

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

I Международной
научно-практической конференции

«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»



Том 1

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**I Международная
научно-практическая конференция**

Материалы
конференции

Том 1

**Современный
учитель:
профессиональная
компетентность и
социальная
значимость**

г. Донецк

24 июня 2022 г.

Донецк

Издательство ДОННУ

2022

ББК Ч42С568
УДК 37.011.-051:316.3

Редакционная коллегия:

С. В. Беспалова (главный редактор), И. А. Кудрейко (зам. гл. редактора),
И. А. Дерий (отв. секретарь), Н. В. Гризодуб, В. А. Кузьмина, И. Г. Матузова,
Н. В. Слота

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). – Том I / под общей редакцией С. В. Беспаловой, И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДОННУ, 2022. – 331 с.

Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.

В первый том материалов I Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Рассматриваются вопросы, связанные с формированием в общественном пространстве высокой и социальной значимости роли учителя; со становлением профессиональной личности педагога в аспекте компетентностного подхода.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области образования и педагогических наук.

ББК Ч42С568
УДК 37.011.-051:316.3

© Коллектив авторов, 2022
© ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2022

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С. В., д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

Заместитель председателя:

Кудрейко И. А., к. филол. н., директор института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Члены программного комитета:

Багрянцева В. А., старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Москва).

Белых С. И., д-р пед. н., зав. кафедрой физического воспитания и спорта ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Гризодуб Н. В., к. пед. н., доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Гронский А. Д., к. ист. н., доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований филиала ФГБОУМ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Минск).

Деминская Л. А., д-р пед. н., доцент, и.о. ректора ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования» (г. Донецк).

Евсеева Е. Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Жуков С. М., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Камалеева А. Р., д-р пед. н., ведущий научный сотрудник ФБГНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань).

Киселева О. С., директор многопрофильного лицея-интерната ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Колыванова Л. А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара).

Коляда М. Г., д-р пед. н., профессор, зав. кафедрой инженерной и компьютерной педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Кошелева Е. Г., к. экон. н., доцент, зав. кафедрой национальной и региональной экономики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Красильникова И. Н., к. пед. н., доцент, доцент кафедры географии ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков).

Моисеенко И. А., д-р физ.-мат. н., доцент, декан факультета математики и информационных технологий ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Муза Д. Е., д-р филос. н., профессор, зав. кафедрой мировой и отечественной культуры ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Муллер О. Ю., к. пед. н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования БУ ВО «Сургутский государственный университет» (г. Сургут).

Насырова Э. Ф., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования БУ ВО «Сургутский государственный университет» (г. Сургут).

Онипенко Н. К., к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Москва).

Пастухова Л. С., д-р пед. н., профессор, проректор ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва).

Плеханова О. Е., к. пед. н., доцент, зав. кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург).

Плотников П. В., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Поликов Ю. Н., д-р эконом. н., доцент, и.о. декана экономического факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Разумный В. В., к. ист. н., доцент, и.о. декана исторического факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Ревизская Ю. А., к. пед. н., декан специализированного факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Ротерс Т. Т., д-р пед. н., профессор, проректор ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск).

Сидорова В. В., к. н. по физ. воспитанию и спорту, доцент, и.о. директора института физической культуры и спорта ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Скафа Е. И., д-р пед. н., профессор, проректор ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Супрун В. И., д-р филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград).

Тарасова О. В., д-р пед. н., профессор, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел).

Теркулов В. И., д-р филол. н., профессор, зав. кафедрой русского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Тесленко А. Н., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры социально-психологических дисциплин АО «Университет КАЗГЮУ имени М. С. Нарикбаева» (г. Нур-Султан).

Федотова О. Д., д-р пед. н., профессор, зав. кафедрой «Образование и педагогические науки» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на Дону).

Фоменко С. А., и.о. декана физико-технического факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Фунтикова Н. В., к. пед. н., доцент, зав. кафедрой индустриально-педагогической подготовки ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск).

Чеботарева И. В., д-р пед. н., доцент, зав. кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск).

Чернышев Д. А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Секция 1

Социальная значимость роли учителя в современном обществе

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СТАНОВЛЕНИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бучминская Юлия Александровна,
МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 289 города Донецка»
г. Донецк, ДНР
e-mail: yuliyaspa@yandex.com**

Современная действительность предъявляет высокие требования к темпу и уровню жизни, что, безусловно, требует от личности современного человека значительной мобильности, высоких познавательных способностей и умения учиться на протяжении всей жизни, высокого уровня развития речи и способности к установлению коммуникации с окружающими. От уровня развития речи на этапе дошкольного детства зависит не только умение правильно и красиво говорить, данный процесс взаимосвязан с основными психическими, поэтому оказывает влияние на формирование личности в целом. В связи с этим проблема развития речи относится к числу важнейших педагогических задач дошкольной педагогики.

В целом уровень речевого развития у современных детей-дошкольников можно охарактеризовать как неудовлетворительный. Речевые нарушения затрудняют общение, отрицательно влияют на мыслительную деятельность, ведут к изменениям в эмоциональной сфере ребенка, ограничивают овладение понятийными значениями и речевыми образцами. Перед нынешними педагогами стоит огромная задача, не только научить детей говорить и общаться, но и суметь адаптировать их к социуму с помощью развития коммуникативных умений и навыков, повышением уровня развития речи, умения общаться [1].

По мнению педагогов и психологов, для успешного решения задач воспитания подрастающего поколения необходимо знание закономерностей физического и психологического развития детей. Становление речи у детей, сущность и закономерности, механизмы этого сложного процесса изучают представители разных наук – психологи, физиологи, лингвисты, педагоги, фольклористы. Проблемам развития речи были посвящены работы выдающихся педагогов (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Е. А. Флерина, Ф. Фребель и др.).

Среди них особое место занимает К. Д. Ушинский – основоположник методики первоначального обучения детей родному языку. Педагог доказал необходимость подготовительного обучения к школе, накопления

у детей знаний о предметах, их окружающих, совершенствования сенсорной культуры, развития речи на основе развития знаний и мышления. Он обратил внимание на психологические особенности детей дошкольного возраста, указав на образную природу детского мышления, на необходимость наглядности в работе с ними [5].

Идеи К. Д. Ушинского нашли свое отражение в работах Е. Н. Водовозовой, А. С. Симонович, Е. И. Тихеевой и др. Е. И. Тихеева создала свою систему развития речи детей дошкольного возраста в условиях общественного дошкольного воспитания. Ею были определены основные задачи работы по развитию речи детей в детском саду: развитие речевого аппарата у детей, его гибкости, четкости произношения звуков, развитие речевого слуха; накопление содержания речи; работа над формой речи, ее структурой. Наиболее полно Е. И. Тихеевой были разработаны и представлены виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по началу рассказа, по картинкам, из опыта и др. [4].

Е. А. Флериной принадлежит заслуга разработки общих основ эстетического воспитания дошкольников. Она обращала внимание на «правильное смысловое употребление слов и пополнение словаря, развитие структуры речи», «чистое произношение», на использование художественной литературы как метода речевого развития. Основными видами речевой работы с детьми назывались разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. В более поздних трудах автор писала об игре и других средствах развития речи [6].

Знарок детской речи Ф. А. Сохин доказал, что речевое развитие ребенка – это сложный многоаспектный процесс, включающий различные стороны овладения речью: нейропсихологическую, психологическую, педагогическую, лингвистическую и другие. Он отмечал, что этот процесс зависит от поставленных целей и планируемых результатов [3].

Среди современных авторов, изучавших вопросы развития речи у детей можно отметить следующих: А. Г. Арушанову, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, В. В. Гербову, А. И. Максакову, Н. В. Нищеву, Е. М. Струнину, О. С. Ушакову. В их работах подчеркивается, что ребенок дошкольного возраста достигает должного уровня освоения языка, когда тот становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения.

Необходимым условием развития речи ребенка является языковая среда, слышимая ими речь окружающих людей, подражая которой он постепенно практически овладевает родным языком. В формировании речи ребенка большую роль играет его окружение, а именно родители и педагоги. От того, как они говорят с ним, сколько внимания уделяют речевому общению с ребенком, во многом зависит успех дошкольника в усвоении языка. Одним из основных механизмов овладения детьми родным языком является подражание. Подражая взрослым, ребенок

перенимает не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также несовершенства и ошибки. Именно поэтому к речи педагога образовательного учреждения сегодня предъявляются высокие требования, и проблема повышения культуры речи педагога рассматривается в контексте повышения качества дошкольного образования.

Слово, как известно, является визитной карточкой каждого человека. И от того, насколько грамотно человек общается с окружающими людьми, зависит его успех не только в повседневном общении, но и прежде всего в профессиональной деятельности [2].

И кто как не педагог, речь которого должна быть примером для ребенка, обязан владеть культурой речи. Для педагога владение образцовой речью – это показатель его профессиональной подготовленности. Он обязан развить в себе совершенное владение теми речевыми навыками, которые потом передаст детям. Среди требований к речи педагога выделяют следующие:

1. Правильность – соответствие речи языковым нормам. Педагогу необходимо знать и выполнять в общении с обучаемыми основные нормы русского языка: орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

2. Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Особое внимание педагогу следует обратить на семантическую (смысловую) сторону речи, что способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления.

3. Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Педагогу следует учитывать, что именно в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

4. Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Устранение нелитературной лексики – одна из задач речевого развития детей дошкольного возраста. Решая данную задачу, принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), педагогу необходимо заботиться о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

5. Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи педагога является мощным орудием воздействия на ребенка. К выразительным средствам относятся интонация, темп речи, сила, высота голоса.

6. Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Педагогу следует учитывать, что в дошкольном возрасте формируются основы лексического запаса ребенка, поэтому богатый лексикон самого педагога способствует не только расширению словарного запаса ребенка, но и помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи.

7. Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи педагога предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.).

Говоря о грамотности речи педагога, нельзя не упомянуть о профессионализме, компетентности и саморазвитии педагога. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию. Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную, грамотную и правильно говорящую личность. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества, как педагогического процесса, так и качества дошкольного образования в целом.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что формирование речи – процесс своеобразный и сложный, успешное влияние на который может оказывать только квалифицированный, профессиональный и постоянно развивающийся педагог.

Литература

1. Гаспарова Е. М. Дошкольное воспитание / Е. М. Гаспарова. – Москва : Наука, 2010. – 113 с.
2. Горчакова И. А. Современные подходы к управлению развитием и обучением персонала / И. А. Горчакова, В. Ю. Никулина // Инновационные перспективы Донбасса : Материалы 5-й Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 145-149.
3. Сохин Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития / Ф. А. Сохин // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 112-121.
4. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 2001. – 216 с.

5. Ушинский К. Д. Наука и искусство воспитания / К. Д. Ушинский. – Москва : Наука, 1994. – 512 с.

6. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. – Москва : Академия, 2009. – 210 с.

Бучминская Ю. А. Роль педагога в становлении речи детей дошкольного возраста. В статье предоставлен анализ теоретических источников по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста. Отмечается, что важным и эффективным средством речевого развития детей является профессионализм педагога. Особое внимание уделяется требованиям, предъявляемым к грамотности речи педагога, за счет которых совершенствуются все стороны речевой активности ребенка – грамматической строй, словарный запас, связность речи, фонематический слух, звуковая культура речи.

Ключевые слова: средства речевого развития, условия социализации, языковая среда, требования, профессионализм, компетентность.

Buchminskaya Ju. The role of the teacher in the formation of speech of preschool children. The article provides an analysis of theoretical sources on the problem of speech development of preschool children. It is noted that an important and effective means of speech development of children is the professionalism of the teacher. Special attention is paid to the requirements for the literacy of the teacher's speech, due to which all aspects of the child's speech activity are improved: the formation of the grammatical structure of speech, the development of vocabulary, the development of coherent speech, the development of phonemic hearing, the education of the sound culture of speech.

Keywords: means of speech development, conditions of socialization, language environment, requirements, professionalism, competence.

ПЕДАГОГ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Голованова Елена Геннадьевна,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет»,
г. Оренбург, РФ
e-mail: gole77@yandex.ru**

В этой статье рассмотрим значение слова учитель, обозначим проблемы профессии учителя, пути их решения, попробуем понять, как роль педагога несет вклад в развитие современного общества.

Давайте разберемся, откуда появилась профессия учитель. Так вот профессия учителя очень древняя. Педагог – это человек, который большую часть своего времени отдает на воспитание и обучение детей. Ведь именно педагог вкладывает в детей основы знаний и воспитаний. Если бы не эта профессия, то наше общество перестало существовать. Поэтому стоит сказать, что педагог формирует будущее общества, науки и

культуры. В разные времена очень ценили педагога, его вклад в воспитание и обучение детей, а, следовательно, и вклад в будущее общества. Педагог – это не только воспитатель, педагог – это друг человека, который помогает обществу подниматься на высшую ступень культуры [1]. Именно педагог помогает делать общество лучше.

Слово учитель еще молодое. Раньше чаще использовались слова воспитать, наставник, мастер, проповедник. И потом все значения этих слов объединили в одно понятие учитель. Так вот лет сто пятьдесят назад именно святые отцы учили своему учению и Вере [3]. Не каждая семья раньше могла позволить воспитывать и обучать ребенка. А особо зажиточные семьи нанимали гувернера для своих детей. Следовательно, образование получал не каждый.

Воспитание это немаловажный фактор. Учитель должен уметь и владеть разными приемами обучения и воспитания детей. Педагог должен уметь найти подход и уделить внимание каждому ребенку. Ведь именно педагог, учитель сможет увидеть результат своего труда, ведь воспитывая и обучая детей, он видит, что дети не только взрослеют, но становятся умнее, добрее, внимательнее. Педагог помогает формировать новое поколение, которое будет продолжать дело старших.

В современном обществе роль педагога имеет большое значение. Да и сам педагог должен учиться и развиваться, заниматься самообразованием и самосовершенствованием. В настоящее время требования современного общества к педагогу постоянно растут и это связано с развитием науки, переход общества на новую ступень развития [1].

Работа и труд учителя очень нелегкий. И если учитель не разобрался в себе, не оценил способности, свои навыки, знания, то он будет допускать ошибки в воспитании и обучении детей. Поэтому педагогу всегда нужно подходить разносторонне к своему обучению. Ребенок должен всегда испытывать интерес и активность на занятиях.

Самая важная задача педагога – это делиться опытом, передавать опыт воспитанникам. В первобытном обществе старшее поколение передавало знания и умения с помощью знаков, звуков и жестов. Воспитание и обучение основывалось на повторении и копировании поведения взрослых. Но современное общество пришло к выводу, что просто повторение и заучивание не самый верный способ получения знаний [2]. Ученик только тогда осваивает знания, когда он может применить эти знания в процессе работы. Для этого воспитанника необходимо вовлекать в учебный процесс с помощью творческого подхода.

Каждый учитель не только преподает ребенку свой предмет, но и ведет педагогическую деятельность, в том числе образовательную и воспитательную. Это означает, что, будучи учителем, он постоянно

взаимодействует с детьми, родителями, коллегами и другими людьми и выполняет какие-то необходимые функции или, как их еще называют, функции педагогической деятельности [1].

В разное время проводились исследования, в которых учитывались все функции, которые выполнял педагог, занимаясь с детьми. Соответственно, учитель реализует следующие функции:

– диагностическая – связанная с изучением учащихся уровня их воспитанности, обученности;

– организаторская – связана с вовлечением учащихся в образовательный процесс и поощрением их деятельности;

– конструктивно-проектировочная функция – обеспечивает выбор и организацию содержания учебного материала, а также определение долгосрочных целей на обучение и воспитание;

– прогностическая – выражающаяся в умении учителя определять направление воспитательной деятельности на каждом этапе воспитательной работы;

– информационная – связанная с передачей научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации;

– коммуникативная – предполагающая установление дружеских отношений со всеми участниками педагогического процесса;

– творческая – определяющая отношение педагога к педагогической деятельности как творческому процессу [1].

Сложилось так, что в нашей жизни все меняется, меняются технологии в науке, в технике, увеличилась скорость жизни в социальной сфере. И наши дети тоже имеют в связи с этим. Современный воспитанник уже не ценит знания, которые получает от педагога и наставника. Ученик находит все ответы на свои вопросы, как только зайдет в Интернет. Педагогу сегодня трудно противостоять потоку отрицательной информацией, которая обрушивается на детей из телевизора, радио, прессы. И при этом современный школьник не любит сидеть долго за книгой и решать задачи. Настоящие школьники носители клипового мышления. Информация детьми запоминается короткими фрагментами. Исследования показали, что школьники сегодня ориентированы на себя, на получение от учебы не только пользы, но и удовольствия. Поэтому сегодняшний школьник критически относится к знаниям, которые получает в школе. Выпускники школ с твердой уверенностью заявляют, что им не пригодятся полученные в школе знания. Они идут другими путями. Изменились нравственные идеалы у детей. Теперь в их идеале человек, который стремится к независимой, успешной, самостоятельной жизни, человек способный обеспечить свое благосостояние. Авторитет школы и учителя постепенно падает в глазах ученика [3].

В настоящее время многие педагоги, накапливая опыт и расширяя научный кругозор, стремятся отходить от стандартов. Учитель вовлекает

в учебный процесс не только ученика, но и его родителей. Педагог ведет со всеми участниками диалог относительно учебного процесса. Старается использовать в процессе обучения новые приемы и методы. Смотреть на учебный процесс шире, оценивать и ценить не только знания полученные воспитанником, но и умение применять эти знания на деле. И это является, наверное, ключевым моментом работы педагога. Нужно заинтересовать ребенка в процесс обучения.

И снова хочется вернуться к значимости деятельности педагога. Именно на нем лежит ответственность за формирование ценностей с самого раннего детства. Это включает в себе помощь родителям, которые заинтересованы в правильной организации образовательного процесса. Ведь именно педагог может дать правильный и нужный совет, рекомендацию, консультацию с позиции педагогики [5].

Проблема подготовки современного учителя является одной из важнейших социально-педагогических проблем современного общества. Необходимо повышать значимость работы учителя, чем ниже оценка этой работы по таким факторам, как высокая загруженность учебно-воспитательной работой, недостаточный досуг, низкая заработная плата. Все эти факторы снижают престиж этой профессии. Если мы повысим социальную ценность преподавательской работы, то это привлечет больше желающих поступить в педагогические вузы. Ведь современному обществу нужны талантливые, креативные учителя с новыми подходами в воспитании и обучении детей.

Постоянным и главным требованием, которое предъявляется педагогу – это любовь к детям, любовь к своей педагогической деятельности, наличие знаний в той области, которой он обучает детей, широко развитый интеллект, эрудиция, интуиция, высокий уровень нравственности и культуры, владеющий разнообразными методами обучения и воспитания детей [1].

Каждое новое время ставит перед педагогом новые задачи. И педагог просто обязан жить в ногу со временем. И на этом этапе важная задача педагога – помогать будущему поколению уметь находить, использовать полученные знания, учить детей жить в ногу с информационным миром.

