уроке русского языка в начальной школе.

1. «Вопросы цепочкой». Условия данной разминки дают возможность задавать вопросы, ответами на которые были бы короткие «да» и «нет». Многие младшие школьники не умеют отвечать на вопросы. Это связано с неумением ребенка их формулировать и выражать в устной и письменной речи. Ученики должны так сформулировать вопрос, чтобы соседу нужно было дать развернутый ответ.

2. Упражнения с использованием художественных произведений, например, стихотворений, где есть вопросы, на которые отвечают ученики.

Например. У меня зазвонил телефон. Кто говорит? Кто стучится в дверь ко мне? Чайки, чайки! Где ваш дом? Что такое хорошо?

Работа с картинками с изображением всевозможных лиц, предметов включает следующие речевые разминки: учитель демонстрирует иллюстрацию с изображением лиц, животных, растений, предметов, предлагает задать всевозможные вопросы к данной картинке: Кто это? Где живет? Чем занимается? и др.;

3. Разыгрывание ситуативных диалогов в процессе речевой разминки, примерами которых могут быть:

– диалоги реальных лиц, например: приветствие знакомых; прощание с другом после окончания уроков; поблагодарить за помощь; познакомиться с новым одноклассником; попросить ручку у соседа по парте; приобрести тетрадь в магазине;

– телефонные диалоги, особенностью которых является отсутствие зрительного контакта с собеседником. Обучение учащихся общению по телефону не только способствует развитию их диалогической речи, но и знакомит с правилами ведения телефонного разговора, этикету, структуре телефонного разговора: вначале следует представиться; затем правильно поприветствовать собеседника; говорить необходимо четко, понятно, довольно громко и выразительно; в случае если ошибся номером, следует извиниться; завершать разговор должен тот, кто звонил.

Речевые разминки, используемые как на уроках русского языка, так и литературного чтения, учат детей правильно формулировать вопросы, отвечать на них, принимать участие в диалоге со сверстниками, взрослыми и, таким образом, в процессе общения обогащать свой личный словарный запас.

В ходе исследования мы провели наблюдение за опытом работы некоторых учителей начальных классов, их использованием речевых разминок, как средства обогащения словарного запаса у младших школьников в начальной общеобразовательной школе. Нами было предпринято экспериментальное изучение обозначенной проблемы.

Анализируя опыт работы учителя начальных классов, В.Г. Братан отметил, что речевая гимнастика проводится на каждом уроке литературного чтения в 1 классе в течение 3–5 минут, в зависимости от его целевой направленности, учащимся предлагаются следующие упражнения:

1. «Одуванчик». У детей в руках ручка или карандаш. Нужно представить себе, что это одуванчик, покрытый белыми парашютиками. Требуется дуть на одуванчик с разной силой, чтобы он освободился от парашютиков быстро или медленно, частично или полностью и т.д. Аналогично проводится упражнение «Свеча».

2. Дыхание под счет. На счет учителя 1-2-3 – дети делают серию коротких вдохов, на счет 4 – глубокий выдох или на счет 1 – вдох, 2-3-4 – выдохи. Другой вариант – на 1 – вдох через нос, на 2 – выдох через рот и т.д.

3. Дыхание только через нос. Например, одну ноздрю закрыть пальцем, дышать через другую. Или вдох через одну, выдох через другую. Вариантов проведения подобных упражнений множество, зачастую дети сами предлагают что-то новое и необычное.

В результате наблюдения мы также выявили, что большая часть учащихся (15–20 %) приходит в школу с явными (значительными или незначительными)

дефектами речи, особенно с нарушением ее звуковой стороны. Эти недостатки чаще всего обусловлены тем, что ребенок не различает на слух некоторые звуки (чаще шипящие, долгие и др.); у него не сформировались некоторые движения органов произношения (прежде всего губ, языка); родители, балуя детей, сами способствуют искажению речи. В процессе работы над произношением важное значение имеют не только слух и фонематическое восприятие, но и моторика речевого аппарата.

В ходе исследования мы также проанализировали опыт, проводимый учителем начальных классов Н.И. Кеся. Учитель использует комплекс упражнений для развития речевого дыхания («Разминка», «Кто дольше пропоет», «Сдуваем пылинки», «Футбол», «Прочитать стихотворение на одном дыхании» и другие). Педагог регулярно на уроках проводит артикуляционную гимнастику, использует также чистоговорки и скороговорки. Помимо специальных упражнений учитель предлагает настольные игры «Мозаика», «Конструктор», выполнение аппликаций. С родителями можно изготовить «шнуровки», которые служат еще и развитию воображения, различные игры с пальчиками.

Таким образом, в ходе проведения экспериментальной работы мы выявили, что в целях обогащения словарного запаса младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения можно использовать речевые разминки. Все виды работ показывают высокие образовательные результаты, что доказывает успешность использования речевых разминок на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе. Используя на уроках речевые разминки, учитель решает целый комплекс задач: повышает учебную мотивацию школьников; обеспечивает контроль и проверку знаний; решает воспитательные и образовательные задачи и, самое главное, развивает у учащихся неподготовленную спонтанную речь.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова // Большой энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия. – 1998. – С. 598.
2. *Бобровская Г.В.* Активизация словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 34-38.
3. *Макарова В.Н.* Формирование готовности студентов к работе по развитию речи детей школьного возраста / В.Н. Макарова. – М.: 2016. – С.234.
4. *Ногаева С.В.* Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях новых образовательных стандартов / С.В. Ногаева // БТЖ. – 2019. – № 10. [<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obogascheniya-slovarnogo-zapasa-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-novyh-obrazovatelnyh-standartov>]

А.В. Гутова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Г. Згурян,

канд. пед. наук., доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование функциональной грамотности младших школьников посредством учебника «Окружающий мир»

На современном этапе развития общества, в эпоху глобальной инфосферы, массового использования гаджетов, система образования вынуждена ускорять свою трансформацию и лучше адаптироваться к новым социальным требованиям. Можно сказать, что основной тенденцией совершенствования школьного образования является не только получение самого знания, а формирование умений и готовность использовать получаемые знания в реальной жизни, т.е. знания и умения должны быть не только теоретическими, но и функциональными.

О проблеме развития функциональной грамотности школьников стали писать с 1990-х гг. За это время вышли работы российских социологов, педагогов, психологов, методистов Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский и др. А.В. Хуторской рассматривает функциональную грамотность с позиции образованности учащихся и образовательного результата [4]. Разработаны методические аспекты формирования отдельных компонентов функциональной грамотности в процессе изучения школьных предметов и внеучебной деятельности (Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, Е.А. Басова, и др.). С 2000-х гг. появились исследования по проблеме подготовки учителя и будущего учителя к процессу формирования функциональной грамотности школьников (Е.В. Бахарева, Н.А. Назарова).

Таким образом, в науке накоплен достаточный исследовательский материал по проблеме формирования функциональной грамотности. Много сделано и для успешной реализации данной задачи на практике: подготовлены методические материалы, учебные пособия для формирования ее отдельных компонентов (читательской, математической, естественнонаучной и др.), но анализ практики школьного образования, результаты исследований показывают тенденцию снижения результатов функциональной грамотности школьников.

Проблема заключается в том, что современная школа обеспечивает учащихся значительным объемом научных знаний, но не формирует умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций, школьники не готовы к свободному использованию для решения задач повседневного существования на основе полученных в школе научных знаний и умений. Необходимо создать условия для подготовки функционально грамотного школьника, который сумел бы перейти от простого освоения и накопления знаний к способности находить необходимую информацию, уметь критически осмыслить и преобразовать ее с целью приме-

нения и решения поставленных задач, в том числе и для создания новых знаний, технологий, продуктов.

В аспекте интересующей нас проблематики мы рассмотрим проблему формирования функциональной грамотности в рамках формирования навыков чтения и понимания текста. Как показывает анализ, чаще всего трудности по решению задач в международных исследованиях оценки функциональной грамотности связаны с несформированностью навыков работы с информацией, что не позволяет школьникам понять содержание задач повседневного существования.

Первой в расширяющемся перечне компонентов функциональной грамотности была читательская грамотность. Это базовая грамотность, которая лежит в основе освоения других компонентов. В ГОС НОО ей соответствует смысловое чтение – важнейший метапредметный результат обучения: чтение – понимание – критическое осмысление – ситуационная ориентирование – побуждение к осмысленному действию – действие – контроль результатов.

Читательская грамотность – не просто владение техникой чтения и декодирования, но и «способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и (чтение) и для передачи такой информации в реальном общении (письмо)» [1].

Читательская грамотность связана с учебным текстом, в первую очередь к нему относятся тексты школьного учебника, которые сообщают различную информацию для решения образовательных задач: чтение учебника – это «чтение для обучения», требующее не только смыслового восприятия и интерпретации, но и критического анализа с целью выстраивания собственных знаний.

Рассмотрим, как формируется читательская грамотность на примере текстов учебника «Окружающий мир» (3 класс), автор А.А. Плешаков [2]. В основе методического аппарата лежит системно-деятельностный подход в обучении, который предполагает формирование у младших школьников универсальных учебных действий, во многом основанных и на читательских умениях.

Учебник «Окружающий мир» в основном состоит из несплошных и смешанных текстов: учебные тексты написаны для школьников и адаптированы под возрастную группу. Это делает материал доступным и понятным для обучающихся. В тексте учебника присутствуют формальные указатели: шрифт, цвет, размер и т.п. Внутри текстов учебников присутствуют слова-указатели (следовательно, вспомни, придумай, таким образом, однако и т. п.), опора на которые формирует у обучающихся навык эффективных читателей. Например, в конце каждого параграфа есть раздел «Проверь себя», который позволяет младшему школьнику осознать, правильно ли он ответил на вопросы. Несплошные тексты учебника содержат особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи, например, рисунки, схемы, фото и прочее. В большинстве своем в учебнике представлены смешанные тексты, которые содержат элементы сплош-

ных и несплошных текстов, которые дополняют друг друга. Например, описание царства грибов дополняются рисунками строения гриба, фото грибов из Красной книги, съедобных и несъедобных грибов. Несомненно, что наглядность помогает обучающимся проникнуть в суть изложенного и глубже осознать свое понимание окружающего мира, формирует мотивацию к дальнейшему самостоятельному изучению.

Читательская грамотность требует понимания прочитанного, а следовательно, предполагает понимание значения слов и словосочетаний в контексте и правильность их употребления. Изучение окружающего мира требует знание природоведческой лексики, многозначности слов, что позволит адекватно воспринимать содержание прочитанного в учебнике и интерпретировать его, поэтому параграфы учебника часто сопровождаются словарной работой, так как обогащение словарного запаса – необходимая работа учителя для формирования функциональной грамотности обучающихся.

Учебник должен быть навигатором при получении информации. Навигатор предполагает движение по трем основным умениям, формирующим читательскую грамотность:

- 1) найти и извлечь информацию из текста;
- 2) интегрировать и интерпретировать сообщения текста;
- 3) осмыслить и оценить сообщение текста [4].

Первое умение в учебнике формируется за счет вопроса (вопросов) перед каждым параграфом. Обучающийся, работая с текстом, должен найти и извлечь информацию из текста, чтобы ответить на поставленные вопросы. Например, в начале учебника в теме «Природа» поставлен вопрос: верно ли, что без природы невозможна жизнь людей? Ответ на вопрос находится в тексте параграфа в явном виде.

Поиск информации в таком случае не требует определенных усилий со стороны обучающихся, ее легко получить, заглянув в конец параграфа, где содержится уже готовый ответ. Как это ни покажется странным, но обучающемуся можно даже не читать весь текст, не надо извлекать из параграфа разные единицы информации, которые могут находиться в разных местах, достаточно только бегло взглянуть на выводы в конце параграфа.

Понимание нового материала проверяется вопросами и заданиями после параграфа: «Проверь себя». Они относятся к разным уровням понимания. Вопросы и задания для домашней работы в основном проверяют первое умение (найти и извлечь информацию) и направлены на закрепление изученного материала. Они имеют разную степень определенности и проверяют разные уровни читательской опытности. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо извлечь не только ту информацию, которая сообщается напрямую, но и увидеть скрытую, осмыслить подтекст и интерпретировать его. Это предполагает умение отличать главное от второстепенного, устанавливать взаимосвязи в тексте, делать выводы,

кратко формулировать основные мысли и т. п., что, в свою очередь, способствует формированию второго умения читательской грамотности – интегрировать и интерпретировать сообщения текста. Такое умение позволяет продемонстрировать целостное понимание текста.

Задания учебника «Думаем, сравниваем, размышляем» предполагает проведение школьниками исследований, а на уроках и внеурочных мероприятиях – дискуссий и диспутов по проблемам окружающего мира. Ответы могут строиться с привлечением дополнительной литературы, в том числе и взятой из интернет-источников. Такого типа задания, опирающиеся на внетекстовые знания, проверяющие умение осмыслить и оценить прочитанное, выразить собственное мнение, основанное на опыте, убеждениях, выработанных нормах, проверяют третье умение – осмыслить и оценить сообщение текста. Как отмечают дидакты, такие задания требуют уже другого типа мышления, способности посмотреть на прочитанное со стороны, дать субъективную оценку.

Вопросы, представленные в учебнике, требуют осмысления и оценки с опорой не только на текст параграфа, но и на остаточные знания, а также на знания, полученные в результате самостоятельной работы с разными по форме текстами, в том числе и из интернета, требующими собственного толкования, высказывания мнения, соотнесения со своими убеждениями и ранее полученными знаниями, плюс еще и абстрактного и критического мышления. Такие вопросы и задания позволяют обучающимся продемонстрировать найти, интегрировать и осмыслить сообщение текста, а учителю – проверить формирование читательской грамотности.

Таким образом, несомненно, что тексты учебника для общеобразовательных организаций «Окружающий мир» (3 класс) под редакцией А.А. Плешакова в целом развивают читательские умения, а обучающиеся, стремясь к желаемому результату, становятся компетентными читателями, вооруженными «одним из главных инструментов, необходимых для дальнейшего самообразования, самосовершенствования» [4].

Представленные наблюдения над потенциалом учебника «Окружающий мир» формирования функциональной грамотности не претендуют на исчерпывающий характер. Вместе с тем они, как представляется, отражают базовую идею. Для формирования функциональной грамотности нужна постоянная, последовательная, скоординированная, комплексная и прочая работа с текстом. Эта работа будет успешной, если создать условия, при которых текст требует от ученика-читателя совершения некоторых действий. Задача школы заключается в обеспечении активного взаимодействия учеников и практически любых текстов, функционирующих в пространстве учебного заведения. Тезис «человек живет в мире текстов» должен быть развит в предположение о том, что жизнь будет богата, разнообразна, относительно благополучна, предсказуема и др., только если это взаимодействие состоится. Школа, готовящая ребенка к взрослому миру,

должна научить и тому, как жить в мире текстов, а значит читательской грамотности.

Литература

1. *Леонтьев А.А.* От психологии чтения к психологии обучения чтению // Психология, педагогика и социология чтения: материалы V Междунар. практ. конф (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. / под ред. И. В. Усачевой. – М. : Науч.-изд. центр «ИНЛОККС», 2002. – Ч. 1. – С. 5-8.
2. *Плешаков А.А.* Окружающий Мир 3 класс. – М. : Изд-во: Просвещение, 2013
3. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. *Цукерман Г. А.* Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. – М., 2010.

А.П. Коломенчук,

студент V курса

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Сказкотерапия как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья

На сегодняшний день моральное воспитание представляет собой одну из наиболее значимых задач, которую необходимо решать всем, кто работает с детьми. Оно в первую очередь направлено на нравственное развитие ребенка и связано с формированием его эмоциональной сферы. В младшем школьном возрасте ключевым аспектом этого процесса является развитие социальных и нравственных чувств, а также усложнение механизмов эмоциональной реакции, что, в свою очередь, способствует формированию нравственных качеств.

Вопросы морального развития остаются важными и приоритетными для нашей воспитательной системы. Исследуя аспекты нравственности и морального воспитания, такие ученые, как Ю.К. Бабанский, О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, Л.С. Выготский, Л.А. Высотина, Н.Е. Ковалев, Н.А. Сорокин, Н.М. Трофимова и И.Ф. Харламов, определяют его как процесс, связанный с изменением и развитием сознания, чувств и поведения на основе как объективных, так и субъективных факторов, а также с самовыражением личности через деятельность и поведение.

Современное образование предъявляет особые требования к оптимизации методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи возникает необходимость в поиске путей и средств нравствен-

ного воспитания младших школьников, сталкивающихся с подобными сложностями.

Сказкотерапия зарекомендовала себя как один из наиболее эффективных инструментов работы с этими детьми, помогающим преодолеть физические, эмоциональные и поведенческие затруднения. Исследования, проведенные учеными Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.А. Нисневич и И.В. Вачковым, подчеркивают важность сказки в формировании нравственности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сказкотерапия представляет собой доступную и увлекательную технологию, которая снижает уровень тревожности и агрессивности, позволяет детям отдохнуть от стресса и восстановить силы. Она способствует развитию коммуникативных навыков, активизирует речевую деятельность, подходит детям самых разных возрастов и уровня развития. В этом волшебном пространстве сказки каждый ребенок может найти поддержку и понимание, необходимые для его гармоничного развития [6].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделила основную классификацию сказок, которые используют в коррекционном процессе:

1. Народные сказки – мудрость народа, простота и доступность сюжета, отсутствие лишних деталей способствуют воспитанию нравственных чувств. Примеры: «Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Гуси-Лебеди», «Колобок», «Маша и медведь» и другие.

2. Психотерапевтические сказки обладают уникальным штрихом: их наслаждение всегда завершается счастливым финалом, который, в то же время, оставляет в сознании ребенка заслуженно возникающий вопрос, способствующий пробуждению его личностного роста.

3. Психо-коррекционные сказки создаются с заботой и рассказываются нежно, чтобы оказать ненавязчивое и мягкое влияние на поведение малыша. Вводя его в мир сказки, мы формируем у ребенка представление о гармоничных моделях взаимоотношений с окружающей действительностью и людьми.

4. Медитативные сказки – полное отсутствие отрицательных персонажей и конфликтов, что создает атмосферу спокойствия и уюта. В то же время, диагностические сказки служат важным инструментом для определения наличия проблем у ребенка и выявления особенностей его характера. Эти сказочные повествования становятся ключом к пониманию внутреннего мира маленького человека и его связи с окружающей реальностью.

5. Диагностические сказки – это волшебные инструменты, способные выявить проблемы, с которыми сталкивается ребенок, а также раскрыть неповторимые черты его характера [4, с. 23].

В работе со сказкой ключевыми становятся несколько приемов:

1. Анализ сказок. Цель этого процесса – осознать и интерпретировать глубинные смыслы, заключенные в каждой сказочной ситуации, а также в структуре

сюжета и поведении его героев. Например, для анализа может быть выбрана известная сказка, наполняющая страницы волшебством и истины, где каждое слово и каждый поступок героя пересматриваются с нового ракурса, позволяя увидеть то, что обычно остается скрытым.

Сквозь призму сказки мы заглядываем в внутренний мир ребенка, открывая уникальные грани его восприятия и эмоциональных переживаний. Каждый анализ превращается в увлекательное путешествие, по которому можно не только исследовать, но и исцелять, поддерживая рост и развитие маленькой души в ее стремлении понять себя и окружающий мир.

После прослушивания детьми сказки им задается ряд вопросов: «Как вы думаете, о чем (про что, про кого) эта сказка? Кто из героев вам больше всего понравился (не понравился)? Как вы думаете, почему тот или иной герой совершал те или иные поступки? Придумайте, что было бы, если бы главный герой не сделал того-то поступка? Зачем в сказке есть плохие и хорошие герои?».

2. Рассказывание сказок. Этот прием вдохновляет на развитие фантазии и воображения. Ребенку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или третьего лица. Можно побудить маленького рассказчика представить себя в роли других персонажей, будь то участники действительности сказки или те, кто остается вне ее сюжета. Например, как могла бы поведать сказку о Колобке хитрая Лиса, наполнив ее своим взглядом и озорными хитростями.

3. Переписывание сказок. Переписывание и продолжение как авторских, так и народных сказок становятся значимыми, когда ребенку не по душе сюжет, повороты событий или финал произведения. Внося изменения в знакомую историю, дописывая свой вариант завершения или добавляя нужных ему персонажей, ребенок сам выстраивает тот сюжет, который наиболее соответствует его внутреннему состоянию. Это творческое переосмысление позволяет ему найти тот самый путь к разрешению внутреннего напряжения, создавая новый мир, где его чувства обретают свободу и выражение.

4. Постановка сказок с помощью кукол. Работая с куклой, ребенок видит, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным. Работа с куклами позволяет совершенствовать и проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок по каким-то причинам не может себе позволить проявить.

5. Сочинение сказок. Ребенок может сочинять сказку, самостоятельно выбирая тему или по заданной первой фразе. В первой фразе педагог может указать главных героев и место действия. В своей собственной сказке ребенок отражает свою проблемную ситуацию и способы ее решения. Она дает возможность отреагировать на значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения.

Мы предлагаем комплекс занятий направленные на нравственное воспитание детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здо-

рочья «Мой мир», «Добрые и злые дела человека», «Отношение к родителям», «Братья и сестры», «Наши бабушки и дедушки», «Друзья. Друг и в радости, и в горе всегда рядом».

Таким образом, сказкотерапия является одно из наиболее доступных средств нравственного воспитания детей младшего школьного возраста, которые в процессе дифференциации представлений о добре и зле происходит формирование человеческих чувств и социальных эмоций.

Литература

1. *Абдулаева М.А.* Нравственное воспитание в процессе формирования личности младшего школьника / М.А. Абдулаева // В сборнике: Актуальные задачи педагогики. – 2016. – С. 70-72.
2. *Бозорова Х. Т.* Нравственное воспитание младших школьников в учебно-воспитательном процессе/ Ж.Т. Бозорова // Молодой ученый. – 2014. – №9. – С. 458-460.
3. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Мастер сказок: 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни людях и себе для взрослых и детей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2015. – 220 с.
4. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М.: Речь, 2015. – 320 с.
5. *Мацера Н. Г.* Сказкотерапия как один из самых эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста / Н.Г. Мацера // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 134-135.
6. *Озорокова К.А., Теуважукова Р.Т.* Нравственное воспитание младших школьников в процессе подготовки и проведения внеклассных мероприятий/ К.А. Озорокова, Р.Т. Теуважукова// интернет-журнал «Мир науки». – Том 4. – №6. – <http://mir-nauki.com/PDF/> .
7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений. VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы / А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В. Воронкова и др.– М.: Просвещение, 2013. – 176с.

А.И. Копарулина,

учитель начальных классов

МОУ «Днестровская средняя школа № 2»,

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование познавательного интереса младших школьников средствами дидактической игры на уроках изобразительного искусства

В теории и практике педагогического образования весьма является проблема развития познавательного интереса к предметам, изучаемым в начальной общеобразовательной школе. Познавательный интерес как целеполагающий

мотив и движущая сила учения младшего школьника является основой формирования ценностных ориентаций развивающейся личности.

В психолого-педагогических исследованиях довольно широко освещена роль и сущность познавательного интереса учащихся в учебно-воспитательном процессе. Л.В. Выготский рассматривал интерес как естественный двигатель детского поведения; Д.Б. Эльконин изучал учебную деятельность как деятельность по овладению обобщенными способами действий в сфере научных понятий; в трудах А.К. Марковой, И. Божович, Ф. Морозовой, были исследованы мотивы учения в школьном возрасте, система учебной мотивации; Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой, П.И. Размысловой, Б.Г. Ананьевым, Е.А. Богословской исследовались особенности и условия возникновения познавательного интереса у учащихся, понятие познавательной активности.

Исследование проблемы развития познавательного интереса к предметам художественно-эстетического цикла, в аспекте которых окружающая среда познается личностью на чувственно-эмоциональном восприятии и воспроизведении реального мира, представляется для нас наиболее важным.

Вопросы формирования познавательного интереса и активизации изобразительной деятельности отражены в работах А.И. Васильева, рассматривающего применение наглядности на уроках изобразительного искусства, И.Л. Головановой, раскрывающей возможности освоения детьми различных художественных материалов др.

Формирование познавательного интереса к изобразительной деятельности является одной из существенных проблем повышения качества художественного образования в современной школе. Интерес к рисованию признается одним из важных мотивов обучения, поскольку, во-первых, его трудно целиком удовлетворить, поскольку накопление опыта, обновление знаний, навыков способствует дальнейшим поискам в интересующей области, а во-вторых, интерес порождает творческое отношение к деятельности [3, с.127].

На уроках изобразительного искусства игровые ситуации выступают как средство повышения познавательного интереса детей младшего школьного возраста и побуждения детей к учебной деятельности. В-первую очередь возбуждает интерес неизвестный учебный материал, он поражает у учащихся воображение и заставляет удивляться, что в свою очередь является сильным стимулом познания, ребенок как бы стремится заглянуть вперед. Он находится в состоянии возбуждения и ожидания от урока что-то нового.

Для увеличения продуктивности творческого труда на уроках изобразительного искусства в младших классах следует включать в учебно-творческую деятельность детей различные познавательные ситуации, игровые приемы, что в свою очередь облегчает усвоение учащимися учебного материала, поскольку в ходе этой деятельности задействованы различные анализаторы. Чередование деятельности на уроках изобразительного искусства в начальной

школе способствует повышению интенсивности работы учащихся, а включение в урок игровых ситуаций вызывает особый интерес младших школьников к предмету, что положительно влияет на продуктивность их деятельности [5, с. 78].

Л.М. Александрова и К.И. Филатова выделяют следующие характеристики, «присущие большинству игр: свободная развивающая деятельность, принимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата; творческая, в значительной мере импровизационная, очень активная по характеру этой деятельности; эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция и т.п.; наличие прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития» [2].

На занятиях по изобразительной деятельности педагогом могут применяться следующие виды игровых приемов:

«Обыгрывание предметов, картин. При обыгрывании предметов, игровые действия могут быть самыми разнообразными по содержанию и способу исполнения: узнать настроение изображаемого человека или персонажа (беседа, диалог); изобразить движения. Это прием позволяет учесть постепенно изменяющиеся интересы детей к окружающей их действительности и доступные им способы игрового действия. Педагог использует его перед началом занятия или в начале его в процессе беседы, направленной на формирование замысла будущего рисунка. Этот прием позволяет решить несколько задач: привлечь внимание ученика к будущему изображению, заинтересовать предстоящей работой, объяснить приемы изображения.

Обыгрывание выполненного изображения. Это прием применяется в конце занятия, когда изображение уже выполнено. Полученное изображение используется как своеобразный игровой предмет. Содержание игровых действий зависит от изображения. Педагог может привести пример использования приема обыгрывания готового изображения.

Обыгрывание незаконченного изображения в момент его исполнения. Этот прием направлен не только на развитие замысла рисунка, но и на развитие у детей умения выполнять его разными изобразительными средствами. Способы выполнения игровых действий в данном приеме также разнообразны. Они могут быть выражены словами, например, педагог, увидев на рисунке изображенную девочку, спрашивает ее: «Ты не замерзла без шапки?». Таким образом, он ненавязчиво подсказывает возможность выполнения рисунка.

Игровые ситуации с ролевым поведением детей и взрослых. В данном случае изобразительная деятельность сопоставляется с соответствующей деятельностью взрослых – художников, фотографов, гончаров, строителей и т.д. Такая деятельность зачастую имеет коллективный характер. Например, дети рисуют

иллюстрации к одной сказке, выступая в роли художника. При выполнении взятой на себя особой задачи ребенок особенно увлечен делом и наиболее сообразителен.

Метод познавательных игр. Использование познавательных игр на занятиях по изобразительному искусству создает у детей позитивное настроение и рабочий настрой, которые способствуют переходу от игры к творческой деятельности. В игровой деятельности дети приобретают новые и закрепляют уже полученные на предыдущих уроках знания благодаря положительным эмоциональным всплескам, что и способствует наилучшему запоминанию и последующему воспроизведению полученной информации.

Создание ситуаций познавательного спора. Включение учащихся в ситуации дружественных споров дает возможность не только углубить свои знания, но и привлекает их внимание к поставленной проблеме, тем самым вызывая интерес и заставляя проявлять настойчивость, целеустремленность. На занятиях изобразительного искусства детям предлагается высказать свое мнение по поводу того или иного произведения, задавая такие вопросы как «Кто считает иначе?» «Почему вы так считаете?» «Докажите свою точку зрения собеседнику».

Реализация игровых приемов и ситуаций в урочной форме происходит по таким основным направлениям: «дидактическая цель перед учащимися ставится в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом».

Далее мы приведем ряд примеров использования игровых ситуаций на уроках изобразительного искусства, с целью формирования познавательного интереса младших школьников.

Игровая ситуация: кто быстрее? Как можно быстрее и точнее вычеркнуть из красочной колонки основной цвет: красный, желтый или синий. Сначала колонка содержит только один основной цвет, затем – два, наконец – три. Успешность работы оценивается по времени ее выполнения и количеству допущенных ошибок.

Игровая ситуация: поиграй в сыщика: найди и раскрась: 1) треугольники желтым цветом, многоугольники – синим; 2) треугольники – красным, а многоугольники – зеленым.

Игровая ситуация: угадайка. Задавая вопросы, отгадать название картины, которую рассматривали на предыдущих уроках рисования и фамилию художника.

Игровая ситуация: рассеянный художник. Определить, что неправильно изображено на картинке

Игровая ситуация: две картины. Какой из художников более точно нарисовал один из уголков своего города.

Игровая ситуация: графический диктант. Посмотреть поочередно на 8 точек с разными линиями, запомнить и изобразить на бумаге. (Оценивается соответствие изображения образцу, четкость выполнения рисунка.)

Игровая ситуация: подбери слова. Записать как можно больше слов, относящихся к какому-либо понятию, например: искусству, осени, лету, зиме, весне, цветку, картине, художнику, акварели, книге, кукольному театру.

Игровая ситуация: исправь рисунок. Посмотрев 2 минуты на правый рисунок, внести изменения в левый. Подглядывать нельзя.

Игровая ситуация: составь поезд. Найти слова, логически связанные друг с другом, отталкиваясь от обобщающего понятия.

Например: живопись – живописец, масло, холст, этюдник, пейзаж.

Игровая ситуация: раскраска. Раскрасить картинку при условии: пользоваться только цветом; фигуры одного цвета не должны соприкасаться друг с другом.

Игровая ситуация: ошибка художника. Определить, какую ошибку допустил художник.

Из вышеизложенного можно утверждать, что наиболее действенным способом повышения познавательных интересов младших школьников является проведение в начале и в ходе занятий дидактических игр. Игровые моменты привлекают внимание детей к работе, мотивируют к активной познавательной деятельности, улучшают внимание и концентрацию, а также повышают познавательные интересы детей на занятиях, что способствует быстрому улучшению изобразительных навыков.

Литература

1. *Абрамова М.А.* Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству. 1-4 кл. / М.А. Абрамова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 122с.

2. *Александрова Л.М., Филатова К.И.* Использование игровых технологий на уроках изобразительного искусства в начальной школе/ Л.М. Александрова, К. И. Филатова // Символ науки. – 2016. – №4. – <http://cyberleninka.ru/> .

3. *Алябушева Г.В.* Педагогические условия формирования познавательных интересов школьника // Проблемы педагогического образования: сб. научн. статей / Под ред. В.А.Сластенина, Е.А. Левановой. – Выпуск 36. – М.: МПГУ, 2010. – С. 126-129

4. *Ворновская Н.И.* Формирование познавательных интересов младших школьников: На материале историко-культурного краеведения: дисс. ... канд. пед. наук / Н.И. Ворновская. – Калининград, 2003. – 184 с.

5. *Головнева Е.В., Синдикова Г.М., Синагулова Г.Х.* Изобразительное искусство как средство эстетического воспитания младших школьников // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-27. – С. 78–82; Режим доступа: <http://www.rae.ru> .

В.В. Мельниченко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Развитие познавательной активности младших школьников средствами наглядности

Сегодня, на начальном этапе обучения, становится все более актуальным применение наглядных методов. Эти методы позволяют отслеживать динамику событий и явлений, осуществляя подачу учебной информации небольшими порциями и управляя индивидуальным восприятием знаний. Наглядные материалы активизируют познавательный интерес учащихся, формируют более позитивное эмоциональное отношение к учебе, обеспечивают многогранное восприятие образов, способствуют глубокому усвоению информации и пониманию связи научных знаний с реальной жизнью, а также помогают эффективнее организовывать учебное время.

В настоящее время проблема внедрения наглядности в обучении начальных классов находит все большее освещение в психолого-педагогической литературе, что связано с разработкой новых видов наглядных пособий и их потенциалом в обучении младших школьников. Таким образом, главной задачей исследования является необходимость целенаправленного и системного применения наглядных методов обучения, которые оказывают влияние на развитие познавательной активности у младших школьников и их успешное освоение учебного материала в реальной педагогической практике.

Начиная с начальной школы, воспитательные возможности учебного заведения должны быть ориентированы на формирование учебной деятельности младших школьников посредством наглядных средств обучения.

Согласно стандартам ГОС НОО, использование наглядных средств в процессе обучения является важным аспектом любого урока. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» подчеркивается необходимость развития у учащихся навыков работы с учебными текстами, развитии изобразительных умений и способности извлекать информацию из схем, таблиц, диаграмм и графиков. Эти нормативные документы устанавливают важность внедрения визуальных материалов для формирования учебной активности у младших школьников.

Интерес учащихся к обучению играет ключевую роль в усвоении знаний. Выдающиеся педагоги всех времен акцентируют внимание на значении мотивации и стремления к знаниям в образовательном процессе. Существует мнение, что именно любовь к учебе и увлечение предметом служат теми основными движущими

щими силами, которые способствуют более глубокому пониманию материала и успешной учебе [1].

Наглядность, как принцип обучения, была впервые оправдана в педагогических трудах Я.А. Коменского, который также делал акцент на методах ее применения в образовательном процессе. Великолепие этого подхода было подтверждено такими выдающимися педагогами, как А. Дистерверг и И. Песталоцци. К.Д. Ушинский, глубоко осмысляя природу детского восприятия, утверждал, что дети воспринимают мир через формы, цвета, звуки и ощущения. Это понимание наглядности позволило ему сформулировать светлую истину: эффективность обучения возгорается с ростом вовлеченности органов чувств учащихся в процесс познания.

Современные ученые, как А.С. Гиль, Е.Н. Шибун, М.И. Беляев, В.В. Гриншкун и Г.А. Краснова, активно исследуют роль наглядности в обучении младших школьников, подчеркивая ее значимость для формирования более глубокого и увлекательного понимания знаний. Их исследования открывают новые горизонты в педагогике, утверждая, что видимые образы и чувственные впечатления делают обучение более насыщенным и результативным.

Современные отечественные исследователи углубленно изучают тонкости познавательной активности и способы ее активизации у младших школьников. Среди них выделяются имена Марковой А.К., Лозовой В.И., Тельновой Ж.Н., Щукиной Г.И. и других. Познавательное развитие представляет собой сложный и многогранный процесс, пронизанный своими уникальными направлениями и закономерностями. По своей природе ребенок является исследователем, непрестанно стремящимся познать мир (Н.Н. Поддъяков).

Научные изыскания о целесообразности использования разнообразных видов наглядных методов в начальной школе были проведены такими выдающимися учеными и методистами, как Б.В. Беляев, О.Л. Карпова, Э.М. Крачевня и М.В. Ляховицкий. Тем не менее, вопросы применения различных форм наглядности, их гармоничного сочетания с другими методами и приемами обучения в процессе формирования учебной деятельности младших школьников остаются актуальными и требуют дальнейшего изучения.

Наглядность признается исходным началом обучения, так как, во-первых, выступает как важное средство познания окружающего мира, во-вторых, использование наглядности основано на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному, и, в-третьих, она повышает интерес к знаниям и делает процесс обучения более интересным.

Перед учителем начальной школы стоит сложнейшая задача – искусно организовать работу по формированию внимания детей, иначе оно окажется под влиянием окружающих вещей и случайных обстоятельств. Неоспоримо, процесс обучения благоприятствует развитию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере расширения кругозора ребенка и прививания

ему традиции систематического учебного труда, внимание – как произвольное, так и произвольное – стремительно развивается.

Педагогический процесс подразумевает формирование определенных навыков; важно задействовать произвольное внимание, способствуя тем самым развитию произвольного. Необходимым условием поддержания внимания является разнообразие представляемого материала, а также логическая последовательность его изложения и раскрытия. Ключевым для организации внимания является умение учителя предложить задание так, чтобы оно вызвало интерес у ребенка, внося в процесс определенную эмоциональную насыщенность и мотивацию. Этот диалог между учителем и учеником становится основой для яркого и продуктивного обучения.

Важность применения принципа наглядности в образовательном процессе подтверждается рядом показателей, свидетельствующих о высокой степени развитости познавательной активности учащихся. Во-первых, это сосредоточенность, внимание, направленное на изучаемый предмет или тему; так, любой преподаватель способен распознать заинтересованность класса по характеру «внимательной тишины». Во-вторых, учащийся, движимый собственной инициативой, обращается к различным областям знаний, стремясь расширить свои горизонты и активно участвовать в обсуждениях. Третьим показателем являются положительные эмоциональные переживания, возникающие при преодолении трудностей в учебной деятельности. Наконец, важным аспектом выступают эмоциональные проявления учащихся – заинтересованные мимика и жесты, которые служат яркими индикаторами их увлеченности [3]. Таким образом, применение принципа наглядности не только обогащает процесс обучения, но и создает живую атмосферу взаимодействия, в которой каждый ребенок имеет возможность раскрыть свои таланты и стремления.

В процессе познания, основанном на наглядности, у учащихся формируется привычка к сосредоточенности, самостоятельному мышлению; развиваются их внимание и стремление к знаниям. Увлеченные, они едва замечают, как погружаются в изучение: осваивают новое, запоминают его, ориентируются в непривычных ситуациях, обогащая запас своих представлений и понятий, развивают навыки и фантазию. Даже самые пассивные ученики, включенные в увлекательный процесс познания, проявляют беспредельное стремление, прикладывая максимум усилий, чтобы не упустить важные нюансы урока. Применение наглядных методов делает обучение не только интересным и захватывающим, но и создает у учащихся бодрое рабочее настроение, превращая преодоление трудностей в успешное усвоение учебного материала, тем самым пробуждая познавательную активность и жажду новых знаний. Каждый урок становится возможностью раскрыть внутренний потенциал, внушая уверенность в том, что мир знаний открыт и доступен, готовый щедро делиться своими сокровищами с теми, кто стремится их постичь [2].

Таким образом, при определенных условиях использование наглядности не только не мешает развитию абстрактного мышления, но и способствует овладению учениками важнейшими мыслительными операциями, в том числе и развитию воображения.

Традиционное использование наглядных пособий обусловлено наличием у них преимуществ в сравнении с натуральными объектами. Они помогают выйти за круг явлений, доступных для непосредственного наблюдения, и показать то, что удалено территориально, во времени или просто невидимо для невооруженного глаза ребенка.

Результативность применения наглядных методов и средств обучения проявляется, прежде всего, в развитии познавательной активности детей – возникают интеллектуальные чувства от удовлетворения потребности познавать новое.

Литература

1. *Алексеева О.В., Александрова Н.В., Скворцова Т.П.* Возможности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в виртуальной реальности // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 4 (44). – С. 16-24.

2. *Михайлова В.П., Истратова В.А.* Наглядность как средство развития познавательной активности младших школьников // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2007. – № 4 (32). – С. 32-38.

3. *Затеева Т.Г., Паукова О.А.* Развитие познавательной активности младших школьников на уроках математики средствами наглядности // Развитие математической одаренности младших школьников в современной образовательной среде. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2022. – С. 120-123.

Н.И. Михайловская,

учитель-логопед,

МОУ «Тираспольская средняя школа № 17 им. Ф.В. Раевского»,

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Современные педагогические технологии в работе учителя-логопеда начальной школы

В настоящее время наблюдаются изменения в сфере образования: содержание учебного процесса становится более сложным, что заставляет учителей уделять больше внимания развитию творческих и интеллектуальных способностей учащихся, а также коррекции эмоционального, волевого и двигательного аспектов. Традиционные методы уступают место активным образовательным подходам, которые нацелены на стимулирование познавательного роста детей. В этих

меняющихся условиях каждому педагогу важно уметь работать с разнообразными интегративными методами и современными технологиями в образовании.

С греческого языка слово «технология» переводится как учение о мастерстве специалиста. Технология представляет собой совокупность приемов, используемых в какой-либо области, ремесле или искусстве (по данным толкового словаря).

Педагогическая технология включает в себя набор психолого-педагогических принципов, которые определяют специально подобранные формы, методы, способы и приемы обучения, а также средства воспитания. Она выступает как организационно-методический инструмент в педагогическом процессе [1].

Педагогическая технология представляет собой одно из специализированных направлений в области педагогической науки (прикладная педагогика), которое нацелено на: достижение конкретных образовательных задач; улучшение эффективности процесса обучения и воспитания; обеспечение его высокого качества.