Престиж профессии педагога очень зависит от отношения к образованию в обществе. Время идет и вместе с ним меняется общество. Следовательно, изменяются и требования к образованию.

Будем же очень надеяться, что со временем педагог снова станет уважаемой профессией в нашем современном обществе.

Литература

1. Бурова О. Е. Роль педагога в современном обществе / О. Е. Бурова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 7-5 (63). – С. 45-51.

2. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах / под редакцией А. М. Прохорова. – Москва : БРЭ, 2014. – Т. 2. – 574 с.

3. Рындак В. Г. Педагогика. / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко. – Москва : Инфа-М, 2017. – 427 с.

4. Хрестоматия по истории педагогики / под редакцией С. А. Каменева, составитель Н. А. Желваков. – Москва : Народное образование, 1936. – 337 с.

5. Семёнова Е. В. Педагогическое эссе «Роль учителя в современном обществе» / Е. В. Семёнова. – Текст : электронный // Nsportal.ru : Образовательная социальная сеть : [сайт]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2012/12/25/pedagogicheskoe-esse-rol-uchitelya-v>. – Дата публикации : 09.11.2012.

Голованова Е. Г. *Педагог в современном обществе.* В данной статье рассматриваются ключевые понятия слов учитель, педагог. Значение и роль педагога в современном обществе. Рассматриваются функции педагога и учителя. В статье озвучена проблема подготовки будущих учителей. А также выделены основные требования к педагогу в современном обществе.

Ключевые слова: педагог, учитель, современное общество, педагогический процесс, задача педагога, ученик, ребенок.

Golovanova E. *Teacher in modern society.* This article discusses the key concepts of the words teacher, teacher. The importance and role of the teacher in modern society. The functions of a teacher and a teacher are considered. The article discusses the problem of training future teachers. The main requirements for a teacher in modern society are also highlighted.

Keywords: teacher, teacher, modern society, pedagogical process, teacher's task, student, child.

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Гордеева Дарья Денисовна,
Кривошеева Галина Леонидовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: gordeevadd28@gmail.com**

Ребенок с первых лет жизни неосознанно тянется ко всему яркому и привлекательному, радуется блестящим игрушкам, красочным цветам и предметам. Термины «красивый» и «красота» рано входит в жизнь детей, восприятие искусства становится источником их радостных переживаний.

Эстетическое восприятие действительности дошкольником имеет свои особенности. Красота воспринимается ребенком как единство формы и содержания. Форма выражается в совокупности звуков, красок, линий. Однако восприятие становится эстетическим только тогда, когда оно эмоционально окрашено, сопряжено с определенным отношением к нему. Эстетическое развитие ребенка неразрывно связано с чувствами и переживаниями, особенностью которых является бескорыстная радость, светлое душевное волнение, возникающая от встречи с прекрасным.

Роль педагога в этом – вести ребенка от восприятия красоты, эмоционального отклика на нее к пониманию, формированию эстетических представлений, суждений, оценок. Это работа кропотливая, требующая от взрослого умение систематически, ненавязчиво пронизывать жизнь ребенка красотой, всячески облагораживать его окружение. В связи с этим особое значение приобретает формирования у дошкольников творческих способностей, воспитание у них художественного вкуса, осознание ими чувства прекрасного.

Поэтому, в последнее время возросло внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического развития дошкольника как важнейшему средству не только формирования отношения к действительности, но и формированию духовно богатой, всесторонне развитой личности.

Художественно-эстетическое развитие – это процесс и результат освоения эстетического и художественного опыта человечества, развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные, эмоционально откликаться на художественные образы и проявление красоты в мире; становление и совершенствование эстетического сознания, отношения к эстетической деятельности человека [1].

Государственный образовательный стандарта дошкольного образования (далее – ГОС ДО) и Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» определяют, что художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [5].

При решении поставленных в ГОС ДО задач особое внимание уделяется применению социально-педагогического подхода

к художественно-эстетическому развитию как важнейшему средству формирования картины мира, отношения к духовно-нравственному, социально-коммуникативному и познавательному воспитанию, то есть, как средству формирования разносторонней и духовно развитой личности.

Идею формирования личности через художественно-эстетическое развитие рассматривают многие педагоги и психологи, такие как К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, А. М. Новиков, В. А. Сухомлинский и другие.

Ученые Т. С. Комарова, Б. Т. Лихачев, И. С. Якиманская и другие акцентировали внимание на значении творческого и художественно-эстетического развития дошкольников, что обусловлено тем, что оно открывает новые ценности познания и преобразования, обогащают его мир, способствуют проявлению личностных качеств дошкольника, способствует его социализации [2; 4].

Социализация – это процесс социального становления личности. Дошкольный возраст является первой ступенью в овладении детьми социального опыта. В этот период происходит приобщение детей к общечеловеческим и общекультурным ценностям, общественным нормам, к культуре, нравственному опыту, ребенок входит в систему социальных отношений, познает мир социальных ролей [3].

Процесс социализации наиболее эффективно будет развиваться через художественно-эстетическое развитие, которое определяет задачи, связанные с вхождением ребенка в мир литературы, изобразительного искусства и музыки. Художественно эстетическое развитие выступает как один из сложных языков для знакомства детей с окружающим миром, с миром предметов и природы, а главное с миром людей, их эмоций, переживаний и чувств.

Опыт эмоционального отношения к миру является основой формирования у ребенка системы художественно-эстетических ценностей. На основе общей эмоциональной направленности ребенка на привлекательное, яркое, красивое и необычное в его сознании постепенно складывается позитивная эстетическая доминанта. Чувство прекрасного окружающей природы, искусство, информационно-коммуникативные средства, художественная деятельность, различные игры создают в ребенке особенные эмоционально-психические состояния, вызывают непосредственный интерес к жизни, обостряют любознательность, формируют познавательные процессы, мотивационно-волевую сферу.

В результате ведущая роль педагогов в дошкольных образовательных учреждениях (далее – ДОУ) заключается в создании условий для формирования гармоничной, духовно богатой, интеллектуально развитой личности. Все зависит от первого дошкольного опыта, который ребенок получит в стенах дошкольного учреждения,

от взрослых, которые научат его любить и воспринимать окружающий мир, понимать законы общества и межличностных отношений. Приобщение детей к искусству является одним из элементов, способных раскрыть творческий потенциал детей, дает им реальную возможность адаптироваться в социальной среде. Художественно-эстетическая деятельность дошкольников должна быть непосредственно связана с приобщением к художественно-изобразительной, конструктивной и музыкальной деятельности [5].

В соответствии с требованиями ГОС ДО по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» повышаются и требования к личности воспитателя ДОУ в области художественно-эстетического развития. Умение воспитателя эмоционально реагировать на любое явление, поощрение эмоциональной отзывчивости детей и стимулирование творческих откликов будет важным фактором успешного художественно-эстетического развития дошкольников, поможет избежать стереотипов в работе детей.

Еще одним важным умением воспитателя является воплощение в образовательном процессе собственных идей, использование новых методов и приемов работы, нетрадиционных техник и материалов, способствующих созданию выразительного образа в произведении детского творчества, умение обыгрывать и анализировать готовую работу. Воспитатель должен иметь элементарные знания об изобразительном искусстве, знать выразительные средства изобразительного искусства, виды и жанры искусства и т. д.

Общим педагогическим условием развития художественно-эстетических способностей дошкольников является предоставление всем равных возможностей для развития творческих способностей. Эффективность деятельности в художественно-эстетической направленности во многом определяется взаимодействием всех педагогических работников ДОУ. Для каждого сотрудника ДОУ определяются конкретные направления работы в области художественно-эстетического развития. Во взаимодействии педагогов ДОУ воспитателей должна быть преемственность в реализации задач, в тематике, в содержании педагогического процесса, что обеспечит дошкольнику условия для максимальной творческой активности [6].

Художественно-эстетическое образования дошкольников, реализуемое через социально-педагогический подход может осуществляться через наблюдение, психолого-педагогическое сопровождение, организацию взаимодействия, использование ресурсов образовательной и культурной организации. Кроме того, посещение музеев, выставок, театров, проведение экскурсий, наблюдений, целевых прогулок, чтение произведений художественной литературы обогащают представления дошкольников о социальной действительности. В игровой,

театральной, художественно-изобразительной, музыкальной деятельности формируются позитивные установки к различным видам творчества.

Социальная роль воспитателя ДОУ заключается в возможности влиять на развитие тех или иных тенденций в социуме, готовить подрастающее поколение к решению глобальных или локальных проблем современности, в художественно-эстетическом развитии дошкольников личность педагога играет немаловажную роль. Педагог должен являться примером разносторонне-развитой личностью, так как ребенок опирается на собственные чувства и эмоции. Для полноценного развития художественно-творческой личности необходимо соблюдать основные условия, средства, учитывать роль педагога в данном образовательном процессе и грамотно отбирать содержание материала в соответствии с возможностями и интересами дошкольников. Личность воспитателя ДОУ является ведущим фактором развития творческих способностей дошкольников. Именно воспитатель создает атмосферу, которая может вдохновлять ребенка и развивать его способности.

Литература

1. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с.
2. Комарова Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов : для работы с детьми 2-7 лет / Т. С. Комарова. – Москва : Мозайка-Синтез, 2008. – 160 с.
3. Низаева Р. Ф. Социализация детей дошкольного возраста / Р. Ф. Низаева // Актуальные исследования. – 2020. – № 8 (11). – С. 146-150.
4. Соколова М. А. Реализация социально-педагогического подхода в процессе художественно-эстетического образования дошкольников / М. А. Соколова, Н. М. Авдеева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 50 (236). – С. 367-369. – URL: <https://moluch.ru/archive/236/54778/> (дата обращения: 30.05.2022).
5. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / авторы-составители Л. Н. Арутюнян, Е. В. Сипачева, Е. П. Макеенко, Л. Н. Котова, С. И. Михайлюк, Г. Ф. Бридько, Н. В. Губанова, О. В. Кобзарь. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк : Истоки, 2018. – 208 с.
6. Школяр Л. В. Сад Детства : Новый взгляд на дошкольное образование / Л. В. Школяр, Л. Г. Савенкова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2014. – 128 с.

Гордеева Д. Д., Кривошеева Г. Л. Социальная роль педагога дошкольного образовательного учреждения в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Данная статья рассматривает проблему организации художественно-эстетического образования в дошкольной образовательной организации. Устанавливается эффективность социализации детей дошкольного

возраста посредством художественно-эстетического развития. Определяется социальная значимость педагога ДОУ в процессе художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, художественно-эстетические способности, дошкольный возраст, социализация дошкольника, социальная роль воспитателя ДОУ.

Gordeeva D., Krivosheeva G. The social role of a teacher of a preschool educational institution in the artistic and aesthetic development of preschool children. This article examines the problem of the organization of artistic and aesthetic education in a preschool educational organization. The effectiveness of socialization of preschool children through artistic and aesthetic development is established. The social significance of the preschool teacher in the process of artistic and aesthetic education of preschool children is determined.

Keywords: artistic and aesthetic development, artistic and aesthetic abilities, preschool age, socialization of a preschooler, social role of a preschool teacher.

О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

**Евстафьева Оксана Андреевна,
Корниенко Александра Андреевна,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,
г. Москва, РФ
e-mail: Oksana1457@mail.ru,
shurevna@mail.ru**

Инклюзивное образование сегодня является приоритетным направлением развития образования в России. Большую роль в этом играет увеличение количества детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, а также общая гуманистическая тенденция развития общества.

Суть инклюзивного подхода в том, что в любой общеобразовательной организации могут обучаться дети с любыми нарушениями в развитии и с любыми индивидуальными особенностями и потребностями.

В широком смысле инклюзивное образование рассматривается как социально-педагогический феномен и подразумевает реализацию целого ряда условий, среди которых одним из важнейших является готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

В новых условиях работы меняются требования к личностным и профессиональным качествам педагога. К факторам, которые влияют на формирование готовности педагогов к работе в инклюзивном пространстве, относятся:

1. Знания нормативно-правовой базы относительно основных положений инклюзивного образования;

2. Знания индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, основ психологии и коррекционной педагогики;

3. Представления об основных формах и методах работы с детьми с нарушениями развития, в случае недостаточной информированности – умение организовывать процесс самообразования;

4. Принятие на уровне убеждений основных ценностей инклюзивного образования, проявление в своей работе эмпатии и толерантности;

5. Умение подбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проявляя гибкость и использование в своей деятельности индивидуального и дифференцированного подходов;

6. Умение выстраивать коммуникацию со всеми участниками инклюзивного пространства: детьми (в том числе и нормативно развивающимися), педагогами, специалистами образовательной организации, медицинскими работниками, родителями учащихся.

Анализ литературы по теме нашего исследования позволяет сделать вывод о недостаточной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии. Чаще всего в качестве причин неготовности указывается недостаток теоретических знаний в области коррекционной педагогики, незнание особенностей развития детей с ОВЗ и психологическая неготовность самих педагогов к работе с такими детьми.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что именно готовность педагогов к работе в условиях инклюзии в наибольшей степени обеспечивает успешность реализации этой самой инклюзии. Педагогу отводится роль координатора и организатора взаимодействия всех субъектов внутри инклюзивного образовательного пространства.

Дети с ОВЗ могут обучаться и получать различные виды педагогической и специальной коррекционной помощи как в государственных, так и в негосударственных дошкольных образовательных организациях. Это могут быть частные детские центры, сады или специальные коррекционно-развивающие учреждения. Семья ребенка с ОВЗ имеет право самостоятельно выбирать, где будет обучаться их ребенок, начиная с дошкольного возраста. Среди родителей намечается тенденция выбирать негосударственные дошкольные образовательные учреждения (НДОУ) для своих детей или совмещать их с государственными (ГДОУ). Причины могут быть следующие – родители ожидают от НДОУ большего внимания к своим детям, индивидуальный подход, нацеленность на результат и ожидание более адресной помощи специалистов, которую в муниципальных учреждениях зачастую получить невозможно.

Мы предположили, что педагоги негосударственных дошкольных образовательных учреждений могут быть чаще готовы к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, чем педагоги государственных дошкольных образовательных учреждений.

В нашем исследовании приняли участие педагоги дошкольных образовательных учреждений разных организационно-правовых форм города Воскресенск Московской области. Выборку исследования составили 2 группы педагогических работников по 5 человек в каждой группе:

1. Педагоги государственного дошкольного образовательного учреждения (ГДОУ) Детский сад № 61 «Мечта», адрес Московская область, г. Воскресенск, ул. Рабочая, 117а.

2. Педагоги негосударственного дошкольного образовательного учреждения Студия развития «Family» (частный детский сад), адрес Московская область, г. Воскресенск, ул. Ломоносова, 115.

Все участники исследования – женщины, средний возраст педагогов ГДОУ 42,4 года, педагогов НДОУ 36,6 лет. Средний педагогический стаж у педагогов ГДОУ 17 лет, у педагогов НДОУ 9,2 года. Среди педагогов ГДОУ четыре человека имеют высшее педагогическое образование и один человек – профессиональную переподготовку в области педагогики. Среди педагогов НДОУ – высшее педагогическое образование имеют три человека, и двое – профессиональную переподготовку. Все опрошенные педагоги имеют опыт работы с детьми с ОВЗ, в частности с детьми с РАС, ЗПР, различными нарушениями речи, двигательными нарушениями, интеллектуальными нарушениями и др.

В качестве методик исследования использовались следующие:

1. Анкета «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (автор Д. Ю. Соловьёва). В структуре анкеты выделяются компоненты готовности: информационная, психологическая (личностная) и профессиональная (деятельностная).

2. Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (автор О. С. Кузьмина). Участникам было предложено решить пять профессиональных задач, касающихся организации работы в условиях инклюзии. Данная методика использовалась для анализа рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

3. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров) использовалась нами для изучения мотивационно-ценностного критерия готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

Обработав результаты анкеты «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (автор Д. Ю. Соловьёва), мы выяснили, что готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ в обеих группах

соответствует среднему уровню. Есть некоторые особенности в уровнях готовности внутри компонентов, выделенных в структуре готовности в этой же анкете. Так, уровень информационной готовности был выше у педагогов ГДОУ, а уровень психологической и профессиональной готовности оказался выше у педагогов НДОУ. Однако при проверке с помощью критерия Манна-Уитни статистически значимых различий выявлено не было.

В результате проведения методики оценки способности решать профессиональные задачи (автор О. С. Кузьмина) у всех педагогов обеих групп выявлен средний уровень готовности к инклюзивному образованию. Значения по отдельным показателям, выделенным в структуре данной методики, внутри каждой группы педагогов имеют различия. В группе педагогов ГДОУ оказались выше: «понимание задачи», «знание способов решения», «умение представить способ решения», «умение оценить результат решения». А в группе педагогов НДОУ выше оказался показатель «умение разрабатывать план самообразования». При проверке с помощью критерия Манна-Уитни статистически значимых различий в готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии между педагогами ГДОУ и НДОУ в полученных результатах не выявлено.

Результаты методики диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров) выявили, что в группе педагогов НДОУ средний уровень толерантности выше, чем в группе педагогов из ГДОУ. Однако оба значения соответствуют оптимальному уровню профессиональной педагогической толерантности. При проверке при помощи критерия Манна-Уитни выяснилось, что уровень толерантности между двумя группами педагогов статистически не различается.

В ходе исследования мы получили следующие выводы:

1. Мотивационно-ценностный критерий готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, который оценивался с помощью выявления уровня профессиональной педагогической толерантности, определяется как оптимальный в обеих группах педагогов;

2. Рефлексивно-оценочный критерий готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, выявляемый с помощью методики оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (автор О. С. Кузьмина), определяется как средний в обеих группах педагогов;

3. Информационный критерий готовности, оцениваемый с помощью анкеты «Диагностика готовности к работе с детьми с ОВЗ» (автор Д. Ю. Соловьёва), определяется как средний в обеих группах педагогов;

4. В целом готовность к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии педагогов ГДОУ и НДОУ определяется как средняя;

5. Статистически значимых различий между готовностью педагогов двух групп к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии не выявлено.

Подводя итог, можно сказать, что вопрос готовности педагогов к работе в новых условиях, при повсеместном внедрении инклюзии, является более глубоким и сложным, чем может показаться на первый взгляд. Готовность к работе с детьми с ОВЗ не зависит ни от организационно-правовой формы образовательного учреждения, ни от условий оплаты труда, ни от каких-то отдельных личностных качеств, как например толерантность. Готовность педагогов к инклюзии – это вопрос детальной и тщательной проработки, которая включает и развитие самого педагога, его уровень образования, его уровень самосознания, осознанности, ответственности и гибкости в профессиональной деятельности, и участие государства на всех уровнях – от законодательной базы до организации обучения педагогов, получения ими необходимых знаний.