В более узком смысле, педагогическая технология может быть охарактеризована как последовательный алгоритм действий, который связан с конкретной деятельностью педагога и ориентирован на достижение установленных целей [2].

Как указывает Е.Е. Шевцова, «Основные требования к педагогическим технологиям: системность (логика, целостность, взаимосвязь); эффективность (гарантированность определенного стандарта обучения); концептуальность (опора, обоснование достижения образовательных целей); управляемость (диагностика и коррекция); воспроизводимость (повторение технологии, так как она эффективна)» [3, с. 23].

В своей педагогической деятельности, которую осуществляю в МОУ «Тираспольская средняя школа № 17 им. В.Ф. Раевского» мы используем в своей коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста следующие педагогические технологии (табл.).

Таблица

**Педагогические технологии в коррекционной работе
с детьми младшего школьного возраста**

№ п\п	Образовательные технологии и методики	Результаты использования
1	Технология логопедического обследования	Своевременно оказать помощь в преодолении речевых нарушений
2	Здоровьесберегающие технологии	
2.1	Технология формирования речевого дыхания	Сильный и продолжительный выдох. Нижнедиафрагмальное дыхание, организация речи на выдохе. Дифференциация ротового и носового выдоха

№ п\п	Образовательные технологии и методики	Результаты использования
2.2	Зрительная гимнастика	Профилактика миопии
2.3	Релаксация	Умение управлять своим телом, контролировать свои эмоции, чувства, ощущения
2.4	Мимическая гимнастика	Более четкая мимическая картина
2.5	Динамические паузы в сочетании с речевым материалом	Повышение работоспособности, профилактика нарушения осанки и плоскостопия. Координация речи и движений, развитие экспрессивной речи
2.6	Пальчиковая гимнастика	Совершенствование мелкой и речевой моторики, стимулирование речевого развития
2.7	Психогимнастика	Развитие эмоциональной сферы, рефлексии чувств
2.8	Биоэнергопластика (артикуляционная гимнастика)	Улучшается речь
2.9	Сказкотерапия при выполнении артикуляционной гимнастики	Повышение мотивации к обучению, обогащение словаря, улучшение произносительных навыков
2.10	Самомассаж лицевой и пальцевой мускулатуры	Укрепление мимической мускулатуры, формирование тактильных ощущений, развитие речи
3	Технология проблемного обучения	Активное усвоение знаний. Творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развитие мыслительных и творческих способностей детей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации
4	Технологии коррекции звукопроизношения	Развивает необходимые мышечные движения для свободного владения и управления частями артикуляционного аппарата, точность, чистоту, объем, плавность движений, умение удерживать заданную позу в процессе выполнения упражнений артикуляторной гимнастики, что позволяет ускорить процесс постановки и введения нарушенных звуков в речь
5	Технология концентрированного обучения	Углубленное и всестороннее освоение материала
6	Технологии дифференцированного обучения	Помочь ученику поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие. Эффективное усвоение и получение новой информации, успешная коррекция недостатков речевого развития
7	Технологии развития лексико-грамматической стороны речи	Правильному развитию речи детей младшего школьного возраста
8	Технологии развития связной речи	Свободному высказыванию

№ п\п	Образовательные технологии и методики	Результаты использования
9	Игровые технологии	Формирование воображения, символической функции сознания, речи, развитие высших психических функций, включение детей в коллективную деятельность и общение
10	Информационные компьютерные технологии	Повышение мотивации к обучению, увеличение концентрации внимания, развитие творческих способностей, формирование навыка самоконтроля, умения самостоятельно приобретать новые знания

Из вышеизложенного, можно сделать вывод, что для успешной работы учителя-логопеда в начальной школе нужно использовать все логопедические технологии, а также входящие в них техники: артикуляционную, дыхательную, пальчиковую гимнастику; логопедический массаж, логоритмику, мультимедийные технологии, мнемотехнику, игротерапию.

Литература

1. *Андреева С.В.* Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения / С.В. Андреева // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18. – № 1. – С. 76-84.
2. *Загрейчук А. М.* Логопедическая работа в начальной школе в условиях ФГОС / А.М. Загрейчук // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 19. – С. 276–278. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56300.htm>.
3. *Шевцова Е.Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи: учебное пособие для вузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Урайт, 2021. – 189 с.

И.В. Мураховская,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование у младших школьников толерантного поведения во внеурочной деятельности

В наши дни расцвета «информационной эры» различные культуры, менталитеты сталкиваются между собой, взаимодействуют гораздо активнее, чем в те времена, когда контакты между этими культурами были затруднены или вообще невозможны по причине слабого развития средств связи и транспорта. В этой ситуации очень важно умение носителей различных культурных ценностей терпимо относиться к новому, необычному и незнакомому, несвойственному им

образу мышления, ценностям, морали. В противном случае могут возникать конфликты, перерастающие в вооруженные столкновения, различные виды агрессии, что мы, и наблюдаем в современном обществе.

Толерантность помогает преодолеть вражду и разногласия, создает ощущение безопасности в обществе. Толерантный человек уважает мнения других людей, умеет прощать.

Однако терпимость и уважение к имеющим другое мнение о происходящем, иные моральные ценности, отличные от общепринятых, важны не только на уровне взаимодействия различных культур и обществ. Каждый живущий на Земле человек имеет право отличаться от других. То, что мы разные, – это важнейший фактор развития общества.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время, как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и школа. Следует отметить, что предметом нетерпимости в школе может выступать как национальная, социальная, половая принадлежность, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения, привычки [2].

Исходя из сказанного, можем заключить, что проблема воспитания культуры толерантности в обществе сейчас очень актуальна. И начинать работу в этом направлении желательно с детьми, которые легче усваивают новое, чем взрослые, и в то же время бывают в отношении к отличающимся от них сверстникам гораздо более жестоки и нетерпимы, – зачастую неосознанно, непреднамеренно.

Этнотолерантность необходима для реализации прав человека и достижения мира. Школьные классы становятся микрокосмом культурного многообразия, и требование взаимопонимания становится объективным источником для формирования толерантности. Межкультурному взаимопониманию и примирению необходимо учить. Одной из задач, поэтому становится совершенствование содержания, организации толерантного воспитания, изучение природы этнотолерантности, равно как и способов толерантного взаимодействия. Большой вклад в этом направлении внесли такие ученые как: Р.Г. Апресян, А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, М.А. Вейт, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, Н.В. Кленова, В.М. Коротов, В.С. Кукушин, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, В.И. Новикова.

Только толерантная личность, способная конструктивно разрешать конфликты, а не избегать их, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и добро-творчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

Итак, воспитание толерантности к не похожим на тебя людям, воспитание терпимости, понимания, интереса к другому человеку и к его видению мира становится в нашем изменяющемся обществе одной из важнейших задач, стоящих перед взрослыми людьми по отношению к подрастающему поколению.

В нынешнее время, с его убыстренным ритмом, с нестабильностью, с трудностью прогнозирования будущего, с высокой неоднородностью общества, с востребованностью индивидуальных способностей каждого, без умения уважать чужие ценности, чужое мнение очень трудно жить среди людей и быть ими принятым. Наиболее важную роль в воспитании толерантности личности, уважающей и себя, и других, играют, конечно же, родители и педагоги.

В образовательных учреждениях с каждым годом увеличивается число детей разных национальностей для снижения негативных ситуаций и повышения культуры общения необходимо проводить систематическую работу по формированию этнотолерантности среди детей, родителей и педагогов.

В младшем школьном возрасте огромное значение приобретает формирование толерантности, возможность и необходимость формирования толерантного отношения между школьниками обусловлена возрастными и индивидуальными особенностями детей. Младшим школьникам присуще с одной стороны активность, любознательность, с другой стороны – слабо развитая произвольность поведения, импульсивность, неумение устанавливать межличностные контакты, что нередко приводит к нежелательным поступкам по отношению к своим сверстникам (Р.С. Буре, Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева). Негативные проявления в поведении младших школьников в отношении к сверстникам исследователи объясняют недостаточным опытом и ограниченными коммуникативными возможностями детей.

Участвуя в дружеском общении со взрослыми, как старшими товарищами, в обмене впечатлениями мыслями, предложениями, мечтами в повседневной жизни, во время посещений музеев, выставок, прогулок, экскурсий, воспитанники удовлетворяют, углубляют познавательные интересы, расширяют кругозор, развивают такие компоненты гражданского отношения к жизни, как наблюдательность, внимательность, общительность, отзывчивость, душевная щедрость и тактичность. Во время бесед и классных часов дети уясняют правила толерантного общения [1].

Школа как социальный институт обладает большими возможностями для воспитания у детей этнотолерантности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению. Школа способна стать для детей школой ненасилия, свободы, толерантности. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание этнотолерантности способствуют развитию сотрудничества.

Успешность решения проблемы воспитания этнотолерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется ряд принципов: принцип субъектности, адекватности, индивидуализации, принцип рефлексивной позиции, принцип создания толерантной среды [3].

Важную роль в формировании этнотолерантности у младших школьников выполняет внеклассная работа. Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка. Она выполняет: воспитывающую, обучающую, развивающую функции.

Внеклассные занятия способствуют гармоничному формированию личности младших школьников, развитию у них интеллектуальных способностей, индивидуальности, опыта общения и сотрудничества, развитию коллектива.

Литература

1. *Асмолов А.Г, Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.* О смысле понятия толерантность / А.Г. Асмолов и др. // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М., 2001.
2. *Байбородова Л.В., Рожков М. И.* Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов воспитательного учебного заведения / Л.В. Байбородова и др. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 256 с.
3. *Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе / К. Фопель – СПб.: Питер, 2002.

А.В. Оларь,

учитель английского языка

МОУ «Тираспольская средняя школа № 17 им. В.Ф. Раевского»,

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование положительного отношения к учебной деятельности школьников в образовательном процессе

Одной из актуальных проблем повышения качества современного учебного процесса считается формирование у учащихся положительного отношения к учению. Формирование положительного отношения к учению имеет большое значение для школьника, поскольку оно является одним из факторов успеха в учебной деятельности, личностного развития учащихся начальной школы.

Важные общетеоретические и экспериментальные аспекты изучения отношения школьников к учению представлены в работах В. В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других, а также в исследованиях мотивации учения школьников, проведенных В.В. Репкиным, А.К. Дусавицким и др.

Многие вопросы, связанные с формированием положительного отношения к учебной деятельности, рассматривались в исследованиях Н.Г. Агаркова, О.А. Ширинкина и др. Данные исследователи отмечают, что «позитивное отношение к учению, как один из видов отношений человека, является определяющим фактором развития личности в младшем школьном возрасте, т.к. в этот

период учебная деятельность является ведущей. Организуемая учебная деятельность в этом возрасте формирует личностные качества младшего школьника, закладывает основы его характера, взгляды, убеждения и ценностные ориентации на основе общечеловеческих ценностей» [8, с.44].

Проблема формирования позитивного отношения к учебной деятельности среди учащихся подтверждается рядом государственных документов. В государственном образовательном стандарте начального общего образования одной из задач определяется, как «включение готовности и способности обучающихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию, формирование мотивации к творческому труду, работе на результат».

К.А. Чугунова указывает, что «позитивное отношение учащихся к учебе является результатом взаимодействия большого количества факторов как со стороны состояния здоровья, особенностей семейного воспитания, так и многого другого [6, с. 825].

В исследованиях И.Н. Кострамина позитивное отношение к обучению рассматривает как «направленность личности на осмысление ценностей, осознание свойств предметов и явлений окружающей действительности» [2, с. 83].

Как утверждают Е.М. Кочубей и Б.В. Сергеева «условием успешного осуществления какой-либо деятельности является позитивное отношение, которое, в свою очередь, способствует появлению творческих и нестандартных решений. Приобретение умений, знаний и навыков приводит к опредмечиванию познавательной потребности как высшей духовной потребности. К условиям формирования положительного отношения к обучению учащихся относятся: 1) использование средств, возбуждающих интерес к знаниям как мотивам познавательной деятельности; 2) привитие навыков самообразования; 3) создание на занятиях ситуаций, требующих более широких знаний, чем те, которые уже имеются в багаже учащихся; 4) применение методов активизации отдельной деятельности; 5) самостоятельное чтение учащимися научной, методической, художественной литературы с ее последующим анализом на занятиях; 6) создание ситуации успеха в обучении и практической деятельности» [3, с. 57].

Е.В. Черкалина предлагает использовать в образовательную деятельность следующие «педагогические условия, с целью формирования у младших школьников позитивное отношение к обучению:

- использование средств (квест-технологии, игровые технологии и т.д.), возбуждающих интерес к знаниям как мотивам познавательной деятельности;
- проектирование уроков на основах развивающего обучения и их внедрение на практике и т. д. соблюдению данных условий внутри образовательного процесса происходит согласование познавательного стиля ученика и обучающего стиля учителя;
- учитываются ценностные ориентации ребенка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», мировоззрение,

личностные качества, а отношения в системе «учитель – ученик» ориентируются на сотрудничество и свободу выбора» [4].

В исследовании Ф.Г. Гаджиевой были выделены ключевые «педагогические условия», способствующие формированию позитивного отношения младших школьников к обучению:

– создание условий для индивидуального самообразования и совместной деятельности учащихся путем внедрения новаторских учебных материалов;

– анализ современных учебников с целью выявления, каким образом их структура и система заданий способствуют развитию самообразовательных навыков у детей;

– укрепление воспитательного потенциала семьи на основе передовых воспитательных традиций;

– организацию коллективной и групповой учебно-познавательной активности младших школьников в взаимодействии со сверстниками, учителями и взрослыми как в классе, так и в семейной обстановке [1, с. 12].

Из представленного выше следует, что повышение учебной мотивации является одним из ключевых методов для увеличения продуктивности обучения. Поэтому важно формировать такие условия, при которых каждому учащемуся будет предоставлена возможность испытать радость от достижения успеха в учебной деятельности, а также максимально раскрыть и реализовать свой индивидуальный потенциал.

Литература

1. *Гаджиева Ф.Г.* Формирование положительного отношения к учению у младших школьников в самообразовательной деятельности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Г. Гаджиева. - Махачкала, 2004. - 187 с.

2. *Кострамина И.Н.* Создание условий для формирования у учащихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности [Электронный ресурс] / Кострамина И. Н. // Вестник научных конференций. – Электрон. дан. - 2016. - № 1/4. - С. 81-83.

3. *Кочубей Е.М., Сергеева Б.В.* Система взаимодействия семьи и школы в воспитании у младших школьников сознательного отношения к учебе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 03 (март). – С. 53–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211014.htm>.

4. *Черкалина Е.В.* Проблема отношения к школе в научных исследованиях / Е. В. Черкалина. – Текст: электронный. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2386 (дата обращения: 14.10.2021).

5. *Чечет В.В.* Педагогика семьи: пособие / В. В. Чечет. – Минск : БГПУ, 2015. – 176 с.

6. *Чугунова К.А.* Формирование интереса к учебной деятельности / К. А. Чугунова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 825–828

7. *Шактамаева Д.Г.* Педагогические условия развития положительной мотивации к учению у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Д.Г. Шактамаева. Якутск, – 2007. – 157 с.

8. *Ширинкина О.А.* Формирование положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников / О. А. Ширинкина // Начальная школа. – 2015. –№ 7. – С. 44-45.

Ю.С. Петриченко,
магистрант I курса
И.В. Белозер,
учитель начальных классов
МОУ «Бендерская средняя школа № 13»
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурецва,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников

Создание условий для достижения успеха является ключевой задачей не только в образовательной сфере, но и в социальном контексте. Решение этой проблемы необходимо начинать с начального образования. Школа на начальном этапе должна предоставить детям не только высококачественное обучение и воспитание, но и способствовать их личностному росту и самореализации. Каждый ребенок имеет право на развитие своих способностей и талантов, а образовательный процесс должен учитывать это. Педагогам важно создать такую атмосферу, которая бы способствовала положительным достижениям и вдохновляла учеников на новые свершения. В таком случае начальная школа станет не только пунктом получения знаний, но и площадкой для формирования успешной личности, готовой к преодолению жизненных вызовов.

Как считает Ю.В. Андреева, «проблема создания ситуации успеха гораздо шире, она не сводится лишь к учебной компетенции и достижениям, в ней учитывается и обеспечивается очевидная возможность самореализации личности. Ситуация успеха обеспечивает позитивную мотивацию учения, активизирует движущие силы развития и реализации потенциальных возможностей учащихся» [1, с. 125]. Успехи будущего поколения во многом определяются тем, как они будут подготовлены в школьные годы, что в дальнейшем влияет на их способность реализовать свой потенциальный внутренний ресурс. Концепцию формирования ситуации успеха в образовательном процессе развивали такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, Г.К. Селевко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина и другие.

Сегодняшний учитель начальных классов концентрирует свои усилия на создании комфортной обучающей среды, которая способствует не только эффективному обучению детей, но и продвижению его профессиональной практики. Важным аспектом этой работы является также формирование у детей чувства успешности в учебной деятельности, что помогает им развивать уверенность в своих силах и способствует более глубокой самореализации. Создавая такую атмосферу, учитель способствует не только академическим успехам, но и общему развитию личности младших школьников.

По мнению С.Н. Суховой успех определяет как «когнитивно-аффективное, оценочно-самооценочное, нервно-психическое состояние радости, удовлетворения от реализации своих возможностей, способностей, от достижения цели, от выполнения деятельности на высоком уровне качества, от принятия и признания проявлений личности школьника значимым для него социальным окружением» [8, с. 9].

А.С. Белкин определяет «ситуацию успеха как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [2, с. 30].

Как считает Ю.В. Андреева, «ситуация успеха – это целенаправленно создаваемая учителем ситуация, в которой ученик достигает запланированный учебный результат, оценивает его как успешный и переживает его как лично и социально значимое достижение» [1].

М.А. Скворцова утверждает, что «ситуация успеха – это целенаправленное, организованное сочетание обстоятельств и действий субъектов образовательного процесса по достижению в решении учебных и профессиональных задач значительных результатов как отдельной личности, так и коллектива» [7, с. 9].

И.Н. Большакова подчеркивает, что для воспитания чувства успеха необходимо учитывать два принципа. Во-первых, важно различать само чувство успеха. Не каждый человек добивается высоких результатов во всех областях. Например, у учеников могут быть выдающиеся достижения в спорте или искусстве, но при этом низкие результаты в учебе. Это влияет на то, как они воспринимают себя – ощущение успеха или неудачи возникает в тех сферах, где у них есть реальные достижения. Во-вторых, чувство успеха должно стать значимой частью индивидуальной идентичности. Оно должно быть основой для формирования «Я-личность». В этом контексте можно говорить о социальной, интеллектуальной и моральной полноценности личности. Мы полагаем, что одной из причин снижения успеваемости у младших школьников является недостаточное внимание к созданию условий, необходимых для успешного развития личности в образовательном процессе [5].

М.А. Скворцова в своей работе «Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы» выделяет следующие «особенности создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: интеграция ситуаций успеха ребенка в образовательную деятельность; использование институциональных ресурсов образовательной организации, имеющих субъективную значимость для младшего школьника, для педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы; синхронизация влияний субъектов образовательного процесса школы и семейного воспитания; ориентация ребенка на оценку его деятельности учителем; расширение области социальных контактов школьника» [7, с. 7].

И.Н. Большакова выделяет несколько методов для создания «ситуации успеха»:

1) радость класса – позитивная реакция сверстников на достижения одного из них способствует укреплению уверенности в себе у ребенка;

2) линия горизонта – педагог фиксирует первые успехи ученика и затем предлагает более сложные задания, постепенно «отодвигая» границы возможного;

3) авансирование – учитель индивидуально разбирает задание с учеником, после чего, предоставляя аналогичное задание для выполнения в классе, дает возможность ребенку ощутить успех, справившись с ним [3, с. 12].

Используя данные приемы, педагог формирует положительное отношение к учебе и способствует повышению самооценки учащегося, что в свою очередь, благоприятно сказывается на его личностном росте и общей успешности.

Очень важно для создания ситуации успеха осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении, а для этого с учетом особенностей личности младшего школьника подбирать формы, методы и приемы, приводящие к успеху ребенка.

Из вышесказанного, можем выделить такие направления деятельности учителя начальных классов по организации ситуации успеха в учебной деятельности: создание благоприятного психологического климата в учебной деятельности; активизация у младших школьников мотивационной направленности на успех; развитие умений планировать и организовывать свою учебную деятельность, навыков преодоления учебных трудностей; побуждение к эмоциональному реагированию на результаты, приводящие к успеху; предоставление возможности выбора учебных заданий и достижения успеха собственными усилиями; организация межличностного взаимодействия учащихся в ходе группового сотрудничества; развитие навыков адекватной самооценки своих учебных достижений.

Литература

1. *Андреева Ю.В.* Оптимистически ориентированная стратегия создания ситуации успеха в учебной деятельности подростков / Ю.В. Андреева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 124-128.

2. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 169 с.

3. *Большакова И.Н.* Сделать труд школьника источником умственного удовлетворения и духовной радости / И.Н. Большакова // Начальная школа. – № 12. – 2014. – С. 12-14.

4. *Габеркорн И.И.* Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников / И.И. Габеркорн // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74(2)

5. *Гладина О.В.* Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников / О.В. Гладина // Открытый урок. 1 сентября: [сайт], 2018. – URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/518855/> (дата обращения: 20.10.2024).

6. *Ефремова Н.* Создание благоприятно-стимулирующих условий для развития личности младшего школьника / Н. Ефремова // Начальная школа. – 2016. – № 10. – С. 13-15.

7. *Скворцова М.А.* Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скворцова Марина Алексеевна. – Кострома, 2016. – 18 с.

8. *Сухова С.Н.* Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сухова Светлана Николаевна. – Кострома, 2007. – 20 с.

С.С. Руденко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николау,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование экономических представлений младших школьников в урочной и во внеурочной деятельности

Одна из задач, которая стоит сегодня перед начальной школой это формирование функциональной грамотности. Особое место в формировании функциональной грамотности отводится экономической грамотности.

Е.Н. Землянская определяет экономическую грамотность как «процесс и результат формирования у школьников экономически важных качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности адаптироваться и интегрироваться в существующие установки общества» [1, с.207].

И.В. Липиц под экономической грамотностью понимает «знание логики экономических процессов и оптимальные способы поведения в мире экономики» [2, с.5].

Учитывая особенности возраста учащихся младшего школьного возраста О.Н. Новикова, Е.Г. Плотникова, М.А. Худякова рассматривают экономическую грамотность как комплекс знаний, умений и определенных навыков экономического поведения, помогающих младшему школьнику принимать обдуманное решение и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества [4].

В литературе выделяются два аспекта в структуре экономической грамотности младшего школьника: во-первых, приобретение достаточного объема знаний, умений, помогающих осуществление трудовой деятельности; во-вторых, обязательное наличие мотивации для непрерывного совершенствования своих знаний, умений в экономической сфере функционирования общества [3].

Мы считаем, что экономическая грамотность младшего школьника – это знания об экономике и те качества личности, которые связаны с экономическими отношениями, а также умения использовать экономические знания на практике.

Экономическая грамотность младших школьников формируется в процессе экономического воспитания и образование. Экономическое воспитание – это отлаженная педагогическая деятельность, направленная на развитие у детей экономического мышления, формирования умений использовать экономические

знания в практике, закрепления основных примеров поведения в экономической системе. Данное воспитание нельзя осуществить без представления учащихся об экономике, о развитии экономических отношений.

Главными задачами экономического воспитания являются:

- 1) формирование представлений о современной экономике, принципов и закономерностей ее работы;
- 2) понимание индивидуальных потенциалов каждого ученика для решения экономических проблем;
- 3) привитие интереса к получению системных экономических знаний и применению их на практике.

Осуществить экономическое воспитание и формировать экономическую грамотность младших школьников нужно начинать с первого года обучения в школе на уроках и во внеурочной деятельности. Экономическое воспитание младших школьников может осуществляться на уроках математики, окружающего мира, технологии, литературного чтения и др.

Мы изучили материалы учебников по математике (авторов М.И. Моро и др.), окружающему миру, литературному чтению для организации образовательного процесса в начальной школе, с целью выяснить, как объединить знания, представленные в учебниках для формирования экономической грамотности младших школьников. Проведенный анализ показал, что эти учебники содержат очень важную информацию для формирования у младших школьников экономических представлений и экономического воспитания.

Например, экономическое воспитание младших школьников на уроках математики можно проводить через формирование представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах, стоимости школьного имущества и др. При обучении математике учащиеся знакомятся с некоторыми терминами, составляющие суть экономики: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др. Это в основном имеет место в процессе организации деятельности младших школьников для решения задач. Таким образом, ученики младших классов обучаются решать финансовые проблемы.

Процесс формирования экономической грамотности на уроках будет более эффективен, если будет осуществляться интеграция предметных знаний с экономическими. О том, как можно осуществить во втором классе мы представили в таблице.

Огромную возможность в формировании экономической грамотности младшего школьника имеют разные формы внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность в начальной школе весьма многообразна. Она организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное, социальное, духовно-нравственное, общекультурное).

Чтобы процесс формирования экономической грамотности младших школьников во внеурочной работе был более эффективным необходимо обратить внимание на такие условия:

- дети должны участвовать в различных видах деятельности, где важное место отводится трудовой;
- оуоществить межпредметную связь;
- использовать личный опыт учащихся;
- не должно быть избытие экономических понятий на внеурочных занятиях;
- определиться с ролью семьи;
- сформировать экономические понятия, опираясь на нравственно-экономические качества личности младшего школьника.

Мы считаем, что уровень экономической грамотности младших школьников будет повышен при организации специальных занятий во внеурочной деятельности. Мы составили программу факультатива «Азбука экономики». На занятиях мы предлагаем знакомить детей с экономической азбукой, используя такие методы и приемы как: экономический анализ, учебная дискуссия, деловые игры, использование проблемных методов обучения, встречи со специалистами финансовых организаций и институтов, экскурсия, метод проектов.

Целью курса «Азбука экономики» считается формирование экономического образа мышления, воспитание ответственности и нравственного поведения в области экономических взаимоотношений в семье, школе, городе; показать наглядно опыт применения полученных знаний и умений для решения простых вопросов в области экономики семьи, школы, города.

Связь с родителями играет важную роль в формировании экономических представлений у детей. Родителей необходимо вовлечь в учебный процесс, путем создания условий для их непосредственного участия и расширения представлений детей об экономической жизни семьи, города, страны.

Таблица

**Интеграция материалов по экономической грамотности
с предметным содержанием (2 класс)**

Предмет	Тема, заявленная в программе по предмету	Тема по экономической грамотности
Окружающий мир	Что такое экономика?	Как разумно делать покупки?
Окружающий мир	Опасные незнакомцы	Кто такие мошенники?
Окружающий мир	Наша дружная семья	Откуда в семью приходят деньги?
Математика	Задачи «Цена, количество, стоимость»	Жизненная арифметика
Математика	Повторение: деление на 3.	Сколько стоит свое дело?
Математика	Повторение: сложение и вычитание	Зачем планировать расходы семьи?
Литературное чтение	Каша из топора	Сколько денег нужно потратить, чтобы сварить кашу?

Если учитель будет умело сочетать урочную и внеурочную деятельность, направленная на формирования у младших школьников представлений об экономике и умений использовать экономические знания на практике, то уровень сформированности у учащихся экономических знаний повысится.

Литература

1. *Землянская Е.Н.* Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для среднего профессионального образования/ Е.Н. Землянская. – Москва: Изд-во Юрайт, 2024. – 507 с.
2. *Липсиц И.В.* Удивительные приключения в стране экономика: для детей младшего и среднего возраста / И.В. Липсиц. – М.: Триада, 1992. – 176с.
3. *Перминова, Л.Н.* Логико-дидактический подход к обучению/ Л.Н. Перминова // Педагогика. – 2014. – №1. – С. 18-26.
4. *Новикова О.Н.* Формирование экономической грамотности младших школьников посредством внеклассных занятий / О.Н. Новикова, Е.Г. Плотникова, М.А. Худякова // [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-posredstvom-zanyatiy-na-osnove-situatsii/viewer>

А.М. Стратонова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с использованием групповых форм работы

В условиях трансформации образовательной парадигмы и интеграции в глобальное образовательное пространство произошла переоценка целей, связанных с достижением образовательных результатов. Современные цели образования перестают быть просто суммой знаний, умений и навыков, ожидаемых от ученика, и акцентируют внимание на формировании его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных компетенций. Достижение этих целей возможно благодаря созданию у учащихся системы универсальных учебных действий.

Теория универсальных учебных действий, разработанная такими учеными, как А.Г. Асмолов и Г.В. Бурменская, рассматривает их как сочетание обобщенных действий, навыков и умений, способствующих самостоятельному освоению новых знаний и опыту. Коммуникативные универсальные учебные действия игра-

ют особенно важную роль, поскольку их развитие значительно влияет на успешность обучения и социализации детей.

Среди множества универсальных учебных действий особое значение приобретают коммуникационные УУД. Уровень развития коммуникативных навыков и компетенций оказывает значительное влияние как на эффективность обучения детей, так и на их социализацию, формирование личности в целом. Эти умения возникают в процессе деятельности, а совершенствуются они в ходе общения учащихся, как в классе, так и вне его.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования (ГОС НОО) подчеркивает важность формирования коммуникативных универсальных учебных действий для успешной адаптации ребенка в обществе. Стандарт предписывает, что в процессе общения школьники обязаны научиться «выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, овладевать учебными действиями с языковыми единицами и умело использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [5]. Таким образом, коммуникационные УУД становятся основой для гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим миром, открывая перед ним горизонты новых возможностей и умений.

Коммуникативные умения представляют собой ключ к социальной компетентности, открывая двери для понимания и учета позиций других – как партнеров по общению, так и соратников в совместной деятельности. Это не просто навык слушать или вступать в диалог; это искусство участвовать в коллективном обсуждении, интегрироваться в группу сверстников, создавая при этом плодотворное взаимодействие и сотрудничество как с ровесниками, так и с взрослыми [2].

В современных реалиях нарастает противоречие между социальным заказом общеобразовательной школы, требующей формирования личности, способной к взаимодействию с окружающими и в работе с информацией, и фактической неэффективностью выполнения этого заказа. Данное исследование стремится разрешить обозначенное противоречие через развитие у учащихся начальной школы коммуникативных универсальных учебных действий, осуществляя организацию групповой работы на уроках. В данном исследовании мы стремимся не просто ответить на вызовы времени, но и воплотить в жизнь устремления, способные вдохновить новое поколение на полноценное взаимодействие с миром.

Современное общество представляет собой обширное информационное поле, где своевременное получение и качественный анализ данных дают людям возможность планировать и организовывать эффективные действия еще до того, как наступят материальные последствия, связанные с обновлением информации. Высокий темп развития научного познания и информационных технологий предвещает, что в скором будущем наше общество превратится из индустриального в информационное. Для успешного взаимодействия в таком контексте не-

обходимо развитие у подрастающего поколения тех базовых навыков, которые позволят им эффективно получать, воспринимать, передавать и анализировать новую информацию.

Одной из ключевых задач, поставленных перед общеобразовательной школой федеральным образовательным стандартом второго поколения, является формирование у обучающихся комплекса надпредметных действий, в который непременно входит умение устанавливать эффективное коммуникационное взаимодействие. Этот комплекс известен как «универсальные учебные действия» (УУД). Согласно теории универсальных учебных действий, приобретение метапредметных умений и навыков является необходимым для ребенка, чтобы реализовать потенциал своего развития и совершенствования через «сознательное и интенсивное присвоение нового социального навыка» [3].

Коммуникативные универсальные учебные действия занимают исключительное место в системе универсальных учебных действий, и для этого существует множество оснований. Прежде всего, от способности адекватно воспринимать и точно передавать информацию во многом зависит эффективность и качество активной мыслительной деятельности учащихся. Уровень сформированности коммуникационных навыков и умение работать с разнообразными видами информации существенно влияют на успеваемость. Без достаточного уровня развития этих умений невозможно наладить успешное сотрудничество и взаимодействие между учениками, что затрудняет формирование личностных, регулятивных и познавательных навыков. Более того, коммуникативные навыки необходимы детям не только в учебе. Уровень коммуникации, приобретаемый в образовательном процессе, оказывает влияние на успешность во всей дальнейшей жизни. Осваивая искусство диалога, участвуя в совместном обсуждении и аргументируя свои мысли, ребенок закладывает основы для успешного взаимодействия в обществе на протяжении всей своей профессиональной и личной жизни. Таким образом, формирование умений в области коммуникации должно стать первостепенной задачей каждого педагога.

Коммуникативные универсальные учебные действия служат основой для формирования социальной компетентности и осознанной ориентировки учащихся на взгляды и позиции окружающих, прежде всего, своих собеседников и партнеров по деятельности [4]. Они развивают навыки активного слушания, умение вступать в диалог и вовлеченность в коллективное обсуждение актуальных проблем. Эти действия способствуют интеграции в группы сверстников и прокладывают путь к продуктивному взаимодействию и сотрудничеству как с ровесниками, так и со взрослыми. Такой процесс позволяет детально исследовать различные мнения и подходы, обогащая личный опыт каждого учащегося и расширяя его горизонты. Развивая коммуникативные навыки, мы способствуем созданию открытой и поддерживающей образовательной среды, где каждый способен выразить свои мысли и идеи, а также уважительно воспринимать мнe-

ние других. В этом взаимном обогащении происходит формирование не только индивидуальной социальной ответственности, но и панорамного взгляда на реальность, позволяющего вести содержательный диалог, основанный на доверии и взаимопонимании.

В условиях введения стандартов нового поколения задача учителя начальной школы состоит в том, чтобы обеспечить организацию такой учебной деятельности обучающихся, в процессе которой развивались бы их способности, высвобождались творческие силы, и индивидуальность школьников смогла бы достичь своего расцвета. Использование групповых форм работы в образовательном и воспитательном процессе может способствовать решению данной задачи.

Групповая работа считается одной из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей. По мнению И.Н. Агафоновой, «...работая в составе группы, школьники на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимодействия. Учащиеся сплываются между собой, приучаются действовать согласованно и слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результаты совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явными усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» [1].

Работа в группе является ключом к глубокому осмыслению учебных действий для ребенка. В начале совместного труда учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена команды и планируют свою деятельность. С течением времени каждый ученик сможет уверенно выполнять эти операции самостоятельно. Совместная деятельность также предоставляет эмоциональную и содержательную поддержку, особенно для тех, кто испытывает трудности в классе, таких как робкие или менее уверенные ученики; без этой поддержки им бывает сложно включиться в общий процесс.

Групповая работа младших школьников требует особых правил: детей не следует принуждать к сотрудничеству или проявлять недовольство по отношению к тем, кто отказывается работать (целесообразно выяснить причины отказа позже); время совместной работы не должно превышать 10–15 минут, чтобы избежать усталости и снижения эффективности; нельзя требовать абсолютной тишины, однако необходимо предотвращать выкрики. Более того, педагогам часто необходимо прилагать специальные усилия для создания гармонии в отношениях между детьми.

Необходимо вдохновлять детей выражать свои мысли, воспитывая в них умение слушать других и проявлять терпимость к различным мнениям. Ключевую роль в этом процессе играет учитель, который сам должен стать ярким примером ненавязчивого стиля ведения дискуссий и обладать культурой общения. Учитель обязан предоставлять ученикам речевые образцы и оказывать поддерж-

ку в проведении обсуждений, аргументации и критических спорах. Однако исследования, к сожалению, показывают, что уровень коммуникативной подготовки учителей начальных классов зачастую остается недостаточно высоким.

Коммуникативные универсальные учебные действия формируют важный аспект общего комплекса учебных умений, способствуя не только росту эффективности обучения, но и становлению социализации детей младшего школьного возраста. Развитые коммуникативные УУД обеспечивают активную социальную компетентность, умения диалогического общения, а также продуктивное взаимодействие и сотрудничество как со сверстниками, так и со взрослыми.

Необходимость формирования коммуникативных УУД в начальной школе обусловлена требованиями ГОС НОО. В современной начальной школе разработаны и активно применяются разнообразные средства формирования коммуникативных УУД как на различных уроках (организация дискуссий, диалогов, коллективных проектов, проблемных заданий и т.д.), так и во внеурочной деятельности учащихся (психологические тренинги коммуникативной компетентности). Одним из традиционных и высокоэффективных средств формирования коммуникативных УУД является организация групповой работы учащихся.

В начальной школе умения и навыки групповой работы находятся в стадии начального формирования. Поэтому именно от умений педагога во много зависит успешность организации и эффективность групповой работы как средства активизации познавательной сферы и формирования коммуникативных компетенций младших школьников. Организуя групповую работу на уроках, педагог должен руководствоваться как общепедагогическими, так и специфическими методическими принципами, разработанными в современной педагогике начального общего образования.

Литература

1. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся / И.Н. Агафонова // Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С. 32-38
2. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140-142.
3. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников. / О.М. Арефьева // Начальная школа: плюс До и После. – 2012. - № 2. – С. 74 – 78.
4. Кудряшова Т.Г. Групповая форма обучения как условие реализации деятельностного подхода / Т.Г.Кудряшова, О.В.Чиханова // Начальная школа: плюс До и После. – 2007. – № 3. – С. 1-6
5. Леонова Е.В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности / Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Начальная школа. – 2011. - № 7. – С. 91-96.

Е.В. Тимченко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Организация проектной деятельности младших школьников на уроках технологии

Государственный образовательный стандарт начального общего образования (ГОС НОО) особое внимание уделяет участию обучающихся в проектной деятельности, формирующей универсальные учебные действия (УУД), важное место среди которых занимают регулятивные УУД. К регулятивным учебным действиям в концепции УУД, разработанной исследовательским коллективом под руководством А.Г. Асмолова, были отнесены: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Значительный потенциал для формирования регулятивных универсальных учебных действий имеет учебная дисциплина «Технология». Технология в школе – это системообразующий предмет, в котором интегрируются все знания, полученные школьником в других образовательных областях. Технология вершит образование не только в том смысле, что она включает в себя знания всех школьных дисциплин, главная «вершинность» состоит в том, что в ней теоретическое знание преобразуется в деятельность, в конкретное действие, в создание предметов окружающего мира.

Исследование практики обучения выявляет, что успех учебной деятельности во многом зависит от способности учащихся предвидеть будущие действия, а также от умения рассмотреть разные подходы к выполнению заданий, проанализировать их характеристики и выбрать наилучший. Хотя в психологии недостаточно внимания уделялось навыкам предварительной организации действий, многие работы подчеркивают важность планирующей функции мышления и описывают ее проявления при решении конкретных задач.

Под руководством В.В. Давыдова в исследованиях были обозначены различные аспекты планирования. Е.И. Исаев отмечает, что планирование связано с организацией деятельности индивида и формированием замысла преобразований задачи, нацеленного на определение способов действий. Установлено, что у младших школьников наряду с эмпирическим развивается и теоретическое мышление, о чем свидетельствуют работы таких ученых, как В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Я.А. Пономарев, А.З. Зак, А.К. Маркова и др.

Планирование изучалось в психологии с разных сторон; в некоторых исследованиях акцентируется внимание на функциях планирования, средствах его реализации и намечаются подходы для его анализа.

Связь между планированием и рефлексией была проанализирована в исследованиях В.В. Давыдова и А.З. Зака. В трудах П.Я. Гальперина акцентируется внимание на функциях планирования, которые заключаются в поиске эффективных методов и путей достижения намеченных целей. В.В. Давыдов также рассматривает планирование как процесс создания проектов будущих действий. Функции планирования исследовались через разработку различных проектов и выбор оптимального варианта (В.В. Давыдов), а также в контексте определения методов достижения цели и их взаимосвязи (С.Л. Рубинштейн). Другие исследователи, такие как Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, сосредоточились на организации и направлении действий.

Вопрос формирования внутреннего плана действий у младших школьников как средства осознания своих поступков и анализа целей рассматривается в работах В.В. Давыдова, Е.И. Исаева, И.И. Кондратьева и др.

Умение планировать, формируемое с началом школьного обучения, существенно влияет на успехи учащихся, позволяя им строить различные планы, критически их оценивать и выбирать наилучший подход для достижения результатов. Поэтому важно изучать психологические аспекты процесса планирования у школьников [4].

Уроки технологии предоставляют обширные возможности для формирования универсальных учебных действий. Практическая деятельность на таких уроках способствует общему развитию ребенка и формированию социальных качеств, а также способствует развитию как специальных технологических навыков, так и универсальных учебных действий. Эти занятия создают идеальные условия для освоения важной части учебной деятельности – умения организовывать проектную работу.

Урок технологии следует общим принципам и правилам дидактики, однако исследователи утверждают, что этот тип уроков имеет свои уникальные особенности и отличается от других предметов начального образования [2, с. 14].