Евстафьева О. А., Корниенко А. А. О готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. В статье представлены результаты исследования готовности педагогов государственных и негосударственных дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, которые говорят об отсутствии влияния организационно-правовой формы образовательного учреждения на готовность к осуществлению данной деятельности.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Eystafieva O., Kornienko A. On the readiness of teachers to work with children with disabilities in the conditions of inclusion. The article presents the results of a study of the readiness of teachers of state and non-state preschool educational institutions to work with children with disabilities in conditions of inclusion, which indicate the absence of influence of the organizational and legal form of an educational institution on the readiness to carry out this activity.

Keywords: inclusion, pre-school education, disabilities, readiness of teachers to work with children with disabilities.

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ЭКО-СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Ефимовская Юлия Валериевна,
Гридько Ольга Александровна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: ey15@yandex.ru**

Обострение экологической проблемы диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию у населения экологического сознания, культуры природопользования. Эта работа начинается в детском саду – первом звене системы непрерывного образования. Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям. Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Общение с природой является для дошкольника источником не только его духовного насыщения, но и обычным познанием в окружающей жизни. Соприкасаясь с природными объектами у ребенка появляются знания, основанные на личном опыте, которые оставляют след своим многообразием. Исследуя по-детски природу, ребенок наблюдает, анализирует, обобщает, что способствует экологической грамотности и безопасному поведению в природе. Поэтому вопросы экологического воспитания в дошкольной организации имеют важное значение, так как решают задачи не только раскрывать красоту природы, но и учить детей замечать, беречь, ценить окружающий мир.

Одним из принципов государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование у детей целостной, реалистичной картины мира, основ научного мировоззрения, который является приоритетом социально-нравственного развития [1].

В Типовой образовательной программе дошкольного образования «Растим личность», в разделе развитие познавательно-исследовательской деятельности определены направления работы с дошкольниками, а именно: формирование элементарных экологических представлений. Формирование понимания того, что человек – часть природы, что он должен беречь, охранять и защищать ее, что в природе все взаимосвязано, что жизнь человека на Земле во многом зависит от окружающей среды.

Воспитание умения правильно вести себя в природе. Воспитание любви к природе, желания беречь ее [2].

В. Н. Журавлева отмечала, что проблема формирования эмоционально – ценностного отношения к природе активно рассматривалась учеными, психологами, практиками. В философии отношение рассматривается, как взаимосвязь между вещами или как частный случай отношения. В психологии «отношение» выступает как практическое действие к объекту. Основной характеристикой отношения является личностный смысл, который получает объект для человека [3, с. 37].

Приобретение социального опыта и естественного познания происходит при предметном окружении ребенка различными объектами как живой, так и неживой природы, природными явлениями в созданной ЭКО-среде. Наблюдая и прикасаясь к растению, дети рассказывают об особенностях его внешнего вида, развития или об уходе за ним, о случаях бережного (жестокое) отношения людей к растениям. Воспитатель предлагает на прогулке обратить внимание на растения – деревья, кустарники, цветы, понаблюдать, прикоснуться осторожно к растению и послушать – о чем расскажет растение. Далее можно рассказать о своем растении сказку. Найти в альбоме природного края, нарисовать или слепить [4].

ЭКО-среда поддерживает интерес ребенка к самой природе, побуждает проявлять заботу, закладывает основы экологической культуры.

Целью нашей работы в ДОО «Ясли-сад комбинированного типа № 1 «Чаривница» города Харцызска» стало создание эффективной развивающей ЭКО-среды, в которой мы смогли успешно реализовывать задачи по экологическому воспитанию. Нами была организована студия экологического познания «Подсолнух» который включала в себя блок экспериментирования, блок эко-библиотеки, блок наблюдений. Так же на участке ДОУ мы организовали экологическую тропу «Вместе с подсолнухом».

В ЭКО-студии «Подсолнух» дети не только познакомились с материалами природы (песок, камень, мел, уголь и т. д.), но и проводили занимательные опыты. Блок экспериментирования оснащен лабораторным материалом (водные и песочные часы, набор луп, трубочки, стаканчики), дидактическими пособиями, наглядным материалом (альбомы «Откуда песок появился», «Свойства мела», «Черное золото-уголь» и другие).

Мы пришли к мнению о том, что экспериментальная деятельность, да если еще она организуется в специально отведенном и оборудованном месте принципиально отличается от любой другой тем, что накладывает особую печать на все действия дошкольника, входящие в поисково-исследовательскую деятельность.

Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников. После проведения опытов и экспериментов у детей появился интерес к природным явлениям и объектам, дети стали выстраивать логические цепочки, строить суждения. Им все больше хотелось узнать, как все устроено в природе, от чего что зависит. Мы считаем, что процесс экспериментирования в Эко-студии сформировал у детей желание познавать новое не только в природе, но и в окружающем мире.

ЭКО-библиотека содержит не только разнообразные красочные книги с иллюстрациями о природных явлениях, о животном и растительном мире, энциклопедии для детей, но и журналы о природе. В Эко-библиотеке ребята смотрят познавательные видео материалы «Как устроена Планета», «Лес – живой организм» и другие. Собрана большая коллекция звуков природы: звуки леса, моря, птиц, животных. Занимательные модели природных объектов «Лесная поляна», «Домашние питомцы», «Знакомый космос» и т. д. знакомят и позволяют в игровой форме понять закономерности природы. Созданная нами информационная база по экологическому воспитанию формирует у детей общее понимание – как создана природа, как живут объекты в природе, тем самым развивая мировоззрение.

В блоке наблюдений мы особое внимание уделили растительному миру «Огород на подоконнике», «Лаборатория первых ростков», «Цветущий сад». Основными знаниями, которые формируются при наблюдении – является любознательность, умение наблюдать, гуманное отношение ко всему живому.

От яркости образов и осознанности представлений во многом зависит их дальнейшее включение в систему знаний, значение в практической и познавательной деятельности детей.

Экологическая тропа «Вместе с подсолнухом» знакомит детей с живой природой на участке детского сада. Мы организовали цветник, в котором дети принимают участие в посадке растений весной, и осуществляют уход за растениями. От цветника экологическая тропа ведет к зоне наблюдения за насекомыми, разнообразными кормушками для птиц.

Преимущество ЭКО-тропы в том, что она представляет собой последовательное движение от одного объекта к другому. Путешествуя от одной точки к другой, дети выполняют задание педагога. На экологической тропе обучение и воспитание объединяются в единый взаимосвязанный процесс. Помимо приобретения знаний о природной среде, дошкольники знакомятся здесь с этическими и правовыми нормами, связанными с природопользованием.

Выводы. Таким образом, целенаправленное и систематическое осуществление процесса стимулирования познавательного интереса детей является эффективным фактором развития познавательного интереса в условиях ДОО в процессе экологического воспитания. Созданная ЭКО-студия «Подсолнух» является оптимальной предметно-пространственной средой, которая позволяет формировать экологические представления и экологически правильное отношение к природным явлениям и объектам у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Арутюнян Л. Н. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Л. Н. Арутюнян, Е. В. Сипачева, Е. П. Макеенко, Л. Н. Котова, С. И. Михайлюк, Г. Ф. Бридько, Н. В. Губанова, О. В. Кобзарь. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк : Истоки, 2018. – 208 с.
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 287 от 04 апреля 2018). – Текст : электронный. – URL: https://drive.google.com/file/d/1YiWagPZFW_eOwx_E9KCafhiqAgACPrem/view (дата обращения: 14.06.2022).
3. Журавлева В. Н. Проектная деятельность старших дошкольников / В. Н. Журавлева – Волгоград : Учитель, 2011. – 302 с.
4. Ефимовская Ю. В. Разнообразие дидактических игр по формированию эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста / Ю. В. Ефимовская // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «ДОННУ». – 2022. – Вып. 14. – Т. 2 : Социально-гуманитарные науки (Педагогические науки). – Ч. 3. – С. 75-78.

Ефимовская Ю. В., Гридько О. А. Роль воспитателя в создании развивающей эко-среды в условиях дошкольной организации. Статья посвящена проблеме создания развивающей ЭКО-среды в условиях дошкольной организации. Роль воспитателя ДОО заключается в формировании эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста посредством создания условий, таких как развивающая ЭКО-среда. Выделено условие формирования экологических представлений детей о природе – ЭКО-студия «Подсолнух». Описаны формы работы – блок наблюдений, блок ЭКО-библиотеки, блок экспериментирования, ЭКО-тропа.

Ключевые слова: дошкольное образование, роль воспитателя ДОО, экологические представления дошкольников ЭКО-среда, ЭКО-библиотека.

Efimovskaya Yu., Gridko O. The role of the educator in creating a developing eco-environment in the conditions of the preschool organization. The article is devoted to the problem of creating a developing ECO-environment in a preschool organization. The role of the preschool teacher is to form an emotional and value attitude to nature in preschool children by creating conditions such as a developing ECO-environment. The forms of work

are described – the block of observations, the block of the ECO library, the block of experimentation, the ECO trail.

Keywords: preschool education, the role of the preschool teacher, ecological ideas of preschoolers, Eco-environment, ECO library.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ С ПОМОЩЬЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Зенченков Илья Петрович,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: i.zenchenkov@donnu.ru**

В условиях постоянно изменяющихся экономико-социальных отношений существенно возрастает роль личности в жизнедеятельности общества. Это касается как профессиональной сферы, так и общественной. На этом фоне увеличивается спрос творческих возможностей человека и в тоже время возрастает цена человеческих ошибок, поэтому необходимо повышать требования к будущим специалистам. Это отражается на процессе профессиональной подготовки. Так, продолжается совершенствование профессионального образования и сопровождение студентов в учебном процессе. В этом процессе помимо увеличения передаваемых знаний и умений, требуется, чтобы будущий специалист был физически здоров и сформирован личностно [4; 7; 8; 9]. Все это возможно осуществить за счет формирования физической культуры личности будущего учителя в процессе непрерывной профессиональной подготовки.

Под сформированной физической культурой личности обычно понимают только приверженность к занятиям двигательной активностью. Однако физическая культура личности имеет большее значение и ее требуется рассмотреть в виде части общей культуры, в которой находится ценностный потенциал, способствующий разностороннему и полноценному становлению личности. Из этого следует, что личность приверженная здоровому образу жизни, и использующая физическую культуру в виде способа увеличения личностно-профессионального становления, имеет сформированную физическую культуру личности [2; 3].

Физическая культура объединяет в себе субъективную и объективную стороны жизни людей, поэтому представляет собой составляющей организации условий жизнедеятельности человека. Благодаря физической культуре осуществляется сохранение, укрепление

здоровья и повышение работоспособности людей, становление их как личности путем физического и духовного совершенствования [2; 3].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо формирование физической культуры личности. Причем формирование физической культуры происходит не только за счет физического совершенствование, но за счет формирования общекультурных ценностей, формирования возможности самовыражения и самореализации в учебной деятельности [2; 3]. Одним из путей является использование активных методов обучения [1; 5; 6].

Цель исследования – теоретически рассмотреть использование активных методов как способа для формирования физической культуры личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Активные формы и методы осуществления учебного процесса неразрывно взаимосвязаны между собой. Их система представляет собой какой-либо определенный вид занятий, посредством которых происходит активное обучение. Так, методы охватывают формы определенным содержанием, а формы определяют качество методов. На занятиях определенной формы посредством активных методов, возможно повышение большей активизации учебно-воспитательного процесса и увеличение его эффективности. Тогда эта форма образует активный характер.

Рассмотрим форму лекционного занятия пресс-конференция. Так, для активизации значительного количества студентов в процессе лекционного занятия существует форма в виде пресс-конференции. Для студента создается необходимость правильно сформулировать вопрос и задать его. Формулировка вопроса активизирует умственную деятельность студента. Момент ожидания ответа на вопрос сконцентрировал внимание также и других студентов. Проблемный характер вопросов студентов создает проблемную ситуацию, следовательно, она активизирует процесс творческого мышления [1; 5; 6].

Лекции-пресс-конференции дают возможность преподавателю, а также и студентам развивать умения задавать вопросы и отвечать на них, изменять формы общения, находить выход из сложного положения, формировать навыки доказательства и опровержения, учитывать позицию другого человека.

Если лекция-пресс-конференция проводится в начале курса, то ее целью является выявление интересов студентов, степени готовности к работе, отношение к предмету. Преподаватель на лекции пресс-конференции может составить модель аудитории студентов, ее возможности.

В середине целью курса лекций-пресс-конференций является привлечение внимания студентов к основным моментам содержания учебной дисциплины, коррекция представление преподавателя о степени

усвоения материала студентами, систематизации знаний, дальнейшее планирование системы лекционной и семинарской работы.

В конце раздела курса целью лекций становится подведение итогов работы, определение перспектив использования полученных знаний на практике.

Отметим, что активные формы лекционных занятий способствуют уходу от традиционного информирования студентов, реализуют диалоговые взаимоотношения между преподавателем и студентом, а потому больше осуществляет влияние на формирование духовных ценностей.

Реализация полученных знаний на практике, расширение и углубление их на основе лекций – все это осуществляется на практических занятиях. В состав практических занятий входят различные формы учебной работы студентов. На практические занятия в процессе профессиональной подготовки отводится большая часть учебного времени. Поэтому с самого начала проведения практических занятий для преподавателя целесообразно ознакомиться с каждым студентом, знать его успеваемость и, в связи с этим разрабатывать стратегию работы с ним.

Распространенную форму сочетания теории и практики представляют семинарские занятия. На семинарских занятиях можно путем регулярной и планомерной работы студентов в течение курса предмета осуществлять проработку теоретического материала. Это обеспечит будущим специалистам по основам здоровья возможности практического использования полученных теоретических знаний. Поэтому семинарские занятия являются важной формой обучения учебной работе [1; 5; 6].

Семинарские занятия также можно эффективно использовать для формирования духовных ценностей, как основы физической культуры личности будущего учителя. Для этого при организации и подготовке таких занятий необходимо учитывать:

1. Планирование выбора формы проведения семинарского занятия – традиционной или активной.

2. Составление четкого плана проведения семинарского занятия – темы, содержания, метода проведения. Преподаватель при планировании должен знать, что ему нужно не только оценить знания студента, но и еще заинтересовать его глубиной проработки материала, знать индивидуальное отношение студента к предмету.

3. Заранее заготовленные вопросы должны иметь направление на активизацию мышления студентов, создание дискуссий, нарушение проблемных моментов и в то же время оценивать знания студентов. Для этого существуют несколько видов вопросов: основные и вспомогательные (направляющие, дополнительные, уточняющие и др.). На семинарских занятиях повышается продуктивная функция проблемных

вопросов и взаимодействие. Проблемные вопросы привлекают, сближают с собеседником, позволяют раскрыть проблемные моменты взаимодействия между студентами или студентами и преподавателями.

4. Организация ответов студентов определяет, какое будет семинарское занятие: творческим, дискуссионным, с активным участием каждого студента, традиционное.

Отход от традиционного проведения семинарского занятия зависит от выбора форм и методов проведения. Для проведения семинарского занятия нетрадиционной формы существуют различные методы дискуссий, «малых групп», логические и эвристические задачи, решение проблемных задач, проведение функциональных игр. Но существуют еще потенциальные возможности и при проведении семинарских занятий и традиционной формы – это использование развернутых бесед, обсуждение докладов и рефератов. В них включается дополнительно интерактивная форма проведения занятия, которая имеет ориентацию на взаимодействие не только с преподавателем, но взаимодействие между студентами и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Рассмотрим несколько методов, которые способствуют формированию духовных ценностей [1; 5; 6; 7].

Метод логических задач. Студенту предлагается вопрос, на который прямого ответа в учебниках и пособиях не существует. Логические задания – это домашние задания. Они связывают активизацию семинарского занятия с творческой самостоятельной работой студентов, повышают их индивидуальную умственную деятельность.

Эвристический метод. Перед студентами ставится система вопросов, которые исключают короткие ответы. Эта система вопросов побуждает студентов к самостоятельным размышлениям и рассуждениям. Содержание дополнительных вопросов зависит от изучаемой темы теоретических проблем. Важно отслеживать, чтобы вопросы были достаточно трудными, чтобы активизировать умственную деятельность студентов, но в то же время доступными. Четкая формулировка вопроса и его своевременность повышают эффективность его использования. Также эффективность этого метода увеличивается при постепенном увеличении трудности заданий и учете индивидуальных особенностей студентов [1; 6; 9].

Таким образом, посредством активных методов обучения активизируется познавательная деятельность студентов, создается возможность самовыражения и самореализации в ней. Это происходит за счет активизации мышления, действий и речи, а также эмоционально-личностного восприятия информации. Раскрывается внутренний потенциал студента, что способствует формированию духовности и духовных ценностей, а это является основой физической культуры личности будущего учителя.

Литература

1. Бахтегареева Ч. М. Проблемные ситуации и задачи как средства реализации проблемного обучения / Ч. М. Бахтегареева, Н. Ф. Косарев // Традиции и инновации в национальных системах образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 81-83.
2. Виленский М. Я. Физическая культура / М. Я. Виленский. – Москва : Кнорус, 2020. – 424 с.
3. Виленский М. Я. Философско-педагогические основы формирования культуры учителя физкультуры / М. Я. Виленский // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 103-108.
4. Есипова Ю. И. Сохранение здоровья студенческой молодежи как ведущий фактор устойчивого развития общества / Ю. И. Есипова, Н. М. Медвецкая // Интерпретационное насилие над исторической памятью и формирование культуры политического мышления. Материалы международной научно-практической конференции (г. Витебск, 29 октября 2021 г.). – 2021. – С. 181-183.
5. Колмогорова Н. И. Исследование инновационных психолого-педагогических технологий на примере обучения с применением метода проблемных ситуаций / Н. И. Колмогорова, Н. С. Юровских // Психология образования : традиции и инновации. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Шадринск). – 2020. – С. 194-200.
6. Кукса М. А. Особенности проблемного обучения / М. А. Кукса // Проблемы и перспективы повышения качества образовательных услуг на основе инноваций : региональный аспект. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – 2021. – С. 123-128.
7. Новоселова Е. Н. Здоровье студенческой молодежи и роль образовательного учреждения в его сохранении / Е. Н. Новоселова // Социология в изменяющемся научно-образовательном пространстве современного общества. Материалы международной научно-практической конференции. VII Дыльновские чтения. – 2020. – С. 118-122.
8. Пасичниченко В. А. Пути сохранения здоровья студенческой молодежи / В. А. Пасичниченко, Е. Н. Долинин, М. Е. Янчук // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта. Статьи Межвузовской научно-практической конференции. – 2021. – С. 190-194.
9. Титова Т. В. Вовлеченность студенческой молодежи в занятия физической культурой как фактор сохранения здоровья / Т. В. Титова, Л. А. Шмакова, О. И. Лесков // Строительство и природообустройство : наука, образование и практика. Материалы всероссийской конференции с международным участием. – 2021. – С. 199-206.