В процессе урока ученики одновременно участвуют в трудовой и учебной деятельности, каждая из которых обладает своей мотивацией, целью, структурой и организацией. Эти виды деятельности тесно переплетены, создавая сложный комплекс действий и операций, влияющих друг на друга. На отдельных этапах урока то одна, то другая деятельность может оказывать большее влияние. Ученику необходимо постоянно переключаться между этими видами деятельности, сохраняя логику и последовательность, что является довольно сложной задачей для младших школьников.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что занятия, в которые вовлечены учащиеся на уроках технологии, сочетают в себе характеристики двух достаточно различных видов деятельности, что обосновывает их определение как комплексной учебно-трудовой деятельности. Это определяет все другие особенности и уникальные черты урока технологии. Основным моментом урока состоит

в его двуединой цели. Каждый вид деятельности в этом процессе направлен к своей итоговой задаче, что и является целью данной активности. В контексте трудовой деятельности речь идет о конкретном продукте: это может быть изделие, над которым работают дети, либо определенная задача. Достижение этого продукта – основная задача их трудовой деятельности в рамках конкретного урока.

Учебная деятельность, с другой стороны, преследует иную цель – освоение определенного объема знаний, как в области политехнического образования, так и в более общем плане, который напрямую связан с содержанием урока; овладение сложными и простыми трудовыми умениями; закрепление некоторых умений и доведение их до уровня навыка [1].

Для детей конечный продукт их труда является более привлекательным и значимым, что, в свою очередь, усиливает их мотивацию к трудовой и учебной деятельности. Это особенно актуально, если результат труда выделяется своей интересностью, необычностью, красотой или увлекательностью. Важно также, чтобы ребенок понимал, где и как он сможет применить свое изделие, а также осознавал, какую пользу оно приносит.

Однако младшие школьники не воспринимают интеллектуальные и практические навыки, формируемые в процессе труда, как важные элементы учебной деятельности, которые требуют целенаправленного освоения. Для них такие навыки лишь средства для создания чего-то нужного и полезного. В отличие от них, учитель видит в результатах труда детей и в самом процессе прежде всего инструменты для решения различных учебно-воспитательных задач на уроках технологии. Для педагога значимыми аспектами являются образовательные, развивающие и воспитательные последствия учебно-трудовой активности детей.

На уроке технологии преподаватель выполняет две ключевые роли: организатора и конструктора. Создавая условия для работы учащихся, он в первую очередь заботится о том, чтобы процесс был понятным, логичным, слаженным, ритмичным, безопасным и завершенным. Для этого ему необходимо иметь ясное представление о структуре трудового процесса, его главных элементах, особенностях технологии производства конкретного изделия из определенных материалов, что позволяет ему эффективно планировать задания для студентов. В этой роли его деятельность во многом напоминает работу технолога, поскольку учитель фактически является руководителем «производственного» процесса.

С другой стороны, он не только обучает детей правильным методам труда, но и развивает у них универсальные учебные действия; расширяет их знания, побуждая к рассуждениям, аргументации и исследованиям; активизирует их творческие способности, познавательную активность, самостоятельность и ответственность. В ходе трудовой деятельности учитель решает множество задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием, реализуя важные функции образовательного процесса на начальном уровне.

Сложность урока технологии для учителя обнаруживается также в многообразии педагогических задач, которые ему приходится решать, организуя учебно-трудовую деятельности детей. На практике это проявляется в особой группировке и формулировке учебных задач урока технологии [3].

Таким образом, понимание общих особенностей урока технологии в начальной школе позволяет педагогам при конструировании уроков разных типов более осознанно подходить к выбору методического наполнения каждого конкретного урока, выбирать и применять оптимальные приемы формирования у младших школьников умения планировать практическую работу на уроках технологии. Для организации проектной деятельности учеников необходимо выработать общие приемы ее рациональной организации, к которым в первую очередь относится умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело выбирать способы наиболее быстрого и экономного решения поставленных задач.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что организация проектной деятельности младших школьников способствует умению планировать практическую работу на уроках технологии будет эффективно, если для этого применяются специальные методические приемы (обсуждение готового плана выполнения учебной задачи, составление плана по готовому образцу изделия, работа с деформированным планом решения учебной задачи, составление плана выполнения учебной задачи по опорной схеме или графическому обозначению и др.).

Литература

1. *Дубовская Н.А.* Планирование учебных действий младшего школьника в процессе учебной деятельности / Н.А. Дубовская // Молодые ученые. – 2015. – № 6. – С. 327-329.
2. *Дунилова Р.А.* Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников / Р.А. Дунилова // Управление начальной школой. – 2013. – № 5. – С.5-11.
3. *Зеленкова И.В.* Формирование универсальных учебных действий на уроках технологии в начальной школе // Вопросы теории и практики в области педагогики и психологии : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. конф. – Волгоград, 2014. – С. 55-59.
4. *Касаткина Е.В.* Нестандартные уроки технологии в начальной школе / Е.В. Касаткина, В.Ю. Морозова // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7 (2). – С. 173-174.

Глава 3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.С. Григорьева,

магистрант III курса

Научный руководитель:

А.В. Мельничук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в современной научной литературе

В настоящее время, на фоне развития гуманистического подхода в образовании, активно формируется концепция психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса. Эта идея возникла в контексте необходимости предоставления им квалифицированной психологической помощи.

Тем не менее, несмотря на множество публикаций, посвященных различным аспектам психолого-педагогического сопровождения, по-прежнему наблюдается нехватка обобщающего и систематизированного анализа уже собранных теоретических и практических знаний.

В вопросах организации и содержания психолого-педагогического сопровождения значительный вклад внесли исследователи, такие как М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, Е.А. Бауэр и А.В. Малышев, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков и др.

Впервые психологический термин «сопровождение» был представлен в исследовании Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития».

Словарь русского языка, составленный С.И. Ожеговым, объясняет термин «сопровождение» следующим образом: сопровождать, значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо [6, с.544].

В современном обществе все чаще применяется выражение «психолого-педагогическое сопровождение» для обозначения комплексной помощи людям,

которые сталкиваются с разными проблемами на определенных этапах своего развития. Прежде всего, это касается психически здоровых индивидов, нуждающихся в поддержке для раскрытия своего потенциала и достижения успеха в жизни. Сопровождение выходит за рамки простой помощи преодолеть трудности; оно сосредотачивается на сохранении и развитии внутреннего потенциала человека, а также на создании условий для его самореализации в обществе.

Концепция сопровождения тесно связана с значительными изменениями в образовательной системе. Современное образование ориентировано на создание условий для роста и реализации каждого ребенка, а всестороннее развитие личности должно способствовать социализации и благополучию.

Исходя из ключевых аспектов, потребность в сопровождении выражена в концепциях, предложенных различными авторами, включая Е.А. Бауэра и А.В. Малышева, которые подчеркивают его роль в обеспечении качества образования. Также выделяются и другие формы, такие как медико-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение, что устанавливает разнообразие определений и подходов к этому термину [2, с.31].

А.В. Шишова акцентирует внимание на медико-педагогическом сопровождении, которое подразумевает использование дифференцированных подходов к процессам воспитания и обучения, а также к индивидуальному оздоровлению, включая реализацию образовательными учреждениями комплекса мероприятий по профилактике заболеваний, связанных с учебной деятельностью [12, с.36].

Н.В. Савицкая и Е.В. Гутман определяют социально-педагогическое сопровождение как систему взаимодействия в сфере образования, которая охватывает социальные институты учебных заведений, различные социальные проекты и программы, направленные на развитие студентов, а также управление воспитательным потенциалом общества для решения задач социализации обучающихся [4, с.9].

Сопровождение проникает во все аспекты жизнедеятельности, что подчеркивает его практическую важность. Тем не менее, это разнообразие усложняет теоретическую работу по формированию единого подхода к определению термина «сопровождение». Многие исследователи рассматривают различные виды сопровождения как синонимы, что лишь увеличивает путаницу. Для многих людей термин «психолого-педагогическое сопровождение» является обобщающим, однако он не полностью охватывает все грани данного явления.

Широкое распространение форм психолого-педагогического сопровождения привело к появлению множества определений и подходов. Термин «сопровождение» воспринимается как синонимичное поддержке, помощи, сочувствию, сотрудничеству, а также рассматривается как метод и создание определенных условий для выполнения деятельности, чаще всего связанным с обучением.

О.С. Газман предложил концепцию психолого-педагогического сопровождения, направленного на помощь детям в решении индивидуальных задач, связан-

ных с физическими и психическими трудностями, а также их влиянием на процессы самоопределения, межличностного общения и обучения [3, с.53].

А.П. Тряпицына и Е.И. Казакова определяют сопровождение как деятельность, обеспечивающую поддержку в моменты выбора и входа в «зону развития» [8, с.12].

В.А. Сластенин в своей интерпретации выделяет методы психолого-педагогического сопровождения, отмечая, что это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования и активного участия, направленный на развитие самостоятельности учащихся в сложных ситуациях» [11, с.129].

В.А. Айрапетов рассматривает сопровождение как «форму партнерского взаимодействия, где согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального выбора решений» [1, с.67]. Однако это определение не охватывает системные аспекты взаимодействия участников педагогической деятельности.

О.А. Сергеева подчеркивает, что сопровождение – это «деятельность, создающая условия для успешной адаптации к жизненным условиям» [10, с.22].

М.Р. Битянова трактует «сопровождение» как «проектирование образовательной среды с учетом гуманистических принципов, нацеленных на раскрытие потенциала ребенка» [2, с.19]. Данный метод опирается на возрастные нормы развития и ключевые возрастные трансформации, которые служат мерилom адекватности воспитательных воздействий. Он учитывает логику индивидуального роста ребенка, его нужды, цели и ценности.

О.С. Попова полагает, что суть психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных учреждениях заключается в том, что «снижению влияния негативных факторов на молодое поколение, активному развитию гуманистического мировоззрения и осознанию своей роли в мире через вовлечение молодых людей в самостоятельный и многообразный поиск ответов на вопросы, связанные со смыслом и целью человеческого существования» [7, с.11].

Подводя итог проанализированным определениям, можно сказать, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия специалиста с психически здоровыми людьми, ориентированный на создание условий для всестороннего развития личности, а также на формирование необходимых навыков и поддержку в трудных жизненных ситуациях.

В нынешнее время такое сопровождение становится все более важным и нужным инструментом для поддержки и развития человека. Создание системы сопровождения является ключевым шагом к построению справедливого и гуманного общества, где каждый имеет шанс реализовать свой потенциал и добиться успеха в жизни.

Таким образом, обзор педагогической и психологической литературы свидетельствует о том, что на протяжении последнего десятилетия проблема теоре-

тико-методологического обоснования психолого-педагогического сопровождения остается актуальной. В современном контексте «психолого-педагогическое сопровождение» воспринимается как многогранный феномен, активно используемый в различных сферах жизни.

Литература

1. *Айрапетов В.А.* Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дисс. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 241 с.
2. *Бауэр Е.А.* Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков мигрантов: Автореферат дис. докт. псих. наук: Нижний Новгород, 2012. – 40 с.
3. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. – М., 1995. – С.58-64.
4. *Гутман Е.В.* Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста в негосударственном вузе: Автореферат дис. канд. псих. наук по специальности. – М., 2013. – 36 с.
5. *Казакова Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно - ориентационный подход): Автореф. дисс.пед.наук. – СПб., 1995. – 32 с.
6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. *Попова С.В.* Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников // Начальная школа, 2005. – № 8.
8. *Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П.* Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – С. 7-17.
9. *Савицкая Н.В.* Социально-педагогическое сопровождение развития безопасности и жизнедеятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования. Автореф.канд. пед. наук. – М. 2013. – С. 35.
10. *Сергеева О.А.* Система педагогического сопровождения эмоциональночувственной сферы старшеклассников. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – М., 2013. – 310 с.
11. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Шиянов Е. Н.* / Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
12. *Шишова А.В.* Формирование здоровья детей 7-11 лет и дифференцированная система их медико-педагогического сопровождения при различных программах обучения: Автореферат дис. докт. мед. наук: Иваново, 2010. – 51 с.

А.Ю. Гросул,

магистрант I курса

Научный руководитель:

С.Ю. Щепул,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки военнослужащих

Одной из важных задач государственного и социального уровня является профессиональная подготовка военнослужащих. В процессе службы в рядах Вооруженных сил происходит усвоение призывником языка, социальных ценностей, норм, культуры, присущих армейской жизни, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. В связи с этим актуальным становится рассмотрение проблемы социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих.

Понятие «сопровождение» имеет междисциплинарный характер, охватывая области педагогики, психологии, социологии и другие науки. Опираясь на исследования ряда современных ученых, мы предприняли попытку проанализировать подходы к определению данного понятия с целью конкретизации методологических и содержательных основ социально-педагогического сопровождения военнослужащих.

В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. М.И. Рожков считает, что сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [7].

Л.М. Шипицына отмечает, что сопровождение является методом, обеспечивающим субъекту определенные условия для принятий оптимальных решений в различных жизненных ситуациях [8].

Вопросы сопровождения рассматриваются в научных трудах Л.Н. Бережновой, Н.Н. Михайловой, З.И. Лаврентеевой и др.

Л.Н. Бережнова рассматривает сопровождение как многоуровневое взаимодействие различных субъектов, способствующее профессиональному самовоспитанию и профессиональному развитию личности [1]. При этом под взаимодействием понимаются «процессы влияния различных объектов друг на друга, их взаимная обусловленность». При таком понимании «сопровождение» отражает субъектную позицию обучающегося, способствуя его профессиональному росту и развитию.

В исследованиях Н.Н. Михайловой, сопровождение отождествляется с понятиями «помощь» или «поддержка» «педагога, группы педагогов и/или дру-

гих субъектов образовательной деятельности в формировании направленного развивающего поля и способствующие решению возникающих проблем в обучении» [5]. Сторонником этой идеи является Л.В. Мардахаев, который в основе сопровождения видит «...помощь, поддержку в преодолении трудностей в процессе самореализации, достижении жизненных целей» [4]. З.И. Лаврентьева представляет сопровождение с позиции партнерства, в рамках которого создаются условия для индивидуального принятия решений.

В педагогической практике социально-педагогическое сопровождение определяется как «ресурс развития профессионального образования, позволяющий всем субъектам образовательного процесса реагировать на изменяющиеся условия внешней среды» [3]. М.Р. Битянова, Э.Ф. Зеер, В.П. Сергеева, Н.Л. Коновалова определяют социально-педагогическое сопровождение в профессиональной деятельности как «непрерывный процесс изучения, формирования и совершенствования профессиональной деятельности обучаемого, осуществляемый субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [9].

Проанализировав данные подходы к определению социально-педагогического сопровождения, мы выделили следующее общее основание: социально-педагогическое сопровождение представляет собой определенную систему профессиональной деятельности специалиста, направленную на создание социально-педагогических условий для оптимальной социализации личности. Авторы эксплицируют данное понятие как содействие и поддержку; как создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений; как создание условий для социализации, восстановления потенциала развития и саморазвития личности.

В военной педагогике вопросы социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки представлены в работах А.Ю. Бушуева, Р.А. Николаева, И.А. Федосеевой и др.

В исследованиях Р.А. Николаева социально-педагогическое сопровождение военнослужащих рассматривается как «особая пространственно-временная технология, включающая несколько этапов (информационный, мотивационный, содержательный, плано-прогностический, реализационно-деятельный, мониторинговый, итоговый), которые, в своей органичной совокупности, образуют достаточно эффективную педагогическую систему» [6].

И.А. Федосеевой и А.Ю. Бушуевым определена специфика социально-педагогического сопровождения как направления работы, позволяющего оптимизировать показатели социальной адаптации военнослужащих по призыву. Главной задачей социально-педагогического сопровождения, отмечают ученые, является оптимизация военно-профессиональной подготовки военнослужащих с целью повышения эффективности служебно-боевой деятельности [2].

Анализ научных работ по проблеме исследования, позволяет выделить две основные цели социально-педагогического сопровождения профессиональной

подготовки военнослужащих: содействие в реализации военнослужащими своих способностей, усиление положительных, и коррекция негативных качеств для достижения психологического комфорта и сохранения психического здоровья.

Основными направлениями деятельности при проведении мероприятий социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих, по мнению авторов, выступают: оказание помощи в повышении уровня адаптированности и личностного адаптационного потенциала военнослужащих, развитие их мотивации к позитивному принятию традиций, присущих армейской жизни, внутренних правил и распорядка, проведение консультаций, инструкторско-методических занятий для руководящего состава с целью повышения их психолого-педагогической компетентности, понимания проблем адаптационного периода и особенностей адаптации военнослужащих.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки военнослужащих определяется в научной литературе как динамическая система организационно-социально-педагогических мероприятий, направленных на социально-психологическую, адаптацию военнослужащих к условиям военно-профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бережнова Л.Н., Богословский В.И.* Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 12. – С. 109-123.
2. *Бушув А.Ю.* Педагогические условия социально-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств в процессе профессиональной подготовки военнослужащих по призыву / А. Ю. Бушув, И. А. Федосеева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 5-3(95). – С. 82-87.
3. *Гутман Е.В.* Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста в негосударственном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2013. 23 с.
4. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: введение в специальность: учебник / Л. В. Мардахаев. – RUS : Директ-Медиа, 2023. – 192 с.
5. *Михайлова Н.Н.* Методическое сопровождение учителя физики: специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования): диссерт. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Михайлова Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 308 с
6. *Николаев, Р. А.* Важность «сопровождения военнослужащих» в военных вузах России / Р. А. Николаев // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 1(31). – С. 369-377.
7. *Рожков, М. И.* Социально-педагогическая деятельность : учебно-методическое пособие / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – 288 с.
8. *Специальная психология: учебник для вузов / Л. М. Шипицына [и др.]; под редакцией Л. М. Шипицыной. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 287 с.*

9. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие / под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Инфра-М, 2016. – 190 с.

М.И. Есипов,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.В. Мельничук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о развитии нравственно-этической культуры военнослужащих

Особенности развития нравственно-этической культуры военнослужащих – проблема, которая включает в себя целый комплекс аспектов, связанных с моральными качествами, ценностями и нормами поведения военнослужащих в профессиональной и повседневной деятельности.

Исследование вопросов нравственно-этической культуры военнослужащих представлено в трудах различных ученых, педагогов и военных деятелей: К.Е. Ворошилов, А.А. Гордеев, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, С.Ф. Логинов, В.А. Карпов, В.Г. Костырко, Л.А. Корчагина, Е.Н. Сидоренко, Н.Н. Никифорова, А.В. Уваров, А.Г. Молчанов, Ю.А. Власов.

Сидоров Н.Н. освещает современные вызовы в вопросах воспитания этики среди военнослужащих и предлагает комплексные решения [5].

Эти ученые внесли значительный вклад в понимание и развитие теории нравственного воспитания военнослужащих, включая рассмотрение этических аспектов и их влияние на воинский коллектив.

Понятие «нравственно-этическая культура» является производным от двух базовых категорий: нравственность и этика. Первоначально эти категории изучались в философии, а термин «нравственно-этическая культура» сформировался на пересечении этих дисциплин с педагогикой и социологией.

Нравственность – это категория, связанная с системой моральных норм и принципов, регулирующих поведение человека в обществе [3]. Основные философские идеи о нравственности разрабатывали такие мыслители, как Платон, Аристотель, Кант, Гегель. Они рассматривали нравственность как внутреннюю установку и осознанное стремление к добродетели.

Этика – это раздел философии, изучающий принципы и законы морали, категорию добра и зла. Основоположником этики как отдельного раздела философии был Аристотель, который ввел понятие «этика» в своих трудах «Никомахова этика» и «Евдемова этика» [1].

Понятие «нравственно-этическая культура» начало формироваться в педагогике и социальной философии, объединяя идеи нравственности и этики в аспекте воспитания и личностного развития.

Кант – разработал категорию морального императива, который лег в основу многих современных этических концепций. Гегель – развил понимание нравственности в контексте гражданского общества и государства.

Д.Н. Узнадзе – ввел понятие установки как основополагающего элемента нравственного поведения [3].

В контексте воспитания военнослужащих и формирования нравственно-этической культуры значительное влияние оказала советская педагогическая школа.

А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский – рассматривали нравственно-этическое воспитание как основу для формирования высоких моральных качеств в коллективе и способствовали системному подходу к этому вопросу [1].

В современной педагогике и социальной философии «нравственно-этическая культура» трактуется как совокупность усвоенных человеком моральных норм, ценностей и установок, которые определяют его поведение в обществе. Авторство термина не связано с конкретным человеком, а является результатом эволюции научных взглядов в философии, педагогике и этике.

Таким образом, понятие «нравственно-этическая культура» сформировалось на основе философских исследований этики и нравственности, а также в результате развития педагогических и социологических теорий в XX веке.

Рассмотрим основные особенности развития нравственно-этической культуры военнослужащих.

Главной целью является формирование высоких моральных качеств, таких как патриотизм, верность долгу, ответственность, справедливость, честь и мужество. Основные задачи включают:

- развитие чувства ответственности за свои действия;
- укрепление уважения к чести и достоинству сослуживцев;
- воспитание готовности к самопожертвованию ради общего блага [4].

Военнослужащие впитывают традиции своих воинских подразделений и всей армии. Историческая память, примеры подвига и стойкости, передача опыта от старших поколений помогают развивать этику и мораль.

Морально-этические установки включают понимание военного долга, осознание ответственности за защиту Отечества и необходимость выполнения приказов. Это формирует чувство сплоченности и дисциплины.

Военнослужащие живут и работают в коллективе, что требует соблюдения общепринятых моральных норм, поддержания доверия и товарищеской помощи. Психологический климат в подразделении играет ключевую роль в развитии нравственных качеств.

Военная служба связана с высоким уровнем стрессов и физической нагрузки. Подобные условия могут повлиять на поведение и моральные установки, поэтому важна работа психологов и командиров по поддержке личного состава [4].

Командиры являются основными наставниками и образцами поведения для младших военнослужащих. Их личный пример и способность наставлять являются ключевыми факторами в процессе воспитания.

В современных армиях допускается привлечение военных капелланов или священников, которые проводят духовные беседы, поддерживая моральный дух и укрепляя духовные ценности среди личного состава.

Эти особенности связаны с комплексным подходом к формированию у военнослужащих моральных установок, которые позволяют им достойно выполнять свой служебный долг и сохранять человеческое достоинство даже в сложных ситуациях.

Технологические аспекты развития нравственно-этической культуры военнослужащих включают системный подход и использование конкретных методик и технологий воспитания, направленных на формирование моральных качеств, ценностей и норм поведения. Эти аспекты рассматривают методы, приемы и формы организации воспитательного процесса, обеспечивающего развитие нравственно-этической культуры. Основные технологические аспекты можно охарактеризовать следующим образом:

Педагогические технологии включают комплекс методов и приемов воспитания, используемых командирами для формирования моральных качеств военнослужащих [5]. Важными элементами являются:

- индивидуальный подход к военнослужащим с учетом их личных особенностей и уровня морального развития;
- методы убеждения и примера – личный пример командиров и наставников, рассказы о героях, использование исторических примеров;
- технологии коллективного воспитания – формирование сплоченного коллектива, проведение тренингов, способствующих укреплению доверия и взаимопонимания между военнослужащими.

Информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в развитии нравственно-этической культуры за счет:

- создания информационной среды, где военнослужащие могут получать доступ к образовательным ресурсам, фильмам и материалам о моральных и этических вопросах;
- использования мультимедийных технологий для демонстрации видеоматериалов, лекций и презентаций на темы воинского долга, чести и справедливости;
- виртуальных тренингов и симуляторов, моделирующих ситуации, требующие принятия морально значимых решений.

Психолого-педагогическое сопровождение, включающее систему мероприятий и технологий, направленных на поддержку личностного развития и психологической устойчивости военнослужащих:

- психологические тренинги и консультации – направлены на развитие стрессоустойчивости, самоконтроля и осознания ответственности за свои действия;

- методы арт-терапии и другие технологии, включающие работу с эмоциями и развитием личностных качеств.

Технологии воспитания на основе культурных и духовных ценностей – использование культурных традиций и духовных практик для укрепления нравственных основ:

- привлечение к культурным мероприятиям (выставки, концерты, посещение музеев и памятных мест);

- работа с военными капелланами и священнослужителями для проведения духовных бесед и укрепления моральных ценностей;

- проведение дискуссий и круглых столов на этические и философские темы.

Социально-психологические тренинги направлены на развитие навыков эффективного взаимодействия, взаимопомощи и построения отношений в коллективе. В рамках таких технологий могут использоваться:

- командообразующие упражнения и методики по развитию эмпатии и доверия;

- социальные ролевые игры и психологические симуляции, моделирующие ситуации морального выбора.

Методы самовоспитания, включающие технологии самоанализа, саморегуляции и рефлексии, которые формируют способность военнослужащих к критической оценке своих действий и поступков:

- ведение дневников саморазвития;

- практики медитации и осознанности для контроля эмоций и анализа поступков;

- техники постановки личных целей и их коррекции с учетом моральных и этических принципов.

Развитие нравственно-этической культуры предполагает работу не только внутри воинского коллектива, но и с местным сообществом и общественными организациями: участие в волонтерских и благотворительных акциях, организация встреч с ветеранами и проведение мероприятий патриотической направленности.

Технологии ситуационного анализа и принятия решений включают специальные тренировки и занятия, где военнослужащие ставятся в условия моделирования морально-этических дилемм: метод «разбора полетов» – обсуждение и анализ реальных или моделированных ситуаций, в которых были сделаны мо-

ральные выборы; кейсовый метод – разбор примеров и ситуаций, требующих принятия решений с учетом моральных норм.

Эти технологические аспекты позволят обеспечить комплексное развитие нравственно-этической культуры военнослужащих, интегрируя как традиционные, так и современные методики воспитательной работы.

Литература

1. *Андреев В.И.* Нравственно-этические основы профессиональной подготовки военнослужащих. – М.: Воениздат, 2020.
2. *Баранов В.И.* Военно-педагогические аспекты формирования нравственных основ личности военнослужащего. – СПб.: ВАГШ ВС РФ, 2022.
3. *Деркач А.А.* Акмеология в вопросах и ответах: учебное пособие [Текст] / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с., с. 219.
4. *Захаренко С.В.* О проблеме взаимоотношений в курсантской среде [Текст] // Вестник университета (ГУУ). – 2010. – № 5.
5. *Сидоров Н.Н.* Этика и моральное воспитание в вооруженных силах: современные вызовы и подходы. – М.: Воениздат, 2023.

А.А. Есипова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Организация курсов повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности педагогов

Мировой опыт внедрения модели инклюзивного образования показывает ее эффективность в плане социокультурной интеграции детей с особыми потребностями, развития толерантности по отношению к ним у здоровых сверстников и взрослых. В то же время это длительный процесс, сопряженный с рядом проблем, решение которых необходимо для полноценной реализации инклюзивной модели образования.

Инклюзивное образование предполагает создание системы условий, обеспечивающих специальное психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с особыми потребностями. При этом большое значение приобретает готовность педагогов, проявляющаяся в эмоциональном принятии педагогом обучающихся с ОВЗ (особенными возможностями здоровья), способности к взаимодействию с ними, поддержанию их эмоционального благополучия, осве-

домленности об инклюзивном обучении детей с ОВЗ, владении технологиями инклюзивного обучения.

Однако исследования показывают, что педагоги общеобразовательных школ и дошкольных учреждений, как правило, обладают недостаточными либо искаженными представлениями об инклюзивном образовании, особенностях психофизического развития детей с различными нарушениями развития, не владеют технологиями психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивном образовании, организации их образовательной деятельности и взаимодействия со сверстниками.

Существуют различные трактовки понятия «готовность педагогов к инклюзивному образованию», однако авторы сходятся во мнении что, готовность является интегративным личностным образованием с установкой на осуществление инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, выражающим наличие представлений об особенностях детей с ОВЗ и приемов работы с ними [1].

Готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных условий эффективности реализации инклюзивного образования, следовательно, формирование инклюзивной компетентности должно стать одной из приоритетных задач непрерывного педагогического образования, которая оправданно может быть разрешена в рамках дополнительного профессионального образования.

О важности вышеупомянутой подсистемы непрерывного педагогического образования в широком смысле говорит исследователь О.Н. Шилова: «...система дополнительного профессионального образования является основным связующим звеном между профессионально-образовательными интересами личности, общества и государства...» [3].

И.Ю. Тарханова в своем исследовании дополнительного профессионального образования говорит о том, что данную систему отличают: открытость, социальная ориентированность, непрерывность [2].

Реализация дополнительного профессионального образования возможна за счет прохождения педагогами дополнительных профессиональных программ, которые включают в себя, в том числе, курсы повышения квалификации.

Вопрос организации курсов повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности педагогов исследовался многими учеными и специалистами в области педагогики, психологии и специального образования: И.А. Зимняя (педагогическая компетентность); Е.Н. Кузьмина (вопросы подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями); Л.С. Выготский (идеи о социализации и обучении в контексте инклюзии).

Подготовка педагогов для инклюзивного образования включает несколько ключевых аспектов.

Знание теории и практики инклюзивного образования: педагоги должны понимать принципы инклюзии, права детей с особыми потребностями и подходы к обучению.

Разработка индивидуальных образовательных программ: важно уметь адаптировать учебные планы и методы преподавания под нужды каждого ученика.

Психологическая готовность: педагоги должны быть готовы работать с детьми с разными особенностями развития, развивать эмпатию и навыки межличностного общения.

Кросс-дисциплинарные знания, которые могут включать в себя основы специальной педагогики, психологии, а также знание особенностей различных нарушений.

Командная работа и сотрудничество: умение работать в команде с другими специалистами (логопедами, психологами, социальными работниками) для создания комфортной образовательной среды.

Практические навыки: диагностики, коррекции и оценки учебных достижений.

Организация курсов повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности педагогов является важным этапом в обеспечении качественного образования для всех учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями.

Цели и задачи курсов: развитие знаний о принципах инклюзивного образования; обучение педагогов методам работы с детьми с различными образовательными возможностями; формирование навыков создания доступной учебной среды.

Представляется необходимым включение в содержание курсов следующих направлений:

- Основы инклюзивного образования: законодательные и нормативные аспекты.
- Психолого-педагогические особенности работы с детьми с ОВЗ.
- Методы и техники дифференцированного обучения.
- Психология общения и взаимодействия с родителями детей с особыми потребностями.

Приоритетные форматы обучения: очно и дистанционно; мастер-классы, семинары и вебинары; практические занятия и тренинги.

Организация курсов повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности педагогов возможна на базе высших учебных заведений, институтов повышения квалификации, негосударственных образовательных организаций и центров непрерывного образования.

На примере курса «Основы инклюзивного образования: законодательные и нормативные аспекты» представим краткое содержание данного направления.

Данный курс должен охватывать ряд ключевых тем и компонентов, которые помогут участникам понять принципы инклюзивного образования, действующее законодательство и его реализацию на практике. Представляется необходимым включение следующих основных разделов, в курс:

1. Введение в инклюзивное образование: определение инклюзивного образования; принципы и цели инклюзивного образования; значение инклюзивного образования для общества.

2. Законодательные основы инклюзивного образования: обзор международных норм и стандартов (например, Конвенция ООН о правах инвалидов); национальное законодательство, регулирующее инклюзивное образование (законы, постановления, правила); рекомендации и документы, разработанные Министерством образования и науки.

3. Нормативные документы и стандарты: государственные образовательные стандарты, касающиеся инклюзии; методические рекомендации по организации инклюзивного обучения; оценка и аккредитация учреждений, предоставляющих инклюзивное образование.

4. Практические аспекты реализации инклюзивного образования: организация образовательного процесса для детей с особыми потребностями; разработка индивидуальных образовательных программ; роль педагогов, психологов и других специалистов в инклюзивной системе.

5. Ключевые механизмы поддержки инклюзивного образования: обучение и повышение квалификации специалистов в области инклюзивного образования; сотрудничество с семьями и общественными организациями; создание доступной инфраструктуры и ресурсов для инклюзивного обучения.

6. Проблемы и вызовы инклюзивного образования: препятствия, с которыми сталкиваются образовательные учреждения; способы преодоления барьеров; анализ успешных примеров и практик из разных регионов.

7. Будущее инклюзивного образования: тренды и перспективы развития инклюзивного образования; роль технологий в инклюзивном образовании; создание устойчивой системы инклюзивного обучения.

8. Дискуссии и практические задания: обсуждение кейсов и реальных ситуаций; групповые работы и проекты по разработке инклюзивных программ; обратная связь с участниками по их предложениям и инициативам.

Такой курс позволит педагогам получить не только теоретические знания, но и практические навыки, что особенно важно для успешной реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях.

Курс «Психолого-педагогические особенности работы с детьми с ОВЗ» должен быть структурированным и охватывать ключевые аспекты, связанные с работой с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Такой курс поможет педагогам и специалистам развить необходимые навыки и знания для работы с детьми с ОВЗ, создать поддерживающую и инклюзивную среду для их обучения и развития.

Курс «Методы и техники дифференцированного обучения» должен включать как теоретический, так и практический компоненты, позволяющие обучающимся эффективно применять полученные знания в образовательной практике.

Курс «Психология общения и взаимодействия с родителями детей с особыми потребностями» должен быть многогранным и учитывать различные аспекты работы с семьями таких детей.

Каждый модуль может включать теоретические материалы, практические задания и возможности для обсуждения, что обеспечит глубокое понимание темы и повысит компетенции участников.

Таким образом, в ходе обозначенных курсов повышения квалификации осуществляется целенаправленный процесс формирования, обогащения и развития компетенций выпускника высшего или среднего профессионального учебного заведения в педагогической деятельности, сориентированный на профессиональный рост и личностное развитие специалиста.

Литература

1. *Гонеев А.Д., Самарцева Е.Г.* Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.Д. Гонеев, Е.Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 4.
2. *Махмурян, К.С.* Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02. / Махмурян Карине Степановна. – Москва, 2009. – 421 с.
3. *Хафизуллина И.Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.

Д.А. Иордатов,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Г.В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование социально-педагогической компетентности педагогов школы

Современная школа испытывает на себе влияние множества социальных факторов, которые требуют от педагогов умения эффективно взаимодействовать

с обучающимися, родителями и коллегами. Социально-педагогическая компетентность педагога представляет собой совокупность знаний, умений, необходимых для эффективного разрешения социально-педагогических задач и предотвращения негативных проявлений в школьной среде. Формирование данной компетенции необходимо для обеспечения позитивной социализации обучающихся, формирования у них устойчивых позитивных установок и ценностей, а также развития их личностных качеств.

Общие проблемы подготовки педагогов к социально-педагогической деятельности в условиях организации образования раскрывают в своих исследованиях С.В. Алехина, В.М. Басова, О.В. Госсе, В.Н. Келасьев, Р.А. Литвак, А.И. Тимонин, О.Л. Фесуненко, Л.А. Ядвиршис и др.

Социально-педагогическая компетентность педагога – это способность эффективно решать задачи, связанные с социальным воспитанием учеников, их социализацией и адаптацией в школьной и внеурочной деятельности.

Е.В. Гришкевич отмечает сложность и многофакторность социально-педагогической компетентности, которая может рассматриваться только как личностное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации, определяющее личностное развитие и саморазвитие, накопление и диссеминацию социально-профессионального опыта, а также развитие таких качеств как эмпатия, гибкость, толерантность, готовность к диалогу [1, с. 41].

Таким образом, можно отметить, что социально-педагогическая компетентность является интегративной характеристикой педагогической деятельности, концентрируя социально обусловленные и личностные качества педагога, его социально-коммуникативные способности, позволяющие решать типичные и проблемные социально-педагогические задачи профессиональной деятельности.

Данная компетентность включает в себя следующие компоненты:

1. Когнитивный – знание основ социальной педагогики, возрастной психологии, особенностей поведения детей и подростков.

2. Деятельностный – навыки диагностики и профилактики социальных проблем, построение продуктивного общения и межличностного взаимодействия.

3. Эмоциональный – эмпатия, толерантность, умение управлять своими эмоциональными реакциями в конфликтных и стрессовых ситуациях.

Для формирования социально-педагогической компетентности педагогов применяются различные механизмы [3].

В первую очередь, это обмен опытом в профессиональной среде через семинары, конференции и мастер-классы. Дискуссионные платформы позволяют педагогам делиться успешными практиками и обсуждать сложные случаи, что способствует расширению их профессионального горизонта.

Наставничество также играет важную роль: более опытные коллеги помогают молодым педагогам развивать необходимые навыки и адаптироваться в образовательной среде.

Другим важным механизмом является педагогическая рефлексия, которая помогает педагогам оценить свои действия и поведение, выявить сильные и слабые стороны. Рефлексия формирует у педагога способность к самокоррекции и улучшению своих методов работы, что важно для развития личностных и профессиональных качеств.

По мнению Е.В. Гришкевич, к основным методам формирования социально-педагогической компетентности педагогов в условиях организации образования выступают следующие:

1. Тренинговые программы. Программы социально-педагогического тренинга позволяют педагогам развивать навыки взаимодействия с обучающимися и коллегами. В тренинговых программах акцент делается на моделирование реальных ситуаций, разбор различных социально-педагогических кейсов и тренинг коммуникативных способностей.

2. Метод проектов. Данный метод предусматривает включение педагогов в разработку и реализацию социальных и воспитательных мероприятий. Участие в таких проектах позволяет педагогам на практике отработать навыки работы в команде, а также лучше понять механизмы воздействия на обучающихся.

3. Супервизия и наставничество. Поддержка более опытных коллег и супервизоров позволяет педагогам научиться решать сложные социальные ситуации в школьной среде. В процессе взаимодействия с наставниками педагоги получают практическую помощь, а также обратную связь о результативности своих действий [2, с. 120].

В рамках эмпирического исследования для определения готовности к формированию социально-педагогической компетентности педагогами МОУ «ТСШ № 3 имени А.П. Чехова» была заполнена диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» В.А. Слостенина. Выборка представлена педагогами школы в возрасте 55–75 лет в количестве 25 человек.

Проанализировав результаты диагностики, был отмечены три уровня готовности к участию в инновационной деятельности. Анализ данных указывает на то, что примерно 33 % педагогов находятся на среднем уровне готовности к инновациям, что означает, что они имеют базовые знания и навыки, но могут испытывать трудности в применении их на практике без дополнительной поддержки и обучения. Около 41 % педагогов продемонстрировали высокий уровень готовности к инновациям, что свидетельствует об их готовности и способности успешно внедрять новые методики и технологии в учебный процесс. Оставшиеся 26 % педагогов показали низкий уровень готовности к инновациям, что может требовать дополнительной поддержки и обучения для эффективного внедрения инноваций в образовательную практику.

В процессе формирования социально-педагогической компетентности педагоги часто встречаются со следующими трудностями:

Недостаточная мотивация – педагоги не всегда видят необходимость развития своих социально-педагогических знаний и умений, концентрируясь больше на предметной компетентности.

Ограниченные ресурсы – отсутствие доступных и качественных программ повышения квалификации, направленных на развитие социально-педагогической компетентности педагогов-предметников, классных руководителей.

Эмоциональное выгорание – высокая педагогическая нагрузка и эмоциональная усталость у педагогов мешают успешному развитию у них навыков социально-педагогического взаимодействия и эмпатии.

Для преодоления указанных трудностей и повышения уровня социально-педагогической компетентности педагогов необходимо:

- разработка и внедрение программ повышения квалификации, направленных на социально-педагогическую подготовку классных руководителей и педагогов-предметников;

- создание профессиональных сообществ, где педагоги смогут обмениваться опытом и получать поддержку.

- введение учебных дисциплин социально-педагогической направленности в образовательные программы подготовки педагогов, что позволит молодым специалистам сформировать базовые социально-педагогические знания и умения до начала практической профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование социально-педагогической компетентности является важным этапом в профессиональном развитии педагога организации общего образования. Это позволит педагогам создавать благоприятную атмосферу для обучения, оказывать поддержку детям и подросткам в их социализации и личностном росте, эффективно взаимодействовать с родителями и коллегами. В условиях современного общества роль социально-педагогической компетентности педагогов возрастает, что требует пристального внимания со стороны образовательных организаций и государственных структур к вопросам их профессионального развития.

Литература

1. *Гришкевич Е.В.* Социально-педагогическая компетентность педагога: к постановке проблемы // Актуальные проблемы педагогических исследований. Материалы XVI Аспирантских чтений. – 2020. – С. 41-45.

2. *Гришкевич Е.В.* Формирование социально-педагогической компетентности будущего педагога: организационно-педагогические условия и принципы // Актуальные проблемы педагогических исследований. Материалы XVII Аспирантских чтений. – Минск, 2021. – С. 119-123.

3. *Гукаленко О.В.* Социальное образование и социально-образовательные практики в современной России. – Москва, 2023.

Е.Н. Кара,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Г.В. Никитовская,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Анализ готовности педагогов среднего профессионального образования к профессиональному развитию

Современная система образования требует от педагога постоянной готовности реализовывать свои профессиональные способности и возможности, профессиональный потенциал. Сознательная деятельность, которая позволяет расширить и углубить качество своих знаний, навыков, усовершенствовать качества личности для достижения оптимальных результатов своей трудовой деятельности рассматривается в современной педагогической литературе категорией «профессиональное развитие».