Зенченков И. П. *Формирование физической культуры личности будущего учителя с помощью активных методов в учебном процессе. В статье рассматриваются отдельные методы активного обучения для формирования*

физической культуры личности будущего учителя. Активные методы обучения дают возможность не только формировать знания и умения у студентов, но и способствовать их личностному развитию. В этом процессе раскрывается их внутренний духовный потенциал, формируется и развивается духовность. Духовность является основой физической культуры личности.

Ключевые слова: физическая культура, личность, активные методы, будущий специалист, духовность, познавательная деятельность.

Zenchenkov I. Formation of physical culture of the personality of the future teacher with the help of active methods in the educational process. The article discusses some methods of active learning for the formation of physical culture of the personality of the future teacher. Active teaching methods make it possible not only to form students' knowledge and skills, but also to contribute to their personal development. In this process, their inner spiritual potential is revealed, spirituality is formed and develops. Spirituality is the basis of a person's physical culture.

Keywords: physical culture, personality, active methods, future specialist, spirituality, cognitive activity.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

**Иванов Юрий Павлович,
Соседко Олег Анатольевич,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 81
имени Евгения Ивановича Стародуб»,
г. Новокузнецк, РФ
e-mail: palich1960@ya.ru,
sosedko_oleg@mail.ru**

Начиная с февраля 2022 года на постсоветском пространстве наступили весьма непростые времена. Необходимость защиты Донбасса от «коричневой чумы» заставило россиян и весь «русский мир» задуматься о многих проблемах дальнейшего экономического и социального развития России, в том числе – о путях скорейшей модернизации системы образования с позиций выживания и противостояния со странами «коллективного Запада».

В связи с этим, в настоящее время необходимо четко определить роль и значение личности учителя в предстоящем культурном строительстве независимой России. А также – особо рассмотреть вопрос о значительном пересмотре социального статуса учителя при выстраивании новой государственной политики в области образования. 30-летие реформ российских школ по пути «подстраивания» ее под западную систему образования показало свою полную несостоятельность.

«Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит, и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина, не требующая доказательств» [3, с. 366-367]. Слова, продиктованные Владимиром Ильичом для статьи в 1923 году, в эпоху послевоенной разрухи, в настоящее время актуальны, как никогда. Перед Советским Союзом тогда стояли задачи небывалой сложности, и помощи ждать было неоткуда. Тем не менее, создатель первого в мире социалистического государства особенно отмечал важность учителя в педагогическом переустройстве общества: «...Мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное – над поднятием его материального положения» [3, с. 367].

В. И. Ленин подчеркивал важность всего комплекса усилий государства по воспитанию личности учителя, создания необходимых условий в обществе для культурного строительства. Исторический опыт показал верность данной государственной стратегии. Советская школа считалась лучшей в мире, многие страны мира взяли ее достижения в качестве ориентира, образца для подражания и не отказываются до сих пор...

По завершению Великой Отечественной войны стал вопрос об особом стимулировании труда школьного учителя. В гонке с бывшими союзниками по антигитлеровской коалиции мог победить только тот, кто мог совершить настоящий рывок в науке, а, соответственно – и в образовании.

Указ Президиума Верховного Совета СССР от 12 февраля 1948 года «О награждении учителей орденами и медалями СССР за выслугу лет и безупречную работу» устанавливает награждение правительственными наградами учителей и педагогических работников школы:

10 лет непрерывного педагогического стажа следовало награждение медалью «За трудовое отличие»;

15 лет стажа – медалью «За трудовую доблесть»;

20 лет стажа – орденом «Знак Почета»;

25 лет стажа – орденом Трудового Красного Знамени;

30 лет стажа – орденом Ленина (высшая награда в СССР).

Следует заметить, что послевоенное время было весьма непростым в истории нашей страны, тем не менее, государство старалось поддержать статус учителя советской школы, что не могло не сказаться на престиже педагогической работы на всей территории Советского Союза. Гонка в научной и образовательной сферах была выиграна, немалую роль в этом сыграл весьма высокий социальный статус советского учителя.

К сожалению, к концу 80-х годов XX века реформа образования не получила поддержки и время было упущено.

Что изменилось к настоящему времени?

Соловьёва Т. С. отмечает, что по уровню образования и квалификации российские учителя сейчас ничуть не уступают своим зарубежным коллегам, однако их труд оплачивается ниже [4]. При этом – нагрузка стала значительно выше, большая часть которой занимает продолжающаяся растущая отчетность, отвлекающая и без того загруженных учителей от выполнения своих прямых обязанностей. Автор отмечает также весьма невысокий уровень участия отечественных учителей в управлении школой, при этом, около 70 % опрошенных учителей не видят расширения этих возможностей в ближайшей перспективе [4].

Непрекращающееся в течение нескольких десятилетий «реформирование» школы в России «сверху» привело к логическому финалу, – почти полному уничтожению выстроенной в СССР всей государственной системы образования. Именно об этой опасности предупреждал Э. Д. Днепров в 1993 году, как мы сегодня и наблюдаем [2].

Дальнейшее движение в этом направлении мы считаем бессмысленным, убеждены, что, если его не остановить, последует национальная катастрофа, поскольку значительная масса учителей еще в начале «новой» России была отброшена от творческого процесса модернизации российской школы. «Наробразовская бюрократия в массе своей, даже самая высшая, сколько бы ее не обучали, сколько бы не вывозили ее за рубеж, органически не понимает, не хочет или не способна понять суть, смысл и значение государственно-общественного характера образования и управления образовательной системы» [2, с. 137].

Изменить разом систему образования нам будет весьма непросто. Поэтому, без привлечения трудовых коллективов образовательных учреждений, это будет невозможно. Необходимо законодательно предоставить право самим трудовым коллективам решать важнейшие вопросы организации учебного процесса, распределение финансов (особенно – на премирование лучших работников) или – выдвинуть наиболее достойных коллег для награждения орденами и медалями. В высшей школе, где в обязательном порядке существует система ученых советов, роль трудовых коллективов немного выше, хотя и там велико влияние вузовской бюрократии.

Необходимо полностью (причем в ближайшее время!) изменить ФЗ «Об образовании», дополнив его особым нормативным документом, назовем его «Кодекс учителя», который юридически защитит простого учителя и позволит ему делать профессионально свою работу. Там же можно прописать необходимые качества, которыми должен обладать каждый учитель, поскольку уже сейчас мы видим проявления чуждой нам

позиции в простых вопросах функционирования школы. Например, делать или нет прививку от гриппа?

Учителя надо законодательно защитить от бюрократии, которая пудовой гирей висит на педагогическом процессе, совершенно не позволяя проявлять творчество. Учитель (и только он!) должны быть хозяином на уроке, а не завуч, которому именно сегодня необходимо провести контрольный срез или составить очередную справку для министерства.

Значительно сократит время учителя государственные программы и сборники нормативных документов для учителя. Учитель должен учить, а не замещать работу методистов, которые и должны создавать для школы научно-методический аппарат. Именно так и было в советской школе. Приведем пример по сборнику нормативных документов, составленных специально для учителя географии [1].

В условиях гибридной войны, промедление по восстановлению советской системы образования (с учетом современных реалий) неизбежно, причем, очень скоро, приведет нас к полной потере государственной независимости, а также своей этнокультурной самобытности.

Литература

1. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – Москва : Интерпракс, 1994. – 248 с.
2. Елховская Л. И. География в школе : Сборник нормативных документов / Л. И. Елховская. – Москва : Просвещение, 1988. – 189 с.
3. Ленин В. И. Странички из дневника / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений. – Изд. 5-е. – Т. 45. – Москва : Политиздат, 1970. – С. 363-368.
4. Соловьёва Т. С. Статус учителя в современном российском образовании / Т. С. Соловьёва // Социальное пространство. – № 1 (13). – 2018. – 17 с.

Иванов Ю. П., Соседко О. А. К вопросу об изменении социального статуса учителя в современном российском обществе. *Анализируется современное состояние российской системы образования. Предлагаются пути ее совершенствования в связи с изменившейся международной обстановкой, в которой России предстоит противостоять западным странам. Предлагается сделать упор на возрождение советской системы образования, особенно – в плане изменения социального статуса учителя.*

Ключевые слова: Система образования, социальный статус, учитель, правительственные награды, государственная политика в образовании.

Ivanov Yu., Sosedko O. On the issue of changing the social status of teachers in modern Russian society. *The current state of the Russian education system is analyzed. The ways of its improvement are proposed in connection with the changed international situation in which Russia will have to confront Western countries. It is proposed to focus*

on the revival of the Soviet education system, especially in terms of changing the social status of the teacher.

Keywords: *Education system, social status, teacher, government awards, state policy in education.*

ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДВУЗА

**Иванова Лариса Николаевна,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, РФ
e-mail: LarisaIvanova1@yandex.ru**

В современных условиях в сфере школьного образования актуальной задачей является своевременное формирование и обновление педагогического состава образовательных учреждений. В общеобразовательных учреждениях многих регионов страны наблюдается «текучесть» педагогических кадров, в большинстве случаев молодых, имеющих непродолжительный стаж трудовой деятельности. К примеру, в школах Чувашской Республики, несмотря на существующие способы материального стимулирования и поддержки педагогических кадров, сохраняется проблема острой нехватки квалифицированных специалистов в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения.

Изучение и анализ научных трудов, затрагивающих данную проблему, показало, что к числу причин, лежащих в основе сложившейся ситуации, относится недостаточная сформированность профессиональной мотивации у будущих учителей на стадии профессионального образования в вузе. Авторы ряда исследований (А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева [1], Э. Ф. Зеер [2], Н. Н. Шевченко [4] и др.) подчеркивают, что данная мотивация возникает в виде интереса к профессии, мотива выбора профессии еще до поступления в высшее учебное заведение, и впоследствии в процессе обучения переходит в профессиональные интересы и мотивы и сопровождается значительными изменениями в системе ценностей.

В целях выяснения мотивов выбора педагогической профессии нами было проведено анкетирование студентов ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева». Группу испытуемых составили 67 студентов первого курса, осваивающих программы по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на физико-математическом факультете и факультете иностранных языков. Вопросы

анкеты формулировались с опорой на факторы выбора профессии, предложенные Е. А. Климовым [3].

Результаты проведенного анкетирования, характеризующие мотивы студентов в выборе профессии учителя, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Мотивы выбора педагогической профессии

Мотивы	Число ответов (в %)
Любовь к предмету	62,7
Любовь к детям	47,8
Желание воспитывать детей	35,8
Желание получить высшее образование	58,2
Так сложились обстоятельства	35,8
По совету родителей	14,9
Семейная традиция	9
Сравнительно небольшой конкурс	14,9
Личные идеи	1,5
От безвыходности	1,5
Просто так получилось случайно	1,5

Полученные данные показывают, что в структуре мотивов выбора профессии учителя у 26,7 % первокурсников из числа опрошенных ведущее место занимают только внутренние мотивы, как любовь к предмету, детям, желание воспитывать детей. Доминирующее влияние исключительно внешних мотивов испытывали 19,4 % студентов первого курса, участвовавших в анкетировании. Значительная часть респондентов (53,9 %) действовала при выборе профессии, учебного заведения под влиянием одновременно внутренних и внешних мотивов. Из таблицы 1 видно, что больше половины первокурсников руководствовались при выборе профессии таким внешним мотивом, как получение высшего образования, а какого, не имеет значения. Это означает, что на момент поступления в педвуз названные студенты в реальности не желали посвятить себя в будущем педагогической деятельности, ими двигало желание получить более широкие знания в выбранной предметной области. Подобные мнения высказываются студентами и при личной неформальной беседе во время занятий.

По мнению Е. А. Климова, одним из основных факторов, определяющих выбор будущей профессии, является знание о ней, ее привлекательность. Немаловажное место здесь занимает отношение субъекта выбора к профессии, формирующееся на основе осмысления ее значимости в личностном плане, ценности в социокультурном плане.

Ответы респондентов на вопрос «Назовите «плюсы» педагогической профессии» позволили получить представление о том, какие преимущества

педагогического труда были значимы для них при выборе профессии. Было выявлено, что более половины опрошенных обучающихся первого курса (50,7 %) отмечают такую позитивную сторону труда педагога как постоянное общение с детьми, их воспитание и обучение, возможность помочь детям раскрыть свой потенциал, повлиять на их будущее, быть для них примером для подражания. По словам 11,9 % респондентов профессия педагога благородная, уважаемая, 28,4 % – дает возможность постоянно развиваться, совершенствоваться, 4,5 % – изменить образование, мир к лучшему, 1,5 % – заниматься любимым делом. В своих ответах первокурсники обратили внимание на такие характеристики профессии, как работа педагога стабильная, интересная, «вечно молодая» – 23,9 % респондентов; длительный отпуск, много выходных, есть каникулы – 20,9 %; имеется возможность дополнительного заработка – 4,5 %; много социальных льгот – 4,5 %; удобный график работы – 4,5 %, быстрое трудоустройство – 4,5 %. Часть исследуемых студентов (11,9 %) обнаружила, что к плюсам педагогической профессии относятся уважение и благодарность со стороны детей, возможность остаться в памяти своих учеников – 1,5 %. В вопросе «Назовите «минусы» педагогической профессии» ответы обучающихся в большей степени сосредоточились на следующих характеристиках: низкая зарплата – 49,3 %; тяжелая работа, работа в стрессовых ситуациях – 40,3 %; работа с детьми – 23,9 %; высокий уровень ответственности – 13,4 %; взаимоотношения с родителями – 5,9 %; неуважение к учителю – 5,9 %; постоянная работа в женском коллективе – 1,5 %; необходимость регулярно подтверждать квалификацию – 1,5 %; высокая конкуренция – 1,5 %, слабые перспективы для карьерного роста – 1,5 %. Примечательно, что в этом вопросе только один респондент не смог выделить отрицательные стороны профессии педагога.

Каждая профессия предъявляет свои особые требования к личности будущего работника. В вопросе «Назовите профессионально важные качества современного учителя» исследуемые первокурсники к числу таковых отнесли ответственность – 28,4 % из числа опрошенных, дисциплинированность – 14,9 %, любовь к детям – 12 %, толерантность – 14,9 %, трудолюбие – 14,9 %, коммуникабельность – 16,4 %, стрессоустойчивость – 22,4 %. В своих высказываниях студенты отмечают, что современный учитель должен быть профессионально компетентным, эрудированным, начитанным, справедливым, активным, работоспособным, владеть в совершенстве информационно-коммуникативными технологиями, постоянно обновлять свои знания, стремиться к самосовершенствованию. Скорее всего, на основе пройденных школьных лет студенты особо отмечают учителя, понимающего и принимающего ребенка таковым, какой он есть, умеющего в каждом найти положительные качества, вовремя увидеть, что у ученика проблемы

(со здоровьем и, особенно в последнее время, психикой), способного держать дисциплину, оценивать по заслугам. Немаловажными качествами, по мнению студентов, являются непредвзятость, нравственная воспитанность, креативность, выразительная речь, наблюдательность, тактичность. Не лишены внимания первокурсников такие человеческие качества, как гуманизм, доброта, вежливость, скромность, душевная чуткость, честность, выдержка и самообладание. Стоит подчеркнуть, что только 3 % опрошенных в числе качеств отдельно выделили любовь к профессии и 1,5 % – любовь к предмету.

Немаловажное значение при выборе будущей профессии имеет поиск и нахождение в себе таких качеств, которые присущи и необходимы при осуществлении определенного вида профессиональной деятельности. В связи с этим, нам было интересно узнать, насколько студенты первого курса осведомлены о наличии у себя вышеперечисленных профессионально важных качеств педагога. На вопрос «Какими из перечисленных Вами качеств Вы обладаете?» данные выглядят следующим образом: 26,9 % опрошенных уверенно заявили, что находят у себя все перечисленные качества, 19,4 % респондентов обладают половиной, 19,4 % – меньше половины, 25,4 % – больше половины названных качеств. 8,9 % респондентов заявили о том, что они пока не находят в себе названные ими профессионально важные качества педагога. В то же время в ответах на вопрос «Каким учителем Вы видите себя в будущем?» мы столкнулись только с двумя категоричными «не хочу быть учителем». В итоге 97,1 % из числа опрошенных обучающихся первого курса все-таки увидели себя в роли педагога в будущем. Из них 50,7 % видят себя в роли учителя-информатора, 64,2 % – друга, 67,2 % – советчика, 68,7 % – вдохновителя, 1,5 % – диктатора, 1,5 % – мотиватора, человека, который дает надежду. По итогам анкетирования и результатов беседы с респондентами во время аудиторных занятий можно заключить о недостаточной сформированности у них устойчивого интереса к педагогической профессии, мотивов педагогической деятельности.

Результаты проведенного исследования в определенной степени позволяют говорить о том, что 18-19-летние обучающиеся педвуза переживают процессы профессионального самоопределения и идентификации, адаптации к новым условиям получения образования, освоения новой социальной роли студента. Как следствие, результатом этого может стать формирование и развитие качественно новых образований личности. В связи с этим важно с первых дней обучения в вузе создать для будущих педагогов необходимую мотивирующую образовательно-воспитательную среду – среду созидательной деятельности, общения, разнообразных событий, возникающих в них отношений, демонстрации достижений.

Литература

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2006. – 188 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008 – 256 с.
3. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Шевченко Н. Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования / Н. Н. Шевченко // Непрерывное образование : XXI век. – 2018. – № 4 (24). – С. 33-45.

Иванова Л. Н. *Диагностика мотивов профессионального выбора у обучающихся педвуза.* Статья посвящена проблеме выбора профессии педагога обучающимися педвуза. Осознанный профессиональный выбор лежит в основе успешного формирования профессиональной мотивации у будущих педагогов. Исследованы и представлены основные мотивы выбора педагогической профессии обучающимися ЧГПУ им. И. Я. Яковлева.

Ключевые слова: мотив, профессиональная мотивация, педагогическая профессия, профессиональный выбор, обучающиеся педагогического вуза.

Ivanova L. *Diagnostics of motives of professional choice among students of pedagogical university.* The article is devoted to the problem of choosing a teacher's profession by students of a pedagogical university. A conscious professional choice is the basis for the successful formation of professional motivation among future teachers. The main motives for choosing a pedagogical profession by students of the I. Y. Yakovlev ChSPU are investigated and presented.

Keywords: motive, professional motivation, teaching profession, professional choice, students of a pedagogical university.

УЧИТЕЛЬ КАК ЦЕНТР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

**Казанина Елена Александровна,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. В. М. Шукшина»,
г. Бийск, РФ
e-mail: kazanina-pk@mail.ru**

Проводимое нами исследование обусловлено особым интересом государственной политике в вопросах семьи, что подтверждается сегодня мировой тенденцией усиления функции семьи в вопросах воспитания ребенка. Поддержка и благополучие семьи, охрана детства отмечены

как приоритетные направления в послании президента Российской Федерации В. В. Путина. Стратегические направления послания президента нашли отражения в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, в национальном проекте «Образование», где особое место заняли проекты «Успех каждого ребенка» и «Поддержка семей, имеющих детей» [4; 5].