Профессиональное развитие педагога, как объект научного исследования, заинтересовало ученых в период ведения активных инновационных поисков в педагогической сфере (А.М. Боднар, С.Г. Вершловский, Б.А. Вяткин, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Е.А. Силина и др.). Учеными в его изучении подчеркивался гуманистический, личностно ориентированный аспект, что в полной мере отвечало формированию нового взгляда на педагога.

По мнению Л.М. Митиной, профессиональное развитие – это «качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности» [4, с. 51]. При этом автор акцентирует внимание на том, что связь между возрастом и его влиянием на профессиональное развитие отсутствует.

Е.В. Алфеева рассматривает «профессиональное развитие, как профессиональную пригодность, то есть сочетание индивидуально-психологических особенностей человека, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность его общественно-полезной деятельности и удовлетворенности своим трудом» [1].

Л.В. Жильцова считает, что «профессиональное развитие педагога заключается в формировании устойчивых свойств предмета, которые обеспечивают высокую продуктивность педагогической деятельности и ее гуманистическую направленность» [2].

Проблема профессионального развития педагога чаще всего рассматривается учеными либо в рамках профессиональной педагогической подготовки, либо в условиях дополнительного профессионального образования, преимущественно курсов повышения квалификации. Однако, в этом случае наблюдается некоторая обособленность профессионального развития педагогов от их практи-

ческой деятельности, что, в свою очередь, не гарантирует реализации ими своего профессионального потенциала в практике.

В связи с этим, закономерно появление исследований, посвященных изучению возможностей и условий развития профессионального потенциала педагогов, в том числе, на базе методической службы организации образования (Е.А. Пагнаева, О.В. Ялакаева и др.), что позволяет максимально ориентировать процесс их профессионального развития на решение конкретных практических проблем. Так, Л.В. Козилова отмечает, что успешная деятельность образовательной организации напрямую зависит от эффективности управления кадровым потенциалом: насколько администрацией уделяется внимание профессиональному развитию педагогов [3, с. 233].

На основании теоретического анализа проблемы было проведено эмпирическое исследование профессионального развития педагогов среднего профессионального образования на базе ГОУ СПО «Промышленно-строительный техникум» г. Тирасполь. В исследовании принимали участие 27 педагогов, из которых по возрастной характеристике можно выделить 19 % – до 35 лет, 48 % – до 50 лет, 33 % – свыше 50 лет.

Были подобраны и проведены следующие диагностические методики:

1. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности – тест «Рефлексия на саморазвитие» (Л.Н. Бережнова). Цель: определение уровня стремления к саморазвитию, самооценку своих качеств, способствующих саморазвитию, оценку возможностей реализации себя в профессиональной деятельности.

2. Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер). Цель: изучение уровня коммуникативного контроля, управления своими эмоциональными проявлениями.

3. Оценка готовности к проектной деятельности педагога СПО (О.В. Лешер). Цель: определение степени готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности.

Результаты первой методики по шкале «Уровень стремления к саморазвитию» показали в основном средние показатели – 48 %. Самооценка педагогами профессионально-важных качеств, способствующих саморазвитию, также определена испытуемыми в границах средней нормы – 52 %.

По шкале «Оценка проекта педагогической поддержки» результаты распределились следующим образом: как возможности профессиональной самореализации – 11 %; как необходимого и достаточного для самореализации – 19 %; скорее как перспективного для самореализации – 33 %; неопределенная оценка, скорее как неперспективного для самореализации – 37 %.

Таким образом, уровень саморазвития и профессионально-педагогической деятельности педагогов техникума оценивается преимущественно как средний,

многие педагоги демонстрируют пассивную позицию в отношении своего профессионального саморазвития.

По методике диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер) были получены следующие количественные показатели. Низкий коммуникативный контроль – 30 %. Эти педагоги характеризуются высокой импульсивностью в общении, открытостью, раскованностью, их поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей. Средний коммуникативный контроль – 52 %. В профессиональном общении данные педагоги непосредственны, искренне относятся к обучающимся и другим преподавателям. Но они, как правило, сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. Высокий коммуникативный контроль – 19 %. Данная категория педагогов следит за своей речью, умело выстраивает профессиональную коммуникацию, управляет выражением своих эмоций.

Таким образом, педагоги техникума демонстрируют преимущественно средние показатели уровня коммуникативного контроля. Результаты диагностики показывают необходимость проведения специально организованной работы по развитию коммуникативного контроля педагогов. Важно проводить специальные мероприятия в условиях техникума с целью целенаправленного развития коммуникативного контроля педагогов, так как педагоги с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые, что неприемлемо в образовательном процессе среднего профессионального образования.

Оценка готовности к проектной деятельности педагога СПО (О.В. Лешер) проводилась с педагогами техникума с целью определения степени их готовности к проектной деятельности, которая рассматривается нами, как современное и действенное средство профессионального развития.

Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне развития проектных компетенций испытуемых педагогов. 52 % педагогов не проявляют свои компетенции области педагогического проектирования и управления проектами. 33 % указывают на имеющиеся проблемы методического обеспечения проектной деятельности обучающихся, а тем более педагогов.

Необходимость разработки и реализации соответствующей педагогической поддержки по развитию проектной компетентности у педагогов на уровне образовательной организации понимают 67 % педагогов.

Изучение сущности готовности к проектной деятельности педагогов и определение ее структуры позволит при организации дальнейшего исследования разработать систему педагогической поддержки педагогов среднего профессионального образования в условиях их профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, анализ научной литературы и проведенное эмпирическое исследование свидетельствуют о возрастающем значении профессионального развития педагога и возможности оптимизировать данный процесс посредством проектной деятельности в условиях организации среднего профессионального образования.

Литература

1. *Алфеева Е.В.* Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 41-43.

2. *Жильцова Л.В.* Проблема профессионального развития педагогов дополнительного образования / Л. В. Жильцова // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов / науч. ред. М.А. Дьячкова; отв. ред. О. Н. Томюк. – Екатеринбург: УрГПУ, 2017. – С. 208-213.

3. *Козилова Л.В.* Педагогические проблемы управления и социально-экономического развития персонала в системе профессионального образования // Педагогическая наука и образовательная практика: современные исследования и достижения: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 30 апреля 2017 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2017. – С. 233-238.

4. *Митина Л.М.* Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2015. – № 7. – С.48-58.

В.П. Лещенко,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Г.В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Диагностика особенностей реализации андрагогического подхода в процессе повышения квалификации педагогических работников

Развитие общества и образовательной системы требует, прежде всего, нового качества образовательной деятельности, которое невозможно обеспечить без активных и творческих педагогов. Эти профессионалы должны быть способны самостоятельно устанавливать приоритеты своей работы, а также обладать навыками рефлексии и саморазвития.

Исследования различных аспектов повышения квалификации работников образования проводятся давно и с успехом. Создана целостная теория непрерывного образования взрослых (С.Г. Вершловский, К.Я. Вазина, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Максимова, В.Г. Онуш-

кин, П.В. Худоминский и другие); обоснованы научно-теоретические аспекты улучшения теоретических знаний и практических навыков различных категорий педагогов (Т.Г. Браже, В.Ю. Кричевский, В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Р.М. Шерайзина и др.); изучены и проанализированы вопросы организации процесса повышения квалификации работников образования (А.Б. Бим-Бад, Н.Н. Лобанова, Э.М. Никитин, Т.С. Панина, Е.А. Соколовская и др.).

Как отмечают исследователи (Т.Г. Браже [2, с. 94], С.Г. Вершловский [3, с. 8], И.А. Колесникова, Э.М. Никитин, Н.М. Чегодаев), в действующей системе повышения квалификации педагогов наблюдается отсутствие системности в организации процесса, недостаток преемственности в работе с обучающимися и дискретность процесса совершенствования – раз в пять лет. Часто в этом контексте преобладает информационно-инструктивный, а также личностно-отчужденный подход к взаимодействию со слушателями.

Контекстный анализ российских и зарубежных источников, проведенный Т.А. Питерской и О.А. Юрмашевой [6, с. 243], определяет повышение квалификации как «обновление и расширение профессиональных компетенций преподавателей... на основе уже существующих теоретических знаний и практического опыта в связи с необходимостью применения современных методов для решения профессиональных задач с целью улучшения качества обучения в вузе». Квалификация педагогов традиционно связывается с концепциями «профессионального развития», что подразумевает непрерывное повышение уровня профессиональных компетенций и личностных качеств, а также достижение стабильного уровня профессионально-педагогического мастерства на этапе осуществления педагогической деятельности.

Тем не менее, процесс повышения квалификации не всегда ориентирован на профессиональное развитие. Несмотря на то, что более 70 % преподавателей и сотрудников, занимающихся образовательными программами в сфере профессионального образования, ежегодно повышают свою квалификацию [1, с. 324], лишь 24,3 % педагогов профессионального образования демонстрируют эффективные методы повышения своей профессиональной компетентности на курсах повышения квалификации [4, с. 88].

Выявленное противоречие стало основой для постановки проблемы: определение организационно-педагогических условий, способствующих эффективному развитию образовательной активности педагогов в процессе повышения их квалификации на основе андрагогического подхода.

Цель исследования: выявить организационно-педагогические условия повышения квалификации педагогических работников на основе диагностики особенностей реализации андрагогического подхода в данном процессе.

В ходе исследования применялись как теоретические методы (анализ научной педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение)

ние), так и эмпирические (наблюдение, анкетирование, анализ нормативной документации, анализ дополнительных профессиональных образовательных программах повышения квалификации).

Базой исследования выступило ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации».

В рамках исследования было проведено анкетирование с использованием диагностической методики «Анкета для специалистов, задействованных в образовательном процессе», разработанной Н.Н. Кошель и Л.С. Мбева [5, с. 309].

В анкетировании приняли участие 80 слушателей курсов повышения квалификации по следующим направлениям: «Преподаватель профессионального учебного цикла. Мастер производственного обучения организаций профессионального образования», «Воспитатель организаций дошкольного образования», «Заведующий, заместитель заведующего по образовательной деятельности организаций дошкольного образования», «Управление профессиональным развитием педагогических работников», «Методическое обеспечение образовательного процесса».

Согласно результатам анкетирования, 80 % опрошенных составили женщины, 20 % – мужчины. Возрастной состав респондентов следующий: 27,3 % слушателей – до 30 лет; 27,3 % – от 31 до 40 лет; 36,4 % – от 41 до 50 лет; 9,1 % – от 51 до 60 лет.

90,9 % опрошенных имеют высшее педагогическое образование, и 9,1 % имеют высшее непдагогическое образование.

Также все 100 % опрошиваемых ответили, что им приходилось в своей деятельности решать профессиональные задачи, связанные с потребностями взрослых.

На вопрос об участии в семинарах, курсах повышения квалификации, проектных программах, связанных с образованием взрослых людей, в качестве участника 90,9 % ответили, что участвовали в семинарах, 36,4 % – в тренингах, 100 % человек – в курсах повышения квалификации, 70 % – в проектной деятельности.

В качестве организатора семинаров участвовали 54,5 % человек, тренингов – 36,4 % человека, курсов повышения квалификации – 45 % человека, в проектной деятельности – 7 % человек.

На вопрос о том, в какой мере профессионально занятые специалисты в образовании и обучении взрослых должны обладать профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для реализации их профессиональной деятельности в разных областях мнение респондентов разделилось следующим образом (табл.).

**Значимость профессиональных знаний и умений, необходимых
для профессиональной педагогической деятельности**

Профессиональные знания и умения	первост. важность	ср. знач.	малая знач.	несущ.	затруд. ответить
1. Знание теоретических основ андрагогики, акмеологии, антропологии	54,5%	27,2%	9,1%	9,2%	-
2. Владение механизмом интеграции теоретических знаний в практическую деятельность, дидактики и методологии образования взрослых	63,6%	27,2%	-	9,2%	-
3. Владение методами конструирования содержания образования и обучения взрослых	63,6%	27,2%	-	9,2%	-
4. Владение современными технологиями, методами и приемами обучения (активными формами, проектными технологиями, модульной системой обучения и др.)	72,7%	36,4%	9,1%	-	-
5. Знание психологических закономерностей обучения и социальной адаптации взрослых людей	72,7%	18,2%	9,1%	-	-
6. Знание организационной психологии, психологии управленческой деятельности, психологии группового взаимодействия; модерации группового образовательного процесса	63,4%	27,3%	9,3%	-	-
7. Знание в области теории и технологий коммуникации, конфликт-менеджмента	63,4%	27,3%	9,3%	-	-
8. Владение технологиями проектирования образования взрослых, оценки эффективности и анализа ошибок в образовательном процессе	72,7%	18,2	9,1%	-	-

Можно заметить, что подавляющее количество опрошенных заинтересованы в том, чтобы на курсах повышения квалификации педагоги обладали знаниями в области андрагогики, акмеологии, антропологии, владели механизмом интеграции теоретических знаний в практическую деятельность, дидактики и методологии образования взрослых, владели методами конструирования содержания образования и обучения взрослых, современными технологиями, методами и приемами обучения, знали психологические закономерности обучения и социальной адаптации взрослых людей, знали организационную психологию, психологию управленческой деятельности, психологию группового взаимодействия, владели технологиями проектирования образования взрослых, оценки эффективности и анализа ошибок в образовательном процессе.

Таким образом, андрагогический подход имеет большое значение в процессе курсов повышения квалификации педагогов, и эта тема требует дальнейшей разработки.

Литература

1. *Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Гохберг Л.М.* и др. Индикаторы образования. – Москва: ВШЭ, 2023. – 432 с. <https://issek.hse.ru/newsZ819337223.html>
2. *Браже Т.Г.* Принципы оценки деятельности андрагога // Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара. – СПб.; Иркутск, 2000. – С. 93-98.
3. *Вершловский С.Г.* Андрагогика как наука и как учебный предмет // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы второй между-нар. науч.-практ. конф. СПб.: ГУПМ, 2002. – С. 7-9.
4. *Коновалов А. А.* Дефициты методической компетентности педагогов профессионального образования // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18. – № 2. – С. 81-99.
5. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Кольшель [и др.]. – Минск : АПО, 2011. – 314 с.
6. *Питерскова Т.А., Юрмашева О.А.* Понятия «Профессиональная подготовка» и «Повышение квалификации» в российском и медицинском послевузовском педагогическом образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 3. – С. 242-245.

Н.В. Панаида,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К проблеме компетентного подхода в выборе форм работы со студентами по формированию ценностного отношения к культуре

Проблема формирования ценностного отношения к культуре у студентов нашего вуза актуальна, так как стремительно меняются условия жизни в современном обществе. После периода глобальных перемен и масштабных экономических кризисов, где были переоценены все ценностно-смысловые ориентиры людей в целом мире, повлекшие духовно-нравственные деградации стран, нынешняя молодежь начала находить выход из такого кризиса в «культе общего потребления», где провоцируются новые социально-психологические и духовно-нравственные проблемы.

С помощью интернет-ресурсов и средствами массовой информации, «сегодняшняя жизнь напоказ» сильно ухудшает поведение молодежи. Так как к трудностям преодоления личных кризисов, которые имеют эффект ненасытности материальных потребностей и порождаемых им чувства уязвимости, зависти, собственной неполноценности и др., добавляется еще и необходимая работа по развитию специального модного имиджа, требующего дополнительной затраты людских ресурсов и много времени.

И даже большие усилия для формирования идеального селфбренда не помогают, так как в главную идею fashion-бизнеса заложены феномены быстрого устаревания и постоянного обновления вещей и процессов, заставляющие вращаться колеса потребительской корзины людей.

Низкий уровень материального достатка для многих людей выступают как ограничитель в этой мировой гонке и в лучших случаях побуждают развитую молодежь к поиску дешевых имитационных ресурсов и построению воображаемой жизни в виртуальном сообществе. Общество потребления видит эксплуатацию этой человеческой характеристики используя эмоциональность человечества. Механизмы эмоциональных потреблений разрешают с аргументом отойти от диктуемой рынком, стоимости в области правил фиктивного капитала.

Каждый маркетолог предпочитает работать над развитием эмоционального потребления к молодому поколению. Так как более старшие люди уже умеют отличать рациональное и самостоятельно уже выбирают, что показывает их взросление в тех жестких условиях социально-экономической обстановки в мире, другими подходами к их воспитанию и отношением к трудовой деятельности, социальной активности.

Для молодых студентов характерны эмоциональные восприятия картин мира и формирование нового поведения без попытки объективизации ситуации. Доминируют идеи быстрого получения удовольствий, без больших усилий и с большим результатом, а все стремления «жить сегодня, а потом – хоть пожар», популярное мнение после новой современной психологии, очень скоро может привести к большим и плохим последствиям.

Масса информации по развитию качества жизни и методы самоактуализации людей, попав в сознание студентов за последнее время, оставляют огромные негативные отпечатки на их поведении. Такие новые жизненные позиции, которым свойственно, высокая цель и стремление к участию в общественно значимом труде и социальных благотворительных проектах, поменялась большой саморефлексией, поверхностной декларацией альтруистической цели, маскирующую истинную эгоистическую задачу.

Сегодня по требованию обновления стандартов образования в вузах планируется, что у студентов, прошедших обучение по современным программам, сформируются такие компетенции, которые позволят им осуществлять все нужные действия в соответствии с требованиями нового стандарта образования.

В наши дни педагоги, понимая задачи нового образования, пытаются решить проблемы сформированности нужных компетенций у студентов, но до сих пор они, на наш взгляд, еще не решены окончательно.

В связи с модернизацией содержания образования на современном этапе интерес представляет компетентностный подход, который может быть использован в качестве конкретно-научного подхода.

Он является частным, конкретным подходом во всей иерархии подходов в силу его применения к одной, хотя и очень большой, социально-значимой области – образованию, а затем сопряженной с ним профессиональной деятельности человека.

При компетентностном подходе для профессионального образования представляется такая организация образовательного процесса, при котором образовательными результатами считаются такие компетенции студентов, которые определяют способности будущего специалиста при реализации на практике своей компетентности. При этом для компетентностного подхода нужно привести образовательные процессы в соответствие с потребностями рынка труда, для реализации заказов работодателей на обучения компетентных специалистов.

Различные понятия дают ученые о компетентностном подходе.

Например, Г.К. Селевко пишет, что «компетентностный подход – это овладение студентами компетенциями, тем, что они могут сделать и какими способами деятельности овладели они, к чему они готовы» [2].

Ю.Г. Татур компетентностный подход воспринимает как альтернативу многопредметности, отмечая, что «компетентность» в отличие от понятий «знание», «умение», «владение» имеет интегральный характер. А переходы на компетенции и компетентности дают формирование модели качества, что позволяет абстрагировать от конкретного действия и объекта труда, это позволяет говорить о больших возможностях в деятельности специалиста. Это важно для повышения мобильности молодого специалиста [3].

Так А.В. Хуторской под компетенцией понимает «заранее заданное требование к образовательной подготовке человека, которое нужно для качественной продуктивной деятельности в любой сфере». А компетентность он трактует как совокупность личностных качеств, владение, обладание будущим специалистом соответствующей компетенцией [4].

И.А. Зимняя, трактует «компетенции – как внутреннее, потенциальное, открытое психологическое новообразование (знание, представление, алгоритм действия, система ценностей и отношений), которые затем выделяются в компетентностях людей как актуальные, деятельностные проявления» [1].

Мы понимаем, под компетенцией – не только определенный вид знаний и умений, нужных для какой-либо деятельности, а системные сочетания мотивов, ценностей и опыта определенной деятельности, которые с помощью знаний и умений формируют у студентов нужные навыки.

Диагностика компонентов ценностного отношения к культуре у студентов позволит узнать актуальные их проблемы и виды жизненных ценностей, а также степени эффективных для реализации тех мероприятий и проектов для повышения и развития ценностного отношения к культуре.

По результатам всех диагностик возможно разработать программу культурного развития студентов и организовывать различные формы с ними.

Для диагностического инструментария, предназначенного для уточнения уровня ценностного отношения к культуре студентов нашего вуза нами были выбраны следующие методики:

- тест для исследования культурных ценностей Дж. Таусенда;
- диагностика культурных ценностей Н.П. Фетискина, Г.М. Мануйлова;
- диагностика с тестом определения «готовности к саморазвитию» В Павлова;
- диагностика изучения ценностных ориентаций ранжированием списка ценностей по М. Рокичу.

Мы предполагаем, что в условиях вуза для формирования ценностного отношения к культуре, творческого потенциала и культурного воспитания студентов выступают следующие формы работы:

- создание системы выявления одаренных и талантливых студентов;
- посещения экскурсий как формы организации досуговых мероприятий для студенческой молодежи;
- участие студенческой молодежи в научных исследованиях памятников археологии (памятников археологического наследия);
- организация работы творческих коллективов;
- участие студенческих коллективов в волонтерских проектах;
- организация деятельности студенческого клуба по игре КВН;
- участие творческих коллективов в фестивалях и конкурсах;
- воспитание культуры здоровья, формирование здорового образа жизни посредством пропаганды ЗОЖ и спортивно-массовых мероприятий;
- создание и проведение видео-семинаров и мастер-классов по развитию культурных индустрий, в том числе изобразительные виды искусства и музыка;
- организация выездов в культурно-досуговые центры и учреждения, направленных на гражданское, трудовое, эстетическое, экологическое воспитание молодежи, а также направленные на укрепление здоровья и дополнительное образование – целью которого будет гармоничное развитие личностей студентов, как членов светского общества.

Таким образом, обилие форм работы в образовательно-воспитательном процессе вуза со студенческой молодежью могут помочь отвлечь молодых людей от негативного влияния «культы общего потребления», трендов социальных сетей и маркетинговых ловушек через вовлеченность большего процента студентов к здоровой культурно-досуговой деятельности, которая впоследствии сформирует у них ценностное отношение к культуре.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции - как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ректор вуза. – М.: Книга по Требованию, 2005. – № 6. – С. 13-29.

2. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2005. – №11. – С. 138-144.
3. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. М.: Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 20.
4. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-65.

А.Г. Сенькив,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Т.П. Ильевич,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Диагностика коррекции агрессивного поведения младших школьников в условиях школы

Рост проявлений агрессивности обучающихся в школьной среде отражает одну из самых острых социальных проблем современного общества. Безопасность образовательной среды обеспечивается профилактикой и коррекцией различных видов агрессии, представляющей собой физическое и психическое воздействие, разрушительно влияющее на развивающуюся личность ребенка. Особую актуальность приобретают исследования, посвященные диагностике и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста.

Проблеме агрессивного поведения посвящены работы российских и зарубежных ученых (Р.В. Агаркова, Е.Э. Бойкина, В.В. Брюно, А.В. Вашкевич, А.О. Вахитова, А.Г. Ермаков, И.С. Исаева, М.Е. Позднякова, А.А. Рожков, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, Э. Фромм).

Целью исследования являлось диагностика особенностей агрессивного поведения детей младшего школьного возраста и поиск психолого-педагогических условий коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Объектом исследования выступило агрессивное поведение младших школьников в условиях школы.

В аспекте исследуемой проблеме ванным видится рассмотрение понятийного аппарата, включающего следующие концепты: агрессивное поведение, нормативное и ненормативное агрессивное поведение.

Агрессивное поведение в целом рассматривается как действие, ориентированное на нанесение вреда живым существам или разрушение неодушевленных предметов; при этом агрессия может быть результатом реакции субъекта на ощущение физического и психического дискомфорта, стрессов, фрустраций [4].

И.Р. Алтунина, Д.М. Алтунина и Р.С. Немов понимают агрессивность личности как выражение враждебности по отношению к другим людям (животным, предметам), стремление причинить им ущерб, неприятности. Авторы отмечают, что выражение агрессии сопровождается желанием человека активно «противодействовать, провоцировать конфликты, готовность сражаться и мстить, нападать, оскорблять, принуждать и наказывать» [1, с. 8].

Ряд авторов (Э.Г. Аниськина, В.А. Барышев, П.В. Борботько, А.А. Бочков и др.) системно подошли к признакам агрессивного поведения детей как к девиациям. Среди основных признаков можно выделить следующие: беспричинная вспышка гнева, озлобленность, конфликтность, желание унижать и оскорблять, мнительность и настороженность, завышенная самооценка, повышенная тревожность и пр. При этом отмечается, что агрессия бывает нормативная и ненормативная. В первом случае агрессия имеет всеобъемлющий характер и свойственна всем людям. В период детства она является компонентом развития, становления, самостоятельности, способности проявить волю и характер. Во втором случае идет речь о постоянном немотивированном агрессивном поведении, как устойчивой нерегулируемой реакции [2].

И.Б. Дерманова, описывая исследования А. Басса, отмечает, что ученый рассматривал во взаимосвязи категорию «агрессия» и «враждебность», и определял ее как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Было также выделено несколько видов реакций «агрессивной личности»: физическая агрессия (применение физической силы против другого человека); косвенная агрессия (по отношению к другому субъекту); раздражительность (проявление негативных чувств при легком возбуждении); негативизм (оппозиционные настроения); обида (зависть, ненависть); подозрительность (недоверие и настороженность); вербальная агрессия (выражение негативных чувств как в словесной форме); чувство вины (выражение убежденности или раскаяния в том, что человек плохой и что он поступает неправильно) [5].

Диагностическая работа по выявлению различных форм отклонений у детей, в том числе агрессивного поведения, позволяет организовать профилактическую и коррекционную работу в образовательном процессе, распознать предпосылки и предрасположенности к различным видам девиаций.

Диагностика агрессивного поведения обучающихся проводилась на базе МОУ «Бендерская гимназия № 1» в течение 2022–2023 учебного года. Респондентами выступали учащиеся 4 «а» класса (21 обучающийся). В качестве диагностического инструментария применялись следующие методики: опросник агрессивности Басса-Дарки; тест «Руки» по методике «hand test» Вагнера [3, 5].

Рассмотрим некоторые результаты применения диагностической методики «Опросник агрессивности Басса-Дарки», примененной для определения уровня агрессивного поведения обучающихся начальной школы. Согласно данным проведенной диагностики, можно сказать, что высокий уровень агрессивности

имеют 3 человека (14,3 %); средний уровень агрессивности – 3 человека (14,3 %); низкий уровень агрессивности – 15 учащихся (71,4 %). Также было определено что, уровень враждебности на высоком уровне выявлен у 4 человек (19,05 %), средний – у 11 учащихся (52,38 %), низкий – у 6 респондентов (28,57 %).

Апробация диагностической методики «Тест руки Вагнера» позволила выявить показатель по категории «Активность» на высоком уровне у 52,38 % обучающихся, средний уровень – 38,1 %, низкий уровень – у 9,52 %. Подобная статистика как правило свидетельствует о достаточном уровне психической активности обучающихся.

Представим некоторые результаты по различным шкалам указанной методики:

1. Шкала «Коммуникативность». Высокий показатель выявлен у 7,6 % опрошенных, средний показатель – у 82,4 % диагностируемых, что является вторичным признаком по отношению к желанию оказать активное воздействие на окружающих.

2. Шкала «Демонстративность». Высокий показатель выявлен у 7,6 % респондентов, средний показатель – у опрошенных 76,19 %, низкий – 16,21 %, что, согласно параметрам методики, свидетельствует о проявлениях истероидности и демонстративности.

3. Шкала «Агрессия». Высокий показатель выявлен у 23,81 % испытуемых, средний уровень – у 47,62 %, низкий – 28,57 %, что соответствует уровню истинной агрессивности, повышенной тревожности и ожиданию агрессии извне.

4. Шкала «Директивность». Средний уровень был выявлен у 71,43 % испытуемых. Данная категория респондентов предпочла ответы, в которых рука воспринимается как доминирующая, руководящая, управляющая, отдающая команды, перечасая, мешающая или каким-то иным способом активно влияющая на другого человека.

По шкалам «Тревожность», «Пассивность» и «Зависимость» были выявлены результаты с низкими показателями лишь у 9,52 % опрошенных. В эту категорию входят ответы, в которых рука воспринимается как подчиняющаяся другим, доминирующая, руководящая управляющая, отдающая команды, перечасая, мешающая или каким-то иным способом активно влияющая на другого человека или совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица.

Таким образом, признаки агрессивного поведения в высокой, средней степени выявлены у 15 опрошенных. В целом, диагностические результаты позволили определить группу детей из 16 человек, которые нуждаются в психолого-педагогической коррекции по преодолению агрессивности. У большинства этих детей выявлен высокий показатель враждебности, проявляющийся посредством обиды и подозрительности.

В соответствии с результатами диагностики возникла необходимость разработки программы коррекционной работы, направленной на: преодоление испы-

тываемых агрессивным ребенком проблем в общении со сверстниками и близкими взрослыми; формирование у обучающихся установки на сотрудничество и позитивное взаимодействие с окружающими; замещение агрессивной стратегии общения на культурные модели взаимодействия в образовательном процессе. Перспективой исследования является апробация «Программы коррекции агрессивного поведения младших школьников», которая включает следующие компоненты: мотивационный, коммуникативно-адаптивный, организационно-технологический, контрольно-диагностический.

Литература

1. Алтунина И.Р., Алтунина Д.М., Немов Р.С. Властное и агрессивное поведение подростков, склонных к употреблению наркотиков // Мир психологии. – 2022. – №2 (109). – С.4-14.
2. Аниськина Э.Г., Барышев В.А., Борботько П.В. и др. Актуальные проблемы государства и права: сравнительно-методологический аспект: монография / Э.Г. Аниськина [и др.]; под науч. ред. В.С. Елисеева, А.А. Бочкова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 211 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности: учебно-методическое пособие. – СПб., 2003. – С.310-327.
4. Ермаков А.Г., Вашкевич А.В.; Рожков А.А. и др. Психология агрессии и терроризма: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. – 80 с.
5. Дерманова И.Б. (сост.) Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб, 2002. – С.80-84.

Е.Р. Старикова,

студент III курса ИГУ и СГН

Научный руководитель:

Т.Л. Доля,

ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Роль покровского вернисажа в духовно-нравственном воспитании молодежи

Духовно-нравственное воспитание молодежи всегда было важнейшим аспектом педагогической деятельности, направленным не только на развитие знаний, но и на формирование ценностей и идеалов.

К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.А. Ильина и др. неоднократно подчеркивали, что воспитание молодежи – это не просто процесс передачи знаний, но и глубинное влияние на развитие личности.

К.Д. Ушинский указывал на важность нравственного воспитания как основы развития целостной личности, отмечая в своей статье «О нравственном элементе

в воспитании», что «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще...» [4].

Подход Макаренко А.С. к нравственному воспитанию основывался на взаимодействии индивидуального и коллективного аспектов развития личности. Его идеи остаются актуальными и сегодня, подчеркивая важность формирования у детей высоких моральных ценностей через практическое применение и коллективное взаимодействие.

Т.А. Ильина отмечала, что «искусство и прекрасное в окружающей действительности» играют важную роль в воспитании и формировании личности. Она акцентирует внимание на том, что искусство не только отражает красоту окружающего мира, но и способствует развитию эстетического восприятия у детей, что, в свою очередь, влияет на их нравственное и духовное воспитание [2].

Из этого следует, что воспитание через искусство – это путь к созданию гармоничного общества, где каждый молодой человек становится не только носителем знаний, но и хранителем духовных ценностей.

В современном мире, где материальные ценности зачастую затмевают духовные, значение искусства в воспитании высоких идеалов становится особенно важным.

Духовные ценности представляют собой убеждения и принципы, формирующие нравственные ориентиры, помогающие найти смысл жизни и определяющие наше взаимодействие с окружающим миром. Они играют важную роль в создании гармоничного общества, способствующего личностному развитию и социальной сплоченности [1].

В этом контексте живопись становится значимым элементом образовательного процесса, позволяя воспитывать духовные ориентиры. Каждое произведение может стать окном в новый мир, где зритель сталкивается с глубиной человеческих переживаний и эмоциональными нюансами. Примером такого подхода является «Покровский вернисаж КАМАРТ», который служит примером воспитания духовных ценностей.

11 октября 2024 г. в Тираспольской картинной галерее состоялось торжественное открытие XVII «Покровского вернисажа КАМАРТ» в рамках мероприятий, посвященных 160-летию Свято-Вознесенского Ново-Нямецкого Кицканского монастыря и 230-й годовщине памяти Святого преподобного Паисия Величковского, а также ко Дню города Тирасполь, который отмечается в православный праздник Покрова Пресвятой Богородицы.

Выставочный проект осуществляется Творческим объединением «КАМАРТ» Международной Ассоциации работников культуры и искусства.

Экспозиция наполняет пространство яркими красками и теплым светом. Уютные церквушки и величественные монастыри, возвышаясь на фоне бескрайних пейзажей родного края, создают ощущение спокойствия и душевной гармонии, проникающей в каждую деталь. Каждая композиция уникальна, но все они

связаны невидимой нитью тепла и любви, передающей естественное дыхание самой природы.

Это разнообразие тем и стилей особенно подчеркивает международный характер выставки. Интересные и богатые на аллегории картины созданы художниками из Польши, Кореи, Болгарии, Молдовы, Гагаузии, России, Украины и Румынии. Большая часть работ была написана на XIX международном творческо-паломническом симпозиуме «KAMART», что свидетельствует о глубоком взаимодействии культур и обмене творческими идеями.

Так, например, художница из Румынии, Эльвира Чемортан-Волошина, завораживает зрителя своими грандиозными и необычными произведениями искусства. Ее картины становятся настоящим олицетворением гармонии между каноном и абстракцией, создавая уникальный диалог между традицией и современностью. В каждой из ее работ мастерски переплетаются живопись, графика, коллаж и батик, образуя многослойный визуальный рассказ, который приглашает зрителя в мир глубоких размышлений и эмоций. Благодаря своему богатому опыту и безупречному мастерству, Эльвира заслуженно занимает почетное место среди лучших художниц декоративного искусства в Республике Молдова.

Художница из Украины Алла Присакарь пленяет зрителей своей удивительной легкостью и воздушностью. В ее работах, выполненных в технике акварели, царит особая магия, которая затрагивает самые тонкие струны души. На этой выставке зрители имеют возможность увидеть ее акриловые картины, которые не уступают по своей выразительности и глубине. Каждое произведение Аллы – это симфония цвета и света, где акрил, словно обретает легкость акварели, создает иллюзию невесомости. В ее работах переплетаются тонкие линии и мягкие градиенты, что придает им необычайную прозрачность и глубину.

Стоит отметить работы наших художников, среди которых особое место занимает Наталья Страсевич, живущая в живописном городе Рыбница. Ее интерпретация Кицканского монастыря поражает своей необычайной глубиной и выразительностью. Наталья мастерски работает в жанре реализма, однако ее эксперимент с декоративной композицией открывает новый горизонт восприятия. Каждая работа – это не просто изображение, а целая история, наполненная символами и эмоциями. В ее картинах ощущается настоящая любовь к ярким цветам и контрастам, которые словно оживляют пространство. Сочные оттенки и динамичные линии создают атмосферу, в которой зритель может почувствовать пульсацию жизни и дух места.

Монастырь – это не просто обитель, но истинная школа просвещения, святилище очищения и оздоровления, где душа находит путь к Богу. Здесь, среди молитв и тишины, живет духовное наследие святых отцов, а православная тра-

диция, как вечный огонь, горит в сердцах монахов, побуждая каждого искателя истины хранить непреходящие ценности.

Творческий и паломнический путь художников, прошедших сквозь святые стены этих обителей, стал источником вдохновения, породившим около сотни уникальных произведений. Каждое из них – это приглашение взглянуть на величие Творца с новой стороны.

Эти произведения искусства становятся не просто визуальным наслаждением, но и глубокими размышлениями о вечных истинах, призывая нас к созерцанию и поиску смысла жизни.

Как отмечает Е.А. Скринник, религия становится важным воспитательным фактором, формируя у людей моральные ориентиры и вдохновляя их на духовный рост. Христианские заповеди и наставления служат основой для воспитания нравственности и человечности, что особенно актуально в наше время [3].

Таким образом, для полноценного духовного развития необходимо гармоничное сочетание искусства и религии. Искусство может обогащать внутренний мир человека, а религия – предоставлять моральные ориентиры и духовные идеалы. Вместе они формируют основу для воспитания высоких духовных ценностей, необходимых для создания гармоничного общества и развития подрастающего поколения. Эта синергия помогает не только осмыслить духовные аспекты жизни, но и воспитать новых людей, обладающих глубоким чувством любви, веры и уважения к окружающему миру.

Воспитание духовных ценностей у молодежи – это не просто задача педагогов, но и общее дело общества. Духовно-нравственные ценности являются важным аспектом формирования социальной ответственности у молодежи. Развитие гармоничных, нравственно устойчивых личностей это прочный фундамент для будущего, где каждый человек сможет стать не только носителем знаний, но и хранителем духовных ценностей.

Совместные усилия педагогов, родителей, культурных деятелей и представителей религиозных организаций могут воспитать новое поколение, обладающее глубоким чувством любви, веры и уважения к окружающему миру.

Литература

1. *Батчаева З.С.* Роль и значение занятий пейзажной живописи в эстетическом воспитании учащихся. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-zanyatiy-peyzazhnoy-zhivopisi-v-esteticheskom-vozpitanii-uchaschihsya>

2. *Ильина Т.А.* Педагогика. М., 1984. С. 149.

3. *Скринник Е.А.* Воспитание семейных духовно-нравственных ценностей учащихся. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozpitanie-semeynyh-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-uchaschihsya>

4. *Ушинский, К.Д.* О нравственном элементе в русском воспитании. – Москва, 1946. – С. 154.

А.С. Яворская,
магистрант III курса
Научный руководитель:
А.В. Мельничук,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Непрерывное образование взрослых как педагогическая проблема

В современной системе образования наблюдается тенденция сближения образовательных учреждений всех уровней. Научной основой такого сближения является концепция непрерывного образования.

Определяя понятие непрерывного образования, следует обратиться к ряду исследований по данной теме. В частности, в словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова непрерывное образование определяется как «... целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков в течении всей жизни в учебных заведениях и путем организованного самообразования» [3, с. 93]. Главной идеей непрерывного образования, которая становится системообразующим фактором данного образования, является развитие личностных качеств человека. Для общества в целом непрерывное образование является особой сферой государственной политики, по обеспечению благоприятных условий для общего и профессионального развития личности.

Действующий подход к непрерывному образованию основан на самом процессе обучения и не ограничивается достигаемыми уровнями образования. Ключевым элементом непрерывного образования в этом случае становится образование взрослых, к которым относят население в возрасте от 18 до 70 лет и старше. Оно подразумевает различные формы образования и обучения (связанные и не связанные с работой), а также освоение основных уровней образования, которые не были получены взрослыми гражданами в рамках традиционных образовательных траекторий.

Как отмечает Т.Ю. Кротенко, непрерывное образование уже является не произвольным выбором, индивидуальным решением каждого человека, а необходимостью, не столько социальной и экономической, сколько культурной и эмоциональной [4, с. 144]. В данном контексте интересна другая интерпретация непрерывного образования, связанная с переподготовкой и приобретением новых профессиональных навыков, которые позволили бы людям справляться с требованиями быстро меняющегося производства и технологий. Система профессионального образования при этом распространяется на обучение взрослого населения и пенсионеров, готовых получать и обновлять компетенции в рамках развития своей профессиональной карьеры.

А.А. Вербицкий подчеркивает, что уровень компетентности специалиста определяется его способностью решать определенные классы профессиональных и социальных задач. Чтобы стать высококвалифицированным специалистом прерывность в образовании будущего специалиста заполняется самообразованием, которое предполагает умение учиться и сохраняет познавательное отношение человека к миру. Ученый пишет: «Система непрерывного образования – это совокупность преемственных образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными структурами и соответствующими органами управления» [1, с. 50].

Такого же мнения придерживаются Л.Г. Титова и В.В. Юдин, которые полагают, что непрерывное образование характеризуется преемственностью между отдельными стадиями, ступенями, что позволяет обеспечить не просто поэтапное, а целостное развитие человека [5, с.15].

Ученые едины во мнении о том, что система непрерывного образования как комплекс государственных и иных образовательных учреждений должна обеспечивать организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающих задачи воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки обучаемого. Определяющими функциями непрерывного образования, по убеждению А.П. Владиславлева, являются: компенсаторная функция, позволяющая восполнить пробелы предыдущего образования; адаптирующая – дающая возможность приспособиться к быстроменяющемуся миру, а также развивающая функция, направленная на обогащение творческого потенциала личности [2, с. 104].

В качестве основных принципов организации непрерывного образования А.П. Владиславлев выделяет следующие:

- принцип целенаправленности, предполагающий целенаправленную деятельность по развитию человека;
- принцип индивидуализированного обучения, предусматривающий учет неповторимого характера каждого человека и требующий соответственного подхода и методов обучения;
- принцип непрерывности, подразумевающий возможность выбирать траекторию получения образования;
- принцип системности, предполагающий системный подход при практической реализацией концепции непрерывного образования [2, с. 121].