Российская система образования все больше сталкивается с противоречиями, вызванными сотрудничеством семьи и школы. Данные противоречия обусловлены многими факторами: изменение статуса школы как сферы услуг; завышенными требованиями к образовательному учреждению и собственному ребенку; низким и высоким уровнем собственной образованности; дистанционным обучением; цифровизацией и др. Необходимо отметить, что наряду с похожими проблемами, возникающими между субъектами образовательных отношений в городской школе, существует ряд отличий между субъектами в сельской школе.

Сельская школа в системе Российского образования всегда занимала особое место не только в количественном показателе, но и в особом мироустройстве сельской школы, которая играет часто селообразующую функцию. Ни для кого не секрет, как только закрывается школа в селе, село постепенно вымирает. Микросоциум села, его социокультурное пространство, тесная взаимосвязь социума ставит сельскую школу в совершенно другие условия взаимодействия между субъектами как социальных партнеров, при этом возводя сотрудничество к социально-образовательному партнерству.

Социально-образовательное партнерство как сотрудничество двух социальных институтов семьи и школы в селе приобретает специфические формы, когда родители (близкие родственники) являются представителями всех категорий социума села (сельская администрация, музей, библиотека, детский сад, банк, депутаты, фермеры, представители сферы услуг и т.д.). Особенность микросоциума села позволяет знать родителей и коллектив школы в нескольких поколениях, что накладывает свою специфику на формирование позиции партнерства, доверия и недоверия друг другу. Сельская школа при этом становится некой ресурсной площадкой для создания условий для взаимодействия всех субъектов, оказание помощи в воспитании и образовании как ребенка, так и личном самообразовании. Социологические исследования за 2019 год свидетельствуют о снижении уровня жизни селян, безработице [2; 6]. В последнее время в связи с высокой скоростью урбанизации, экономическими процессами в селе, нередко виктимогенной ситуацией в отдаленных селах, снижается уровень образованности семей, что создает проблемы в воспитании и обучении ребенка. В нашем исследовании мы отмечаем прямую

пропорциональность, чем дальше село расположено от города тем ниже уровень жизни в селе и ниже уровень образованности семей.

В исследовании приняли участие четыре сельские школы Бийского района Алтайского края, экспериментальную группу составили: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Сростинская средняя общеобразовательная школа им. В. М. Шукшина» и муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лесная средняя общеобразовательная школа»; контрольную группу составили: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Верх-Катунская средняя общеобразовательная школа» и муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Малоугреневская средняя общеобразовательная школа».

Определив и исследовав компоненты готовности родителей к социально-образовательному партнерству (мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный) мы определили дефициты во взаимоотношениях школы и семьи в контрольной и экспериментальной группах:

– мотивационный компонент составил КГ – 55,77 % и ЭК – 44,31 % что соответствует среднему уровню удовлетворенности образовательным учреждением родителей («Уровень удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения и его педагогического коллектива» Е. Н. Степанов);

– когнитивный компонент составил КГ – 45,18 % и ЭГ 45,14 % – средний уровень (модифицированная анкета по оцениванию знаний в области педагогики и психологии, разработанная Н.А. Хрустальковой, тест-опросник, составленный на основе тестов ООО «Столичный образовательный центр» для слушателей курсов «Менеджмент в образовании»);

– деятельностный компонент составил КГ – 47,99 % и ЭГ – 47,77 % средний уровень (карты наблюдений классного руководителя);

– ценностный компонент представлен терминальными и инструментальными ценностями, которые объясняются положением семьи в сельском социуме: здоровье, активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, воспитанность, жизнерадостность, честность, эффективность в делах, ответственность, твердая воля (методика «Ценностные ориентации» М. Рокич).

На основании проведенного исследования мы разработали систему сопровождения родителей, которая включила в себя систему наставничества, через: сопровождение, обучение, самообучение, сотрудничество. В контексте нашего исследования мы рассматривали новую форму наставничества учитель-родитель, родитель-родитель.

В современном мире трудно переоценить роль учителя и его значения для формирования будущего общества. Учитель давно перестал быть единственным источником информации, но наряду с этим он остался проводником в получении знаний и социального опыта. Нарастающий кризис между школой и семьей втянул учителя в противостояние двух социальных институтов по сути выполняющих одну и ту же функцию – воспитание и образования ребенка. Данный кризис отразился и на сельской школе. Надо отметить, что сегодня в селе еще сохранилось особое отношение к сельскому учителю, которое остается воплощением доверия и образцом для поведения.

Приступая к разработке локальных актов в образовательном учреждении нам было необходимо изучить не только нормативно-правовую базу, но исследовать дефиницию «наставничество».

Исследования вопроса «наставничества» отражены в работах таких ученых как С. Г. Вершловский, Е. Ю. Илалтдинова, И. В. Круглова, С. В. Сергеева, В. А. Слостенин, И. Ф. Фильченкова, С. В. Фролова и др.

Одни ученые рассматривают «Наставничество» как личностно-ориентированный педагогический процесс, как форму воспитательной работы самоопределения и социализации [3].

Другие исследователи определяют наставничество как способ входа в профессию, подготовки к профессиональной деятельности, с помощью более опытных коллег [1]. То есть наставничество представляется как система, которая стоит во главе процесса профессионального становления, формирует мотивацию, способствует саморазвитию.

В исследованиях Е. Ю. Илалтдинова, И. Ф. Фильченкова наставничество рассматривается как важный элемент модели подготовки педагогов, что позволяет адаптироваться выпускнику вуза в профессии. Ученые включили в свою целевую модель психолого-педагогическое сопровождение молодого педагога, что будет способствовать его быстрой социализации [3].

Система сопровождения родителей заключалась в определении наставников у родителей или группы родителей. Наставнические пары, группы функционировали как длительный период, так и кратковременно. Прежде чем определить наставнические пары, классные руководители проходили «Школу классного руководителя», в рамках которой приобретали знания и навыки в работе с родителями. Такая система работы позволила в короткий срок включить родителей в социально-образовательное партнерство со школой. Ориентиром в данном взаимодействии, стал классный руководитель, так как именно ему в большей степени доверяют родители в школе.

Особое значение играет роль учителя при формировании ценностных ориентиров родителей. Строя на доверии процесс наставничества учитель

становился образцом для определения круга собственных ценностей. В результате на первое место вышла такая ценность как образование.

Таким образом, выстроенная система работы с родителями, через наставничество позволила решить ряд проблем: доверие к школе и администрации стало строиться через родителей, родители глубже стали понимать проблемы школы; кадровый вопрос стал решаться посредством обучения родителей в педагогических вузах и устройства на работу в школу; воспитательный процесс строился на традициях школы понятных и знакомым родителям; инициатива детей и родителей в воспитательном и образовательном процессе стала значимой для всех субъектов образования.

Внедрение программы наставничества в школе позволит добиться комплексного улучшения в развитии образовательного учреждения по всем направлениям деятельности, выстроить новые траектории развития и сформировать устойчивые показатели сотрудничества.

Литература

1. Агапова Е. Н. Сопровождение процесса адаптации начального этапа профессиональной деятельности учителя / Е. Н. Агапова, С. Ю. Трапицын // *Universum : Вестник Герценовского университета*. – 2013. – № 3. – С. 36-46.
2. Анисимова М. М. Бедность сельской России в условиях модернизации экономики: процессы и механизмы формирования и преодоления: коллективная монография / М. М. Анисимова, А. М. Сергиенко, О. А. Иванова и др.; под общей редакцией А. М. Сергиенко. – Барнаул: АЗБУКА. – 2014. – 330 с.
3. Илалтдинова Е. Ю. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2016. – № 53-10. – С. 17-23.
4. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р). – Текст: электронный. – URL: <http://government.ru/docs/all/92699/> (дата обращения: 14.06.2022).
5. Национальный проект «Образование»: [сайт]. – Текст: электронный. – URL: <https://projectobrazovanie.ru/#project19> (дата обращения: 14.06.2022).
6. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2019: статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики. – Москва: Росстат, 2019. – 352 с.
7. Урмина И. А. Наставничество, его значение в истории и современности / И. А. Урмина // *Социальная политика и социология*. – 2010. – № 7. – С. 85-94.

Казанина Е. А. Учитель как центр взаимодействия семьи и школы в сельском социуме. В статье рассматривается роль сельской школы в системе образования и организация работы с родителями через наставничество, способствующее их включению в социально-образовательное партнерство, в котором школа является ресурсной площадкой для создания условий взаимодействия всех субъектов.

Ключевые слова: социально-образовательное партнерство, учитель, наставничество, сельская школа, микросоциум села.

Kazanina E. Teacher as the center of interaction between family and school in rural society. The article examines the role of rural schools in the education system and the organization of work with parents through mentoring, which promotes their inclusion in a socio-educational partnership, in which the school is a resource platform for creating conditions for interaction of all parties.

Keywords: social and educational partnership, teacher, mentoring, rural school, village microsocium.

ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЯ: ОСНОВНЫЕ МОМЕНТЫ

**Кривошапова Наталья Викторовна,
БПФ ГОУ «Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика
e-mail: krivosharova2022@gmail.com**

Портфолио, латинское по происхождению слово, пришло в русский язык через английский. Оно обозначает перечень работ любого специалиста, которые помогают работодателю сформулировать мнение о квалификации сотрудника. Портфолио как самопрезентация есть у фотографа, учителя, инженера, архитектора, школьника, студента, профессора.

Зачем портфолио учителю

По мере становления себя в профессии педагог накапливает свои достижения в виде полученных грамот, дипломов, проведенных открытых уроков, составленных учебно-методических материалов. Это делается в бумажном и электронном виде и размещается на специальных порталах или личных сайтах, где заинтересованные лица могут ознакомиться с уровнем профессионализма специалиста.

«Копилка» помогает педагогу получить очередную квалификационную категорию или профессиональную награду, продвинуться по карьерной лестнице, дает возможность, будучи репетитором, получать больше за свой труд.

Систематизация сделанных работ удобна в использовании, позволяет педагогу не повторяться и подготовить молодые кадры, проводя обучающие семинары или занимаясь наставничеством.

Типология портфолио

Иногда педагог не ограничивается просто сбором информации о себе и о сделанных работах. Он задумывается над тем, где свое досье он может применить.

Если это главная страница личного сайта или вы планируете представить себя на собеседовании по случаю новой работы, то необходимо презентационное портфолио, включающие личные данные, направления деятельности, методические открытия и релиз основных работ.

Тематическое портфолио ограничено рамками одной какой-то темы или формы работы, например, олимпиадой или исследовательской деятельностью.

Досье достижений базируется на «доказательствах» квалификационных успехов специалиста. Это дипломы, грамоты, приказы о повышении, удостоверения о переподготовке или повышении квалификации, программы научно-методических конференций, где выступал педагог, сборники публикаций.

Самое большое – комплексное портфолио, включающее все вышеперечисленное. Без него педагог себя не мыслит. В нем все достижения в профессии [3; 4].

Структура портфолио

Содержание педагогического досье обусловлено целями его создания и типологией самого портфолио.

Подробнее остановимся на структуре комплексного досье, из которого можно вычлениить все остальные.

В него входят следующие тематические блоки:

1. Общие сведения.

Личные данные педагога, образование с указанием основного направления деятельности (специальности), стаж, данные о повышении квалификации, награды в порядке значимости. Все это подтверждается наличием копий документов.

2. Учебная работа, в том числе, и внеурочная.

Календарно-тематическое планирование учебных предметов, учебные планы, рабочие программы курсов, планы-конспекты уроков и внеурочных мероприятий, перечни олимпиадников, победителей конкурсов под руководством педагога, программы работы факультативов.

3. Научно-методическая деятельность.

Подтверждение участия в работе методических объединений, комиссий, выступления на семинарах, круглых столах, конференциях, разработанный или внедренный учебно-методический комплекс

по преподаваемым дисциплинам, авторские разработки открытых занятий, мастер-классов, вебинаров, сопровождение внедрения определенной образовательной технологии.

4. Воспитательная работа.

Планы-конспекты или сценарии воспитательных мероприятий, приуроченных к определенным календарным датам или событиям. Представленные материалы должны показать систему работы педагога, то есть воспитательные мероприятия проводятся с регулярной частотностью, а не по редкому поводу.

5. Учебно-материальное оснащение.

Презентационные материалы к урокам, к отдельным темам или блокам, наглядные пособия, стенды, аудиовидеоматериалы, паспорт учебного кабинета, тематическое оформление образовательного пространства, места учебных занятий, инвентарь, костюмы, сопроводительные предметы и материалы.

6. Результаты деятельности.

Информация о выпускниках, поступивших или не поступивших в вузы по специальности, сведения о медалистах, победителях олимпиад и конкурсов, результаты контрольных срезов знаний, промежуточных и выпускных экзаменов по предмету.

Портфолио учителя – это не просто компактная папка систематизированных данных. Самопрезентация предполагает тиражирование информации о себе в цифровом пространстве. С этой целью создаются именные сайты, где рубрики (вкладки) и есть разделы портфолио, личные кабинеты на платформах типа moodle [2, с. 48-52]. Личные страницы в социальных сетях («ВКонтакте»), сообщества в «ВКонтакте», в «Телеграмм», блоги на платформе «Яндекс.Дзен» и др.

Целевой аудиторией могут быть учителя и преподаватели, обучающиеся и потенциальные работодатели.

Выводы. Портфолио педагога – это его профессиональный паспорт, проспект его творческой деятельности. Оно накапливается постепенно и говорит о специалисте больше, чем сам человек может о себе рассказать.

Структура и содержание портфолио варьируется в зависимости от специфики направления подготовки учителя, но данный вид самопрезентации призван соответствовать следующим функциям:

- диагностической (фиксировать профессиональный рост специалиста в определенный промежуток времени);
- целеполагания (отвечать учебным целям);
- мотивационной (продвигать профессию и мотивировать самого учителя, обучающихся, иногда даже родителей);
- содержательной (раскрывать весь диапазон выполненных работ в полной форме при обязательном наличии подтверждающих документов в хронологическом порядке в каждом из разделов);

- развивающей (показывать профессиональное развитие специалиста);
 - рейтинговой (отражать конкурентоспособность на рынке труда) [1].
- Таким образом, описанные особенности портфолио делают его перспективной формой самопрезентации достижений в условиях модернизации и цифровизации образования.

Литература

1. Методические рекомендации по созданию электронного портфолио в дополнительном образовании / Приложение к Приказу «Об утверждении Методических рекомендаций по созданию электронного портфолио в дополнительном образовании» Министерства просвещения Приднестровской Молдавской республики от 05 марта 2021 г. № 169. – Текст : электронный. – URL: <https://www.minpros.info/files/Molodej/DOViMP/2021/169050321.pdf> (дата обращения: 09.06.2022 г.).
2. Кривошапова Н. В. Подготовка контрольно-измерительных материалов по русскому языку для студентов медицинского факультета в условиях дистанционного обучения / Н. В. Кривошапова // Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах : практический аспект: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Волгоград, 27 января 2021 г.). – 2021. – С. 48-52.
3. Ожиганова С. В. Систематизация опыта работы учителя на основе использования электронного портфолио / С. В. Ожиганова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Информатика и информатизация образования. – 2008. – № 11. – С. 280-283.
4. Тупышева М. В. Место электронного портфолио учителя в образовательном процессе / М. В. Тупышева // Глобализация научных процессов : Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (г. Кемерово, 28 февраля 2017 г.). – 2017. – С. 84-87.

Кривошапова Н. В. Портфолио учителя: основные моменты. В статье акцентируется внимание на создании портфолио педагога, начиная с этимологии слова, его толкования, до практических рекомендаций в составлении разных типов портфолио. Самопрезентация, профессиональный рост учителя в условиях цифровизации образовательной системы крайне важны и требуют творческого подхода в систематизации фактов и достижений.

Ключевые слова: портфолио, педагогическое досье, типология портфолио, самопрезентация, профессиональный паспорт.

Krivoshapova N. Teacher's portfolio: highlights. The article focuses on the creation of a teacher's portfolio, starting with the etymology of the word, its interpretation, to practical recommendations in the compilation of different types of portfolios. Self-presentation, professional growth of a teacher in the conditions of digitalization of the educational system

are extremely important and require a creative approach in systematizing facts and achievements.

Keywords: portfolio, pedagogical dossier, portfolio typology, self-presentation, professional passport.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ О ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ АВТОРИТЕТНОГО УЧИТЕЛЯ

**Крушельницкая Ольга Борисовна,
Орлов Владимир Алексеевич,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,
г. Москва, РФ
e-mail: social2003@mail.ru**

При любых политических и социально-экономических изменениях современного общества, школа остается важнейшим институтом социализации развивающейся личности. Кроме того, как свидетельствуют многочисленные исследования, именно взрослые, а не сверстники, наиболее авторитетны для школьников, в том числе – подросткового возраста. Учитель, наряду с родителями обучающихся, во все времена является ключевым субъектом воспитания и личностного развития школьников.

С точки зрения социальной психологии, педагог – «значимый другой» для воспитанников в образовательном учреждении любого уровня. Однако быть значимым – еще не значит быть обязательно авторитетным. Если значимость учителя определяется преимущественно его эмоциональной привлекательностью или властью, основанной исключительно на социальной роли, авторитет его будет невысоким. Для успешного профессионального взаимодействия с учениками учитель должен быть для них личностно авторитетным. Только тогда он сможет успешно оказывать на них необходимое педагогическое влияние, осуществляя свою профессиональную деятельность не только как компетентный преподаватель, но и как воспитатель, с которого дети охотно берут пример и готовы следовать его указаниям. Такому педагогу ученики доверяют, его мнение для них очень значимо не только в вопросах учебы, но и в других сферах жизни.

Степень авторитетности педагога, по целому ряду причин, может быть разной, но важнейшими являются его имеющие профессионально важное значение личностные особенности. Авторитет нельзя «назначить» или «присвоить», невозможно «заставить» одних людей с уважением относиться к другим: для установления отношений авторитетности

должны сложиться условия, сочетающие особенности личности и ее поведения в системе взаимодействия с другими людьми [3].

Исследование оснований становления авторитета педагога в глазах их учеников является важной психолого-педагогической задачей, так как только значимый взрослый может эффективно помочь ребенку учиться, развивать мотивацию учения, а также накапливать культурно-исторический опыт для своего просоциального развития [2; 3]. К сожалению, в настоящее время учитель далеко не всегда является высокоавторитетным для учащихся, особенно часто его авторитет ставят под сомнение школьники подросткового возраста.

В нашем исследовании приняли участие 86 шестиклассников общеобразовательной школы в возрасте 10-11 лет. Использовались социометрия, референтометрия, метод неоконченных предложений, методика М. В. Матюхиной для диагностики учебной мотивации школьников, беседа, также учитывались данные академической успеваемости школьников. Используя метод неоконченных предложений, ставилась задача выявить качества наиболее авторитетных для учащихся учителей.

На начальном этапе исследования с детьми была проведена беседа, в ходе которой обсуждалось, что такое «авторитетный человек», как авторитетность может быть связана с другими социальными и психологическими особенностями личности. В частности, обсуждалось различие между авторитетом личности и авторитетом роли человека (по М. Ю. Кондратьеву) [1]. В процессе беседы школьники высказали единодушное мнение, что именно любимый учитель является для них авторитетным, а авторитетный педагог, помимо уважения, еще и вызывает симпатию, нравится ученикам.

Затем школьникам предложили завершить неоконченные предложения с описанием авторитетного учителя. Это мог быть и реальный, любимый подростком, педагог, и идеальный – такой, у которого хотелось бы учиться. Каждое неоконченное предложение предполагало развернутый ответ с описанием учителя или тех качеств, которые школьники посчитали бы нужным приписать ему. Обработка данных проводилась методом контент-анализа. В результате был составлен список из 25 наиболее часто встречающихся качеств, первые места среди которых заняли «уравновешенный» (45 выборов), «умеет интересно преподать учебный материал» (36), «понимающий» (33), «доброжелательность» (31), «поддерживающий ученика» (30), «вызывает симпатию» (28), «справедливый» (20). По-видимому, эти качества являются желательными для шестиклассников. Наименее выбираемыми оказались личностные качества «активный» и «собранный». Таким образом, доминирующими основаниями авторитета учителя для младших школьников-подростков являются его личностные качества, которые характеризуют высокий

профессионализм и положительное отношение к ученикам (умеет интересно подать учебный материал, уравновешенный, понимающий, доброжелательный, поддерживающий ученика).

Применение «Методики диагностики структуры учебной мотивации школьника» показало, что у шестиклассников преобладают мотивы саморазвития, достижения, познавательные и коммуникативные. Эмоциональные и внешние по отношению к учебе мотивы наименее выражены.

С помощью корреляционного анализа данных (использовался критерий r -Спирмена), показано, что, чем выше успеваемость шестиклассников, тем более значимы для подростков такие качества учителя, как «уважает других» ($r=0,296$; $p=0,024$), а также – «нравится людям, на него равняются» – то есть, вызывающий уважение к себе, пример для подражания ($r=0,272$; $p=0,039$). Учащиеся с высокой успеваемостью чаще других называют такое качество учителей, как умение интересно преподать учебный материал.

Респонденты в нашем исследовании были разделены на три категории по критерию успеваемости – низкой, средней и высокой. С помощью критерия Краскела-Уоллиса было подтверждено, что учащиеся с низкой успеваемостью чаще других шестиклассников выбирают формальные качества учителей (взрослый, имеет высшее образование, работает в школе), а не собственно личностные характеристики.

Чем выше социометрический статус шестиклассников, тем более значимы для них в личности авторитетного учителя такие профессионально важные качества, как требовательность ($r=-0,364$; $p=0,005$) и справедливость ($r=0,399$; $p=0,002$), и меньше – формальные качества ($r=0,373$; $p=0,004$). Чем выше референтометрический статус, тем более значима справедливость учителя ($r=0,295$; $p=0,024$). Учащиеся с низким социометрическим статусом чаще говорят о формальных признаках учителя, чем о профессионально важных личностных качествах. По-видимому, это свидетельствует о преобладании авторитета роли над авторитетом личности для учеников с низкой успеваемостью и неблагоприятным статусом в системе межличностных отношений одноклассников.

Чем больше выражен у школьников познавательный мотив, тем меньше учащиеся предпочитают понимание, готовность прийти на помощь и справедливость как личностные качества авторитетного учителя ($p<0,05$). При этом учащиеся считают значимым такое качество учителя, как уравновешенность (учитель терпелив, сдержан, спокоен и не кричит на учеников) ($r=0,350$; $p=0,029$).

Для учащихся с выраженным эмоциональным мотивом в обучении значимо такое качество педагогов как «понимание» ($r=0,338$; $p=0,011$).

Для таких учащихся важна благоприятная психологическая обстановка в классе, а также значим учитель, который умеет их слушать и понимать.

Чем больше выражен мотив саморазвития, тем меньше значимы такие качества учителей, как помощь учащимся и справедливость ($r=-0,339$; $p=0,028$). По-видимому, учащиеся, которые стремятся развиваться самостоятельно, познавать только полезную для себя информацию, меньше обращают внимание на личностные качества учителей.

При большей выраженности мотива достижения для учащихся более значима в учителях требовательность (строгость, поддержка дисциплины) ($r=0,293$; $p=0,031$). Для таких учеников важно делать все самостоятельно, хорошо, при этом быть в числе лучших. Следовательно, чем выше требовательность учителя, тем больше психологического удовлетворения от похвалы учителя, от выполнения сложных заданий и самостоятельной работы.

Чем больше выражены у подростка внешние мотивы учения, тем ниже значимость такого качества учителя, как умение интересно преподать материал ($r=0,370$; $p=0,003$). Такие ученики ориентированы преимущественно не на освоение знаний и умений, а на получение хороших оценок, либо на похвалу взрослых.

Полученные результаты обусловлены возрастными особенностями младших подростков, сниженной мотивацией учения и возрастанием интереса к вопросам интимно-личностного общения.

На следующем этапе нашего исследования, с целью уменьшения количества выбранных подростками личностных качеств авторитетного учителя нами был проведен факторный анализ данных. С помощью метода главных компонент с использованием варимакс-вращения были выделены 11 факторов. В первый, наиболее сильный фактор попали качества: уравновешенный, поддерживающий ученика, умеющий интересно и понятно преподавать, справедливый. Второй фактор: вызывает симпатию, доброжелательный, понимающий. Третий фактор: трудолюбивый, уважает других, честный. Четвертый фактор: активный, требовательный, честный. Как перечисленные, так и остальные, менее значимые факторы включают преимущественно нравственные, деловые, волевые и эмоциональные профессионально важные личностные качества.

Проверка корреляционных связей между факторами и характеристиками учащихся показала, что, чем выше успеваемость ученика, тем больше выражен для него третий фактор. По-видимому, ученики, не проявляющие большого интереса к познанию, отдают предпочтение учителю не столько за его образованность или умение хорошо преподавать, сколько за другие его положительные качества (трудолюбие, уважение к другим, честность). Поскольку авторитетный человек – это человек, с которого обычно берут пример, можно

предположить, что ученики со сниженной познавательной мотивацией будут сначала брать пример с учителя в его проявлениях, не связанных напрямую с обучением, и лишь затем проявят интерес и к «образовательной» стороне личности любимого учителя.

Четвертый фактор положительно коррелирует с мотивом достижения учащихся. По-видимому, авторитет учителя для выбравших эти качества подростков определяется в первую очередь волевыми и нравственными качествами учителя.

Литература

1. Крушельницкая О. Б. О научном наследии М. Ю. Кондратьева / О. Б. Крушельницкая, Т. Ю. Маринова // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 1. – С. 9-22.
2. Крушельницкая О. Б. Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития / О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлов // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». Серия «Психологические науки». – 2013. – № 1. – С. 5-12.
3. Орлов В. А. Проблемы интенсификации профессиональной мотивации школьного учителя / В. А. Орлов // Психологическая наука и образование. – 2003. – Т. 8. – № 4. – С. 97-104.

Крушельницкая О. Б., Орлов В. А. Представление младших подростков о личностных качествах авторитетного учителя. В статье описываются основания становления авторитета педагога в глазах учащихся. В результате исследования путем социометрии, референтометрии и метода неоконченных предложений были сделаны выводы о зависимости степени авторитетности педагога как от особенностей его личности и системы взаимодействия с учащимися, так и от уровня академической успеваемости самих школьников.

Ключевые слова: учитель, школа, авторитет, обучающиеся, социальная психология.

Krushelnitskaya O., Orlov V. The idea of younger teenagers about the personal qualities of an authoritative teacher. The article describes the grounds for the formation of the authority of a teacher in the eyes of students. As a result of the research by means of sociometry, referentometry and the method of unfinished sentences, conclusions were drawn about the dependence of the degree of authority of the teacher both on the characteristics of his personality and the system of interaction with students, and on the level of academic performance of the students themselves.

Keywords: teacher, school, authority, students, social psychology.

ФУНКЦИИ И ОСНОВНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА

**Кулапина Алена Петровна,
Горчакова Ирина Анатольевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: alyonakulapina@mail.ru,
i.gorchakova@donnu.ru**

Образовательные вопросы в настоящее время являются одними из наиболее актуальных и становятся приоритетными при изучении современных подходов к содержанию деятельности классного руководителя. Классное руководство является многофункциональной обязанностью, поэтому оно регулируется специальным положением Закона Донецкой Народной Республики «Об образовании». Согласно данному положению, классный руководитель – это педагогический работник, который осуществляет педагогическую деятельность с коллективом учащихся класса, отдельными учащимися, их родителями (законными представителями), организует и проводит воспитательную, в том числе культурно-массовую работу, способствует взаимодействию участников образовательного процесса для создания соответствующих условий для завершения задачи обучения и воспитания, самореализации и развития учащихся, их социальной защиты [5].

В самом общем виде цель деятельности классного руководителя – это планируемый, предсказуемый результат учебной деятельности, т. е. то, что классный руководитель хочет получить в результате приложения своих усилий. В связи с этим цель и результат воспитательной деятельности классного руководителя можно определить как воспитание личности – мера соответствия полученных результатов заявленной цели. Деятельность классного руководителя основывается на следующих принципах:

1. Принцип коллегиальности: участие в организации образовательного процесса самих учащихся, их родителей, учителей.

2. Принцип системности: взаимодействие всех участников воспитательного процесса в системе.

3. Принцип целесообразности: выбор конкретных форм деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, ценностных и целевых ориентаций, уровня развития коллектива.

4. Принцип гуманистической ориентации: классный руководитель ориентируется на личность каждого ученика, воспринимаемую как высшая ценность [2].

Основная цель классного руководства обусловлена современной задачей, которую ставит перед собой общество – максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его уникальности, раскрытие его потенциальных талантов и создание условий для нормального, духовного, нравственного, умственного и физического совершенствования.

Поэтому задачами классного руководителя являются:

- создание психолого-педагогических условий для своевременного выявления и оптимального развития задатков и способностей детей (условия защищенности, безопасности и эмоционального комфорта);

- организация разнообразной творческой, личностно и общественно значимой деятельности воспитанников как источника социально приемлемого опыта жизни: знаний, умений и навыков саморазвития, самоопределения и самореализации в настоящей и будущей взрослой жизни;

- организация социально значимых отношений и опыта учащихся в классном сообществе [6].

Сегодня мы живем в условиях, когда общество предъявляет новые требования к профессиональной компетентности учителя и, следовательно, учитель современной школы выполняет различные функции классного руководителя.

Анализ научных исследований показывает, что существуют различные подходы к определению функциональных обязанностей классного руководителя.

В качестве примера мы проиллюстрируем содержание трех классических функций классного руководителя: аналитической, прогностической, организационной и координирующей.

Аналитическая функция подразумевает изучение и анализ индивидуальных особенностей детей, процесса формирования коллектива в целом и микрогрупп в частности, условий семейного воспитания и т. д.

Прогностическая функция предполагает:

- разработку индивидуальных траекторий воспитания и развития учащихся;

- помощь ученикам в разработке индивидуальных траекторий учения;

- предвидение результата запланированного воспитательного действия и планирование способа устранения негативных последствий;

- прогнозирование сроков прохождения командой этапов формирования;

- определение ближних и дальних перспектив деятельности учащихся;

- предвидение последствий возникающих отношений;

- построение модели педагогической поддержки учащихся.

Организационно-координирующая функция направлена на:

- помощь учащимся в сотрудничестве в процессе и организации общественно значимых мероприятий;
- организацию взаимодействия с семьями учащихся;
- координацию воспитательных усилий педагогов класса, психологов, социальных работников и других субъектов образовательного процесса.

Коммуникативные функции классного руководителя следующие:

- регулирование межличностных отношений между обучающимися.
- установление взаимодействия между педагогическими работниками и обучающимися.

– содействие общему благоприятному психологическому климату в классе.

- оказание помощи обучающимся в формировании коммуникативных качеств, помощь в решении проблем, возникающих в общении с товарищами, учителями, родителями.

Контрольные функции:

- контроль за успеваемостью каждого обучающегося;
- контроль за посещаемостью учебных занятий обучающимися [5, с. 35].

Педагог является источником знаний для обучаемых как в аудиториях, так и во внеклассных мероприятиях. Задача педагога – научить самостоятельно приобретать знания, сформировать учебно-эвристическую деятельность и критическое мышление [3]. Именно учитель будет учить ребенка умственной деятельности, и именно он участвует в интеллектуальном и нравственном формировании его личности [1].

Современный педагог должен:

- быть квалифицированным специалистом;
- оперативно обновлять свои профессиональные знания;
- быстро реагировать на изменения в образовании;
- собирать, оценивать и улучшать информацию для совершенствования своих уроков,
- создавать новые методики введения урока с целью развития когнитивных и умственных способностей ребенка;
- сотрудничать с другими участниками образовательного процесса;
- повышать уровень своей квалификации;
- уметь находить подход к детям, обладать широкой эрудицией;
- повышать свою компьютерную грамотность, осваивая новые навыки в области информационных технологий.

Классный руководитель прогнозирует, анализирует, организует, сотрудничает и контролирует повседневную жизнь и деятельность учащихся своего класса. Современный классный руководитель использует в своей деятельности не только известные формы воспитательной работы,

но и включает в свою практику новые формы работы с ученическим коллективом. Формы работы определяются исходя из педагогической ситуации. Количество форм бесконечно: беседы, дискуссии, игры, конкурсы, походы и экскурсии, конкурсы, общественно полезная и творческая работа, художественно-эстетическая деятельность, ролевые тренинги и т. д.

Работа классного руководителя является целенаправленной, систематической, плановой деятельностью, которая основана на программе обучения всего образовательного учреждения, анализе предыдущей деятельности, положительных и отрицательных тенденций в общественной жизни, основанная на личностно-ориентированном подходе, с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, а также ситуация в классе, межнациональные, межконфессиональные отношения. Учитель также учитывает уровень образования учащихся, социальные и материальные условия их жизни, специфику семейных обстоятельств.

В первую очередь деятельность современного классного руководителя направлена на работу с учащимися своего класса. Она формирует мотивацию к обучению каждого отдельного ребенка, изучая его возраст и индивидуальные особенности для развития и стимулирования познавательных интересов. Посредством различных форм и методов индивидуальной работы она создает благоприятные условия для развития гражданской позиции, идеологической культуры, навыков творческой работы, творческой индивидуальности, успешного вхождения ребенка в общество, формирования демократической культуры в системе классового самоуправления [4].

Для ученика учитель должен быть духовным посредником между обществом и ребенком в овладении основами человеческой культуры. Быть заинтересованным в организаторе кооперативных отношений в различных видах совместной деятельности стекольного коллектива. Учитель не является равнодушным наблюдателем индивидуального развития ученика с целью создания благоприятных условий для развития его личности, внося необходимые педагогические коррективы в систему его воспитания, корректируя процесс его социализации. Для детей он является помощником, консультантом в организации повседневной жизни и деятельности, в понимании социально-экономической, политической жизни общества, в профессиональной ориентации. Педагог – создатель благоприятной развивающей среды и благоприятного морально-психологического климата в классе, организующий необходимые для этого воспитательные воздействия с учетом индивидуальности своего класса.

Итак, в настоящее время существует повышенная потребность в учителе, способном обновлять содержание своей деятельности путем критического, творческого развития, применения научных достижений и

педагогического опыта. В настоящее время необходим учитель новой формации, соответствующий потребностям экономической и социальной модернизации.

Литература

1. Веденеева О. А. Теория и практика работы классного руководителя : учебное пособие / О. А. Веденеева, Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев. – Москва : Мир науки, 2016. – 140 с.
2. Горохова В. Ю. Изменение роли учителя в современной школе / В. Ю. Горохова // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 528-530.
3. Горчакова И. А. Математическое моделирование как методологическая основа преподавания цикла профессионально ориентированных дисциплин по специальности «экономическая кибернетика» / И. А. Горчакова // Дидактика математики : проблемы и исследования. – 2006. – № 25. – С. 126-131.
4. Исаев И. Ф. Классное руководство: учебное пособие для вузов. / И. Ф. Исаев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 342 с.
5. Примерное положение об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками общеобразовательных организаций Донецкой Народной Республики. – Текст : электронный. – URL: http://donvospitanije.ucoz.net/_tbkp/ovrtl/polozhenie_o_klassnom_rukovoditele.pdf (дата обращения: 12.06.2022).
6. Фархшатова И. А. Классный руководитель в современной начальной школе : теория и практика деятельности / И. А. Фархшатова. – Оренбург : ОГПУ, 2020. – 125 с.

Кулапина А. П., Горчакова И. А. *Функции и основное назначение классного руководства.* Рассмотрены основная цель, задачи классного руководства на современном этапе развития общества, принципы, на которых строится деятельность классного руководителя, проанализировано содержание трех классических функций классного руководителя: аналитической, прогностической, организационной и координирующей

Ключевые слова: классный руководитель, педагог, руководство, воспитание, ученик.

Kulapina A., Gorchakova I. *Functions and main purpose of the classroom manual.* The main goal, tasks of the class teacher at the present stage of development of society, the principles on which the activity of the class teacher is built are considered, the content of the three classic functions of the class teacher is analyzed: analytical, prognostic, organizational and coordinating

Keywords: homeroom teacher, teacher, guidance, education, student.

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Полянская Светлана Валерьевна,
Дзундза Алла Ивановна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: svetlana.polyanskaj@mail.ru,
a.dzundza@donnu.ru**

Освоение дошкольниками математических представлений играет важную роль не только в подготовке к школьной жизни, но и для формирования навыков логического мышления, развития интеллекта и понимания причинно-следственных связей в окружающем мире. Занятия по математике помогают не только научить детей, но и увлечь их этим предметом в дальнейшем. Современные дети живут и развиваются в эпоху информационной цивилизации, новых компьютерных технологий. В этих условиях математика по праву занимает важнейшее место в системе дошкольного образования. Особую ценность сегодня приобретает развитие способности самостоятельно и творчески мыслить. Математика оттачивает ум, развивает гибкость мышления, учит логике. Все эти качества будут полезны детям, и не только при обучении математике. На протяжении многих лет содержание математического развития детей изменялось в соответствии с требованиями времени и совершенствовании воспитательно-образовательной деятельности дошкольных учреждений.

Согласно Концепции развития математического образования ДНР, математическое образование занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса, лежит в основе современных технологий, в первую очередь информационно-коммуникационных, играет ведущую роль в естественнонаучных исследованиях, широко используется в инженерии, экономике, медицине, во многих гуманитарных сферах [1].

В государственном образовательном стандарте дошкольного образования сказано, что разностороннее развитие ребенка, задаваемое Стандартом в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, спецификой детства как самоценного периода жизни человека является одной из целей дошкольного образования [2].

В научно-педагогической литературе исследуется общекультурный, мировоззренческий потенциал математики для гармоничного развития личности ребенка [4].