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет заключить, что сущность непрерывного образования взрослых состоит в постоянной адаптации, периодическом обучении и переподготовке работников в течение всей их активной жизни в рамках систем формального, неформального и информального образования, которые основаны на качественном базовом уровне профессионального образования.

Система формального образования позволяет взрослым гражданам получить основное образование в образовательных организациях по основным образовательным программам (начальное, среднее общее, среднее профессиональное, высшее, в том числе аспирантура и докторантура). Обучение проходит преимущественно без отрыва от работы в соответствии с принятыми образовательными стандартами и завершается выдачей документа государственного образца о соответствующем уровне образования.

Неформальное образование отличается от формального отсутствием жестких стандартов, включая необязательность сертификата. Оно включает все организованные формы обучения, не являющиеся частью программ формального (основного) образования, в том числе дополнительное, дополнительное профессиональное обучение (повышение квалификации, переподготовку), краткосрочные курсы, лекции, семинары, тренинги, дистанционные образовательные программы (разовые и регулярные), а также обучение в форме наставничества (в соответствии с приказом), стажировок, обмена опытом и обучение в виде других форм передачи знаний, умений и навыков, предусматривающих наличие запланированной учебной программы и выдачу документа/сертификата об образовании, обучении, содержании приобретенных знаний и навыков.

При использовании широкого спектра ресурсов неформального образования необходимо полагаться на самого человека, его способность разбираться в избыточном поле предложений и противоречивой информации, выстраивать собственную стратегию профессионального образования. Неформальное образование всегда институционализировано, то есть оно предоставляется организацией, обеспечивающей предварительно разработанные структурированные образовательные мероприятия, отношения между обучающимся и преподавателем. Изменения уровня образования в результате неформального обучения не происходит. Однако его результатом может быть новая компетенция или профессия, а также присваиваемая квалификация в соответствии с профессиональным стандартом.

Информальное образование предусматривает индивидуальную образовательную и познавательную деятельность в рамках самообразования: получение знаний и навыков самостоятельно посредством изучения литературы, ознакомительных экскурсий, посещения выставок, библиотек, онлайн-способом и т. д. Информальное обучение может происходить в любом контексте за пределами заранее установленной учебной программы, вне стен образовательных учреждений; цели, содержание, средства и продолжительность такого образования определяются лицами, решившими участвовать в нем [6, с. 114].

Таким образом, к настоящему времени образование взрослых охватывает значительную часть потребителей образовательных услуг в сфере как формального, так и неформального образования. Своевременное получение образования, включая профессиональное, его повышение и возможность при необходи-

мости пройти курс переподготовки дает возможность не снижать и повышать уровень грамотности населения, обеспечивать постоянный рост квалификации работников всех образовательных уровней. Непрерывное образование взрослых, расширяет свои личностные и пространственные границы, принимает различные виды и формы, способствуя развитию самосознания, осознанию ценностных ориентаций и познавательных потребностей человека.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* О системе, процессе и результате непрерывного образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 47-54.
2. *Владиславлев А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. –М., 1978. – 175с.
3. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. *Кротенко Т.Ю.* Выбор стратегии непрерывного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №7 (41) – С. 144-149.
5. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 298 с.
6. *Смирнова С.И.* Информальное образование как инновационный формат непрерывного педагогического образования / С.И. Смирнова, Л.А. Отвиновская // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 4(40). – С. 112-121.

Глава 4.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

И.Н. Георгийчук,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Э.А. Музенитова,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

О проблеме профессиональной готовности педагогов организаций дошкольного образования к инновационной деятельности

Одной из особенностей современного функционирования системы дошкольного образования является активизация инновационных процессов в образовании. Последнее преобразование связано с утверждением и внедрением Государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В качестве условий успешной реализации основной образовательной программы дошкольного образования в стандарте предусмотрены требования к кадровому обеспечению. Это означает, что педагоги не только знакомятся с концептуальными основами стандартизации и набором требований стандарта, но и принимают идеи лично-ориентированного, культурно-исторического и деятельностного подходов как ориентиров инновационной профессиональной деятельности.

Современные исследования в данном направлении, проведенные К.Ю. Белой, В.П. Кваша, Л.М. Волобуевой, Э.Ф. Зеер, Н.А. Коротковой и др. убеждают, что для эффективности профессиональной деятельности педагогов в организаций дошкольного образования должна быть создана система организационно-методических условий, опирающихся на обоснованную концепцию, которая представляет собой совокупность идей, взглядов, представлений, принципов, приоритетных направлений, обосновывающих данную систему[1; 5; 2; 3].

Что касается сформированности профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности в контексте реализации Государственного образовательного стандарта дошкольного образования, то следует подчеркнуть некоторые аспекты функционирования системы дошкольного образования: во-первых, подобного нормативного документа, определяющего триединую группу тре-

бований к реализации основной образовательной программы не было ранее; во-вторых, в Государственном образовательном стандарте сформулированы требования не только к объему и содержанию дошкольного образования, но и требования к условиям его реализации, прежде всего кадровым, и результатам освоения детьми основной образовательной программы.

При чем следует отметить, что результаты освоения дошкольниками основной образовательной программы сформулированы не в знаниевой парадигме (ребенок должен знать, уметь, понимать), а как целевые ориентиры (возрастные характеристики возможных достижений ребенка), что в свою очередь требует в значительной мере изменений характера профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности, связанной с обучением и воспитанием дошкольников.

В работах отечественных ученых, исследовавших инновационные процессы в образовании (В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, О.И. Истрофиловой, Н.Р. Юсуфбековой, С.Д. Полякова, Е.Н. Беловой, Г.А. Гуртовенко, С.В. Бутенко, Н.Ф. Яковлевой и др.) термин «инновация» означает введение в образовательный процесс новых идей, отраженных в целях, содержании, методах и формах обучения и воспитания, организации совместной деятельности педагога и воспитанников. [7; 4; 9; 6; 8] Вместе с тем С.Д. Поляков подчеркивает, что реальный нововведенческий процесс – это результат не только целенаправленной деятельности его разработчиков, но и восприятия новшества со стороны тех, кто будет его внедрять. В данном случае речь идет о заинтересованности и готовности педагогов знакомиться, осваивать и массово внедрять инновации в практику профессиональной деятельности.

Следует отметить, что изучение специализированной психолого-педагогической литературы и проведенный анализ опыта массовой педагогической практики показывают недостаточность специальных исследований, направленных на изучение проблемы создания системы организационно-методических условий для эффективного включения педагогов в инновационную деятельность при реализации государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Как полагают исследователи профессиональная готовность педагогов к инновационной деятельности включает:

– профессиональные знания и компетенции: педагоги должны иметь глубокие знания в области инновационных методик и технологий в дошкольном образовании, а также понимать требования ГОС ДО;

– психологическую готовность: педагог должен быть открыт к изменениям, уметь адаптироваться к новым условиям и проявлять гибкость в работе;

– мотивационную готовность: важно, чтобы педагог был заинтересован в саморазвитии и профессиональном росте, что включает стремление к участию в инновационных процессах;

– практические навыки: педагог должен обладать навыками применения инновационных подходов в практике с детьми дошкольного возраста.

Результаты изучения профессиональной готовности педагогов организаций дошкольного образования к инновационной деятельности позволяют сделать ряд важных выводов о текущем состоянии педагогической практики и определить направления для дальнейшего развития.

Оценивая уровень профессиональных знаний и компетенций педагогов, мы пришли к выводу о том, что значительная часть педагогов обладает базовыми профессиональными знаниями, но часто испытывает трудности с внедрением инновационных подходов в образовательный процесс. Конкретные результаты показывают: 40–60 % педагогов знают о современных методах и технологиях, однако только 30–40 % активно используют их в своей практике; меньше 20 % педагогов регулярно участвуют в мероприятиях по повышению профессиональных компетенций, связанных с инновационными подходами.

Изучение уровня развития у педагогов мотивация к инновационной деятельности показало, что стремление к внедрению инноваций варьируется в зависимости от условий работы и поддержки со стороны руководства организации дошкольного образования. Результаты опросов показывают: 60–70 % педагогов считают важным внедрение инноваций, но около 50 % признают, что им не хватает времени и ресурсов для полноценной реализации этих идей. Примерно 30 % опрошенных испытывают трудности в мотивации к изменениям из-за отсутствия видимых результатов или поддержки со стороны коллег и администрации. Более 50 % педагогов полагают, что для реализации Государственного образовательного стандарта достаточно традиционных подходов к организации образовательного процесса.

Обследование психологической готовности к инновационной деятельности предполагало изучение открытости к изменениям, способности адаптироваться к новым условиям и устойчивости к стрессу. Согласно результатам исследований: около 25–30 % педагогов демонстрируют высокую психологическую готовность и активно участвуют в инновационных проектах; примерно 40 % педагогов чувствуют неуверенность в своих силах и опасаются внедрять новые методы из-за страха перед неудачами или сложностями в работе с детьми и родителями.

Еще 30–35 % педагогов испытывают стресс от изменений в образовательной системе, что затрудняет их готовность к инновационной деятельности.

Готовность педагогов к инновациям во многом зависит от внешних факторов, таких как поддержка со стороны руководства, доступ к ресурсам и существующие условия методической поддержки. Исследования показывают, что: 70 % педагогов отмечают нехватку материально-технической базы для внедрения инновационных методов. Примерно 60 % педагогов считают, что отсутствие времени на внедрение инноваций в повседневную практику является ключевым пре-

пятствием для их реализации. 80 % педагогов подчеркивают важность обучения и обмена опытом с коллегами для повышения своей готовности к инновациям.

Результаты исследования показывают, что профессиональная готовность педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности остается недостаточно сформированной. С одной стороны, многие педагоги осознают необходимость инновационных изменений и проявляют интерес к ним, но с другой стороны, они сталкиваются с рядом препятствий, таких как нехватка ресурсов, низкая мотивация и психологическая неуверенность и др.

По нашему мнению, для повышения уровня профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности необходимо обеспечить организационно-методические условия формирования и развития профессиональных компетенций и мотивационной готовности педагогов с акцентом на инновационные методы и технологии.

Это возможно при создании поддерживающей среды для внедрения инноваций, которая включает эффективную и гибкую систему организационно-методических условий для работы с педагогами по проблеме формирования их профессиональной готовности к инновационной деятельности. Мы определяем систему организационно-методических условий как организацию такой методической работы, с помощью которой активизируется профессиональная деятельность педагогического коллектива, формируется профессиональная компетентность и профессиональная готовность, необходимые для реализации инновационных подходов к образовательному процессу в организациях дошкольного образования.

Литература

1. *Белая К.Ю.* Дошкольное образовательное учреждение – управление по результатам: уч.-метод. пособие / К.Ю. Белая. – М., Педагог. университет «Первое сентября», 2019. – 53 с.
2. *Волбуева Л.М.* Подготовка руководящих и педагогических работников в условиях модернизации дошкольного образования / Л.М. Волбуева// Управление ДОУ. – 2017. – № 1. – С. 19-23.
3. *Зеер Э.Ф.* Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2017. № 5. – С.90-97.
4. *Истрофилова О.И.* Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 133 с.
5. *Кваша В.П.* Управление инновационными процессами в образовании: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.П. Кваша ; Минск, 2004. – 177 с.
6. *Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 176 с.
7. *Сластенин В.А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. – С.42-49.

8. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / сост Е. Н. Белова, Г. А. Гуртовенко, С. В. Бутенко, Н. Ф. Яковлева. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2019. – 164 с.

9. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики : Опыт разраб. теории инновац. процессов в образовании : (Метод. пособие) / Н. Р. Юсуфбекова; Пед. о-во РСФСР, Центр. совет, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1991. – 91 с.

Я.А. Гордиенко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Организационно-педагогические условия изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта в образовательных учреждениях

Проблема передового педагогического опыта на протяжении длительного времени остается одной из самых сложных и недостаточно изученных. Тем не менее, изучение, обобщение и распространение передового опыта представляет собой важный источник для дальнейшего развития как теоретических, так и практических аспектов. Исследования Э.И. Моносзона, А.М. Гельмонта и М.А. Краевского подтверждают, что передовой педагогический опыт способствует повышению эффективности образовательной деятельности и устанавливает связь между наукой и практикой в образовательных учреждениях [3].

Передовой педагогический опыт оказывает положительное воздействие на эволюцию педагогической науки и является одним из ключевых инструментов для улучшения качества образования и воспитания. Такой опыт способствует повышению квалификации творчески работающих педагогов и предоставляет возможности для поиска новых решений. Он выступает в роли источника, который вдохновляет на дальнейшее развитие педагогической науки и служит основой для ценных данных, обогащающих ее содержание. Этот опыт помогает решать актуальные и важные практические задачи, но в то же время должен быть ориентирован на будущее, открывая новые горизонты для совершенствования педагогического процесса и улучшения социальных и педагогических условий для работы педагогов [1].

Педагогический опыт отражает характер времени. В личностях педагогов и их опыте всегда можно заметить общие черты: высокий уровень профессиональных знаний, высокая продуктивность работы, уникальные личностные качества,

творческий подход, а также стремление к анализу и обобщению как собственного опыта, так и опыта предшественников и современников [2].

Педагогический опыт в широком понимании представляет собой мастерство педагогов, которое обеспечивает постоянные высокие результаты в образовательном и воспитательном процессах, а также в развитии конкретного специалиста и повышении квалификации педагогов. В узком смысле педагогический опыт подразумевает такую практику, которая креативно применяет лучшие достижения теории, вносит инновации и открывает новые горизонты, способствуя улучшению качества и результатов педагогической работы [5].

Проблему обмена опытом среди педагогов поднимал Н.И. Пирогов. Он подчеркивал, что было бы полезно, если бы учителя, собираясь на педагогическом совете, делились друг с другом методами, которые они используют для повышения восприимчивости, внимания и понимания своих учеников, а также средствами, способствующими развитию умственной деятельности детей [4].

В то же время педагогическая наука и практика требуют от администрации образовательных учреждений способности мотивировать творческую деятельность педагогов, а также от самих педагогов умения применять новые технологии для изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта.

Цель нашего исследования заключалась в анализе педагогических условий, способствующих изучению, обобщению и распространению передового опыта в сфере дошкольного образования.

Мы исходим из предположения, что творческий поиск представляет собой не стихийный, а управляемый и регулируемый процесс. Правоммерно рассматривать передовой педагогический опыт как отдельный вид деятельности, в которой выделяются конкретные действия и операции. Основанием для их выделения должна служить логика научного познания. Таким образом, процесс изучения и применения передового опыта можно рассматривать как технологическую последовательность, состоящую из взаимосвязанных этапов и видов действий. Его результативность зависит от ряда организационно-педагогических условий:

- регулярное знакомство с современными педагогическими практиками и специализированной теорией профессионального педагогического образования;
- создание комфортной атмосферы, поддержка креативного подхода к педагогической деятельности;
- определение региональных и национальных условий, а также особенностей наиболее перспективных и актуальных направлений творческих исследований педагогических групп, с учетом социальных потребностей общества;
- выявление потенциальных участников творческого процесса, их подготовка и вовлечение в деятельность.

– формирование соответствующих организационных структур, способствующих началу творческого поиска и вовлечению педагогов в исследовательскую деятельность (школы педагогического мастерства, школы для молодых педагогов, исследовательские лаборатории, группы и т.д.);

– организация сотрудничества между общественными и административными организациями, органами народного образования, педагогическими факультетами и методическими учреждениями, предоставление педагогам необходимой научно-методической поддержки, постоянное повышение их теоретических знаний и профессиональных навыков, обеспечение их нужной литературой, поощрение самообразования и оснащение методиками педагогической работы;

– анализ, оценка и активное распространение проверенных на практике результатов творческих поисков педагогов;

– понимание процесса и структуры обобщения опыта, а также интеграции науки в практику как системы накопления данных и их преобразования в педагогические концепции;

– формулирование на основе выявленных идей, выводов и рассуждений педагогических задач для эффективной организации учебно-воспитательного процесса;

– способность и готовность педагога замечать факты, влияющие на эффективность педагогического процесса, выделять и отслеживать их в ходе работы, а также видеть идеи, которые предоставляют возможность развивать и улучшать собственный опыт и опыт коллег.

Таким образом, только при условии выполнения перечисленных организационно-педагогических условий, передовой педагогический опыт сможет оказать эффективное влияние на развитие образовательного учреждения. Современные педагоги должны обладать высоким уровнем профессионализма, который включает не только глубокие знания, но и умение воспитывать творческую личность у ребенка. Для этого педагог, прежде всего, сам должен быть творческой личностью, способной вовлекать детей в творческий процесс и активизировать их творческую активность [6].

На протяжении всей истории педагогической профессии наблюдается особое внимание к педагогическому опыту, который воспринимается как некий «золотой ключ», открывающий секреты педагогической деятельности. Это отношение порождает множество исследований и активный интерес учителей к открытиям новаторов. Однако наиболее впечатляющим аспектом передового педагогического опыта является его значительный прогностический потенциал. В этом контексте его можно рассматривать как авангард реформ в образовании.

Литература

1. Бурдаков Н.В. Передовой педагогический опыт Текст.: формирование обобщение, использование (методология, теория, практика) / Н.В. Бурдаков. – Красноярск : КГПИ, 1992.

2. *Давыдкина Е.В.* Изучение, обобщение и распространение передового опыта на исследовательской основе // Управление ДОУ.– 2005.– № 3.
3. *Моносзон, Э.И.* Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта / Э.И. Моносзон // Советская педагогика. – 1979. – № 2. – С. 24-27.
4. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952.
5. *Сергеева Н.А.* Методические рекомендации по обобщению педагогического опыта. – М.: Просвещение. – 2002.
6. *Файн Т.А.* «Передовой педагогический опыт в повышении квалификации педагогических работников» // Практика административной работы. – 2005, №7. – С.6-9.

А-М.А. Донцу,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности организации тайм-менеджмента в работе руководителя образовательного учреждения

Новые жизненные условия изменили наше восприятие времени. Будущее стало менее предсказуемым, концепция прогресса утрачивает свою актуальность, а время движется с ускорением, придавая преимущество краткосрочным проектам. На образ жизни людей, а также на то, как они используют свое время, влияют изменения в технологиях, технике, образовании и других сферах. Время становится особенно ценным и стремится к ускорению. Чем больше человек успевает сделать, тем успешнее он считается. Все чаще можно услышать фразы вроде: «время нужно беречь», «время – это деньги». Между тем, время – это не просто форма, в которую выливается социальная активность человека. Это стратегический ресурс развития – стержень, вокруг которого строятся жизненные перспективы, профессиональное и личностное развитие.

Руководителям образовательных учреждений не ново работать в системе срочности, когда за очень короткий промежуток времени, необходимо выполнить качественно большой объем работы, при этом, не выходя из рамок срока. Однако работа в состоянии постоянного стресса приводит к эмоциональному выгоранию и это напрямую отражается на выполнении перспективного планирования [1].

Анализ имеющихся исследований позволил выделить ряд противоречий между:

- потребностью рационального использования рабочего времени, где руководитель должен планировать как свое время, так и время педагогов и недостаточная изученность путей совершенствования системы управления временем в работе руководителя в условиях развития современного общества;

- необходимостью использования разнообразных технологий тайм-менеджмента в управлении и неготовностью руководителя применять данные техники в своей работе управленца.

В течение долгого времени, управление образовательным учреждением понималось, как целенаправленная деятельность, которая направлена на достижение всех целей организации. На сегодняшний день, исходя из последних результатов исследований, управление рассматривается в широком определении, что предполагает, не только организацию воспитательно-образовательного процесса и управлением персоналом, но и временными ресурсами [2].

В менеджменте рабочему времени уделяется значительное внимание, поскольку это дает возможность анализировать и оценивать взаимодействие между руководителями и сотрудниками с позиции соответствия общепринятым временным принципам. Это подразумевает, что руководитель организации должен ценить не только свое время, затрачиваемое на управленческие задачи, но и время своих подчиненных. Умение правильно организовать рабочее время и обучить сотрудников делать то же самое является ключевым требованием для успешной управленческой практики.

Вопросами рационального использования рабочего времени руководителем как условие эффективного управления образовательным учреждением, проблемами планирования, оценки эффективности использования рабочего времени руководителем, выявление причин потерь, дефицита рабочего времени, занимались многие психологи, педагоги, ученые и практики: В.И. Зверева, П.И. Третьяков, К.Ю. Белая, Л. Зайверт, И.И. Шамова, Ю.Л. Конаржевский, Л.Г. Богославец, С.И. Калинин, М.К. Киянова, А.К. Гастев, Е.В. Ксенчук, О.И. Давыдова, Г. Архангельский и другие.

В современном менеджменте постепенно исчезают термины «рациональное использование рабочего времени» и «научная организация труда», которые были характерны для советского периода развития управленческой теории. В настоящее время для руководителей более актуальными являются концепции «тайм-менеджмент» и «управление временем» [3].

О.И. Давыдова и Л.Г. Богославец утверждают, что тайм-менеджмент представляет собой науку о методах определения приоритетов для человека и о том, на что следует в первую очередь направить свое время. Тайм-менеджмент включает в себя различные инструменты и методики планирования времени, как пра-

вило, с целью повышения эффективности его использования как в личных, так и в корпоративных целях [4].

В нашем понимании, тайм-менеджмент представляет собой набор действий, направленных на улучшение работы, который включает в себя планирование, организацию, распределение и контроль за использованием рабочего времени в организации, а также личного времени руководителя. Целью этих действий является повышение эффективности работы как отдельных подразделений, так и всей организации в целом.

Тайм-менеджмент для руководителей является одним из наиболее значимых аспектов управления в сфере образования. Основные задачи в этом направлении заключаются в определении принципов эффективной организации времени для руководителей образовательных учреждений, поиске оптимальных методов выполнения задач с учетом их иерархии, а также в повышении продуктивности труда руководителя. Достижение этих целей возможно благодаря, во-первых, максимальной экономии и рациональному использованию рабочего времени, ресурсов и усилий; во-вторых, созданию и разумному использованию наиболее благоприятных условий для труда.

Руководитель, работая в условиях нехватки времени, часто упоминает о дефиците времени. Существует множество факторов, способствующих потерям времени. Некоторые из них являются результатом недостаточной квалификации руководителя, другие возникают независимо от него, а третьи связаны непосредственно с его личностью. Тем не менее, на большинство из этих факторов руководитель может оказать влияние или хотя бы уменьшить временные потери, вызванные их воздействием.

Г.А. Архангельский считает, что управление временем должно осуществляться с учетом краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей (то есть, необходимо ставить задачи на день, неделю, месяц и год). Оптимально начинать планирование рабочего времени с краткосрочных периодов: вечером составлять план действий на следующий день, а утром следовать этому плану. Вечером стоит проанализировать выполнение плана и только после этого переходить к планированию следующего дня. [2].

В любой работе, планирование дел на ближайший день имеет практическое значение. Всегда нужно иметь заблаговременно составленный план – это поможет справиться с работой более эффективно и оперативно, даже если действия строго регламентированы должностной инструкцией.

Необходимо выделить несколько ключевых особенностей тайм-менеджмента для руководителей:

- Четкая целеполагание. Одним из основных факторов успешного управления временем в учреждении является корректная формулировка задач. Осознание целей и ожидаемых результатов способствует эффективному выполнению заданий.

- Планирование. Это основополагающий компонент тайм-менеджмента. Умелое распределение приоритетов позволяет сотрудникам сосредоточиться на наиболее значимых задачах, что ускоряет их выполнение.

- Самодисциплина. Это важное качество, присущее организованным работникам. Выполнение поставленных задач и избегание отвлечений на несущественные дела становятся основными принципами.

- Определение приоритетов. При составлении планов важно ранжировать задачи по их значимости и срочности. Это помогает сосредоточиться на наиболее важных целях и повышает эффективность работы.

- Качественная релаксация. Для поддержания производительности необходимо полноценно отдыхать. Работа без перерывов приводит к перегрузке и снижению эффективности. Время для отдыха должно быть использовано рационально и с пользой.

- Запись целей в письменном виде. Фиксация намерений и задач способствует не только упорядочиванию работы, но и делает их более осязаемыми и достижимыми.

- Структура планирования. Графики составляются с учетом специфики проекта и доступных временных ресурсов на день, неделю, месяц или год.

- Разделение задач. Крупные проекты делятся на более мелкие этапы, которые выполняются последовательно.

Таким образом, одним из ключевых факторов повышения эффективности управления образовательным учреждением является совершенствование работы самого руководителя. Умение организовывать свое рабочее время, грамотно распределять задачи среди сотрудников и при этом учитывать собственное время – это высший уровень мастерства руководителя. Эффективное применение тайм-менеджмента в управлении возможно только при комплексном подходе к организации времени.

Литература

1. *Адамс Б.* Время. Секреты управления. Как успевать жить и работать. – Москва: АСТ Астрель, 2007. – 307 с.

2. *Архангельский, Г.А.* Формула времени. Тайм-менеджмент на Outlook 2007 / Г. А. Архангельский. – М.: Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2007. – 236 с.

3. *Богославец Л.Г., Давыдова О.И.* Тайм-менеджмент в работе образовательных учреждений. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 130 с.

4. *Васильченко, Ю.Л.* Механизмы времени. Тайм-менеджмент: теория, практикум / Ю.Л. Васильченко. – К.: Наша культура і наука, 2001. – 220 с.

5. *Соснина М.А.* Личный тайм-менеджмент, или как управлять своим временем. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с.

Д.А. Лесник,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музенитова,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о кадровой политике в системе управления персоналом в организации образования

Важным направлением менеджмента в организации образования выступает управление человеческими ресурсами, т.к. качество персонала в значительной степени определяет конкурентоспособность организации. Управление педагогическим коллективом должно осуществляться на основе диагностической оценки качества профессиональной деятельности и обеспечивать профессионально-личностный рост каждого педагога.

Управленческая деятельность в ОО была предметом педагогических исследований не один раз. Изучались вопросы планирования, контроля работы (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.); механизм управления современной организацией образования (Д.А. Новиков, М.М. Поташник и др.). В связи с актуализацией внимания ученых к проблеме развития профессиональной компетентности педагога, были исследованы методическая поддержка (Г.И. Пигуль, С.А. Пятаева) и методическое сопровождение (В.А. Новицкая), комплексная оценка качества профессиональной деятельности педагогов (Л.Ф. Медведникова, А.Н. Морозова) как условия решения данной проблемы.

Известные ученые и практики в области управления организациями образования определяют управление как целенаправленную деятельность и обязательное взаимодействие с объектом управления.

П.И. Третьяков отмечает, что «управление – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый качественно более высокий уровень по достижению целей с помощью необходимых педагогических условий, средств и воздействий» [3].

Ю.А. Конаржевский пишет, что управление представляет собой целесообразную деятельность, направленную на упорядочение учебно-воспитательного процесса и его совершенствование [1].

В.С. Лазарев указывает, что «под управленческой деятельностью следует понимать непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия» [2].

Т.И. Шамова, определяет управление как целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем для достижения определенной цели или запланированного результата [4].

Анализ различных аспектов кадровой работы в условиях проведения радикальных изменений и внедрения инноваций проведен в работах, в основном, зарубежных авторов: Д. Пью, У. Мاستенбрук, Дж. Пфедфер. Из работ российских специалистов можно выделить работы А. Демина и А. Пригожина.

Изучению различных проблем управления персоналом и реализации кадровой политики посвящены труды Т.Ю. Базарова, Л.С. Бабынина, В.Р. Веснина, А.Я. Кибанова, А.А. Федченко и др.

Особенности применения новых подходов при решении практических проблем кадровой политики рассматриваются в работах работы Л.П. Беляевой, О.В. Забелиной, С.Г. Фалько и др.

Анализ научно-педагогической литературы, раскрывающей проблемы управления деятельностью педагогов общеобразовательных организаций, а также изучение актуального состояния вопроса позволили выявить следующие противоречия:

- необходимость решения задач, стоящих перед современными школами, формирования конкурентоспособной личности и недостаточность использования нестандартных методов, форм организации управленческой деятельности руководителя ОО;

- необходимость и возможность решения проблемы совершенствования системы управления педагогическими работниками на основе современных управленческих подходов и технологий и недостаточность их использования в практике внутришкольного управления для повышения эффективности деятельности ОО;

- потребность изменять подходы к управлению педагогическими кадрами и недостаточная научно-теоретическая и практическая разработанность системы управления персоналом ОО в контексте новой образовательной парадигмы.

Эффективность управления ОО в большей мере зависит от персонала, который представляет наиболее важное звено в общей системе управления организацией. Это обусловлено постоянно возрастающей ролью личности работника, необходимостью учета его мотивационных установок, способностями менеджера их формировать и направлять в соответствии с поставленными задачами. Ориентация администрации ОО на максимальное использование потенциала работника в процессе его профессиональной деятельности является основой эффективного развития ОО. Результативное руководство и управление профессиональной деятельностью педагогов предусматривает систематическую оценку качества педагогического труда. Обеспечение качества и реализация продуктивных подходов в работе с персоналом создают разносторонние возможности для

устойчивого и поступательного развития ОО, повышения качества педагогического процесса в ней и образования в целом.

Управление персоналом характеризуется определенной системой мероприятий, существующих в организации и специализирующихся на каком-либо вопросе кадровой политики ОО. Система мер, направленных на повышение эффективности деятельности ОО, не может быть сведена только к отдельным мерам. Работа с персоналом должна быть системной и постоянной. Управление персоналом наиболее эффективно тогда, когда этот процесс разделен на отдельные задачи, подпрограммы, которые являются неотъемлемой частью всей кадровой политики ОО.

ОО в теории систем рассматривается как открытая система и принципы системного подхода применимы ко всем ее компонентам. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов и осуществить проектирование содержания разнообразных видов деятельности по их формированию.

Реализация системного подхода к педагогическому коллективу ОО как субъекту образовательной системы предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать педагогический коллектив как систему.

Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания, новых форм и методов преподавания, поиск эффективных путей воспитания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподавания предмета – все это под силу лишь профессионально компетентному, мотивационно готовому к новшествам, творчески работающему педагогу.

В нашем исследовании организация работы по управлению персоналом рассматривается как целенаправленный комплекс информационных, образовательных, привязанных к конкретным рабочим местам элементов, которые содействуют повышению квалификации работников данной организации в соответствии с задачами ее развития, потенциалом и склонностями сотрудников. Понятие персонал будет использовано применительно к педагогическим кадрам.

Эти противоречия лежат в основе проблемы исследования, состоящей в необходимости анализа и определения методов кадрового менеджмента, лежащих в основе формирования кадровой политики ОО, обеспечивающих эффективность управления персоналом.

Успешная реализация кадровой политики приводит к положительным изменениям в ОО, которые проявляются в повышении эффективности работы, увеличении производительности труда сотрудников, росте качества предоставляемых образовательных услуги и улучшении результатов образовательного процесса,

снижению текучести кадров, повышению удовлетворенности сотрудников своими рабочими местами и созданию благоприятного климата в коллективе.

В результате эффективной кадровой политики происходит улучшение структуры коллектива, формирование команды высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми знаниями, умениями и компетенциями, что повышает конкурентоспособность организации, укрепляет ее позиции на рынке образовательных услуг и увеличивает ее привлекательность для учащихся и родителей.

Следовательно, кадровая политика ОО – это целостная стратегия, объединяющая различные формы кадровой работы, стиль ее проведения в организации и планы по использованию рабочей силы. Кадровая политика призвана расширять возможности ОО, реагируя на изменяющиеся требования к качеству образования.

Литература

1. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
2. *Лазарев В.С.* Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В. С. Лазарева. – М., 1997. – 336 с.
3. *Третьяков П.И.* Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П.И.Третьяков, К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера 2007. – 240 с.
4. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И/ Третьяков, Н.П. Капустин / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

Е.В. Озаренски,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о взаимосвязи стиля руководства и процесса принятия управленческих решений

Изучение влияния культуры руководителя, стиля управления трудовыми процессами в педагогическом коллективе, а также правильного принятия управленческих решений на современном этапе представляет собой одну из ключевых задач. Объективные условия жизни настойчиво подчеркивают, что профессионализм и компетентность, а также эффективно подобранный стиль руководства являются основными факторами для улучшения управленческих функций на всех уровнях. Таким образом, настало время для формирования корпуса высококвалифицированных управленцев-профессионалов.

Вопрос удовлетворенности сотрудников стилем управления менеджера и его воздействие на процесс принятия управленческих решений всегда привлекали внимание исследователей и остаются одной из наиболее значимых тем в области управления персоналом. В современной управленческой психологии существует множество исследований, посвященных этой проблеме, и их число продолжает увеличиваться, что в первую очередь связано с потребностями практики. Сбор научных данных о влиянии стиля руководства на процесс принятия управленческих решений является важным для выявления характеристик руководства, способствующих созданию оптимального психологического климата в педагогическом коллективе [1].

Деятельность менеджера можно рассматривать как осуществление управленческих функций в рамках взаимодействия «человек-человек». Это обстоятельство влияет на выбор стиля управления организацией. Прогнозировать управленческую деятельность с высокой точностью невозможно, так как каждая личность, на которую направлено управление, обладает своей уникальностью, а ее поведение в различных ситуациях зависит как от субъективных, так и от объективных факторов. Поэтому использование такого тонкого инструмента, как стиль управления, требует большой осторожности и высокого уровня профессионализма [4].

Н.Л. Захаров подчеркивал, что стиль руководства является строго индивидуальным явлением, так как он определяется уникальными характеристиками конкретной личности и отражает особенности взаимодействия с людьми и процесс принятия решений именно этой личностью. Личный стиль определяется качествами менеджера [3].

В ходе профессиональной деятельности у каждого руководителя формируется уникальный «почерк», который невозможно воспроизвести в точности. Как нет двух одинаковых отпечатков пальцев, так и не существует двух менеджеров с идентичным стилем управления.

Важно помнить, что не существует универсального «идеального» стиля руководства, который подошел бы для всех ситуаций. Выбор стиля или их сочетания менеджером зависит не только от его личных качеств, но и от конкретной ситуации, в которой он находится.

На наш взгляд, невозможно заранее определить «правильный» стиль управления, так как управленческие ситуации в жизни не являются стандартными, а личные качества как менеджера, так и его подчиненных могут изменяться в зависимости от условий, в которых они работают.

Выбор стиля управления, согласно определению В.Н. Краева, во многом зависит от задач, которые ставит перед собой менеджер:

1. Управление – руководитель предоставляет четкие указания своим подчиненным и внимательно следит за выполнением поставленных задач;

2. Направление – менеджер управляет и контролирует выполнение задач, но также обсуждает решения с сотрудниками, приглашает их вносить предложения и поддерживает их инициативу;

3. Поддержка – управленец помогает своим сотрудникам в выполнении заданий и разделяет с ними ответственность за правильные решения [4].

Современная классификация стилей руководства была создана К. Левинным, который выделил три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный. Этот подход стал основой для его системы классификации стилей управления.

Авторитарный стиль характеризуется сосредоточением власти в руках одного лидера, который требует, чтобы все вопросы обсуждались исключительно с ним. Для этого стиля характерны акцент на администрировании и ограниченные взаимодействия с подчиненными. Такой руководитель принимает решения самостоятельно, не позволяя подчиненным проявлять инициативу.

Менеджер, который преимущественно применяет демократический подход, старается решать как можно больше вопросов совместно с командой, регулярно информируя сотрудников о текущем состоянии дел в группе и адекватно реагируя на критику. В общении с подчиненными он проявляет максимальную вежливость и доброжелательность, поддерживая постоянный контакт с ними, а также делегирует часть управленческих задач другим специалистам, проявляя доверие к людям. Он предъявляет требования, но делает это справедливо. При таком стиле управления все члены команды участвуют в подготовке и реализации управленческих решений.

Руководитель, придерживающийся либерального (невмешательского) подхода, практически не вмешивается в работу команды, предоставляя сотрудникам полную свободу и возможность как индивидуального, так и коллективного творчества. Такой лидер обычно вежлив с подчиненными и может изменить свои решения, особенно если это может повлиять на его популярность. Либеральные руководители часто проявляют безынициативность и следуют указаниям вышестоящих органов без глубокого осмысления [6].

После теоретического анализа наиболее распространенных и известных стилей управления и изучения их классификации, мы пришли к выводу о том, как выбранный руководителем стиль управления влияет на коллектив организации, социально-психологический климат и, как следствие, на эффективность принятия верных решений.

Управленческое решение представляет собой целенаправленное воздействие на управляемый объект, которое основывается на анализе надежных данных, отражающих конкретную управленческую ситуацию, а также включает в себя определение целей и программу для их достижения.

Стиль принятия управленческих решений включает в себя набор индивидуальных характеристик, которые определяют, как менеджер принимает решения

и как организован процесс их принятия. В данном контексте стиль подразумевает преобладание определенных личностных черт, а не какие-либо стандарты или процедуры (включая внутренние), которые регулируют сам процесс принятия решений вне зависимости от конкретных обстоятельств [5].

М. Вудкок и Д. Френсис различают управленческие решения в зависимости от относительной трудности проблем, требующих решения. Они выделяют и рассматривают четыре уровня принятия решений, для каждого из которых требуются определенные управленческие навыки.

Уровень первый – рутинный. В этом случае руководитель принимает решения, следуя заранее установленной программе, действуя почти как компьютер, который распознает ситуации и реагирует предсказуемо. Его основная задача заключается в том, чтобы «ощутить» и определить ситуации, а затем взять на себя ответственность за инициирование определенных действий.

Уровень второй – селективный. На этом этапе руководитель анализирует преимущества различных возможных решений и стремится выбрать из ряда проверенных альтернатив те, которые наиболее соответствуют конкретной проблеме.

Уровень третий – адаптационный. На данном этапе руководитель стремится найти новое решение для уже известной проблемы. Успех в этом процессе зависит от его личной инициативы и умения преодолевать неопределенность.

Уровень четвертый – инновационный. На этом уровне руководителю нужно научиться осознавать совершенно неожиданные и непредсказуемые проблемы, решение которых часто требует от него развития способности мыслить нестандартно. [2].

Высокое качество управленческих решений, принимаемых в условиях формирования новой парадигмы, в значительной степени обеспечивается выполнением обязательных социально-управленческих рекомендаций при выборе решения. К ним относятся: предварительная разработка решения, соответствие целям организации, комплексный подход к содержанию, обоснованность предлагаемых мер, социальная направленность, адресность, соблюдение законности, логичность, ясность изложения, минимизация затрат, наличие необходимых ресурсов, гибкость требований к исполнителям, своевременность реализации, высокая эффективность достижения результата и низкий риск негативных последствий. Ключевую роль в процессе принятия управленческого решения играет субъект решения (лицо, принимающее решение), которым могут быть как отдельные лица (руководители), так и группы менеджеров, на которых возложены полномочия для принятия решений [1].

Руководитель в первую очередь принимает решения, касающиеся работы своих непосредственных подчиненных. Тем не менее, обычно каждый руководитель также берет на себя ответственность за принятие решений по определенным вопросам, исключая их из области, где право решать принадлежит его подчиненным. Указания руководителя обязательны для всех его непосредственных

подчиненных, а также для тех, кто подчиняется руководителям более низкого уровня. В этом случае подчиненные фактически становятся непосредственными подчиненными вышестоящего руководителя в данных вопросах.

Управление можно рассматривать как некое искусство. Возможно, именно поэтому ученым не удалось создать и обосновать идеальную теорию «управления». Для руководителя ключевым моментом является выбор наиболее подходящего стиля управления, который наилучшим образом соответствует его личным качествам.

Таким образом, мы выяснили, что многое в процессе управления зависит от самого руководителя и связано либо с умением управляющего организовать свою деятельность и деятельность подчиненных, либо с его отношением к ним. Так, положительно влияет на эффективность деятельности умение планировать, правильно определять порядок важности и срочности дел, последовательность выполнения операций, количество принимаемых решений. Правильно выбранный стиль руководства – ключ к успеху для каждого руководителя.

Литература

1. *Бондаренко Д.Ф.* Механизм принятия управленческих решений // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2012. – № 3. – URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2012/03/515>
2. *Вудкок М., Фрэнсис Д.* Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с. – URL: <http://library.lgaki.info>
3. *Захаров Н.Л.* Управление социальным развитием организации. – М.: Инфра-М, 2012.
4. *Краев В.Н.* Методы принятия управленческих решений. Учебное пособие. – Киров: МЦНИП, 2014. – 322 с.
5. Методы принятия управленческих решений: учебное пособие/Н.В.Кузнецова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 222 с.
6. Методы и модели принятия управленческих решений: Учебное пособие / Е.В. Бережная, В.И. Бережной. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 384 с.

Е.К. Паскалова,

аспирант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу об актуальности воспитания ценностно-смысловой педагогической позиции обучающихся вуза

Современный мир характеризуется высокой динамичностью, постоянными изменениями. Информационная перегрузка, глобализация, новые технологии –

все это создает вызовы для личности, требуя постоянной адаптации и переосмысления своих ценностей. В условиях многообразия выборов и возможностей у многих людей возникает кризис идентичности, когда сложно определить свои ценности и найти свое место в мире. Особенно остро вопрос смысла жизни стоит перед молодым поколением, которое ищет ориентиры и вдохновение. В связи с этим, проблема становления ценностно-смысловой сферы личности будущего специалиста становится особо актуальной и обусловлена необходимостью разрешения противоречия между потребностью студентов в развитии и нереализованными возможностями учебно-воспитательного процесса.

В образовательной сфере наблюдается преобладание гностического подхода над личностным, выражающееся в насыщенности учебного процесса абстрактными, безличными значениями, которые усваиваются через внешнее воздействие. Это приводит к доминированию внешних мотиваций, что в свою очередь становится психологическим источником отчуждения знаний от индивида и формализует учебно-познавательную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность [6].

В глазах студентов такие знания теряют значимость и становятся внутренне немотивированными. Современная стандартная лекционно-семинарская система обучения в вузе и стереотипизация обучения сказываются на личностном развитии, искажают ценностно-смысловую сферу, что вызывает регрессию в сознании. В результате существенно подрываются основные потребности и способности студентов, которые начинают атрофироваться. Эти искажения и атрофия отражаются на характеристиках профессионального самоопределения, что в конечном итоге сказывается на качестве подготовленных специалистов. Согласно используемым образовательным стандартам в качестве результата обучения, наряду с предметным и метапредметным уровнями, рассматривается определенный личностный уровень субъектов образовательного процесса.

Традиционный подход к организации профессиональной подготовки в педагогических высших учебных заведениях не ориентирован на формирование ценностно-смысловой педагогической позиции обучающихся к сопровождению субъектов образовательной среды.

В качестве методологической основы исследования выступает личностно-деятельностный подход [3] (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.), в контексте которого необходимо создание условий для трансформации субъект-объектного типа взаимодействия преподавателя со студентами в субъект-субъектный, обеспечивающий развитие самостоятельности и активности студентов, повышающий их ответственность за результаты образовательной деятельности на основе ценностно-смыслового отношения к предстоящей профессиональной деятельности [9, с. 268–281].

Личностно-деятельностный подход рассматривается нами как основа для организации учебного процесса и средства его активизации. В этом контексте акцентируется внимание не на всей сфере личности будущего педагога, а на одной из ее ключевых составляющих, известной в психологии как личностный смысл (личная значимость). Важно различать понятия «значение» и «личностная значимость». Значение представляет собой обобщенную форму отражения субъективным индивидом общественно-исторического опыта в ходе совместной деятельности и общения, проявляющуюся через понятия, которые материализуются в поведении, социальных ролях, нормах и ценностях. При этом значения отображают познанную общественную реальность, то есть значимость раскрывается как содержание символов, образов и действий в их устойчивом и социокультурном контексте. Личностный смысл, в свою очередь, отображает субъективное восприятие общественной практики и тех объектов, ради которых осуществляется деятельность личности. Это отношение воспринимается как «значение для меня» информации о мире, включая категории, понимание, навыки, действия и поступки людей, социальные нормы, роли, ценности и идеалы.

Проектирование процесса подготовки обучающихся к реализации функции сопровождения субъектов образовательного процесса на основе сформированной ценностно-смысловой педагогической позиции предполагает тщательное рассмотрение понятий ценности и смыслы, которые составляют основу педагогической позиции.

Концепция ценностного подхода к образованию и воспитанию ориентирована на гуманитарные ценности, что подразумевает признание важности личности, ее права на самоопределение и развитие, понимание и осознание ценностей на уровне личных смыслов, интегрированных индивидом. Мы рассматриваем воспитание ценностно-смысловой педагогической позиции в ходе подготовки будущих педагогов как комплексный процесс, связанный с усвоением педагогических ценностей и смыслов, а также с формированием профессионально-культурных качеств, которые воплощаются в осознанном, ответственном, гуманистическом и этическом отношении к образовательной деятельности. Содержание педагогического образования призвано обеспечить «процесс развития культуры педагогической деятельности на основе формирования взглядов и убеждений, отвечающим гуманистической стратегии развития образования» [9, с. 268–281].

Ценностно-смысловые аспекты сознания педагога основываются на тех ценностях, которые содействуют самореализации в его профессиональном и личностном развитии. Эти ценности нацелены на стимулирование творческого роста и удовлетворяют потребность в продуктивном гуманистическом взаимодействии с обучающимися и коллегами. Формирование ценностного отношения студентов

к педагогической практике должно происходить в обстоятельствах и ситуациях, которые базируются на значимой для личности деятельности [7].

В структуре смысловой сферы личности особая роль отводится личностным ценностям, которые тесно связаны с общим процессом жизнедеятельности человека и характеризуются высокой степенью стабильности, выступая как внутренние ориентиры социальной регуляции, встроенные в структуру личности. Система устойчивых ценностных ориентиров указывает на то, чего можно ожидать от индивида, то есть ценностные ориентации служат обобщенным индикатором направленности его интересов, потребностей и социального положения, а также уровня духовного развития [8]. Личностные ценности коррелируют с личными смыслами, в которых реально раскрываются значимые для человека знания, мотивы и цели, обладая признаками осознанности, относительной устойчивости и позитивной направленности, и проявляются в действиях и поведении [1]. Личностные ценности трактуются как осознанные и принятые индивидом обобщенные смыслы его существования. Личные ценности делятся на осознанные смыслы жизни и декларируемые, которые не имеют соответствующего эмоционального отношения к жизни [5]. Существует необходимость активизации мотивационной сферы студентов к осознанию значимости качественной профессиональной подготовки, что может способствовать активизации механизмов самоорганизации на основе учета того, что процесс профессионального становления определяется переходом с одного смыслового уровня на другой в контексте теории «личностных смыслов».

Ценности в контексте педагогической науки представляют собой любые объекты (как конкретные, так и абстрактные), явления и их характеристики, которые имеют значительную важность для индивидов. Эти объекты необходимы для удовлетворения их потребностей и интересов. Ценность – это то, что имеет актуальное значение для существования отдельного человека и других участников, что позволяет удовлетворять различные потребности и реализовывать интересы.

Согласно этому подходу, ценности обладают объективно-субъективным характером. С одной стороны, они могут считаться объективными, поскольку каждый объект наделен свойствами, которые могут удовлетворять потребности и, следовательно, имеют значение независимо от их восприятия. С другой стороны, только те объекты могут быть признаны ценными, которые осознаются и оцениваются людьми как таковые. Именно посредством человека существующие в мире явления становятся ценностями.

Среди множества видов ценностей можно выделить материальные, духовные, политические, правовые, моральные и эстетические. Их также можно сгруппировать по направленности: на индивидуальные, групповые и национальные. Личная иерархия ценностей, присущая каждому человеку, формирует

базу его мировосприятия. Формирование ценностно-смысловой сферы требует внимательной и длительной информационной, психологической, интеллектуальной и эмоциональной поддержки обучающихся в структуре педагогического образования, которое Е.В. Бондаревская определяет как процесс активной познавательной деятельности, смыслообразования, позволяющий человеку развиваться духовно и профессионально, а также развивать свое сознание, личные качества, инновационные способности и компетенции. На протяжении образовательного процесса педагог получает знания, ценности, смыслы и взгляды на мир, погружается в культурное пространство и профессию, осознает свое призвание, а также находит смысл жизни в служении детям, Родине и в сфере образования [4].

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.

2. *Бакманова А.И.* Педагогическая ценность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №6-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tsennost>

3. *Беляков В.В.* Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ростовский обл. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Ростов-на-Дону, 2001. – 22 с.

4. *Бондаревская Е.В.* Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2016.

5. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. / Б.С. Братусь. – Москва: Мысль, 1988. – 304 с.

6. *Дмитриева Т.В.* Ценностно-смысловое воспитание студентов как педагогическая проблема // Вологодские чтения. – 2010. – №78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoe-vozpitanie-studentov-kak-pedagogicheskaya-problema> .

7. *Лопаткин Е.В.* Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-osnovaniya-podgotovki-buduschih-pedagogov>

8. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003 (ППП Тип. Наука). – 486 с.

9. *Ткач Л.Т.* Воспитание поликультурно-ориентированного педагога средствами образования // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. – Москва: МАКС Пресс, 2023. – 544 с.

В.И. Сибова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности управленческого труда менеджера организации дошкольного образования

Современный этап развития дошкольного образования можно охарактеризовать как период поиска индивидуальных форм и путей решения педагогических задач, позволяющих каждой организации выстроить отличный от других путь предоставления образовательных услуг, повысить уровень привлекательности для социума, обеспечить в полном объеме личностное развитие воспитанников в общественной и образовательной среде. Для качественной и эффективной деятельности в новых условиях к организациям дошкольного образования (далее – ОДО) предъявляются требования по реструктуризации всей системы внутреннего управления.

Методологической основой проводимого нами исследования по проблеме определения путей повышения эффективности управленческой деятельности руководителя ОДО являются труды ученых в области применения социальной теории управления в образовании (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, и др.); о критериях и показателях оценки качества управления образовательным учреждением (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Л.Т. Ткач и др.); об управлении современной ОДО (А.Н. Троян, Т.П. Колодяжная, П.И. Третьяков, С.А. Езопова, К.Ю. Белая и др.).

Связанная с управленческим трудом деятельность представляет собой специфическую разновидность трудового процесса. В настоящее время требования к такой деятельности отражены в Стандарте профессиональной деятельности руководителя организации. Согласно стандарту, вид деятельности руководителя – управление ОДО и общеобразовательной организацией. Управленческая деятельность – совокупность целенаправленных действий руководителя по подготовке, принятию, реализации управленческого решения на педагогической, нормативной и психологической основах.

Исследованиями (Ю.С. Алферов, В.И. Зверева, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.) доказано, что управленческая работа по своей сути очень сильно отличается от других видов профессиональной деятельности. Характер труда менеджеров вытекает из сущности управления как деятельности, направленной на постановку целей и объединение усилий множества людей для их своевременного и эффективного достижения. Выполняя эти функции, менеджеры непрерывно сталкиваются с проблемами, представляющими

ми собой отклонение фактического состояния организации от заданного или желаемого.

Целеполагание, разработка методов и способов достижения целей, организация совместной деятельности составляют основной смысл и содержание труда людей, занимающих руководящие должности. Сама специфика решаемых менеджером задач предопределяет преимущественно умственный, творческий характер управленческого труда [1].

Существует ряд характеристик, раскрывающих особенности управленческой деятельности руководителя ОДО. Важнейшей из них выступает стиль руководства – это то, как руководитель ведет себя с подчиненными, чтобы повлиять на них для достижения организационных целей. Таким образом, менеджеры являются лидерами и организаторами в системе управления. Управление деятельностью отдельных групп и коллектива принимает форму лидерства и менеджмента. Эти две формы имеют определенные сходства [7].

В. Вруман, Ф. Йеттон разработали модель стиля руководства, согласно которой разделили руководителей на основе характеристик проблем, возникающих в управленческой деятельности, с учетом реагирования на проблемные ситуации, особенностей педагогического коллектива и организационной культуры учреждения. В соответствии с моделью руководитель может:

- сам принимать решение на основе собранной информации;
- изложить имеющуюся проблему подчиненным, обобщить их мнения и на этой основе принять решение;
- вырабатывать общее мнение на основе совместного обсуждения проблемной ситуации и принимает собственное решение с учетом мнений;
- совместно с подчиненными обсудить проблемную ситуацию и принять выработанное общее решение;
- постоянно работать совместно с группой единомышленников и принимать коллективное решение независимо от его авторства.

Качество управленческой деятельности руководителя ОДО во многом определяется выбранным стилем управления, который зависит от его установок на управление организацией и тех управленческих принципов, которые лежат в основе деятельности, а также уровня развития способностей к управлению. Структура управленческих способностей включает познавательную, организаторско-исполнительскую и педагогическую подструктуры, обобщает организаторские и коммуникативные способности и предполагает наличие отличного знания специфики объектов управления [3].

Следует также уточнить специфические особенности управленческого труда руководителя ОДО. Прежде всего, это вид общественного труда, направленный на обеспечение целенаправленной координированной деятельности трудового коллектива в целом, а также отдельных участников совместного трудового процесса. Управленческий труд относится к категории умственного труда [7].

А.Н. Троян считает, что объектом труда менеджера является управляемая система, организация и трудовой коллектив. В качестве предмета управленческого труда выступает информация об объекте, на основе которой можно предпринимать конкретные действия, а продуктом становится принимаемое управленческое решение [6]. Основным средством управленческого труда является проведение разнообразных операций с информацией. Выделяют три основные формы осуществления управленческого труда:

- стратегическое управление (изучение, анализ и принятие управленческих решений по развитию организации на определенный период);
- администрирование (текущая координация и оценка деятельности подчиненных);
- оперативное управление (обеспечение производственных и управленческих процессов; документирование, коммуникативно-техническая, формально-логическая и другие виды деятельности) [2].

В контексте нашего исследования интерес представляет горизонтальное разделение труда, которое предполагает постепенный переход от репродуктивной деятельности администрации и коллектива ОДО к их сотворчеству в достижении целей развития организации. Эффективность применяемых руководителем технологий управления выявляется и оценивается на основании конечного результата, выражением которого является не только эффективность принятых решений, но и обеспеченность жизнеустойчивости организации в постоянно меняющейся внешней среде.

В современной организации дошкольного образования востребованными становятся технологии соуправления, предполагающие делегирование руководителем некоторой части своих управленческих полномочий наиболее компетентным педагогам, что позволяет перейти на уровень частичного соуправления и мотивировать педагогов к заинтересованности в повышении эффективности деятельности ОДО.

Анализ разнообразных подходов к сущности управления как деятельности менеджера позволяет выделить три основные составляющие:

- целевое управленческое воздействие (воздействие на объект через приказ, задание, стимулирование, координацию);
- организационный порядок (система норм и правил поведения в организации, внешне заданных по отношению к работнику);
- самоорганизация (спонтанное регулирование).

Указанные элементы относятся к основным типам социальных регуляторов и оказывают влияние на становление системы внутрисадового управления [5].

На основе использования контент-анализа научной литературы нами установлено, что управленческий труд менеджера определяется как вид общественного труда, направленный на обеспечение целенаправленной координированной деятельности трудового коллектива в целом, а также отдельных участников

совместного трудового процесса. Существуют различные стили управленческой деятельности, но наиболее эффективным признается демократический, который предполагает взаимоотношения, основанные на бригадной организации труда, коллегиальном управлении, делегировании полномочий и общем контроле.

Традиционно в организациях образования в управлении реализуется принцип сочетания единоначалия с коллегиальностью. Коллегиальным органом управления является педагогический совет. Именно ему принадлежит право принимать ответственные решения по проблемным вопросам развития организации, использования инновационных подходов в педагогическом процессе и др. В то же время, деятельность конкретного педагога, его творческие подходы должны регламентироваться им самим с последующим публичным обсуждением достигнутых результатов в результате внедрения инноваций, выстраивания личностного индивидуального стиля деятельности. А это требует передачи полномочий в части регулирования использования образовательных технологий, отбора элементов содержания дошкольного образования и других аспектов педагогической деятельности.

В условиях необходимости осуществления личностно-ориентированного образования в существенное противоречие вступает объективная потребность ОДО в специалистах с высоким уровнем профессиональной, методологической культуры, их гражданской и личностной позиции с реальным состоянием мотивированности педагогов на освоение и внедрение новшеств в педагогический процесс [4]. Усиление инновационного потенциала педагогов напрямую зависит от степени делегированности полномочий в управлении педагогическим процессом. Технологии делегирования полномочий менеджером ОДО станут предметом дальнейшего исследования.

Литература

1. *Комардина Т.В.* Справочник заведующего ДОУ / Т.В. Комардина. – Волгоград: Учитель, 2013. – 360 с.
2. *Митин А. Н.* Теория и механизмы управления: учебник / А. Н. Митин; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный юридический университет». – Екатеринбург: Уральский гос. юридический ун-т, 2017. – 383 с.
3. *Психология лидерства: теория и практика: учебное пособие / Е. Ю. Мазур, А. В. Шилакина, Н. А. Шилакина, Е. С. Шульгина.* – М.: ИМЦ, 2020. – 389 с.
4. *Ткач Л.Т., Баранова С.А., Бырка Л.В.* Концептуальные основы и программа инновационного развития МДОУ №47 «Росток»: Научно-методическое пособие. – Тирасполь, «Б.и.», 2005. – 78 с.
5. *Третьяков П. И.* Дошкольная образовательная организация: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ТЦ Сфера, сор. – 2018. – 120 с.

6. Троян А.Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учеб. пособие / А.Н. Троян. – М.: Творч. центр Сфера, 2006. – 155 с.

7. Чумичева Р.М. Управление дошкольным образованием: учебное пособие для студентов учреждений высшего педагогического образования / Р. М. Чумичева, Н. А. Платошина. – М.: Академия, 2011. – 394 с.

Д.А. Скворонская,

студент II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Освоение ценностей педагогической культуры на основе краеведческой и этнокультурной информации

Культурологический подход к развитию системы подготовки педагогических кадров следует понимать как необходимость проектирования содержания педагогического образования тождественного культуре региона, страны, в которой оно реализуется. Образовательный процесс в этой связи трансформируется в культурный, который осуществляется в условиях культуросообразной образовательной среды. В качестве результата подготовки, наряду с профессионально-квалификационными требованиями, необходимо рассматривать личность педагога, способного к самоопределению в системе культурных ценностей и проявлению своей индивидуальности.

Актуальность проведенного нами исследования обусловлена существующим противоречием между традиционной системой организации процесса подготовки педагогических кадров и современными требованиями к содержанию компетентности педагога, которая обеспечит создание условий в педагогическом процессе для освоения ценностей культуры, сопровождение воспитанников в их культурно-личностном развитии.

В качестве объекта исследования нами анализировалось соотношение общенациональных, этнических и педагогических ценностей.

Предметом изучения стал аксиологический компонент в структуре педагогической культуры.

Мы предположили, что становлению педагогической позиции, определяющей поведенческий выбор в соответствии с общепринятыми ценностями в педагогической культуре, будет способствовать работа студентов в дидактическом проекте при следующих условиях:

– проектирование поликультурного содержания образования с учетом этно-региональных особенностей;

– организация изучения общенациональных, этнических и педагогических ценностей на основе стимулирования субъектной познавательной активности;

– овладения трудовыми умениями по использованию технологий мировоззренческого воспитания детей, в ходе которого формируется отношение к ценностям, регулирующим взаимодействие в обществе.

В ходе исследования решались следующие задачи:

– проанализировать актуальное соотношение общенациональных, этнических и педагогических ценностей;

– формировать систему ценностных установок будущего педагога в ходе проектирования содержания устного культурно-педагогического журнала;

– систематизировать дидактический материал для использования в работе с детьми дошкольного возраста.

Методологическую основу исследования составили работы Н.А. Моревой об основах педагогического мастерства и компонентах педагогической культуры; В.А. Слатенина, С.И. Маслова, Н.В. Левченко и др. об аксиологическом компоненте педагогической культуры; Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, Л.Т. Ткач и др. о реализации культурологического подхода в процессе формирования педагогической идентичности.

Следует констатировать, что объективной реальностью современного мира выступает многообразие культур как совокупности материальных и духовных ценностей. При этом приоритетом становятся ценности национальной культуры, т.к. каждая национальная культура выступает в качестве некой целостности, которая характеризуется неповторимостью, уникальностью и посредством этого разные культуры равны между собой. Их обогащение и совершенствование зависит от принятия и усвоения общих для всех традиционных ценностей теми или иными национальными культурами [2].

Общенациональные и этнические ценности являются фундаментальными ориентирами, определяющими развитие и самоопределение личности. Национальная идея, как выражение коллективных убеждений и устремлений, служит основополагающей концепцией, направляющей формирование нравственно-духовной сферы человека и общества [7].

В формировании личности национальная идея играет решающую роль, воздействуя на мировоззрение, систему ценностей и организацию общественной жизни. Она определяет цели и смыслы существования нации, формулирует задачи для воспитания подрастающих поколений и создает морально-этический кодекс, регулирующий поведение граждан. Неотъемлемой частью национальной идеи является утверждение новых общественных идеалов и ценностей. Они ориентируют общество на достижение прогресса, науки, инноваций, а также на развитие духовности, патриотизма и гражданской ответственности. Воспитание гармонично развитого поко-

ления, способного принимать ответственные решения и вносить вклад в развитие нации, является приоритетной задачей, вытекающей из национальной идеи.

Развитие духовно зрелой личности является главной задачей общественно-го воспитания. Все социальные институты общества в той или иной мере играют роль в достижении этой цели. В частности, для нашего исследования интерес представляет формирование научного мировоззрения личности, что связано с воспитанием ряда существенных качеств, которые составляют неотъемлемую часть мировоззренческого воспитания каждого человека, в ходе которого формируется отношение к ценностям, регулирующим взаимодействие в обществе [1]. К компонентам научного мировоззрения относятся:

- критическое мышление (способность подвергать сомнению существующие идеи, анализировать и оценивать информацию с точки зрения логики и доказательств);

- рациональное мышление (понимание причинно-следственных связей, использование логики и рассуждений для понимания и объяснения явлений);

- научная любознательность (постоянное желание познавать окружающий мир, задавать вопросы, искать ответы и расширять свои знания);

- толерантность к неопределенности (принятие того факта, что не на все вопросы есть немедленные ответы, и готовность рассматривать новые идеи и теории);

- ответственность за свои взгляды (понимание последствий своих убеждений и готовность отстаивать их на основе рациональных аргументов).

Знание основных элементов формирования научного мировоззрения имеет исключительно большое значение, как для понимания сущности, так и для определения путей, форм и методов подготовки будущих педагогов и формирования их личностной мировоззренческой позиции.

На современном этапе социокультурного развития поликультурное образование стало неотъемлемой частью высшего профессионального образования. Мнения ученых (О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Н.В. Левченко, Л.М. Сухорукова, Л.Т. Ткач и др.) относительно его содержания сходятся в том, что подготовка педагогических кадров должна осуществляться с учетом этнических традиций, а система образования – формировать и развивать поликультурное сознание личности на основе решения в педагогическом процессе ряда задач:

- создание поликультурной образовательной среды как неотъемлемой части взаимодействия личности с представителями различных культур;

- воспитание уважения к культуре других народов, проживающих на территории страны;

- формирование позитивных ценностей личности обучающегося [4].

Важной особенностью педагогической культуры является то, что она влияет на развитие сознания в виде единства педагогического такта и профессиональной этики. Составляющими компонентами профессионально-педагогической культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человеком и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования. Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают в качестве педагогических ценностей. Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая педагогические ценности.

Развитие аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры педагога является постоянным и непрерывным процессом. Оно осуществляется через:

- формирование педагогической морали и этики через изучение педагогической литературы, участие в педагогических конференциях и семинарах, наставничество;
- освоение педагогических инноваций и передовых практик, способствующих профессиональному росту;
- активное взаимодействие с коллегами и обмен педагогическим опытом, участие в профессиональных сообществах и ассоциациях;
- постоянное самообразование и саморефлексия.

В ходе изучения дисциплины «Поликультурное образование» в 2023–2024 учебном году все студенты группы ФП23ДР62СО1 факультета педагогики и психологии стали участниками образовательного проекта «Народоведение» и нами была определена тема дидактического проекта «Педагог в мире ценностей», реализация которого направлена на становление личностно-смыслового отношения обучающихся к ценностям педагогической культуры в условиях полиэтничного социума.

Задачи дидактического проекта:

- формирование педагогической позиции на основе приобщения студентов к социокультурным ценностям;
- формирование профессионально-педагогического отношения к базовым национальным ценностям;
- становление системы трудовых умений, отвечающих требованиям педагогической профессии.

В результате научно-исследовательской деятельности в дидактическом проекте «Педагог в мире ценностей» был составлен перечень ценностей с учетом предложений студентов на основе предварительного ознакомления

с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [3] и в соответствии с численным составом академической группы (12 человек): патриотизм, гражданственность, семья, педагог, наука, экология, творчество, искусство, социум, религия, спорт, труд. Результатом работы в дидактическом проекте стал очередной выпуск устного культурно-педагогического журнала «Педагог в мире ценностей» [6], который был представлен в ходе промежуточной аттестации по дисциплине «Поликультурное образование» [5]. По окончании работы в проекте нами было проведено исследование по вопросу влияния образовательного проекта «Народоведение» на развитие способностей обучающихся к самоопределению в системе культурных ценностей, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, на основании которого был сделан вывод о том, что работа в проекте способствовала целенаправленному освоению функциональной стороны педагогической деятельности и личностно-смысловому погружению в педагогическую культуру на основе присвоения ее ценностей и норм поведения в поликультурном социуме.

Литература

1. *Гукаленко О.В.* Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики: монография / О.В. Гукаленко. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО»; МАКС Пресс, 2022. – 303 с.
2. *Гумилев Л.Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. – Санкт-Петербург: Кристалл; Москва: АСТ, 2002. – 414 с.
3. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2014. – 23 с.
4. *Маслов С.И., Левченко, Н.В.* Профессиональные ценности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-tsennosti-pedagoga-v-polikulturalnom-obrazovatelnom-prostranstve> .
5. *Ткач Л.Т.* Воспитание поликультурно-ориентированного педагога средствами образования / Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. – Москва: МАКС Пресс, 2023. – 544 с. – С. 268-281.
6. *Ткач Л.Т.* Технологии поликультурного образования: устный журнал. Методическое пособие / Л.Т. Ткач. – Тирасполь: ПГУ, 2022. – 144 с.
7. *Туленова К.Ж.* Соотношение национальных и общечеловеческих ценностей в процессе формирования личности // SAI. – 2022. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-natsionalnyh-i-obshchelovecheskih-tsennostey-v-protse-ss-formirovaniya-lichnosti> .

К.Н. Терзи,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование коммуникативной культуры педагогов в условиях организации дошкольного образования

Современные требования к личности воспитателя организации дошкольного образования (далее – ОДО), вызванные социальными и профессиональными факторами, предполагают, что педагог должен обладать высокими коммуникативными навыками. Эти навыки можно разделить на умения, связанные с саморегуляцией, управлением своего поведения, эмоциями, вниманием и речью, а также на способности устанавливать плодотворные отношения с детьми, их родителями и коллегами, при этом акцентируя внимание на особых коммуникативных компетенциях.

Деятельность педагога ОДО требует постоянного взаимодействия с разнообразными группами людей: детьми с уникальными психологическими особенностями, родителями с различным уровнем образования и возрастом, коллегами и администрацией. Это подчеркивает важность коммуникативной ответственности специалистов и высокие стандарты, предъявляемые к их знаниям и навыкам в области общения.

Развитие культуры общения занимает важное место в дошкольном детстве, так как этот этап представляет собой уникальный период формирования личности и создает благоприятные условия для основ коммуникативной деятельности. Современная образовательная система, включая дошкольное образование, направлена на развитие коммуникативной культуры у детей, что требует от педагогов соответствующего уровня профессиональной подготовки.

В этой связи остро стоит вопрос о создании эффективных условий для формирования коммуникативной культуры воспитателей ОДО и управления процессом их реализации. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследования по формированию коммуникативной культуры среди педагогов дошкольного образования основываются на идеях и взглядах, отраженных в философских, психологических и педагогических источниках.

Особое значение для нашего исследования имели результаты изучения различных аспектов коммуникативной культуры: природа и сущность коммуникативной культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.П. Буева, М.С. Каган, Ю.М. Лотман и др.); психология и психогигиена общения (А.А. Бодалев, А.В. Добрович, А.Г. Ковалев, А.А. Леонтьев и др.); коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская и др.); нормы общения (М.И. Бобнева и др.); коммуникативные умения

(М.Л. Митина и др.); проблема онтогенеза общения (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мусина, Д.Б. Эльконин и др.); коммуникативная культура учителя как составная часть воспитательного процесса (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.); коммуникативная культура учителя как часть профессиональной культуры педагога (А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.); диссертационные исследования, посвященные развитию основ культурных форм общения у детей дошкольного возраста (Л.И. Дурандина, Г.П. Лаврентьева, Л.В. Лидак); различные аспекты подготовки специалистов системы дошкольного образования (М.П. Боброва, Е.Ф. Гладкова, Е.А. Гребенщикова, Л.В. Поздняк, К.Е. Прахова и др.).

В ходе анализа научных исследований было установлено, что основное внимание ученых направлено на изучение проблем подготовки учителей к формированию коммуникативной культуры у учащихся. Предложенные в них технологии не могут в полной мере решить задачу формирования коммуникативной культуры у педагога системы дошкольного образования в силу специфики его профессионально-педагогической деятельности.

По мнению И.В. Гришняевой, коммуникативная культура воспитателя ОДО представляет собой «совокупность гуманных методов, способов, норм и ценностей, которые коренятся в знаниях о принципах, механизмах и инструментах общения, его культурных проявлениях. Она включает понимание коммуникативной культуры педагога как фактора, способствующего развитию детей; учитывает возрастные, речевые и индивидуальные характеристики детской коммуникации; описывает методы оценки уровня коммуникативной культуры; а также стратегии саморазвития. Кроме того, важную роль играет соблюдение этикета в процессе общения и навыки построения субъективных отношений с собеседниками; эффективное использование как вербальных, так и невербальных форм общения, соответствующих возрастным особенностям партнеров; умение активно слушать с вниманием и эмпатией к собеседнику и поддержание этикетных норм во время взаимодействия» [3, с. 8].

О.И. Максимкина указывает, что «понятие профессиональной коммуникативной культуры педагога ОДО представляется многоаспектным дидактическим явлением, реализуемым в процессе педагогической коммуникации, и умения педагогической коммуникации следует рассматривать как определенный уровень достижений личности педагога. Педагогическую коммуникацию обслуживает профессиональная речь воспитателя, реализующая структуру профессиональной деятельности и оказывающая влияние на результат этой деятельности. Множество параметров характеризует профессиональную речь воспитателя: от общих, относящихся к любой профессиональной речи, до узкоспециальных, специфика которых в наибольшей степени определена особенностями адресата речи – ребенка-дошкольника» [5, с. 9].

К числу узкоспециальных аспектов профессиональной речи воспитателя ОДО следует отнести развитие определенных коммуникативных навыков в про-

цессе взаимодействия. Профессиональные коммуникативные навыки педагогов представляют собой совокупность действий, организованных с учетом специфики ситуаций общения в педагогической среде. Это включает в себя: способность учитывать индивидуальные особенности детей-дошкольников; умение через коммуникацию актуализировать социально-исторический опыт, отраженный в знаниях разных уровней, и выявлять потенциал ребенка, исходя из этого опыта (умение понимать характер общения с ребенком); а также способность проводить коммуникацию в рамках значимого профессионального контекста (адаптация текстов различных жанров и стилей к образовательному взаимодействию с дошкольниками). Эти навыки свидетельствуют о сформированной профессиональной коммуникативной культуре воспитателя ОДО [5, с. 11].

Структурирование педагогической коммуникации должно быть обусловлено тем, что она является средством обучения и развития ребенка, служит основой для организации специальной коммуникативной среды с высоким развивающим потенциалом.

Нами были определены педагогические условия, обеспечивающие формирование коммуникативной культуры педагогов ОДО:

- проектирование содержания обучения, направленного на осознание педагогом специфики профессиональной коммуникативной культуры, значимости и специфики педагогической речи как средства развития детей дошкольного возраста;
- определение организационных форм и методов, соответствующих этому содержанию (разработка специальных учебных заданий аналитического, аналитико-конструктивного и конструктивного типа по формированию системы коммуникативных умений);
- формирование мотивационно-ценностных ориентаций (отношение к партнеру как свободному, равноправному и самоценному субъекту познания и коммуникации; к процессу общения и его культурным формам как профессиональным ценностям; профессиональное отношение к собственной коммуникативной культуре как условию развития ее у детей дошкольного возраста и др.);
- овладение специальными знаниями (о законах, механизмах, средствах общения, его культурных формах, коммуникативной культуре, способах саморазвития и др.);
- развитие коммуникативных умений (оптимального использования вербальных и невербальных средств, приемов коммуникации в соответствии с возрастными особенностями партнера по общению; эмпатического слушания; использования этикетных правил; обеспечения субъект-субъектных взаимоотношений).

Формирование у педагогов ОДО коммуникативной культуры следует осуществлять посредством организации бесед, диспутов, дискуссий, наблюдений за коммуникативным поведением коллег при взаимодействии с детьми, их ро-

дителями, администрацией, составления и решения на их основе проблемных ситуаций и задач коммуникативного характера, анализа собственных коммуникативных способностей.

Немаловажное значение имеет проведение педагогических советов, теоретических семинаров, семинаров-практикумов, интегрирующих научные знания из области лингвистики, теории коммуникации, детской психологии, дошкольной педагогики. При этом, как указывает Л.Л. Лашкова, внимание педагогов следует сконцентрировать на следующих вопросах: теоретические аспекты проблемы коммуникации в педагогическом процессе (структурные модели коммуникации, коммуникативные барьеры, закономерности внутреннего взаимодействия); конкретные способы речевого поведения в трудных ситуациях взаимодействия (конфликтные ситуации, преодоление критики, выступление на публике, контакты, реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях и пр.); самопознание своей личности в процессе общения (как меня воспринимают другие, как я воздействую на других в общении, в чем трудности моего общения и т. д.) [4, с. 52].

На практическом уровне обучения коммуникации особую роль играют тренинги, в ходе которых участвующие педагоги непосредственно соприкасаются с изучаемой реальностью, накапливая жизненный опыт в рамках группового общения. Для развития коммуникативной культуры и моделирования педагогической связи, а также для выбора соответствующих коммуникативных задач, целесообразно приближать их к реальным профессиональным ситуациям. К таким ситуациям можно отнести: улучшение предметно-развивающей среды в образовательной деятельности детей, участие в педагогических советах, проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей, а также организацию дидактических игр и этических обсуждений с детьми. Технологии, применяемые в современных тренингах по коммуникации, включают обычные методы активного обучения, такие как мозговой штурм, анализ случаев, задачи или упражнения.

Реализация традиционных и интерактивных методов обучения эффективной коммуникации будет способствовать становлению и развитию у педагогов ОДО коммуникативной культуры, которая представляет собой важное интегративное качество, имеющее профессиональную значимость. Ключевыми составляющими этого понятия являются: знание целей, сути, структуры и средств педагогического общения, а также особенностей взаимодействия; толерантность и умение грамотно строить как прямую, так и обратную связь. При этом требуется нестандартный и творческий подход к решению задач, возникающих в процессе педагогической коммуникации.

Литература

1. Андреева Н.А. Организация методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения: сборник // Педагогическое образование: традиции, ин-

новации, поиски, перспективы / Материалы VII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф.; отв. ред: Л.Г. Касьянова. – Шадр. гос. пед. ун-т. – 2017. – С. 209-214.

2. *Андреева Н.А.* Формирование коммуникативной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации / Н.А. Андреева // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №1. – С.81-88

3. *Гришняяева И.В.* Формирование коммуникативной культуры у будущего педагога дошкольного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Гришняяева. – Н. Новгород, 2000. – 229 с.

4. *Лашкова Л.Л.* Развитие коммуникативной компетентности педагога ДОУ // Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: допущено М-вом образования и науки РФ, УМО в качестве учеб. пособия / С.Ф. Багаутдинова [и др.]; под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – С. 36-54.

5. *Максимкина О.И.* Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего педагога дошкольного образовательного учреждения (Содержательный и процессуально-деятельностный компоненты): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Саранск, 2002. – 228 с.

Н.А. Тиховская,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу об условиях управления познавательным развитием детей дошкольного возраста

Дошкольное образование призвано способствовать развитию и самовыражению ребенка, создавать условия для реализации потенциальных возможностей и расширения индивидуального опыта растущей личности. Ученые (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова и др.) отмечают, что дошкольное детство является оптимальным периодом в умственном развитии человека. Психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, В.Г. Нечаевой, Л.А. Парамоновой и др. указывают на то, что логическое мышление, творческое воображение, речь, моральные нормы поведения формируются в детстве в процессе усвоения ребенком социального опыта и их успешного развития и во многом определяются умелым руководством педагогов различными видами детской деятельности.

Особое значение имеет мнение Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьякова и др. о том, что интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, художественное состояние ребенка в процессе его практической деятельности проявляется в действиях, но оптимальное развитие ребенка возможно только при целенаправленном, систематическом и соответствующем возрасту обучении и воспитании,

т. е. в ходе управляемого процесса. Основная проблема состоит в поиске теоретико-методического обеспечения познавательного развития детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе и управления им.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды ученых в области управления процессами в системе образования (В.А. Сухомлинский, Г.Г. Григорьева, Н.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, М.М. Алексеева, Н.Г. Баженова, Л.Т. Ткач и др.).

На основании проведенного анализа научно-методической литературы было установлено, что Познавательные действия представляют собой активный процесс получения знаний и навыков. Занимаясь этими действиями, ребенок с раннего возраста формирует базу для становления личности, способной к самостоятельному мышлению, решению различных задач, выдвижению новых идей и эффективной их реализации в реальной жизни. Благодаря познавательной деятельности ребенок приобретает знания и умения в процессе игры и в непосредственно образовательной деятельности.

В процессе познавательной активности дети старшего дошкольного возраста принимают определенную позицию в предложенных им обстоятельствах и мысленно проигрывают различные действия и варианты разрешения задач. Результатом этого становится готовность детей к школьному обучению и адекватное восприятие образовательного процесса. Познавательная деятельность – это деятельность, в которой происходит развитие психических познавательных процессов, и ее структура представляет собой систему: цель – мотив – методы – условия – результат, в основе которой обязательно лежит проблема. Овладение приемами познавательной деятельности является основой для формирования учебных навыков и умений.

А.И. Савенков определяет ряд навыков, которые формируются у старших дошкольников в процессе организации познавательной деятельности: инструментальные навыки (умение формулировать вопросы); определять, в чем именно заключается проблема; выдвигать свои гипотезы; делать выводы и умозаключения; проводить эксперименты и пробы; размышлять об определении понятий; анализировать материал [4].

В педагогике управление образованием понимается как:

1) ряд скоординированных действий, направленных на достижение конкретных целей в рамках образовательной системы;

2) организация – как сложная организационно-структурная система, в рамках которой различают организационные структуры регионального управления образованием, соответствующие муниципальные структуры управления и организационные структуры управления самими образовательными учреждениями;

3) процесс управления образованием рассматривается как взаимосвязанный набор циклических и повторяющихся действий, направленных на поддержание стабильного функционирования и эффективное развитие системы образо-

вания и ее ключевых компонентов. Управление образованием, осуществляемое на разных уровнях, включает в себя такие элементы, как анализ, планирование, организацию, корректировку, координацию, контроль, мотивацию и общение. Эти составляющие определяют как работу, так и развитие основных образовательных процессов, а также процессов поддержки, обеспечивая их постоянное саморазвитие. [5].

Е.Н. Кабанова-Меллер разделила условия формирования познавательной деятельности на внешние (образовательная программа, методики, учебники, учебный материал) и внутренние (особенности познавательной деятельности). Она также считает, что и внешние и внутренние условия формирования учебной деятельности несут в себе идею формирования приемов умственной деятельности разной степени обобщенности [3].

В ходе исследования нами выявлены необходимые условия для управления познавательным развитием детей, а именно: включение в образовательный процесс комплекса мероприятий, направленных на развитие познавательного интереса у детей, организация работы с родителями, организация развивающей предметно-пространственной среды, использование метода проектов, который может включать в себя содержание различных образовательных областей, при планировании познавательной деятельности дошкольников необходимо предусмотреть смену разновидностей определенной деятельности (исследование, моделирование, проектирование, экспериментирование), различные интерактивные формы осуществления познавательной деятельности.

Управление познавательным развитием детей не может быть осуществлено вне форм организации познавательной деятельности. Выделяют следующие формы познавательной деятельности дошкольников.

1. Индивидуально-обособленная форма. Она возникает в тех ситуациях, когда содержание учебного материала становится доступным для самостоятельного изучения ребенком. В данном случае познавательная задача не представляется группе детей как общая, а решается каждым ребенком в одиночку, без активного взаимодействия с другими. Успех выполнения такой задачи зависит от правильного выбора дифференцированных заданий и постоянного контроля со стороны воспитателя за их выполнением. Эта форма обучения способствует развитию навыков индивидуальной работы и формирует самостоятельность у дошкольников.

2. Фронтальная форма познавательной деятельности. Она предполагает выполнение общих заданий всей группой детей для достижения ими общей познавательной задачи. Для того, чтобы эта форма была более эффективной, воспитатель должен заранее проектировать, а затем создавать ситуации, которые отвечают намеченным аспектам триединой цели. В самом начале – обеспечить контакт с группой, привлечь внимание воспитанников и их интерес к предсто-

ящему восприятию знаний. Этой дидактической задаче хорошо отвечает проблемная ситуация и вопросы.

3. Групповая форма организации познавательной представляет собой такой способ организации, при котором одна общая познавательная задача формулируется для определенной группы детей. Эффективность реализации данного формата деятельности в первую очередь зависит от того, насколько тщательно воспитатель подготовит эту организацию и насколько хорошо он сможет уделять внимание каждой отдельной группе.