Многие педагоги в своих трудах отмечали, что период жизни дошкольника представляет собой оптимальное время для того, что развивает математика, что создаст основы для дальнейшего развития ребенка, в котором господствует логика восприятия конкретной ситуации, а не логика мысли. Ребенок в своем восприятии, в своих суждениях находится в близком отношении к реальным объектам, но развитие мышления заключается в том, чтобы постепенно конкретность мышления ребенка сменялась его способностью мыслить абстрактно [5].

В своих работах А. В. Белошистая считает, что итогом математической подготовки ребенка является не столько накопление математических представлений и умений, сколько интеллектуальное развитие ребенка, формирование у него необходимых специфических познавательных и умственных умений, которые являются ведущими для дальнейшего успешного усвоения математического содержания в школе [3].

Доказано, что ознакомление детей с разными видами математической деятельности в процессе целенаправленного обучения ориентирует их на понимание связей и отношений. Формирование начальных математических знаний и умений у детей дошкольного возраста должно осуществляться так, чтобы обучение давало не только непосредственный практический результат (навыки счета, выполнение элементарных математических операций), но и широкий развивающий эффект. Под математическим развитием дошкольников, как правило, понимают качественные изменения в формах познавательной активности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций.

Залог успешного освоения задач математического развития детей дошкольного возраста состоит в эффективной работе воспитателя ДОО, который может дать установку детям на развитие математических способностей, познавательных интересов в индивидуальном подходе в обучении, в математически и методически корректной передаче знаний, умений навыков. Для результативности работы в этом направлении воспитателю необходимо не только знать предмет математики как науки, но и соотносить с психологическими особенностями развития математических представлений детей, опираясь на методику. Важно также умение планировать в рамках программы возрастной группы, руководствоваться дидактическими принципами при планировании и организации обучения, учитывать методические основы развития у детей математических представлений, а главное постоянно повышать квалификацию, быть в курсе современных достижений науки и практики воспитания дошкольников в области математического обучения.

Цель статьи – раскрыть роль воспитателя в формировании математических представлений детей дошкольного возраста.

В нашей работе мы определили ключевое направление исследования – это создание условий, при которых будет обеспечено активная работа детей в математическом образовании.

Первым условием является создание предметно-пространственной развивающей среды для совместной деятельности педагогов и детей по формированию математических представлений и самостоятельной деятельности детей. Создание воспитателями уголка математического развития «Математический калейдоскоп» послужило реализацией идей развивающего образования. Содержательное, предметное наполнение уголка осуществляли с активным участием детей, что способствовало созданию у них положительного отношения к материалу, интереса, желания играть, тем самым постигать новое, закреплять уже известное, развиваться.

Практика показала, что для математического развития детей дошкольного возраста необходим комплексный подход к математическому развитию детей. Следовательно, закрепления и применения элементарных математических представлений возможно не только на организованных занятиях и в бытовой деятельности детей. Например, во время дежурства по столовой при сервировке стола, дежурные устанавливают взаимно-однозначное соответствие между количеством приборов и числом детей (столовых приборов должно быть столько, сколько детей); на занятиях по аппликации дети убеждаются в том, что количество предметов не зависит от места их расположения (пять шаров остаются пятью шарами независимо от того, наклеиваются они кучкой или в ряд, друг за другом); во время игр на участке, во время прогулки измеряют расстояние между деревьями, сравнивают разные виды оборудования по длине, ширине, высоте. Проведение недели математики послужило развитию интеллектуально-творческих способностей детей через освоение логико-математических представлений и способов познания, повышению активности родителей в вопросах интеллектуального развития детей дошкольного возраста, систематизации имеющихся у них знаний, освоения практическими приемами работы с детьми. Такие недели значительно повышают уровень теоретической подготовки воспитателей, демонстрацию лучших практик использования современных образовательных технологий математического развития дошкольников, способствуют совершенствованию профессиональной компетентности и профессионального мастерства воспитателей через подготовку, организацию и проведение мероприятий с детьми и родителями воспитанников.

К подготовке и проведению занятий по математическому познанию воспитатели подходят комплексно. Так использование дидактических игр помогает успешно освоить основы элементарных математических понятий. Основная цель – это, прежде всего, сформировать у детей интерес

к занятиям по математике, сделать занятия увлекательными при освоении нового материала и повтора пройденного. Целью занятий по математике нами определено: способствовать проявлению и становлению интереса к познанию, выявлению закономерностей, связей и зависимостей предметов и явлений окружающего мира; обогащать ребенка, выявляя его индивидуальные возможности и уровень развития, через практические виды деятельности, доступные ребенку: сравнение, преобразование, воссоздание, счет, измерение, вычисления, комбинирование, моделирование и др. Все задания – интегрированные, так как интеграция способствует повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса детей, способствует развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы, расширяет кругозор. Проводятся занятия «В гостях у Математики», беседа «Путешествие в историю математики», «Веселые математические загадки», «Мой дружок Кружок», «Путешествие на листе бумаги», «По тропинкам Геометрии», «Математическая карусель», театрализованное занятие «Теремок для цифр» и другие. Игры и задания по математике развивают интерес к решению познавательных, творческих задач, к разнообразной интеллектуальной деятельности, способствуют формированию образного и логического мышления, умению воспринимать и отображать, сравнивать, обобщать, классифицировать, развивают способности к установлению математических связей, закономерностей, порядка следования, взаимосвязи арифметических действий, отношений между частями целого, чисел.

Вторым условием эффективного математического развития детей дошкольного возраста является повышение профессиональной компетентности воспитателя ДОУ. Для активизации познавательной деятельности и повышения компетентности воспитателей наряду с традиционными формами внедряются методы активного обучения: практикумы, деловые игры, тренинги, мастер-классы и т. д. Педагогический тренинг «Математическая шкатулка» ставит своей целью повышение уровня компетентности воспитателей ДОУ через методические мероприятия отражающих математическое развитие дошкольников. Задачи данного тренинга – это содействовать созданию условий для обеспечения позитивных изменений в математическом развитии дошкольников через повышение профессиональной компетентности воспитателей, подобрать формы работы и внедрить их в методическую работу для развития профессиональной компетенции воспитателей ДОУ по математическому развитию детей дошкольного возраста, предложить современные технологии для организации совместной образовательной деятельности по математическому развитию детей дошкольного возраста. В процессе данного мероприятия раскрывается потенциал каждого воспитателя, каждый участник сможет оценить свои способности,

как в самостоятельной деятельности, так и в коллективной работе. В целом деловая игра, с анализом конкретных ситуаций, позволяет связать теорию с практическим опытом.

Третьим условием успешного математического обучения детей дошкольного возраста мы считаем осуществление взаимодействия ДОО и семьи по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста. Воспитатели организуют разные формы работы с родителями – это и беседы, консультации, родительские собрания, наглядные формы «Уголок математического развития дошкольника». Одна из инновационных форм, проводимых в детском саду, – «Математическая ярмарка». Задачами данного мероприятия являются: создание условий для плодотворного сотрудничества родителей и детского сада по математическому развитию, активизация родителей для участия в образовательном процессе средствами использования новых форм и методов по взаимодействию с семьей, оказание практической, информационной помощи родителям в вопросах развития математических представлений у дошкольников в условиях семейного воспитания и развития. Результатом проведенной «Математической ярмарки» стало повышение интереса у родителей к содержанию образовательного процесса с детьми. Родители стали стремиться к индивидуальным контактам с воспитателями, размышлять о правильности использования тех или иных методов воспитания, проявлять больше участия в совместной творческой деятельности с детьми, родители из «зрителей» и «наблюдателей» стали активными участниками встреч и помощниками воспитателя, создана атмосфера взаимоуважения.

Важно, чтобы и семья и детский сад выстраивали эффективное взаимодействие по поводу развития детей, что обеспечивает реализацию условия непрерывности и преемственности образовательного процесса.

Выводы. В дошкольном возрасте закладываются основы знаний, необходимых ребенку в школе. Математика представляет собой сложную науку, которая может вызвать определенные трудности во время школьного обучения. К тому же далеко не все дети имеют склонности и обладают математическим складом ума, поэтому при подготовке к школе важно познакомить ребенка с основами счета и другими математическими представлениями. Математическое развитие ребенка дошкольного возраста будет эффективным в том случае, когда оно представляет собой целенаправленный и непрерывный процесс активизации и формирования качеств математического мышления (гибкости, системности, критичности, логичности, вариативности, рациональности и др.), что приводит к стимуляции и упрочению способностей к продуктивному оперированию математическим содержанием. Высокий уровень математического развития дошкольника – это мощный фактор его интеллектуального,

познавательного и творческого развития. Это также залог успешного овладения математикой в школе.

Литература

1. Белошистая А. В. Обучение математике в ДОУ : методическое пособие / А. В. Белошистая. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 320 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Стандарт третьего поколения / под редакцией А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург : Питер, 2013 – 464 с.
3. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 287 // Приказ Министерства образования и науки ДНР от 04.04.2018. : в ред. приказа Министерства образования и науки ДНР от 08.05.2020 г. № 68-НП. – Текст : электронный. – URL: <https://gisnpradnr.ru/npra/0018-287-20180404> (дата обращения 24.05.2022).
4. Дзундза А. И. Мировоззренческий потенциал математики / А. И. Дзундза, В. А. Цапов // Дидактика математики : проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – 2016. – Вып. 43. – С. 7-12.
5. Концепция развития математического образования, утвержденная приказом Министерства образования и науки ДНР от 10.04.2018 г. № 315. – Текст : электронный. – URL: <https://14944.maam.ru/maps/news/372662.html> (дата обращения 24.05.2022).
6. Стожарова М. Ю. Формы организации математической деятельности детей старшего дошкольного возраста / М. Ю. Стожарова // Детский сад : теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 70-71.

Полянская С. В. Роль воспитателя дошкольной организации в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста. Статья посвящена анализу роли воспитателя дошкольной организации в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста. Определена роль воспитателя в создании педагогических условий для успешного математического обучения в дошкольной организации. Раскрыты условия создания развивающей математической среды, формы повышения педагогического профессионализма воспитателей в области математического развития дошкольников, современный подход в работе с родителями воспитанников.

Ключевые слова: дошкольное образование, математические представления детей дошкольного возраста, роль воспитателя в математическом образовании дошкольников.

Polyanskaya S. The role of the teacher of the preschool limitation in the formation of mathematical representations in preschool children. The article is devoted to the role of a preschool teacher in the formation of mathematical concepts in preschool children. The role of the educator in creating pedagogical conditions for successful mathematical education in a preschool organization is determined. Revealed – the creation of a developing mathematical environment, forms of improving the pedagogical professionalism of educators in the field of mathematical development of preschoolers, a modern approach to working with parents of pupils.

Keywords: preschool education, mathematical representations of preschool children, the role of the educator in the mathematical education of preschool children.

НОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДЫ И ЛИЧНОСТИ

**Репина Алевтина Валентиновна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: alyarepina@mail.ru**

В эпоху глобального перехода системы образования из одного формата в другой, сочетающий лучшие традиции российского образования и современные направления развития экономики, социальной сферы, промышленности, мы сталкиваемся с таким парадоксальным явлением, как массовый запрос на индивидуальность, в том числе в системе образования. Роль учителя в современном обществе изменяется. Учитель «вживается» в новые профессиональные роли тьютора, модератора, фасилитатора, трекера, приобретает новые, не свойственные ему ранее компетенции. Профессиональной роли, которую будущий педагог осваивает в рамках обучения по программам высшего педагогического образования, становится недостаточно. Необходимо осваивать новые социальные роли, в которых проявляются личная позиция, индивидуальные качества человека.

Такие социальные роли учителя нового времени, как мастер мотивирования, мастер навигации, мастер коммуникации в безграничном мире знаний, сейчас наиболее востребованы.

Педагогический потенциал личности определяет сбалансированное сочетание профессиональной и социальной ролей и может рассматриваться как динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), которые обеспечивают воспитание и образование личности, ее вживание в культуру и развитие в ней.

Новые социальные роли требуют новых компетенций, которыми должен обладать современный учитель.

Понятие «мотиватор» знакомо многим, но его значение в педагогической среде осознают не все учителя и руководители. Так, может возникать ассоциация со словом «мотивация», что, в принципе, соотносится с определением педагога, способного вдохновлять учеников.

В свою очередь, психологи считают, что специалист, способный побуждать к совершению какого-либо поступка, является именно мотиватором.

Кто такой мастер навигации? Наставник, помощник, путеводитель для учащихся в мире профессий, освоение которых поможет учащимся найти свое место на рынке труда, определиться в жизни.

Мастер коммуникации – это учитель, не только владеющий различными видами коммуникаций, но и способный передать опыт ученикам. В современном мире очень важно уметь выстраивать как личное, так и опосредованное общение – с помощью бумажной переписки, телефона, электронной почты, телевидения и других средств; вести переговоры с одним собеседником / с несколькими собеседниками; выступать публично – общаться с большой аудиторией; участвовать в вербальной (посредством слов) и невербальной (жесты, мимика, тон голоса и пр.) коммуникации; демонстрировать навыки делового общения, коммуникации в неформальной обстановке, при возникновении конфликта и т. д.

Готовы ли учителя примерить новые социальные роли, выполняя новые социальные функции? Владеют ли в полной мере компетенциями, определяющими их социальную роль в современном обществе?

Одним из механизмов освоения новых социальных ролей является система дополнительного профессионального образования. В то же время сама система должна перейти из фазы «догоняющей», то есть работающей на преодоление профессиональных дефицитов, в фазу «опережающей». Таким образом, в системе дополнительного профессионального образования мы должны взаимодействовать, в первую очередь, с педагогом как с личностью, раскрывая его педагогический потенциал.

Основная гипотеза научного коллектива федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников «Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика» ЯГПУ им. К. Д. Ушинского заключается в том, что личностно-профессиональный потенциал учителя раскрывается только в системе взаимодействия различных субъектов научно-методического сопровождения.

С. В. Кирдянкина рассматривает научно-методическое сопровождение как «научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста, талантливого сотрудника) и сопровождаемого (учителя), направленного на непрерывное саморазвитие учителя в профессии, обусловленное количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности учителя, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессии» [4].

Е. И. Казакова определяет сопровождение как «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [2].

Сложившаяся система научно-методического сопровождения пока не способна обеспечить развитие личностно-профессионального потенциала учителя в силу сформировавшихся деятельностных шаблонов, сложившихся организационных структур.

Основная проблема видится в том, что в настоящее время учителя испытывают не оформленные в виде запроса профессиональные дефициты. В то же время существует мнение, что исследование профессиональных дефицитов ничего не дает: педагог не может сказать, чего ему не хватает, если не знает о существовании новых практик. Особенно это актуально для определения дефицитов в части освоения новых социальных ролей в обществе.

Также в рамках системы дополнительного профессионального образования важно представление не о сегментированном наборе программ, соответствующих тем или иным предметным областям, направлениям, а об образовательной педагогической «экосреде». Миссия учителя видится в преобразовании, педагогизации внешней среды, вот почему необходимо освоение им новых социальных ролей посредством научно-методического сопровождения.

Новая система научно-методического сопровождения педагогических работников основывается на новых научных знаниях и развитии их личностного потенциала. Таким образом, система дополнительного профессионального образования рассматривается как «опережающая модель».

Созданный на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского федеральный центр научно-методического сопровождения педагогических работников «Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика» внедряет механизм трансфера образовательных технологий, который рассматривается как успешное применение и / или адаптация технологий, знаний, результатов научных исследований для нужд региональной системы образования. При этом основу трансфера образовательных технологий составляют новые научные знания.

Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика» осуществляет координацию трех направлений, таких как формирование функциональной грамотности школьников, научно-методическая поддержка учителей сельской школы, развитие школьных воспитательных систем. В рамках деятельности центра предлагается иной подход к сопровождению педагога, который позволит раскрыть его личностно-профессиональный потенциал.

Научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогических работников предполагает создание научно-практических коллабораций путем включения в исследовательскую деятельность педагогических работников; проведение апробация методических инициатив, дидактических решений на экспериментальных инновационных площадках и масштабирование в региональной системе и тиражирование инновационных практик посредством реализации дополнительных профессиональных программ, организации стажировок [5].

Результаты любого научного исследования должны быть адаптированы и внедрены в практическую деятельность педагога, например, посредством его привлечения к апробации результатов, которые были получены в ходе проведения профильных научных исследований. Это предполагает принципиально новый подход к разработке и реализации дополнительных профессиональных программ и организации повышения квалификации педагогических работников на основе результатов прикладных научных исследований, с учетом выявленных у них профессиональных дефицитов и при включенности учителя в разработку новых дидактических решений.

Главным критерием при зачислении слушателей на выбранные программы является желание участвовать в работе научных коллективов, в апробации принципиально новых дидактических решений и технологий. В данном формате вовлеченности в систему научно-методического сопровождения педагог приобретает новый профессиональный статус «разработчика образовательного контента». Соответственно, дополнительные профессиональные программы требуют нового подхода и к содержанию, и к технологии конструирования, и к технологии сопровождения как в период обучения, так и на протяжении 2 лет после прохождения курсов. При этом сопровождение планируется обеспечивать силами тьюторского центра и самих разработчиков дополнительных профессиональных программ.

Главная идея реализации дополнительных профессиональных программ – «обучение через делание». Поле деятельности педагогов обширно и представлено 13 дополнительными профессиональными программами, которые можно проходить в удобном режиме обучения и сопровождения. Программы построены по принципу конструктора и имеют инвариантный и вариативные модули, в которые могут вноситься изменения в ходе проведения научных исследований и получения новых результатов, а также обязательный модуль стажировки, организуемой самим педагогом как на базе университета, так на базе своей образовательной организации под руководством ученых университета.

Проектные группы университета предлагают «портфель программ», позволяющий педагогам познакомиться с современными моделями

дидактических решений и практическим опытом коллег с целью формирования функциональной грамотности в процессе обучения биологии, химии, географии, литературе, истории, математике. В том числе рассматриваются актуальные вопросы относительно инновационных технологий в условиях реализации ФГОС ОО; формирования глобальных компетенций; основ применения цифрового инструментария и дизайна учителя. Для педагога раскрываются новые грани уже известных дидактических решений, в том числе в процессе освоения дополнительных профессиональных программ по обучению стратегии смыслового чтения, стратегии восприятия текста, медиапроектным стратегиям. В рамках курсов предлагается освоение компетенций поэтапного исследования сложного знания и решения практико-ориентированных заданий с возможностью эффективно интерпретировать проблемы из реальной жизни, из сферы технологий, социальных отношений на фоне развития учебной мотивации и интеллектуальных операций мышления.

Уникальность данных программ заключается в том, что они разработаны на основе результатов исследований, в том числе международных, материалов ОГЭ и ЕГЭ, с учетом международного опыта, профессиональных дефицитов педагогов и предполагают включение разработанных новых и адаптированных дидактических решений по формированию функциональной грамотности школьников. Причем в рамках обучения педагоги сами становятся авторами новых дидактических решений и методических инициатив.