4. Коллективная форма познавательной деятельности. Эта форма основана на равенстве объективных условий для всех. Деятельность каждого участника общественно полезна. Коллективные и индивидуальные интересы согласованы и полностью интегрированы [2].

Управление познавательной деятельностью детей – один из важнейших факторов успешности учения и познавательного развития. Управление необходимо для педагогического процесса, когнитивного развития детей. Его основа – системное проектирование познавательной деятельности ребенка, его суть – поэтапное вхождение ребенка в образовательную деятельность. Понимая, из каких составляющих складывается педагогическая деятельность, воспитатель должен управлять:

- целеполаганием детей;
- мотивацией их деятельности;
- формированием умений дошкольников;
- созданием обратных связей «воспитатель-ребенок»;
- созданием проблемных ситуаций;
- комфортным самочувствием всех участников образовательного процесса

[1].

Управлять познавательным процессом предполагает ставить вполне достижимую цель перед процессом исследования в совместной деятельности, отбирать и дозировать учебный материал, методы преподавания и учения, регулировать и координировать образовательную деятельность, контролировать ее, вести учет знаний.

Научные основы дошкольного образования определяют требования к результатам и условиям воспитательно-образовательного процесса в ОДО. Современная дидактика воспринимает обучение как процесс, который направляет усвоение знаний и контролирует познавательную активность детей. Этот процесс включает в себя все основные элементы управления: имеется цель образовательного процесса, а объектом управления являются знания детей. В качестве субъекта управления выступает воспитатель, который разрабатывает действия воздействия, направленные на объект, и организует обратную связь.

В связи с этим развитие профессиональной компетентности педагогов в области управления познавательной деятельностью детей, освоением ее структур-

ных компонентов, обеспечивающих мотивацию детей к дальнейшему обучению, приобретает особое значение и возможно при организации методической работы в ОДО, которая направлена на формирование нового типа педагога-профессионала, обладающего современным педагогическим мышлением и высокой профессиональной культурой.

Литература

1. *Алексеева М.М.* Управление познавательной деятельностью учащихся по результатам // Царскосельские чтения. 2014. №XVIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-poznavatelnoy-deyatelnostyu-uchaschihsya-po-rezultatam> .
2. *Иванова В.П., Кравченко О.И.* Особенности организации когнитивного опыта детей дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-kognitivnogo-opyta-detey-doshkolnogo-vozrasta> .
3. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Миллер. – М.: Знание, 1981. – 82 с.
4. *Савенков А.И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И.Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
5. *Ткач Л.Т.* Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы /Л.Т. Ткач. – Тирасполь: «Полиграфист», 2013. – 192 с.

Глава 5.

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

П.С. Алексеева,

магистрант III курса

Научный руководитель:

О.В. Коломиец,

канд. психол. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психологические характеристики личности, влияющие на принятие управленческих решений руководителей ОВД

Принятие управленческих решений в органах внутренних дел (ОВД) является важным аспектом эффективного выполнения служебных обязанностей руководителей. В условиях высокой ответственности, стрессовых ситуаций и ограниченного времени, качество принимаемых решений напрямую зависит от ряда психологических особенностей руководителей. В данной статье рассматриваются психологические аспекты управленческой деятельности руководителей ОВД, такие как уровень управленческого мышления, индивидуальный стиль руководства и адаптация в профессиональной среде.

Одной из ключевых психологических характеристик, влияющих на управленческие решения, является уровень управленческого мышления. Это способность руководителя анализировать оперативную ситуацию, предвидеть возможные риски и принимать оптимальные решения в условиях неопределенности. Важность управленческого мышления в кризисных условиях подчеркивают исследователи Р.Л. Кричевский и А.В. Карпов, утверждая, что данное качество определяет эффективность руководителя, особенно в ситуациях, требующих быстрой реакции и стратегического анализа [7]. В исследовании, проведенном среди 15 руководителей ОВД, выяснилось, что 40 % из них обладают высоким уровнем управленческого мышления, что позволяет им эффективно справляться с кризисными ситуациями. Около 50 % руководителей продемонстрировали средний уровень, что позволяет принимать решения в типовых ситуациях, но вызывает затруднения в условиях нестабильности. Лишь у 10 % выявлен низкий уровень

управленческого мышления, что негативно сказывается на их способности к принятию решений в стрессовых условиях.

Авторитарный стиль управления, который преобладает среди руководителей ОВД, характеризуется высоким уровнем контроля, строгой иерархией и ориентацией на выполнение задач без учета личных интересов сотрудников. Важность выбора стиля управления подчеркивается также в работах В.А. Сорокина, который утверждает, что жесткий контроль может ограничивать инициативу подчиненных и снижать мотивацию, что приводит к снижению эффективности в долгосрочной перспективе [8].

В исследовании было выявлено, что около 60 % руководителей ОВД используют авторитарный стиль, что помогает поддерживать дисциплину, но ограничивает инициативу подчиненных и снижает их мотивацию. При этом 25 % руководителей склонны к инициативному стилю, который предполагает большую свободу действий и ответственность подчиненных. Лишь 15 % проявляют элементы гибкого стиля руководства, что свидетельствует о способности адаптировать управление в зависимости от изменяющихся условий.

Адаптация руководителей ОВД в профессиональной среде также играет важную роль в их управленческой деятельности. Способность эффективно адаптироваться к стрессовым условиям и изменяющейся обстановке положительно влияет на качество принимаемых решений. По данным В.М. Бурыкина, успешная адаптация руководителей связана с их способностью к самоконтролю, психологической устойчивости и профессиональной компетенции [3]. По данным самооценки, проведенной среди 15 руководителей, средний уровень адаптации составил 7,5 баллов из 10, что свидетельствует о достаточном высоком уровне приспособляемости. Однако было выявлено, что около 20 % руководителей испытывают трудности с управлением стрессом, что может снижать их эффективность в условиях высокого эмоционального напряжения.

Социально-экономический аспект управленческих решений в ОВД также оказывает значительное влияние на процесс принятия решений. Учет внешних факторов, таких как социальная напряженность, уровень преступности и экономическая ситуация в регионе, позволяет руководителям ОВД принимать более обоснованные решения. Исследования Г.А. Аванесова подтверждают, что социально-экономический подход помогает принимать стратегические решения, направленные на улучшение общественного порядка и снижение уровня преступности [1]. Примером может служить планирование мероприятий по охране общественного порядка с учетом социальной ситуации, что приводит к повышению эффективности деятельности ОВД.

Таким образом, психологические особенности, такие как уровень управленческого мышления, стиль руководства и способность к адаптации, играют ключевую роль в процессе принятия управленческих решений руководителями ОВД. Преобладание авторитарного стиля и низкая гибкость в управлении могут

ограничивать потенциал развития сотрудников и снижать их вовлеченность в процесс принятия решений. Комплексные образовательные программы могут помочь для развития управленческого мышления, путем более глубокого изучения аналитических методов, стратегий принятия решений, а также практических результатов, которые моделируют реальные кризисные ситуации, что позволяет руководителям ОВД эффективно применять полученные знания в условиях неопределенности.

Литература

1. *Аванесов Г.А.* Социология управления в органах внутренних дел. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000.
2. *Бугель Н.В.* Основы управления в органах внутренних дел. СПб.: СПб ун-т МВД России, 2000.
3. *Бурыкин В.М.* Организация психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел. М.: МВД России, 2004.
4. *Вахнина В. В.* Психология управления: современные вызовы и адаптация в кризисных ситуациях. М.: Академия управления МВД России, 2022.
5. *Гайнуллина А. В., Рябова М. Г.* Психологический потенциал современного руководителя органов внутренних дел как основа эффективного управления. Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 3. С. 34–38.
6. *Громова И.А.* Психологические аспекты стресса и его влияния на управленческие решения. М.: Наука, 2012.
7. *Кричевский Р.Л.* Психология управления и лидерства в условиях оперативной деятельности. М.: Издательство МГУ, 1993.
8. *Сорокин В.А.* Психологические основы управленческих решений руководителей органов внутренних дел. СПб, 2006.

В.Г. Буторина, А.А. Колыжук,

студенты II курса

Научный руководитель:

Е.Н. Чернова,

ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Исследование концепта религии и духовных практик в преодолении стрессовых ситуаций и жизненных трудностей

В современном мире, где стресс и жизненные трудности стали неотъемлемой частью повседневной жизни, поиск эффективных способов их преодоления приобретает особую актуальность. Одним из таких способов является обращение к религии и духовным практикам. Религиозные верования и духовные практики, такие как молитва, медитация и участие в религиозных обрядах, оказывают значительное влияние на психологическое состояние человека, помогая ему

справляться с трудностями и стрессовыми ситуациями. Согласно многим научно-психологическим исследованиям, такие способы обладают огромными результативными действиями [4].

Целью нашей работы явилось исследование преодоления стрессовых ситуаций и жизненных трудностей у людей с разным типом религиозной ориентации. Объект: личность с разным типом религиозной ориентации (верующие и атеисты) В качестве предмета исследования мы выделили стратегии совладания со стрессом и уровень стрессоустойчивости. Гипотеза: мы предполагаем, что люди с религиозным мировоззрением (использующие религиозные и духовные практики) обладают более высоким уровнем стрессоустойчивости в преодолении жизненных трудностей, что находит свое отражение в выбираемых стратегиях совладания со стрессом.

В последнее время наблюдается значительное увеличение научного интереса к связи между религией и психологическим состоянием человека. Анализ исследований позволяет выявить ряд факторов, связывающих здоровье и религию. Среди них – стиль совладающего поведения, который формируется в рамках конкретной религиозной конфессии, а также психологическая и социальная поддержка, оказываемая религиозной группой.

Анализ исследовательских работ также демонстрирует, что религия способствует развитию различных адаптивных способностей у людей, в том числе у пациентов с тяжелыми психическими расстройствами. Так, один из значимых выводов, который делает Г. Кениг после сравнительного показателя, указываемого исследователями позитивных и негативных аспектов общественной религиозности/духовности по десяти показателям психического здоровья: от черт характера до надежды и оптимизма, заключается в следующем: от половины до 3/4 исследований наблюдается положительное влияние религии на тот или иной конкретный показатель психического здоровья [1]; Упоминаний о негативном влиянии религиозности на рассматриваемый индикатор вообще нет или их доля составляет около 1 % от всех исследований в рассматриваемой группе.

Все аспекты положительного общего оздоравливающего потенциала традиционных конфессий по психическому здоровью человека Г. Кениг выделяет в следующие основные группы:

1) религиозность обеспечивает резерв для борьбы со стрессом, влияя на когнитивную оценку негативных жизненных событий, делая их менее тревожными. Она усиливает возникновение эмоций, формирует оптимистическое мировоззрение, помогает нормализовать потери и изменения в жизни человека, создает образы для подражания;

2) являясь законченной ценностно-нормативной системой, международные религии помогают людям выстраивать свое поведение так, чтобы учитывать стрессовые события: развод, лишение свободы, венерические заболевания, проблемы с детьми, финансовые трудности и др.;

3) большинство религий поощряют «просоциальное» поведение человека (его коммуникативность) на основе альтруистической любви: встречи близких, совместные мероприятия, взаимопомощь и т.д., что усиливает положительные эмоции и препятствует естественным проблемам [1].

Уильям Джеймс акцентировал внимание на том, что религиозные практики способны исцелять различные недомогания, хотя и подчеркивал, что это связано с эффектом ожидания и верой в исцеление. Он приводил множество примеров, случаев и убедительных аргументов, утверждая, что религия может предотвращать многие виды расстройств с такой же эффективностью, как и наука, а в некоторых случаях – даже лучше, особенно у людей определенного склада. К сторонникам позитивного воздействия религии и духовности на психическое здоровье также относятся Карл Юнг и Виктор Франкл.

К. Паргамент и др. показали, что участие религии в процессе решения проблем может восприниматься по-разному в зависимости от установки [3].

1. Делегирование. Когда индивид перекладывает ответственность за решение проблемы на высшие силы, Бога («вместо того чтобы самостоятельно разрешать проблему, я дам возможность Богу решить, как правильно с ней справиться»).

2. Самостоятельность. Когда индивид считает, что Бог дал ему все возможности для решения проблемы и он сам несет ответственность за его осуществление («Бог дал мне мозги, я должен их использовать»).

3. Совместность. Индивид воспринимает Бога как партнера, который разделяет с ним ответственность по решению проблем («когда надо решить проблему, мы работаем над этим совместно с Богом»).

К. Паргамент и коллеги создали опросник, в котором определяется 21 метод религиозного совладания, основываясь на ключевых функциях религии [3]. В частности, религиозные методы совладания, направленные:

1) на поиск смысла (например, переосмысление критической ситуации как возможности для извлечения выгоды или как испытания);

2) на овладение и обретение контроля (например, передача ответственности за результат событий высшей силе или стремление к влиянию через личные действия);

3) на обретение эмоционального комфорта (утешения) и близости с Богом (например, поиск духовной поддержки для подтверждения любви и заботы Божьей; недовольство, возникающее из разочарования в отношениях с Богом в стрессовой ситуации);

4) на сближение с другими и Богом (например, религиозная поддержка для предоставления утешения другим или недовольство, проявляющееся в критике действий духовных лидеров или членов общины в сложной ситуации);

5) на трансформацию жизни (например, поиск религиозной мудрости для обнаружения нового жизненного пути; религиозное прощение; обращение к

вере с просьбой о помощи в преобразовании злости, обиды и страха в мирное восприятие).

Факторный анализ данных, полученных по этому опроснику, показал, что методы религиозного совладания можно разделить на две отдельные мета-категории: позитивное и негативное религиозное совладание [3].

Позитивное совладание отражает безопасные отношения с Богом и чувство духовной связи с другими (например, духовная близость, положительная религиозная переоценка ситуации, совместное религиозное совладание, поиск духовной поддержки).

Негативное – борьбу с самим собой, с другими и с Богом на духовной почве (например, духовная неудовлетворенность, рассмотрение ситуации с точки зрения участия Бога как карающего; или рассмотрение ситуации как следствие влияния злых сил; или межличностная религиозная неудовлетворенность) [5].

Эмпирическое исследование роли религии и духовных практик в преодолении стрессовых ситуаций и жизненных трудностей опирается на проводимое нами ранее исследование религиозной личности [2; 4].

Выборку составили 47 человек, из которых 38 женщин и 9 мужчин, преимущественно студенты ПГУ, по большей мере с факультета педагогики и психологии. Использовались такие методики как: анкета «Религиозных ориентаций» (И.М. Богдановская), Опросник совладания со стрессом COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory) Р. Лазаруса; «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» (И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова).

Результаты диагностики по анкете «Религиозных ориентаций» (И.М. Богдановская) показали, что несмотря на то, что больше трети респондентов обозначают себя как верующие, они достаточно редко посещают церковь, отмечают религиозные праздники, принятые в семье, редко читают священные книги и воспринимают молитву как ритуал. Также стоит отметить, что испытуемые, в начале обозначившие себя в графе «трудно определить точно», в дальнейшем изменили свое мнение. Можно предположить, что молодые люди по некоторым причинам не понимают, к какой категории себя относить, что может быть связано с популярными атеистическими взглядами и негативным, в большинстве своем, отношением общества к религии. Анализируя результаты по данной методике, мы получили процентное соотношение каждой из трех групп респондентов. Из 47 человек – 19 верующих, 17 человек сомневаются в определении себя к определенной группе, 11 человек – атеисты. Наглядно это представлено на диаграмме (рис. 1).

Результаты диагностики по методике «Опросник совладания со стрессом» Р. Лазаруса позволили выявить преобладающие копинг-стратегии у респондентов с разной религиозной ориентацией. У респондентов, считающих себя религиозными, наиболее выражена стратегия «Позитивного переформулирования и личностного роста», а самой непопулярной стала стратегия «Использования

«успокоительных»». У респондентов, у которых возникли трудности в определении себя в вере (сомневающийся) в большей степени выражена копинг-стратегия «Концентрация на эмоциях и их активное выражение», в меньшей степени – «Использование «успокоительных»». У атеистов наибольшее количество баллов набрала стратегия «Юмор», а наименьшее, также, как и у других групп – «Использование «успокоительных»». Наглядно результаты представлены в табл.



Рис. 1. Результаты диагностики по анкете «Религиозных ориентаций» (И.М. Богдановская)

Таблица

**Результаты диагностики по «Опроснику совладания со стрессом COPE»
(Coping Orientation to Problems Experienced Inventory) Р. Лазаруса**

Шкалы	Верующие	Неопред.	Атеисты
1. Позитивное переформулирование и личностный рост	248*	202	136
2. Мысленный уход от проблемы	199	183	119
3. Концентрация на эмоциях и их активное выражение	231	217*	137
4. Использование инструментальной социальной поддержки	194	196	143
5. Активное совладание	239	214	131
6. Отрицание	155	145	98
7. Обращение к религии	159	135	102
8. Юмор	141	156	166*
9. Поведенческий уход от проблемы	10	126	92
10. Сдерживание	177	152	114
11. Использование эмоциональной социальной поддержки	216	194	120
12. Использование «успокоительных»	100*	94*	55*
13. Принятие	212	206	128
14. Подавление конкурирующей деятельности	155	136	95
15. Планирование	222	178	160

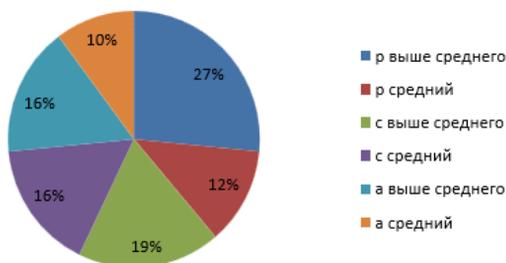


Рис. 2. Самооценка стрессоустойчивости личности (И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова)

По результатам методики «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» (И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) мы выявили, что религиозные респонденты обладают более высоким уровнем стрессоустойчивости (13 человек – выше среднего, 6 человек – средний уровень стрессоустойчивости), тогда как неопределившиеся личности и атеисты в процентном соотношении в равной степени обладают высоким и средним уровнем стрессоустойчивости (сомневающиеся: 9 человек – высокий уровень стрессоустойчивости, 8 человек – средний уровень; атеисты 6 человек – высокий уровень, 5 человек – средний уровень). Наглядно эти данные представлены на рис. 2.

С учетом вышеупомянутых результатов, мы можем сделать вывод, что люди, относящие себя к религиозным, обладают более высоким уровнем стрессоустойчивости, нежели атеисты, и люди, которые не определились с выбором. Так же, можно ответить тот факт, что все группы одинаково негативно относятся к копинг-стратегии борьбы со стрессом, которая подразумевает под собой употребление успокоительных и алкоголя. В целом, наша гипотеза подтвердилась, в дальнейшем мы планируем углубляться в данную тему, и уже на большем количестве респондентов выявить более точные результаты.

Литература

1. *Дубограй Е.В.* Взаимосвязь религиозности и психического здоровья человека: сквозь призму зарубежных медико-социальных исследований <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-religioznosti-i-psihicheskogo-zdorovya-cheloveka-vzglyad-skvoz-prizmu-zarubezhnyh-mediko-sotsiologicheskikh-issledovaniy>.
2. *Буторина В. Г., Чернова Е. Н.* Исследование религиозной личности. Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии. – Тирасполь, 2023. – С. 239-245.
3. Религиозное и духовное совладание. Обзор западных исследований // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23. – № 5 – PsyJournals.ru – https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2015_n5/shankov.
4. *Чернова Е.Н.* Психологические аспекты исследования религиозной личности // Научный аспект. – № 2. – 2024. – Самара: Изд-во ООО «Аспект», 2024. – Т20. – 130 с.

А.А. Демченко, П.Е. Козленкова,

студенты III курса

Научный руководитель:

В.Ю. Могилевская,

ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о профилактике и предотвращении психологического насилия над женщинами

Проблема насилия в отношении девушек – одна из главных проблем современного общества, становится более актуальной с каждым годом в различных странах мира. Современные условия жизни лишь усугубляют эту проблему, увеличивая ее масштаб и трудность борьбы с ней.

Психологическое насилие – это одна из форм насилия, которая, несмотря на ее «невидимость» и трудности в выявлении, оказывает глубокое и долговременное влияние на женщин. В современном обществе проблема психологического насилия все еще остается актуальной: женщины часто сталкиваются с проявлениями давления, манипуляций, контроля и унижения со стороны партнеров, коллег и других людей в их окружении, и это имеет серьезные последствия для их здоровья и благополучия.

Психологическое насилие зачастую сложно распознать, а его разрушительные последствия для психического здоровья и благополучия женщин требуют системных решений и комплексных профилактических мер.

Исследование данного феномена позволяет понять механизмы, лежащие в их основе, разработать эффективные стратегии профилактики, а также повысить осведомленность общества о проблемах насилия. В итоге, это способствует безопасному и поддерживающему социальному пространству для женщин, где их психологическое здоровье и права будут защищены.

На сегодняшний день отсутствует единое мнения в определении понятия эмоционального и психологического насилия.

Распространена точка зрения, согласно которой понятия «эмоциональное насилие», «психологическое насилие» и «моральная жестокость» являются синонимичными [1].

В тоже время, есть авторы, разделяющие эти понятия, определяя, что эмоциональное насилие является разновидностью психологического насилия [8].

На основе вышеизложенного и в соответствии с трудами И.Г. Малкиной-Пых и Р. Соонете [4; 9], предлагаем такие определения эмоционального и психологического насилия в отношении взрослого человека.

Эмоциональное насилие – это любое воздействие, приводящее к возникновению у человека состояния эмоционального напряжения.

Психологическое насилие — действие, направленное на подавление личности, которое мешает ее развитию и ограничивает возможности для раскрытия внутреннего потенциала [10].

Таким образом, эмоциональное и психологическое насилие различаются по своему содержанию и воздействию на личность. Эмоциональное насилие охватывает действия, направленные на создание состояния тревоги, напряжения и дискомфорта, часто сопровождаемые эмоциональной нестабильностью у жертвы. В то же время, психологическое насилие более глобально, охватывая действия, которые препятствуют развитию личности, подавляют ее стремление к самоактуализации и тормозят раскрытие личностного потенциала.

Эмоциональное насилие можно рассматривать как одну из форм психологического насилия, поскольку оно непосредственно влияет на внутреннее состояние человека и его эмоциональный фон, тем самым являясь частью более обширного понятия психологического насилия.

Сегодня многие ученые высказывают предположение, что большинство затруднений, возникающих у жертв жестокого обращения, связано именно с психологическим насилием, присутствующим как составная часть во всех других видах насилия.

При исследовании особенностей эмоциональной сферы женщин-жертв семейного насилия А.Х. Пашина установила, что переживание насилия женщиной связано с деформацией эмоциональной сферы. Обнаружено, что в случаях переживания экономического, физического видов насилия и особенно при психологическом (унижение, угроза, критика) со стороны мужа — у женщины наблюдается невероятно высокое превышение нормы показателей социальной эмоциональности и тревожности (ситуативной и конструктивной). Любой вид насилия, как правило, актуализирует весь спектр переживаний (страх, одиночество, вина) [7].

Для «жертв» насилия особенно характерен запрет на проявление эмоций. Это относится не только к негативным эмоциям, но и позитивным переживаниям, обнаруживать которые, с их точки зрения, во-первых, «неприлично», а во-вторых, со временем их становится так мало, что они вообще не замечаются женщиной [3].

В.Ю. Меновщиков отмечает, что у жертв семейного насилия могут возникать следующие эмоциональные переживания: бессилие, беспомощность, страх, раздражение, вина, смущение, стыд, сомнения по поводу здравого смысла, утрата, любовь, оцепенение, амбивалентность, эмоциональная и экономическая зависимость, изоляция, фрустрация, родительские заботы [5].

Проблема психологического насилия, как и других видов насилия, а также их влияние на женщин, уже была рассмотрена в наших публикациях, посвященных анализу современных эмпирических исследований установок, формирующих у женщин тип поведения, связанный с замалчиванием насилия, которому они подвергаются [2; 6].

В целях предупреждения насилия нами был разработан буклет, в котором подробно описаны основные признаки домашнего насилия и шаги, которые может предпринять женщина, столкнувшаяся с ним. В буклете также представлены рекомендации по обращению за помощью и поддержке.

Для предотвращения насильственных отношений важны меры профилактики. В первую очередь, полезно повышать осведомленность о формах насилия и способах защиты. Работа над самооценкой и психологической устойчивостью помогает эффективно устанавливать личные границы. Кроме того, поддержку и помощь можно найти в специализированных организациях, предоставляющих консультации и помощь пострадавшим.

Литература

1. Бузина А.А. Сравнительный анализ представлений об эмоциональном оскорблении и эмоциональном насилии // Субъект жизнедеятельности в современном обществе: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 25 апреля 2019 г.) / [сост. и отв. ред. Е.В. Казакова]. – Архангельск: ИД САФУ, 2019. – 380 с. – С. 5–9., с. 6]

2. Демченко А.А. Уровень рефлексии девушек с разным типом жертвенной позиции / А.А. Демченко, В.Ю. Могилевская // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : Сборник научных трудов II Ежегодной международной научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций, Москва, 01 декабря 2023 года. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2024. – С. 149-155.

3. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М.: Шанс, 1992. – 221 с.

4. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Эксмо, 2008. – 298 с.

5. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование – работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2002. – 182 с.

6. Могилевская В.Ю. Обзор современных психологических исследований по проблемам рефлексии и жертвенной позиции у девушек / В. Ю. Могилевская, П. Е. Козленкова, А. А. Демченко // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Донецк, 19 апреля 2024 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции», 2024. – С. 140-146.

7. Пашина А.Х. Взаимосвязь различных видов насилия в отношении женщин и особенностей их эмоциональной сферы // Психологический журнал. – 2002. – том 23. – № 6. – С. 98-105

8. Сидорова И.В. Оскорбление как разновидность психического насилия // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 1 (68). – С. 28-32.

9. Соонете Р., Локо Я., Локо Т. и др. Недостойное обращение с детьми. – Тарту, АО Атлекс, 2000. – 210 с.

10. Хаидов С.К. Семейное насилие над мужчинами и его последствия. Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопрово-

ждения и поддержки: Материалы VI Международной научно-практической конференции (Тула, 19 ноября 2020 г.) / науч. Ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020 – С. 54-58.

Я.Н. Карабаджак,

магистрант III курса

Научный руководитель:

В.И. Кучерявенко,

канд. психол. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Система социально-психологического сопровождения персонала в ресторанном бизнесе на этапе адаптации

Современные реалии развития бизнеса диктуют новые стандарты и требования к качеству продукции и услуг. В условиях жесткой конкуренции и стремительно меняющихся запросов потребителей компании вынуждены не только совершенствовать производственные процессы, но и уделять особое внимание кадровому потенциалу. Особенно это актуально в сфере ресторанного бизнеса, где успешное функционирование заведения во многом зависит от квалификации и адаптации персонала. В этих условиях процесс адаптации новых сотрудников приобретает ключевую роль. Адаптация представляет собой сложный и многоуровневый феномен, включающий в себя не только знакомство с рабочими задачами и правилами организации, но и интеграцию в социальную среду коллектива.

Понятие «адаптация» охватывает научную категорию, отражающую закономерности поддержания равновесия в системе в процессе взаимодействия внутренних и внешних условий. Адаптация рассматривается как многослойный и многокритериальный психический процесс. Субъектом адаптации является человек, выступающий активным участником процесса, тогда как объектом адаптации выступают элементы внешней среды, к которым субъекту необходимо приспособиться. В данном контексте группы людей, социальные институты и организации рассматриваются как объекты адаптации – компоненты социальной среды [4].

Адаптация персонала является одним из главных составляющих единиц системы обучения кадров и представляет из себя регулятор связи между системой образования и производством. Она призвана способствовать покрытию потребностей организаций в рабочей силе, а также в необходимом качественном и количественном отношении для повышения их прибыльности и конкурентоспособности [5].

Для повышения профессиональной квалификации персонала сферы ресторанного сервиса и бизнеса необходимо развитие профессионально-ценностных ориентаций, профессиональной направленности личности, организаторских,

коммуникативных, перцептивно-гностических и экспрессивных качеств. В качестве значимой психологической составляющей, определяющей эффективность деятельности ресторанного предприятия, может быть рассмотрена психологическая компетентность его специалистов. Именно она является одной из подструктур психического ресурса личности. Специалист, не владеющий психологической компетентностью, не сможет обладать адекватной самооценкой, определить уровень своего личностного и профессионального развития, а также осуществить самодиагностику, самокоррекцию, самомотивирование и самопроектирование, что безусловно важно при работе в сфере, где высок риск выгорания, стресса и межличностных конфликтов. С целью повышения вышеперечисленных компетенций разрабатывается целый ряд мероприятий социально-психологического характера на этапе первичной адаптации нового сотрудника [1].

Большинство новых сотрудников, приходя на новое место работы, хотя быстрее освоить свои профессиональные обязанности и показать, что они способны справиться со своей работой хорошо. Однако независимо от того, первая это работа для них или уже нет, в основном, новые сотрудники приходят в первый рабочий день с множеством естественных опасений. Чтобы предотвратить такие ситуации, работодателю необходима продуманная программа введения в должность сотрудника, то есть программа специальной адаптации персонала [2].

Социально-психологическая адаптация персонала в ресторанном бизнесе представляет собой многогранный процесс, включающий как индивидуальные, так и групповые аспекты. Учитывая динамичную и зачастую стрессовую природу ресторанной среды, успешная адаптация требует структурированного подхода, который охватывает не только технические и функциональные аспекты работы, но и межличностные и эмоциональные потребности новых сотрудников. Эта сфера характеризуется высокой интеракцией с клиентами, где сотрудники должны быстро соответствовать стандартам организации, сохраняя при этом высокий уровень эмоционального труда, что может быть значительным источником стресса [2].

Успешная адаптация в ресторанной индустрии также включает в себя формирование чувства принадлежности и сплоченности внутри команды. Стоит отметить, что новые сотрудники чувствуют поддержку со стороны коллег и руководства, их удовлетворенность работой и производительность улучшаются, а вероятность выгорания снижается. Эффективное общение, регулярная обратная связь и программы наставничества являются ключевыми компонентами социально-психологической поддержки, которые могут облегчить процесс адаптации и способствовать долгосрочному удержанию сотрудников в ресторанной сфере. Таким образом, разработка целевых программ адаптации, включающих как техническое обучение, так и эмоциональную поддержку, имеет решающее значение для поддержания, мотивированного и устойчивого рабочего контингента [6].

Психологическое сопровождение и разработка эффективной модели системы социально-психологической адаптации может помочь сотруднику адапти-

роваться в новом социально-психологическом пространстве, усвоить нормы и правила, принятые в нем, выбрать способы репрезентации себя, позволяющие органично вписаться в существующую команду.

Психологическая модель системы социально-психологической адаптации сотрудников в ресторанном бизнесе охватывает несколько ключевых подходов, каждый из которых акцентирует различные аспекты интеграции и поддержания психоэмоционального благополучия работников. Одним из наиболее значимых аспектов является социальная поддержка и корпоративная культура. Наличие системы социальной поддержки от коллег и мотивационного поощрения от руководства способствует снижению стресса и повышению удовлетворенности работой на первых этапах адаптации новых сотрудников [7].

Безусловно, вопрос о системе социально-психологического сопровождения и не может рассматриваться без анализа влияния менторства на адаптацию новых сотрудников в гостиничном и ресторанном бизнесе, демонстрируя, что эффективные программы наставничества значительно улучшают процесс адаптации и снижает текучесть кадров.

Главную роль в адаптации нового персонала в сфере ресторанного бизнеса играет наставник. Обычно функции наставника поручают опытному сотруднику, который может осуществлять индивидуальное обучение и адаптацию непосредственно на рабочем месте. Назначая наставника, стоит учитывать не только профессиональные, но и личные качества конкретного человека [3].

Важной составляющей является также обучение и развитие «твердых» и «мягких» навыков. Тренинги и программы обучения оказывают положительное влияние на производительность и удержание сотрудников в ресторанах, а регулярное обучение помогает справляться с рабочими задачами и повышает мотивацию. Кроме того, ученые указывают на то, что тренинги по «мягким» навыкам способствуют повышению удовлетворенности и улучшению межличностных отношений в коллективе и повышению общей удовлетворенности работой. Такие программы помогают сотрудникам эффективно взаимодействовать с клиентами и коллегами, а также справляться с эмоциональными нагрузками, характерными для ресторанного бизнеса [6].

Тренинг представляет собой один из ключевых инструментов социально-психологической адаптации сотрудников в ресторанном бизнесе. Этот метод охватывает разнообразные аспекты, способствующие успешной интеграции новых работников и повышению их удовлетворенности от работы.

Систематическое обучение и тренинги значительно улучшают адаптацию сотрудников в ресторанной сфере. Тренинг, охватывающий как профессиональные, так и личностные навыки, оказывает позитивное влияние на производительность и удержание сотрудников. Это объясняется тем, что тренинг позволяет новым работникам быстрее освоить необходимые навыки и уверенно действовать в новых условиях [6].

Таким образом, создание и внедрение систем социально-психологического сопровождения, включая развитие корпоративной культуры, организацию социальной поддержки и программы менторства, представляет собой важный шаг для обеспечения успешной адаптации персонала в ресторанном бизнесе. Эти меры способствуют улучшению психологического состояния работников и повышению общей эффективности и стабильности в организации. Важно продолжать исследование и оптимизацию данных подходов для дальнейшего повышения их эффективности в практике ресторанного бизнеса.

Литература

1. *Астафичева Е.Ю.* Социально-психологическая адаптация персонала как фактор эффективности организационного взаимодействия // Среднерусский вестник общественных наук. – 2020. – №6. – С. 201-216.
2. *Гладких В.В.* Основные показатели и факторы социально-психологического климата в коллективе // НПЖ»Диалог». – 2022. – №1 (21). – С. 33-36.
3. *Ден В.Г., Малко В.В.* Система наставничества в рамках подготовки кадров в ресторанном бизнесе // БГЖ. 2023. – №3. – С. 66-75.
4. *Ковчин Н.* Адаптация индивидуальности в современном обществе: вызовы и возможности // Межкультурная коммуникация. – 2023. – №4. – С. 183- 194.
5. *Корчагина Ю. А.* Психологические особенности профессиональной деятельности специалистов ресторанной индустрии // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2016. – №14. – С. 237-241
6. *Garmendia P.; Fernández-Salineró S.; Holgueras González, A.I.; Topa, G.* Social Support and Its Impact on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion. Eur. J. Investig. Health Psychol. – Educ. 2023, 13, 2827-2840.
7. *Wong A.K.F., Kim S. (Sam), Gamor E., Koseoglu M.A., Liu Y.* (2024). Advancing Employees' Mental Health and Psychological Well-being Research in Hospitality and Tourism: Systematic Review, Critical Reflections, and Future Prospects. Journal of Hospitality & Tourism Research.

О.В. Кравченко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.В. Коломиец,

канд. психол. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Понятие и структура конфликтологической компетентности как профессионального качества медицинских работников

В последние годы, как свидетельствуют психологические и социологические исследования, отмечен лавинообразный рост конфликтов в различных сферах жизнедеятельности общества. Современное общество находится в высокой об-

щественной напряженности, которое ведет к конфликтам, что сказывается на состоянии здоровья общества, поэтому актуальна проблема формирования у будущих медицинских работников конфликтологической компетентности, которая в дальнейшем позволит осуществлять профилактику и находить разрешение конфликтов, возникающих в процессе их профессиональной деятельности.

В сфере здравоохранения существуют значительные проблемы, многие неудовлетворенности и жалобы обусловлены недостатками в коммуникации между медицинскими работниками и пациентами. Неспособность персонала установить конструктивный диалог с пациентами и их близкими приводит к высокому уровню конфликтности внутри медицинских учреждений. Это, в свою очередь, негативно влияет на развитие организации и качество предоставляемой медицинской помощи. Устранение недостатков в профессиональной коммуникации и снижение конфликтности в медицинской среде напрямую связано с формированием коммуникативных и конфликтологических навыков у будущих специалистов. Понятия «конфликтная компетентность» и «конфликтологическая компетентность» взаимосвязаны и отражают умение эффективно управлять конфликтными ситуациями [2, с. 72]. Важно развивать эти навыки, чтобы создать более гармоничную атмосферу в здравоохранении и повысить удовлетворенность пациентов.

М.В. Башкин в своих определениях указывал на присутствие у человека практических умений в сфере урегулирования конфликтов, как конфликтную компетентность, что в отличие от конфликтологической компетентности отражает обладание специальными познаниями о природе конфликтов и конфликтных отношений [1, с. 21-23].

А.М. Митяева в своих работах выделяет два вида конфликтологической компетентности: личностную и профессиональную. Личностная базируется на умении личности не допускать социальные конфликты, профессиональная основывается на использовании специалистом умений и навыков, которые в условиях профессионального конфликта гарантируют выполнение должностных функций в полном объеме [6, с.274].

Существует множество точек зрения в отношении того, чем является «конфликтологическая компетентность»: совокупностью знаний, умений и навыков, готовностью, способностью, качеством личности [3, с. 16].

Коммуникативная компетентность медработников включает в себя знания, умения и навыки, благодаря которым специалист достигает профессиональные (достижение целей медицинской деятельности) и социально-психологические цели (признательность пациента, его доверие медперсоналу). Данное разделение условно, так как медицинский работник прежде всего нацелен на укрепление состояния здоровья и психологического комфорта пациента. Готовность к разрешению конфликтов в процессе профессиональной деятельности – кон-

фликтологическая готовность, к которой специалист медик должен быть готов, как к решению профессиональных конфликтологических задач [7, с. 306].

Ряд ученых, И.В. Белашева, М.Л. Есаян и М.И. Плугина указывают, что конфликтологическая компетентность, является системой качеств, знаний и умений, компонентами которой выступают компетенции, чье содержание находит отражение в мотивационном, когнитивном и поведенческом аспектах [5, с. 34].

В то же время единого мнения в отношении структурных компонентов конфликтологической компетентности нет и ряд ученых выделяют следующие ее компоненты [9, с. 743–744]: ценностно-мотивационный, когнитивный (гностический), проектировочно-прогностический, рефлексивно-оценочный, операционно-деятельностный (поведенческий) И.М. Зинова и С.Н. Краснова [10, с. 34–49].

Важно подчеркнуть, что конфликтологическая компетентность занимает центральное место в структуре коммуникативной способности медицинского работника. Ключевыми аспектами этой компетентности являются когнитивный элемент (умение анализировать конфликтные ситуации), мотивационный (отношение личности к ожидаемым результатам конфликта и восприятие оппонента), регулятивный (способность осознанно контролировать свое поведение и эмоциональное состояние в предконфликтных и конфликтных ситуациях) и творческий (умение применять креативные подходы к разрешению конфликтов) компоненты [3, с. 16]. В профессиональной деятельности медицинского специалиста это подразумевает не игнорирование возможных столкновений интересов с потребностями и желаниями других лиц (пациентов, их родственников, коллег или руководства), а предотвращение потенциальной напряженности, которая может перерасти в конфликт. Также это включает в себя переход от противостояния к диалогу с целью разработки решений, приемлемых для всех участников. Основная задача управления конфликтом заключается в его переведении из разрушительного в конструктивное русло.

Таким образом, взаимосвязь всех компонентов конфликтологической компетентности способна обеспечить будущим медикам высокую эффективность в их профессиональной деятельности: стоять на страже здоровья населения, благодаря действенным коммуникациям со всеми субъектами здравоохранения, опираясь на конфликтологические знания и умения находить выход из любой конфликтной обстановки. Формирование необходимых профессионально важных качеств медицинского специалиста должно начинаться в период обучения в медколледже, вузе. И если психолого-педагогический фактор в профессиональном обучении не работает в должной мере, коммуникативная и конфликтологическая компетентность формируются стихийно на основе личностных ресурсов.

Литература

1. Башкин М.В. Конфликтная компетентность студентов как будущих профессионалов // Конфликтология. – 2014. – №5. – С. 21-23.

2. *Башкин М.В.* Конфликтная компетентность. Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 72 с.
3. *Васильева Л.Н.* О коммуникативной компетентности будущих врачей // Медицинская психология в России. – 2013. – Т. 5. – № 5. – С. 16.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – №5. – 2003. – С. 34-42.
5. *Зинова И.М., Краснова С.Н.* К вопросу о конфликтологической компетентности социальных работников // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 4. – С. 88-103.
6. *Митяева А.М.* Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №1(94). – С. 273-280.
7. *Науменко Е.А.* Управление конфликтами. Учебное пособие. – Тюмень: Изд-во: Тюменского государственного университета, 2007. – 306 с.
8. *Сонькина А.А.* Навыки профессионального общения в работе врача // ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучение. – 2015. – №1. – С. 101-107.
9. *Яковлева И.П., Романов Д.А., Романова М.Л.* Диагностика конфликтологической компетентности студентов в структуре психолого-педагогического мониторинга // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрно-университета. – 2015. – № 108. – С. 740-760.
10. *Ясько Б.А.* Психология личности и труда врача: курс лекций. – М.: Феникс, 2005. – 302 с.

Т.А. Лозовая,

магистрант III курса

Научный руководитель:

В.И. Кучерявенко,

канд. психол. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Организационный стресс в условиях внедрения инноваций

Цифровая трансформация, охватившая в последние десятилетия практически все отрасли и сферы деятельности человека, получила название цифрового переворота, следствием которого стала цифровая экономика, способная предоставить высококачественную инфраструктуру информационно-коммуникационных технологий и мобилизовать возможности этих технологий на благо потребителей, бизнеса и государства. Основными факторами производства в цифровой экономике становятся человеческий и информационный капиталы, при этом роль ключевого фактора закрепляется за человеческим капиталом. Одним из факторов ускоривший данный процесс за последние годы стала объявленная пандемия Covid-19.

Часто возникающее выраженное негативное отношение сотрудников как к вводимым инновациям и их последствиям, так и к руководству, коллегам и организации в целом является вполне закономерной реакцией на повышенную

сложность профессиональной деятельности в новых условиях. Сопrotивление персонала нововведениям и упрочнение негативных последствий интенсивного переживания стресса, особенно таких, как снижение уровня здоровья и профессионально-личностные деформации сотрудников могут существенно снижать целесообразность организационных изменений в целом. Напротив, готовность персонала к реорганизации, активная включенность в инновационные процессы и их поддержка значительно повышают эффективность происходящих изменений.

Организационный стресс [4] – психическое напряжение, связанное с преодолением несовершенства организационных условий труда, с высокими нагрузками при выполнении профессиональных обязанностей на рабочем месте в конкретной организационной структуре, а также с поиском новых неординарных решений при форс-мажорных обстоятельствах. Он проявляется в напряжении адаптационных механизмов личности в ответ на определенную организационно-производственную ситуацию и обусловлен внутриорганизационными факторами трех уровней: 1) индивидуальные характеристики персонала; 2) групповое взаимодействие, 3) организационная среда, а также внешние (макросредовые) стресс-факторы.

Причины появления организационного стресса, можно классифицировать следующим образом [5]: 1. Организация и содержание трудовой деятельности; Профессиональная карьера; 2. Оплата труда; 3. Взаимоотношения на работе; 4. Внеорганизационные источники стресса.

Обобщение эмпирических фактов зарубежных и отечественных исследований показывает, что последствием длительного организационного стресса может быть профессиональное выгорание как совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом. Также нарушения психологического уровня здоровья индивида проявляются в форме следующих дезадаптационных синдромов: синдром хронической усталости, деформация личности, офисный синдром, трудовоголизма, прокрастинация, моббинг и буллинг, презентизм.

Поскольку инновационная деятельность – это деятельность организации, связанная с внедрением новшеств и эти новшества, могут быть обусловлены, как развитием самой организации, так и требованиями внешней среды, то можно сказать, что любое развитие организации влечет за собой изменения, к которым приходится адаптироваться персоналу. В одних организациях нововведения и перемены проходят целенаправленно, на базе четко выработанной стратегии и постоянно адаптируемых пилотажных проектов, в других – любая инновация осуществляется с использованием методов давления, жесткого текущего контроля, повышения конфликтности и развития сопротивлений в организации [3].

Как пишет об инновациях Б.Н. Герасимов, «Бесконфликтное внедрение изменений в условиях сотрудничества всего коллектива является скорее исключением, чем правилом. Слишком по-разному оцениваются изменения со стороны высшего руководства предприятия (для него это новые шансы) и со стороны сотрудников (для них перемены чреваты опасностью)» [1].

В современной теории организационного поведения принято выделять три уровня анализа поведения: индивидуальный, групповой и организационный (Дж. Гринберг, Р. Бэйрон, 2004; Дж. Джордж, Г. Джоунс, 2003; Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн, 2006; и др.) [3].

Применение трехуровневого подхода к изучению феномена сопротивления персонала организационным изменениям, означает, что сопротивление, возникающее у персонала в процессе инновационной деятельности, реализуются на – организационном, групповом и личностном (индивидуальном) уровнях.

Причины сопротивлений на организационном уровне [3]: недоверие к инновациям; убеждение, что инновации не способны ничего изменить к лучшему; опасения в возможном снижении социального статуса и уровня заработной платы; слабая информированность персонала; отсутствие вовлеченности персонала в инновационную деятельность; отсутствие поддержки со стороны руководства персонала, занимающегося внедрением инноваций; низкий уровень мотивации персонала; саботирование изменений внутри организации; инертность мышления руководства и организационных структур; прошлый отрицательный опыт по внедрению изменений и инноваций; передача привилегий новым организационным группам, тем самым создание конфликтной ситуации с имеющимися рабочими группами; отсутствие ресурсной базы для осуществления инноваций.

Сопротивления на организационном уровне свидетельствуют об управленческой некомпетентности, неспособности руководства профессионально осуществлять процесс внедрения инноваций, а также являются показателем конфликтности между стилем, методами управления и необходимыми стратегическими изменениями.

Причины сопротивлений на групповом уровне [3]: ощущение нестабильности и неуверенности; низкий уровень готовности к инновациям; формирование антиинновационной установки из-за отсутствия слаженной командной работы; страх перед отрицательным результатом; разногласия, конфликты в коллективе; желание сохранить статус.

Групповые сопротивления являются одними из самых сложных по своей природе, так как на их формирование будут влиять формальные и неформальные группы и отношения, которые существуют в организации.

Причины сопротивлений на личностном уровне [3]: неприязнь дополнительной работы; консервативность взглядов; большая индивидуальная профес-

сиональная нагрузка; небольшой опыт работы; отсутствие материальных стимулов; страх неудачи; страх перед неизвестностью; низкий уровень персональной вовлеченности к осуществлению преобразований; потребность гарантий сохранения собственного рабочего места и зарплаты; резкая критика со стороны руководства; моббинг; развитие «синдрома всезнающих экспертов» у вышестоящих руководителей; отсутствие личной заинтересованности.

Сопrotивления на личностном уровне будут напрямую зависеть от готовности личности к активной реализации инноваций, индивидуальной профессиональной гибкости мышления, мотивации. Также следует заметить, что отсутствие в команде «лидера сопротивления» снижает возможность возникновения сопротивления на групповом и даже организационном уровне.

Способы профилактики и минимизации последствий организационного стресса в условиях внедрения инноваций:

- проводить подготовительную работу для снятия возможных сопротивления персонала и развития вовлеченности в инновационный процесс;
- проводить разъяснительную работу для развития понимания у сотрудников необходимости инновационного управления;
- формирования установки обучаться новому;
- перестраивать привычный ритм и график работы;
- развивать конфликтоустойчивость и стрессоустойчивость персонала;
- развивать грамотность менеджеров об особенностях управления персоналом компании в условиях внедрения инноваций и способах управления конфликтами.

Конфликты при осуществлении инноваций могут негативно отразиться на эффективности результатов, включенности персонала в процессе реализации нововведений, коммуникации в организации и в коллективе. Деструктивное развитие конфликтов напрямую связано с отсутствием достаточного уровня знаний в области управления конфликтами у участников инновационной деятельности, что затрудняет процесс выстраивания конструктивных межличностных отношений в коллективе, осуществляющих внедрение нововведений, и может повлиять на процесс коммуникаций в организации в целом. Развитие конфликтоустойчивости и стрессоустойчивости персонала является одной из стратегий эффективного управления человеческими ресурсами в инновационном процессе.

В завершении следует отметить, что процесс предупреждения сопротивления, профилактики стрессов и разрешения конфликтов в системе инновационного менеджмента должен быть постоянным. Это влияет на отношение персонала, профессиональных групп к восприятию инновационного управления.

Выводы. Инновационная деятельность в организации может стать причиной организационного стресса у персонала. Сопровождаться физиологическими и психологическими реакциями на сложившуюся профессиональную си-

туацию и инновационное управление. Развитие профессионального стресса может быть обусловлено как структурно-организационными особенностями, так и самим характером инноваций, личностным отношением сотрудников к проходящим изменениям, а также процессом взаимодействия персонала в этот период.

Литература

1. *Герасимов Б.Н.* Преодоление сопротивления инновациям в организации // Менеджмент в социальных и экономических системах : сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. С. Д. Резника. – Пенза. – 2016. – С. 28.
2. *Мкртычян Г.А., Петрова О.В.* Организационное поведение: учебное пособие. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2014. – 201 с.
3. *Панфилова А.П., Киселева Л.С., Бавина П.А.* Инновационный менеджмент в управлении человеческими ресурсами. Учебник для вузов. – 2022. – 313 с.
4. *Правдина Л.Р.* Психология профессионального здоровья. – Южный федеральный университет, 2016. – 248 с.
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.. Питер, 2006. – 607 с.

Н.С. Мунтян,

магистрант II курса

Научный руководитель:

В.И. Кучерявенко,

канд. психол. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Анализ исследований психологических причин конфликтов в профессиональной деятельности

Особенности профессиональной деятельности сотрудников разных организаций и предприятий предполагают наличие коммуникации со своим коллективом. У одних это взаимодействие происходит постоянно и является основополагающим в их деятельности, у других осуществляется лишь в случае необходимости. В процессе коммуникации между сотрудниками могут возникать конфликты, связанные с различными сторонами их деятельности. В этой статье мы рассмотрим теоретические подходы к изучению причин возникновения и видов конфликтов.

Одной из самых распространенных трактовок конфликта является его интерпретация как наиболее острого способа разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающегося в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающегося негативными эмоциями [4].

М.Ю. Зеленков традиционно определяет следующие основные виды конфликтов [3].

Внутриличностный конфликт характеризуется тем, что конфликт происходит внутри самого человека. Участниками этого конфликта являются: потребности, мотивы, ценности, чувства и т. п.

Межличностный конфликт в организациях может проявляться в нескольких категориях. Наиболее популярная из них – это борьба за ограниченные ресурсы: материальные средства, производственные площади, время использования оборудования, рабочую силу и т. д.

Конфликт между личностью и группой. В таком типе конфликтов участвуют неформальные группы, которые устанавливают свои нормы поведения, общения. Отступление от принятых норм группа чаще всего рассматривает как негативное явление, вследствие чего возникает конфликт. В организационной деятельности конфликт между группой и руководителем относится к данному типу конфликта.

Межгрупповой конфликт. Характеризуется столкновением интересов между отделами организации, либо неформальными группами, когда интересы одних идут вразрез или не совпадают с интересами вторых. Например, между руководством и исполнителями, между работниками различных подразделений, между неформальными группами внутри подразделений, между администрацией и профсоюзом.

Социальный конфликт – это ситуация, когда стороны (субъекты) взаимодействия преследуют какие-то свои цели, которые противоречат или взаимно исключают друг друга. Социальный конфликт – это сложное явление, включающее несколько аспектов. Но именно наличие противоборствующих сторон со своими потребностями, интересами и целями является основой конфликта, его осевой линией [5].

Данные типы конфликтов характерны не только для профессиональной деятельности, но и для повседневной жизнедеятельности в целом. Рассмотрим какие причины конфликтов в организации являются основными [3]:

- Распределение ресурсов. Нами уже было указано ранее, что при распределении ресурсов, сотрудники всегда хотят получить больше, чтобы удовлетворить свои основные потребности в рабочей среде.
- Взаимозависимость задач. Возникновение конфликта в связи с тем, что успех профессиональной деятельности завязан на другом сотруднике или отделе, в процессе выполнения задач.
- Различия в целях. В связи с направленностью разных отделов на разные сферы воздействия организации, они могут вступать в конфликтные взаимоотношения, когда цели одного отдела противоречат или не совпадают с другим.
- Различия в способах достижения цели. Возникает в том случае, когда не удается прийти к единому мнению в решении рабочего вопроса.

- Неудовлетворительные коммуникации. Причина – некорректная передача информации, или отсутствие информации, что является частой причиной конфликтов в организации.

Осознавая основные типы и причины конфликтов в организациях мы можем перейти к формулам конфликтов, которые выглядят следующим образом и имеют следующие основные элементы [1]:

Конфликтная ситуация + инцидент = конфликт

- Конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, которые содержат истинную причину конфликта.
- Инцидент – это стечение обстоятельств, которое является поводом для конфликта.
- Конфликт – это открытое противостояние как следствие взаимоисключающих интересов и позиций.

При этом, чтобы разрешить конфликт, нам необходимо устранить конфликтную ситуацию, либо исчерпать инцидент.

Конфликтная ситуация + конфликтная ситуация + ... = конфликт

При таком типе конфликта каждая конфликтная ситуация играет роль инцидента для другой. В этом случае надо разрешить каждую конфликтную ситуацию. Важно помнить, что конфликтная ситуация всегда возникает раньше конфликта [1].

Таким образом, при анализе ряда исследований, нам удалось определить, что конфликт может носить как внешний, так и внутренний характер, а также распределяться как на одного человека, так и на группу людей. Конфликтные ситуации в нашей повседневной жизни не редкость, а в профессиональной деятельности являются постоянными. Причины возникновения конфликтов в профессиональной деятельности, перечисленные нами, не являются единственными. В зависимости от организации и ее специфики эти причины могут отличаться, однако элементы конфликтной ситуации будут содержать те же детали, что и всегда. Понимание причин и видов конфликтов поможет в профилактике конфликтного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Литература

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель. – М., 1992.
3. Зеленков М.Ю. Социальная конфликтология (базовый курс) – М.: Юридический институт МИИТа, 2011. – 272 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
5. Кабанова Л.А., Шкунова А.А., Шеншин А.С. Причины возникновения конфликтов в организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-vozniknoveniya-konfliktov-v-organizatsii>

Н.О. Руссу,
студент V курса
Научный руководитель:
В.Ю. Могилевская,
ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Диагностика мышления детей младшего школьного возраста

Диагностика мышления младших школьников является важным аспектом педагогической и психологической практики. В этом возрасте происходит интенсивное развитие когнитивных функций, и своевременное выявление особенностей мышления детей может значительно повлиять на их дальнейшее обучение и развитие. Младший школьный возраст является этапом развития организма в диапазоне с 6,5–7 до 10–11 лет [3, с. 108].

На данном жизненном этапе у ребенка происходит интенсивное развитие мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения, формируются навыки общения и поведения в социуме. В этот период совершенствуется потенциал для интенсивного познавательного, волевого и эмоционального развития ребенка, улучшаются его сенсорные и интеллектуальные способности. С момента поступления в школу мышление ребенка претерпевает значительные изменения. В этот важный период наблюдается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению (понятийному). Так, наглядно-образное мышление основывается на восприятии и представлениях, тогда как словесно-логическое опирается на работу с абстрактными понятиями, не связанными с непосредственной наглядностью восприятия и представлений.

С приходом в школу у ребенка перестраивается полностью система отношений с окружающей действительностью: он вступает в новые взаимоотношения с миром, его деятельность становится социально значимой. В жизни первоклассника появляется учитель – представитель культуры, носитель и транслятор примеров поведения и актуальных типов знаний. Переход к учебной деятельности происходит на основе противоречий, формирующихся внутри социальной ситуации развития ребенка: дошкольник выходит за рамки развивающего потенциала сюжетно-ролевой игры, а также изменяются отношения, которые у него выстраивались со взрослыми людьми и ровесниками в контексте этой деятельности.

Еще недавно отношения, определяемые игровой ролью и правилами игры, служили источником развития ребенка, однако теперь эта ситуация утратила свою развивающую значимость. Отношение к игре претерпело изменения. Дошкольник все более ясно осознает, что его позиция в социальном окружении незначительна. Чаще у него появляется желание выполнять «важную» и «нужную» работу для других, и это желание формирует его внутреннюю позицию школьника [5, с. 3].

В младшем школьном возрасте, когда ребенок вступает в новую образовательную среду и начинает систематическое обучение, развитие мышления становится особенно важным.»Мышление можно определить, – писал А.В. Брушлинский, – как неразрывно связанный психический процесс самостоятельного поиска и открытия принципиально нового, то есть опосредствованного обобщенного отражения деятельности в процессе его анализа и синтеза, возникающего на основе практической деятельности от сенсорного познания и далеко за ее пределами» [1, с.17].

Российская педагогическая энциклопедия обозначает мышление как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и косвенным отражением объектов и явлений действительности в их основных свойствах, отношениях» [2, с.45].

Так, мышление представляет собой высший, наиболее обобщающий и опосредованный процесс отражения реальности в человеческом разуме, а также установления отношений и связей между познаваемыми объектами, определения их сущности и свойств.

Мышление детей в начале школьного обучения характеризуется эгоцентризмом и специфической умственной позицией, вызванной нехваткой знаний, обязательных для адекватного решения некоторых затруднительных ситуаций. Например, ребенок не извлекает из собственного опыта знания о сохранении свойств предметов, таких как вес, длина, объем и прочие. Недостаток систематичности в знаниях, неразвитые в полной мере понятия приводят к тому, что в мышлении школьника главенствует логика восприятия. Например, детям трудно воспринимать одинаковые количества воды, пластилина, песка как равное (то же самое), когда они изменяют на его глазах форму в зависимости от сосуда, куда помещены. Ребенок оказывается зависимым от того, что он наблюдает в каждый новый момент изменения объектов. Тем не менее, в начальных классах он уже способен мысленно сопоставить отдельные факты, объединяя их в целостное представление и даже формировать абстрактные знания для себя, которые не связаны напрямую с непосредственными источниками.

Ж. Пиаже определил, что мышление школьника в возрасте 6–7 лет отличается «центрацией», то есть восприятием мира объектов и их свойств с точки зрения единственно доступной для него позиции. Ребенку сложно осознать, что его восприятие мира может отличаться от восприятия этого мира другими людьми. Если, к примеру, попросить ребенка взглянуть на макет, где представлены три горы разной по высоте, заслоняющие друг друга, а затем предложить ему найти изображение, соответствующее его видению гор, то он довольно легко выполнит эту задачу. Однако, если попросить ребенка выбрать изображение, на котором нарисованы горы, так, как их видит человек, смотрящий с противоположной стороны, то ребенок выберет рисунок, соответствующий его собственному

видению. В этом возрасте ребенку сложно понять, что существуют другие точки зрения, и что можно воспринимать одно и то же по-разному.

Ж. Пиаже привел в пример исследование, которое демонстрирует, что у детей 6–7 лет отсутствует понимание постоянства некоторых свойств предметов. Классическим примером являются эксперименты с использованием пластилиновых шариков. Если перед ребенком расположить два абсолютно идентичных шарика из пластилина, он сразу определит, что они равные по количеству массы. Однако, если на его глазах смять один из шариков в лепешку, а затем спросить, где больше пластилина, ребенок тут же ответит, что в лепешке его больше. Или, к примеру, другой эксперимент. Если перед ребенком расположить два ряда пуговиц, один над другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно совпадают с пуговицами другого ряда, и спросить его, в каком ряду пуговиц больше, он ответит, что количество пуговиц в обоих рядах одинаково. Однако, если в одном ряду уменьшить между пуговицами расстояние, и он станет короче другого, а затем задать тот же вопрос, ребенок укажет на более длинный ряд, считая, что в нем больше пуговиц. Несмотря на то, что испытуемый определенно видел, что никто не добавлял и не убирал количество пуговиц. Особенность мышления детей, согласно Ж. Пиаже, – «центрация» и недостаточное развитие представлений о постоянстве ключевых характеристик объектов [4, с.75].

Эффективная диагностика мышления младших школьников требует комплексного подхода, который включает использование различных методов и инструментов. Комбинация наблюдения, тестов, игровых методов и анализа продуктивной деятельности позволяют получить полное представление о когнитивных способностях ребенка. Важно учитывать личные характеристики каждого школьника и адаптировать методы под его потребности и уровень развития.

На основе анализа литературы нами были сформулированы основные рекомендации по применению методов диагностики: мышления младших школьников:

- 1) индивидуальный подход – диагностика должна учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его интересы и уровень развития;
- 2) создание комфортной среды – диагностика должна проводиться в обстановке, способствующей раскрытию потенциала ребенка;
- 3) использование разнообразных методов – комбинация различных методов позволяет получить более полную объективную картину мышления ребенка;
- 4) взаимодействие с родителями и педагогами – совместная работа специалистов, родителей, педагогов способствует более точной диагностике и разработке эффективных программ поддержки.

Психические процессы являются ключевыми компонентами деятельности человека. Чтобы удовлетворять свои потребности в общении, игре, труде, человек должен воспринимать мир, акцентируя внимание на различных аспектах своей деятельности, представляя, что ему необходимо делать, обдумывать, вы-

сказывать, запоминать. Таким образом, человеческая деятельность невозможна без вовлечения психических процессов. Анализ литературы позволяет сформулировать вывод о том, что ученики, которые не научились учиться и не овладели методами мыслительной деятельности в начальной школе, обычно оказываются в числе отстающих в среднем звене.

Одно из ключевых направлений в разрешении данной проблемы – обеспечение в начальных классах условий, способствующих полноценному умственному развитию детей. Это связано с формированием устойчивых познавательных процессов и навыков мыслительной деятельности, а также с развитием умственных качеств, креативности и самостоятельного подхода в поиске способов решения задач. Диагностика мышления младших школьников может осуществляться с помощью различных методов, которые позволяют всесторонне оценить когнитивные способности ребенка: 1) Наблюдение. Наблюдение за поведением ребенка предоставляет ценные данные о его мышлении. Педагоги и психологи фиксируют, как ребенок решает задачу, взаимодействует с окружающими людьми, реагирует на новые ситуации. 2) Тесты. Один из широко используемых методов диагностики. Существуют разнообразные тесты для оценивания логического, абстрактного и креативного мышления. 3) Игровые методы диагностики позволяют оценить мышление ребенка в естественной и непринужденной обстановке: ролевые, конструктивные игры, игры на решение проблемы. 4) Анализ продуктивной деятельности: рисунков, поделок, письменных работ и других продуктивных видов деятельности предоставляет информацию о мышлении ребенка. Этот метод позволяет оценить уровень абстракции, способность к планированию и творческие способности ученика.

Итак, диагностика мышления помогает выявить состояние мышления младших школьников и, тем самым, создать условия для его подготовки к решению сложных задач, сформировать навыки саморегуляции и самоконтроля, и стимулировать креативность и инновационное мышление и пр. Диагностика мышления младших школьников является важным инструментом в работе педагогов и психологов. Современные методы диагностики позволяют всесторонне оценить когнитивные способности детей и разработать индивидуальные программы обучения и поддержки. Комплексный подход к диагностике, учет индивидуальных особенностей и создание комфортной среды для ребенка – ключевые элементы успешной диагностики мышления младших школьников.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. – РАН. Ин-т психологии. – М. – 2006. – 109 с.
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в современной психологии. – Просвещение, 2009. – С.236-277.

3. *Дерябина Е.А.* Возрастная психология: учебное пособие. – Саратов, 2018.
4. *Пиаже Жан.* Речь и мышление ребенка. – М., 2022. – 416 с.
5. *Салмина Н.Г., Филимонова О.Г.* Психологическая диагностика развития младшего школьника. – М., МГППУ, 2006. – 210 с.

И.А. Сучиту,

студент V курса

Научный руководитель:

В.Ю. Могилевская,

ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Специфика профессиональной направленности старшекласников – воспитанников детского дома

На сегодняшний день в науке не существует единого подхода к определению профессиональной направленности и профессионального самоопределения. Современные трактовки рассматриваемой категории включают такие базовые понятия, как осознанная мотивация и целеполагание, выбор, активность, мировоззрение.

По мнению А.М. Газиевой, профессиональное самоопределение – это «самостоятельное осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающие выбор профессии, осуществляемый в результате анализа своего потенциала» [6, с. 47]. В.А. Полякова и С.Н. Чистякова характеризуют профессиональную направленность как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально- трудовой сфере и способ ее реализации, как составную часть целостного жизненного самоопределения [3, с. 13].

Одним из вариантов особой социальной ситуации развития, существенно влияющих на процесс профессиональной направленности, является сиротство. Процесс профессионального самоопределения детей-сирот затруднен тем, что он не опирается, как отмечают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, на опыт профессионального становления родителей, не имеет широких разнообразных связей [4, с. 90].

Анализ профессиональной направленности свидетельствует о том, что данный процесс по-разному протекает в интернате и массовой школе. В обычной общеобразовательной организации старшекласников изначально формируются некоторые идеальные представления о будущей профессии, а уже впоследствии они сменяются реальными. Н.Н. Толстых утверждает, что у воспитанников школы-интерната рано формируются реалистичные представления о будущей специальности, как следствие, отношение к ее выбору у них, как правило, непроторечивое [4, с. 103].

И.С. Арон в своих исследованиях отмечает, что значимыми особенностями социальной ситуации развития детей детских учреждений закрытого типа, негативно влияющими на личностное и профессиональное самоопределение, являются следующие:

- изолированность жизнедеятельности в стенах одного помещения, малое число контактов с внешним миром, исключение из естественного уклада жизни людей;
- строгое регламентирование поведения ребенка, которое не оставляет возможности и личной ответственности за свои поступки и выбора;
- неправильное устройство жизненного пространства (неимение возможности быть в уединении, непрерывное нахождение в обществе ровесников, смеять которое ребенок не в состоянии);
- недостаточное общение со взрослым, а именно: отсутствие возможности наладить близкие доверительные взаимоотношения со взрослым в силу «текучки» специалистов учреждения [1, с. 118].

Успешность процесса профессионального самоопределения, наряду с любым другим сложным процессом, определяется влиянием совокупности факторов, среди которых особая роль отведена психологической готовности. На сегодняшний день большое количество научных исследований посвящено рассмотрению структуры психологической готовности, среди основных компонентов которой ученые выделяют: когнитивный, мотивационный, личностный, эмоциональный [1, с. 127].

У воспитанников детских домов и школ-интернатов в силу негативного социального контекста их развития психологическая готовность к профессиональному самоопределению имеет специфику. Так, когнитивный компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется предельной суженностью и обедненностью картины мира профессий в силу ограниченности источников информации для ее построения. У данной категории детей практически отсутствует информация о современных профессиях, об актуальном состоянии рынка труда. При этом, они не обладают навыками поиска информации, вследствие чего искажается представление о выбираемой профессии (о содержании, требованиях, орудиях труда). Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, как правило, имеют неадекватное представление о собственных способностях, возможностях, навыков, а также испытывают трудность в соотношении данных личностных характеристик с требованиями конкретной профессии.

В своих исследованиях А.М. Прихожан отмечает, что у воспитанников детских домов временная перспектива существенно сужена в соотношении данного явления с подростками, которые находятся на воспитании в семье. Представление о своем прошлом, также как и устремленность в будущее, у детей, воспитывающихся вне семьи, как правило, отсутствует [4, с. 94].

В рамках исследований Н.В. Матяш и Ю.А. Володиной обозначены особенности временной перспективы, подтверждающие негативную ситуацию развития детей в закрытых интернатных учреждениях [2, с. 136]. Количественно преобладающими являются утверждения о своей будущей профессиональной деятельности, связанные с желанием достичь материального успеха и ценностей. Пути получения данного благополучия воспитанником не определены.

Что касается мотивационного компонента психологической готовности, то мотивы воспитанников закрытых интернатных учреждений характеризуются узостью и бедностью содержания. Преобладающими являются мотивы, связанные с удовлетворением фрустрированных потребностей, которые порождены жизненной необходимостью или приятным времяпровождением. Меньшую степень сформированности приобретают мотивы, связанные с построением профессиональной перспективы, развитием собственной личности, собственного «Я» [1, с. 125].

Личностный компонент готовности к профессиональной направленности и профессиональному самоопределению, включающий в себя сферы деятельности, общения и самосознания, у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, также имеет особенности. Недостаточный уровень эмоциональной сопричастности и включенности в свою деятельность приводит к ограниченности альтернатив деятельности и путей ее осуществления. Равнодушное отношение к процессу и продукту деятельности порождает возникновение отсутствия у детей и подростков детского дома индивидуальных стратегий поведения в разных жизненных ситуациях, низкий уровень самостоятельности, зависимость от взрослых, неспособность планирования профессионального плана и жизненных перспектив.

Для воспитанников интернатов характерна постоянная неудовлетворенность потребности в общении, которая влечет за собой формирование малопродуктивных стратегий поведения в затруднительных ситуациях общения (условиях запрета, расхождения взглядов и интересов, конфликтов, порицаний взрослого), которые характеризуются неприязненностью, осуждающими реакциями, неспособностью нести ответственность за разрешение конфликтной ситуации [1, с. 120].

Свою специфику имеет и сфера самосознания воспитанников детского дома. Так, у детей отмечается недостаточный уровень сформированности структуры самосознания, в частности, внутреннего диалога («Я-другой»). Самосознание данной категории детей испытывает нужду в постоянном внешнем подкреплении со стороны взрослого. По причине неудовлетворенной потребности в общении с близким взрослым и отсутствия личного отношения к себе, персональное «Я» воспитанника является неоформленным и невыделенным, что, в конечном счете, приводит к заниженной самооценке детей, характеризующейся одноплановостью и негативным подтекстом [2, с. 135].

Эмоциональный компонент профессиональной готовности включает в себя эмоции, внутренний мир и чувства воспитанника, которые остаются слабо дифференцированными. Наибольшую ценность, по мнению данной категории де-

тей, приобретает умение ловко адаптироваться к ситуации, т.е. воспитанники закрытых интернатных учреждений ориентированы на внешнее окружение.

А.Г. Хаймина выделила следующие особенности профессиональной направленности выпускников детских домов и школ-интернатов:

- к времени выпуска из детского закрытого учреждения воспитанники детских домов и школ-интернатов в большинстве случаев примерно определяются с будущей профессиональной сферой;

- не учитывая того факта, что ведущим мотивом выбора профессии в условиях внесемейного воспитания является личный интерес к профессии, почти все воспитанники детских домов и школ-интернатов не способны назвать конкретную причину, обусловившую выбор той или иной профессии, личные способности в выбираемой профессиональной деятельности по существу не являются мотивом профессионального самоопределения;

- при условии наличия достаточного уровня информированности о профессионально-трудовом мире в целом, почти половина воспитанников детского дома и школы-интерната не имеют представлений о конкретном содержании собственной будущей профессии;

- будущая профессиональная перспектива у воспитанников закрытых учреждений слабо сформирована [5, с. 96].

Таким образом, к числу специфических особенностей профессиональной направленности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно отнести отсутствие примера в виде опыта профессионального становления родителей, формирование изначально реалистичных взглядов о будущей специальности, суженность временной перспективы (низкая устремленность в будущее); отсутствие доступа к источникам информации о современных профессиях, состоянии рынка труда; неточное представление о выбираемой профессии; искаженное представление о собственных возможностях, способностях, навыках, требующихся для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности; мотивы профессионального выбора характеризуются бедностью и узостью, при этом они, как правило, не связаны со способностями самоопределяющегося воспитанника.

Результаты настоящей статьи могут быть использованы при построении психопрофилактических мероприятий, направленных на развитие профессиональной направленности старшеклассников.

Литература

1. Арон И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография / И.С. Арон. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. – 284 с.

2. Матяш Н.В. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению детей-сирот в условиях предпрофильной подготовки / Н.В. Матяш, Ю.А. Володина // Вестник Брянского университета. – 2008. – № 1. – С. 134-140.

3. Панина С.В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.В. Панина, Т.А. Макаренко. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 312 с.

4. Прихожан А.М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 158 с.

5. Хаймина А.Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детских домов и школ-интернатов: дис. канд. психол. наук / А.Г. Хаймина. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – 213 с.

6. Чурекова Т.М. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебное пособие / Т.М. Чурекова, Г.А. Грязнова; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2014. – 162 с.

Д.А. Урсул,

студент IV курса

Научный руководитель:

Н.Н. Ковальчук,

ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности самоотношения личности с различными стилями чувства юмора

В современном мире человек сталкивается с разнообразием социокультурных контекстов, что влияет на формирование и выражение идентичности. С этой точки зрения, изучение я-концепции и стилей юмора как компонентов социально-психологической адаптации является ключевым аспектом понимания психологических механизмов, ориентированных на успешное взаимодействие в обществе.

Теоретическую модель юмора в своих трудах предложил Г. Айзенк. Она состоит из трех компонентов, а именно: когнитивного компонента, характеризующего степень сложности юмористического материала, когнитивной структуры; конативного компонента, отражающего мотивационные особенности; эмоционального компонента, отражающего степень и уровень эмоциональных переживаний, связанных с юмором [1].

В дальнейшем Г. Айзенк объединил конативный и эмоциональный компонент в один и назвал оретическим. Суть оретического компонента состоит в том, что личность переживает позитивные эмоции в следствии успешной адаптации, то есть в случае, когда человека осознает свой контроль над ситуацией и при этом отсутствуют факторы угрожающего характера, которые в свою очередь провоцируют неуверенность.

Также стоит отметить вклад в изучение феномена юмора и его индивидуальных психологических проявлений Свена Свебака, который брал за основу ис-

пользование анкет-самоотчетов. В результате он выделил параметры, которые определяют различия в чувстве юмора у людей [2].

Выделенные параметры С. Свебака нашли подтверждение в выводах и других ученых, в том числе У. Рахема. У. Рахем писал, что для чувства юмора необходимым аспектом является творческое мышление и раскрепощенность в выражении эмоции, он также акцентировал внимание на том, что важными считаются коммуникативные навыки, которые в свою очередь определяют эффективность передачи юмористических сообщений [3].

Проведенное нами исследование, посвященное изучению особенностей самоотношения личности при различных стилях юмора, является важным и актуальным, особенно в контексте социально-психологической адаптации личности. Для того, чтобы глубже раскрыть вопрос роли и проявления стилей юмора, необходимо выявить ее связь с различными аспектами самоотношения личности.

В исследовании приняли участие 100 человек. С целью изучения особенностей самоотношения личности при различных стилях юмора первоначально для изучения проявлений стилей юмора нами была проведена методика «Опросник стилей юмора Мартина». Данный опросник выявляет 4 стиля юмора: аффилиативный юмор, самоподдерживающий юмор, агрессивный юмор, самоуничижительный юмор.

Шкала «аффилиативный юмор» представлена следующими результатами: высокий уровень характерен для 7 % испытуемых, следовательно, юмор данных испытуемых направлен в первую очередь направлен на других и является поддерживающим; средний уровень выявлен у 78 % и у 15 % испытуемых – диагностирован низкий уровень аффилиативного юмора.

В процессе анализа результатов шкалы «самоподдерживающий юмор» было определено, что высокий уровень свойственен 17 %, в результате чего, мы можем говорить, что юмор данных испытуемых направлен на себя и является поддерживающим, а также данный стиль юмора подразумевает оптимистичный взгляд на жизнь, умение сохранять чувство юмора перед лицом трудностей и проблем, то есть является регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом. В свою очередь средний уровень присущ 72 % испытуемых, а низкий уровень характерен для 11 % респондентов.

Шкала «агрессивный юмор» имеет следующие результаты: для респондентов, имеющих высокий уровень (14 %) по данной шкале характерен деструктивный юмор, направленный на других и включающий в себя сарказм, насмешку, подтрунивание; он может быть использован в целях манипуляции другими. Люди с агрессивным стилем юмора часто не могут справиться с желанием состричь, даже если шутка может кого-то обидеть. Средний уровень имеют 70 % испытуемых и 28 % низкий уровень проявления юмора по данной школе.

Анализируя результаты по шкале «самоуничижительный юмор», мы выявили, что высокий уровень характерен для 16 % испытуемых, что говорит о исполь-

зовании юмора, направленного против самого себя, с целью снискания расположения значимых других. Такие люди, заискивая перед окружающими, позволяя им делать себя объектом шуток и готовы разделить с ними этот смех.

Следующим этапом было проведение «Методики исследования самоотношения (МИС)», которая предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения

Анализируя полученные данные, необходимо отметить, что для 92 % испытуемых по шкале «закрытость» характерен средний уровень. Средние значения означают избирательное отношение личности к себе, а также преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях.

По шкале «самоуверенность» для выборки также наиболее присущи средние показатели (70 %), характеризующиеся тем, что человек в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном проявлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Шкала «саморуководство» по выборке представлена преобладающим средним уровнем у 68 % респондентов, что в свою очередь говорит об особенностях отношения личности к своему «Я» в зависимости от степени к адаптированности. В привычных условиях личность проявляет выраженную способность к контролю. В новых ситуациях усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Анализируя результаты по шкале «отраженное самоотношение», мы выявили, что 74 % выборки присущи средние показатели, что наделяет личность избирательностью восприятия отношения окружающих к себе. Стоит отметить, что положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, поступки, в то время как неприемлемые проявления могут вызвать раздражение для испытуемых, характеризующихся средними показателями.

По шкале «самоценность» высокий и средний уровень характеризуется равными результатом – 48 %. Высокие значения описывают человека, который высоко оценивает богатство своего внутреннего мира, а также личности помогает уверенность в себе в противостоянии воздействиям среды, поскольку они могут рационально оценить критику в свой адрес. При этом средние показатели отражают избирательное отношение к себе, что в свою очередь приводит к тому, что, сталкиваясь с замечаниями со стороны других, личность может ощущать малоценность и личностную несостоятельность, поскольку человек одни качества признает, а другие недооценивает.

Доминирующие средние показатели были выявлены и по шкале «самопринятие»: 59 % испытуемых характеризуются склонностью принимать не все свои достоинства и критиковать свои недостатки. Шкала «самопривязанность» также имеет средний уровень и характеризуется схожими особенностями, что и шкала «самопринятие».

По шкале «внутренняя конфликтность» выявлены наиболее характерные для выборки – средние значения, которыми характеризуются 74 % испытуемых. Данный уровень характерен для человека, у которого отношение к себе зависит от степени адаптированности в ситуации.

Для 55 % выборки присущ средний уровень по шкале «самообвинение», что указывает на избирательное отношение человека к себе, личность винит себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Таким образом, большинство показателей «Методики исследования самоотношения (МИС)» представлены средними результатами, однако были выявлены также низкие и высокие уровни проявления характеристик по шкалам самоотношения. Чтобы ответить на вопрос, есть ли связь между особенностями самоотношения и стилями чувства юмора, мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимых связей между некоторыми показателями самоотношения и такими стилями чувства юмора, как самоподдерживающий юмор, агрессивный юмор и самоуничижительный юмор (табл.).

Таблица

Результаты ранговой корреляции Спирмена

	Закрытость	Самоуверенность	Саморукводство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Аффилиативный юмор	-0.115	0.012	-0.121	-0.106	-0.015	0.052	-0.031	0.121	0.095
Самоподдерживающий юмор	0.026	0.075	0.045	0.072	0.136	0.225**	0.072	-0.18	-0.283**
Агрессивный юмор	-0.169	-0.208*	-0.194	-0.209*	-0.107	-0.113	-0.103	0.156	0.193
Самоуничижительный юмор	-0.059	-0.142	-0.233**	-0.179	-0.194	-0.196	-0.135	0.265**	0.359**
Критические значения: p									
N	0.05					0.01			
100	0.2					0.25			

Примечание: * – корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$,

** – корреляция статистически значима при $p \leq 0,01$.

Анализируя представленные в таблице данные, отметим, что испытуемые, у которых преобладает самоподдерживающий юмор, характеризуются высокими показателями по шкале «самопринятие» (статистически значимая прямая связь на уровне $p \leq 0,01$) и низкими показателями по шкале «самообвинение» (статистически значимая обратная корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$).

Также выявлена статистически значимая связь между преобладающим самоуничижительным чувством юмора и такими шкалами самооотношения, как «внутренняя конфликтность» и «самообвинение» (прямая корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$), а также «саморуководство» (обратная корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$).

Показатели по шкале «агрессивный юмор» статистически значимо обратно коррелируют с показателями самооотношения «самоуверенность» и «отраженное самооотношение».

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– самоуничижительный стиль чувства юмора – юмор, направленный человеком против самого себя, с целью снискания расположения значимых других, используется внутренне конфликтными людьми, склонными к самообвинению за те или иные поступки и действия, что сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих;

– агрессивный стиль юмора – деструктивный юмор, направленный на других, который включает в себя сарказм, насмешку, подтрунивание, используется неуверенными в себе людьми, избирательно воспринимающими отношение к себе окружающих людей;

– поддерживающий стиль чувства юмора – стиль юмора, подразумевающий оптимистичный взгляд на жизнь, умение сохранять чувство юмора перед лицом трудностей и проблем, то есть являющийся регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом, используется людьми, склонными принимать свои достоинства и недостатки и не склонными к самообвинению по поводу этих недостатков или каких-либо поступков.

Литература

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. – М.: «Когито-центр», 2000.
2. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2016. – № 1. – С. 63-74.
3. Розеншток-Хюсси О. Значение юмора для выживания // Вопросы философии. – 2017. – № 8. – С. 147-150.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных трудов
студентов, магистрантов, аспирантов
факультета педагогики и психологии
Выпуск 8

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *А.А. Маракуца*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 28.11.2024. Формат 60х90/16.
Уч.-изд. л. 11,04. Электронное издание. Заказ № 490 .

Подготовлено в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.