Содержательный аспект дополнительных профессиональных программ отличают уникальность, актуальность и научность.

«Портфель программ» включает следующие дополнительные профессиональные программы:

– «Модернизация содержания и технологий обучения химии с целью развития функциональной грамотности обучающихся».

– «Модели и практики формирования функциональной грамотности средствами предмета биологии».

– «Современные технологии формирования функциональной грамотности при изучении наук о земле».

– «Цифровой инструментарий и дизайн в профессиональной деятельности учителя географии».

– «Куратор контента – новая роль педагога (учителя) в цифровой педагогике».

– «Современные образовательные технологии формирования читательской грамотности школьников».

– «Инновационные подходы в преподавании филологических дисциплин с учетом когнитивных особенностей современного школьника».

– «Медиапроектные технологии в преподавании предметной области «Филология» в школе».

– «Технология самоорганизации математической деятельности школьников на основе адаптации современных достижений в науке».

– «Математика в игровой деятельности (деловые, дидактические и интеллектуальные игры)».

– «Функциональная и цифровая грамотность школьника в творческом и уровневом освоении сложных математических объектов, процедур и явлений».

– «Формирование читательской грамотности школьников при изучении историко-обществоведческих дисциплин».

– «Приемы работы с множественными историко-обществоведческими текстами в цифровой среде и социальной коммуникации»

Первые отзывы свидетельствуют о важности результатов исследований, полученных проектными группами. В ходе анкетирования слушатели отмечают, что содержание достаточно новое, интересное, практико-ориентированное, но в то же время и наукоемкое. Учителя биологии, географии, истории, химии высоко оценили практическую значимость представленного материала и его новизну. Учителя математики сделали акцент на его высокой научности. Практически все опрошенные участники порекомендовали данные программы коллегам. Дизайн курсов, техническое сопровождение на платформе Центра трансфера образовательных технологий «Новая дидактика» отмечены положительными отзывами. В то же время наиболее ценно для всех участников то, что контент в «Электронной библиотеке» Центра трансфера образовательных технологий пополняется новыми эффективными практиками слушателей курсов, поскольку итоговым продуктом обучения каждого из них является защита проекта.

Активный трансфер образовательных технологий от научных исследований в практическую деятельность педагога с его непосредственным участием в данном процессе и научно-методическим сопровождением в настоящее время является действенным механизмом развития личностно-профессионального потенциала педагогических работников. Таким образом, учитель не только приобретает профессиональные знания и практический опыт в преподавании той или иной дисциплины, но и становится мастером коммуникации, мотивации, навигации, готовым изменять образовательное пространство и социальную среду.

Литература

1. Алексеев С. В. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя : понятийное поле и сущностные

характеристики / С. В. Алексеев, С. А. Ускова // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3807-3811.

2. Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / М. А. Жданова, Е. И. Казакова, Л. М. Шпицина. – Москва : Владос, 2003. – 528 с.

3. Иванова И. В. Необходимо ли педагогу научно-методическое сопровождение его профессиональной деятельности / И. В. Иванова // *Вопросы педагогики*. – 2019. – № 3. – С. 114-116.

4. Кирдянкина С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Светлана Владимировна Кирдянкина. – Хабаровск : Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2011. – 28 с.

5. Тарханова И. Ю. Формирование функциональной грамотности школьников : Новые дидактические решения : коллективная монография / И. Ю. Тарханова, А. В. Репина, Е. И. Смирнов, А. Б. Разумова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 307 с.

Репина А. В. Новые социальные функции современного педагога: педагогический потенциал среды и личности. В статье раскрыты новые социальные роли учителя как мастера навигации, коммуникации, мотивации. Обозначен подход к современной системе научно-методического сопровождения, раскрывающей личностно-профессиональный потенциал педагога. Раскрыты особенности трансфера образовательных технологий «от науки к реальной практике», а также представлена деятельность федерального научно-методического центра сопровождения педагогических технологий «Центр трансфера образовательных технологий» по развитию личностно-профессионального потенциала педагога посредством включения его в проведение научных исследований, а также в апробацию и масштабирование новых дидактических решений.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, трансфер образовательных технологий, личностно-профессиональный потенциал, мастер навигации, коммуникация, мотивация.

Repina A. Scientific and methodological support for educators in a network partnership: regional models. The article reveals the new social roles of the teacher – as a master of navigation, communication, motivation. The approach to the modern system of scientific and methodological support, revealing the personal and professional potential of the teacher, is indicated. The features of the transfer of educational technologies «from science to real practice» are revealed, and the activities of the federal scientific and methodological center for the support of pedagogical technologies «Center for the transfer of educational technologies» for the development of personal and professional potential of a teacher by including it in scientific research, as well as in the testing and scaling of new didactic solutions are presented.

Keywords: scientific and methodological support, transfer of educational technologies, personal and professional potential, master of navigation, communication, motivation.

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Сухаревская Светлана Борисовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: s.suharevskaya@donnu.ru**

Развитие и совершенствование современного образования, информатизации не представляется возможным без внедрения различного рода инноваций, пересмотра целого ряда принципиальных позиций в отношении того, чему и как учить сегодняшнего специалиста. Справедливо будет утверждение, что педагогика – это такая область науки и человеческого общения, в которой живая мысль о реорганизациях и нововведениях ни иссякнет никогда. Социальный заказ на исследование механизмов развития творческого потенциала личности обусловил особую актуальность проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста, потребовал поиска наиболее актуальных, эффективных форм организации, оптимизации учебного процесса в высшей школе [1, с. 43].

Цель статьи – как обучение из репродуктивного процесса, основанного в основном на вербальных методах, таких как: беседа, рассказ, чтение лекции, проведение семинарских занятий и др. переориентировать в исследовательский процесс.

Это направление – одно из важнейших направлений кафедры дошкольного и начального педагогического образования Института педагогики, которое осуществляет дисциплины: «Методика и технология продуктивной деятельности детей дошкольного возраста», «Методика преподавания технологии в начальной школе». Дисциплины направлены на формирование у студентов профессионального интереса к вопросам и проблемам развития эстетического и трудового воспитания для развития творчества, самостоятельности и инициативы у дошкольников и учащихся начальной школы.

Задачами учебных дисциплин являются:

- познакомить обучающихся со свойствами материалов, инструментов, а в технологии – с производством, профессиями;
- актуализировать приемы изображения, приемы обработки материалов;
- закрепить правила техники безопасности при работе с инструментами и материалами;
- сформировать умение изготавливать эталонные образцы изделий и предметы учебно-методического комплекта, демонстрировать изделия.

Для решения этих задач реализуются требования к формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [3].

Также стоит отметить, что кроме предметной, подготовка педагога должна включать:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, чем оно отличается от традиционных форм обучения и воспитания;
- знание общих закономерностей и возрастных особенностей развития личности в условиях образовательных сред;
- знание, что такое образовательная среда, ее разновидности;
- знание, что такое пространство детской реализации;
- знание о методах планирования учебно-воспитательного процесса;
- умение педагогического общения;
- умение вставать в рефлексивную позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить.

Педагог должен:

- любить детей;
- иметь способность уйти от авторитарного формата и быть наравне с детьми;
- учить детей, быть гибкими к изменениям;
- уметь мотивировать учащегося: к развитию, к познанию предмета, к познанию мира;
- быть чутким и дружелюбным;
- быть образцом для подражания;
- стремиться к совершенствованию;
- правильно оценивать свои возможности;
- стремиться к повышению качества работы;
- систематически повышать базовые знания и профессиональный уровень;
- иметь чувство юмора;
- быть здоровым и выносливым.

В традиционной системе обучения преобладает монолог педагога, рассчитанный на передачу знаний в готовом виде.

Обучение из репродуктивной формы становится развивающим, открытым, меняются отношения главных действующих лиц образовательной системы – преподавателя и обучающихся. Кафедра работает над построением работы со студентами на основе личностно-ориентированного подхода. Как показывает практика, если студент не является соучастником этого процесса, как он может представить себя на работе в будущем. Педагогическое сотрудничество, прежде всего, обеспечивает безусловное признание права каждого участника образовательного процесса на собственные суждения и самостоятельные исследования.

Таким образом, в настоящее время приобретают новый смысл условия изучения студентами дисциплин: «Методика преподавания технологии в начальной школе», «Методика и технология продуктивной деятельности детей дошкольного возраста»:

- при подаче новой информации предлагаем студентам сначала оформить опорную карту темы, которую они на каждом занятии дополняют, чтобы впоследствии представить для коллективного обсуждения;

- рекомендуем вести словарь новых педагогических терминов и понятий;

- организуем работу по поиску дополнительной информации и обмену мнениями с однокурсниками на практических занятиях;

- решаем творческие задачи;

- проектируем модель предметно-развивающей среды для творчества в классе и в дошкольном образовательном учреждении, продумывая роль педагога, детей и родителей;

- обеспечиваем плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, предложению собеседников;

- мотивируем творческую деятельность студентов при выполнении индивидуальных творческих заданий;

- оформляем творческие выставки работ обучающихся, учим проводить по ним экскурсии для обучающихся в Институте педагогики.

Деятельность студентов проходит в тесном сотрудничестве преподаватель-студент, студент-студент, преподаватель-студент-практикующие педагоги школы и ДОУ. Например, педагогически целесообразно популярны на кафедре такие формы работы, как «Методический мост», «Устный журнал», на которых в интерактивной форме происходит живое общение и практическая деятельность [2, с. 33].

Аудиторная работа предполагает постановку вопросов перед чтением лекции, ответы на которые студенты дают по ее завершению; блиц-игры и элементы деловых игр, сравнение понятий, работа с опорными картами тем занятий.

Самостоятельная работа предполагает изучение первоисточников, составление планов выступлений, сообщений, выполнение заданий типа: составить вопросы к статье, подготовить консультации для практических работников, родителей по вопросам развития творчества учащихся и дошкольников. Участие в тренингах, мастер-классах, устных журналах, методических мостах школ и ДОУ. Подготовка и участие в студенческих научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах. Просмотр аудио роликов программ «Синяя птица», «Лучше всех» с последующим анализом. На занятиях со студентами эффективны, педагогически целесообразны инновационные технологии, но только, чтобы все было в меру.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что структура личности будущего педагога многообразна, ее важнейшими составляющими являются: педагогическая направленность, профессиональная деятельность, профессиональные знания и умения, педагогическое мышление и воображение, профессиональное самосознание, которые выражаются в педагогических и коммуникативных аспектах. Все эти сочетания обуславливают высокий уровень профессиональной готовности студента осуществлять педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигать хороших результатов в обучении и воспитании детей. Таким образом, совместное сотрудничество студентов, преподавателей, практикующих учителей и воспитателей ДОУ в процессе освоения, вышеуказанных дисциплин, способствует формированию универсальных компетенций будущих учителей начальных классов и воспитателей ДОУ.

Литература

1. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников / В. И. Волынкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 245 с.

2. Заббарова М. Г. Методика преподавания технологии в начальной школе : учебное методическое пособие / М. Г. Заббаров. – Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2018. – 67 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. – Текст : электронный. – URL:

https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения 12.09.2021).

Сухаревская С. Б. Векторы развития образования. Подготовка будущих педагогов. В статье описываются методы преобразования современного педагогического образования из репродуктивного, основанного на вербальных методах обучения, в исследовательский процесс, основанный на личностно-ориентированном подходе и педагогическом сотрудничестве, которые и обеспечивают высокий уровень профессиональной готовности студента осуществлять педагогическую деятельность.

Ключевые слова: будущий педагог, обучающиеся, компетенции, деятельность, сотрудничество, развивающее обучение.

Sukharevskaya S. Vectors of education development. Training of future teachers. The article describes the methods of transformation of modern pedagogical education from reproductive, based on verbal teaching methods, into a research process based on a personality-oriented approach and pedagogical cooperation, which ensure a high level of professional readiness of the student to carry out pedagogical activities.

Keywords: future teacher, students, competencies, activities, cooperation, developing learning.

УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Тесленко Александр Николаевич,
АО «Университет КАЗГЮУ им. М. С. Нарикбаева»,
г. Нур-Султан, Казахстан
e-mail: teslan@rambler.ru

Образование – технологический механизм социализации личности, создающий из ребенка как социобиологического существа гражданина данного общества. А в целом система образования имеет целью воссоздать, воспроизвести в новом поколении то общество, которое востребовано им на конкретном этапе исторического развития. Школа как институт социализации выполняет свою миссию методами обучения и воспитания, которые неразрывно связаны между собой. Учитель и соученики передают ребенку те знания и умения, которые считаются необходимыми в данном обществе, а также те идеалы, ценности и нормы поведения, которые соединяют людей в одно общество, определяют жизнеустройство в этом обществе. Все это и составляет то «культурное ядро» общества, которое школа сохраняет и передает из поколения в поколение. Поэтому подготовка учителя во все времена являлась, и будет относиться к числу тех проблем, которые актуальны, – меняются социально-экономические задачи общества, возникают новые требования к подготовке подрастающего поколения и, естественно, это отражается во взглядах и в системе профессиональной подготовки педагогических кадров.

Современная школа в условиях перехода на национальную модель образования нуждается в учителе-мыслителе, творчески думающем педагоге-исследователе, обладающем современными методами обучения и воспитания, приемами психолого-педагогической диагностики, способной отойти от шаблона, трафарета, штампа педагогической работы, к самостоятельному конструированию педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности.

Стратегия деятельности педагогических вузов не обеспечивает полной гарантии достижения необходимого обществу результата – подготовки педагогов, готовых не просто квалифицированно выполнять свои обязанности, но и способных гибко реагировать на инновации в профессии, задать траекторию саморазвития и самосовершенствования и быть достаточно компетентными для успешных действий в образовательном процессе. Это подтверждают данные Стратегического плана Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2014-2018 годы. Ежегодное пополнение из числа молодых кадров составляет лишь 3,3 %. Из общего количества педагогов стаж

до 3-х лет имеют 12,8 %, высшую категорию – 16,3 % и первую категорию – 31 % [3].

В то же время, основная часть выпускников университета, поступая работать в качестве учителей школы или другие учебные заведения, испытывают серьезные трудности. Имея знания по фундаментальным наукам, они не могут применять их в педагогической деятельности из-за недостаточного уровня своей общепедагогической и методической подготовки. Уровень профессионально-педагогической подготовки выпускников университетов в последние годы вызывает справедливые нарекания не только у руководителей органов образования и работников школ, но и у самих выпускников, решивших связать свою профессиональную судьбу со школой. Объяснения недостаточности психолого-педагогической и методической подготовки этих молодых специалистов весьма просты: в новых государственных образовательных стандартах университетов по сравнению с бывшими педагогическими вузами значительно (в 3-4 раза) уменьшилось количество часов, отводимых на психолого-педагогические дисциплины и частные методики, существенно сокращены виды и продолжительность педагогических практик и т.п.

Совершенно понятно, что выпускник университета, являясь в большей степени предметником, исследователем в области конкретной науки, в то время как выпускник бывших пединститутков – учитель-воспитатель, учитель-методист, психолог. В идеале, конечно, все эти качества должны сочетаться в одном человеке. Однако многоцелевая направленность и сложность подготовки учителя делает такое сочетание сложно реализуемым в условиях университетского образования.

Сложившаяся в настоящее время практика обнаруживает, что выпускники педагогических институтов имеют лучшую психологическую и педагогическую подготовку, что делает их социально более активными и позволяет быстрее занимать должности, связанные с воспитательным процессом: заместитель директора по воспитательной работе, воспитатель в группе продленного дня, классный руководитель, куратор академической группы, сотрудник детской комнаты милиции, инспектор по делам несовершеннолетних, работник воспитательных учреждений и т. д.

У выпускников педагогических вузов больше возможностей для обучения в дальнейшем в аспирантуре и докторантуре психолого-педагогического профиля. По данным ВАК Республики Казахстан 82 % казахстанских докторов и кандидатов педагогических наук заканчивали в свое время педагогические институты [1]. То есть вырисовывается явное противоречие: с одной стороны, в современном университете происходит фундаментализация теоретических знаний, с другой – понижение уровня педагогической подготовки. Отсюда главная проблема в деле педагогических кадров связана именно с решением данного противоречия.

Однако это абсолютно не означает, что мы должны возвращаться к прежним педагогическим институтам. После реорганизационной реформы 1996 года в Казахстане остались всего два педагогических института: Казахский государственный женский педагогический институт (КазЖПИ) и Аркалыкский педагогический институт, т. е. основным центром профессиональной подготовки педагогических кадров в республике вновь стали университеты.

Нам хочется в своей статье обозначить ряд проблем, связанных с методологией, содержанием и методикой подготовки учителя в условиях университета.

Учителю, по некоторым данным, приходится выполнять более 200 видов работ. Он участвует в разнообразных школьных событиях, так или иначе взаимодействует со многими людьми, сталкивается с множеством педагогических явлений и ситуаций. Причем эти ситуации могут быть стандартными, типичными, конфликтными, непредвиденными. Имеет место и совокупность ситуаций. Что считать причиной, а что следствием в этом калейдоскопе дел и событий, какое принять решение, что оставить пока без изменений, а на чем сосредоточить главное внимание, где нужно действовать самому, а в каких случаях обязательно обеспечить активную деятельность учащихся, не сковывая их инициативу? Это очень непростые вопросы. Более того, педагогический труд сегодняшнего учителя усложняется двумя факторами:

Во-первых, в условиях обязательного среднего образования, наличия множества источников информации, качественных стабильных учебников учитель потерял свой приоритет источника знаний. Более того, в связи с быстрым «старением» приобретенных знаний на первый план вышли способы добывания знаний, необходимые современному человеку в условиях перманентного самообразования. Этот фактор обуславливает необходимость овладения учителем способами обучения учеников разным видам, и, в первую очередь, учебно-познавательной деятельности.

Во-вторых, идейно-политическая и нравственная позиция учителя неизбежно должна отражаться на методике его воспитательной работы, это, в свою очередь, связано как с тем, что учителю важно располагать профессиональными качествами, отвечающими особенностям целей его деятельности, так и тем, что учителю необходимо усвоить и иной взгляд на ученика, вытекающий из современных теоретических исследований, – школьник из объекта воздействия должен стать субъектом деятельности.

Нормативной моделью подготовки специалиста, как известно, является квалификационная характеристика. Проведенный нами анализ квалификационных характеристик по учительским специальностям в новых государственных образовательных стандартах выявил некоторые существенные недостатки.

Объем того, что должен знать будущий учитель, состоит из двух неравноценных частей: большая часть – это то, что связано со специальностью, меньшая – с профилем вуза (педагогическим). В разделе, что должен иметь специалист, значительное внимание (и подробное перечисление) опять-таки уделено умениям по специальности. Но ведь специалист-учитель – личность, представленная не простой суммой свойств и характеристик, а как целостное динамическое образование, логическим центром и обоснованием которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позицию (В. А. Сластенин).

Такое целостное образование как личность должно формироваться в деятельности, а об ее характере в условиях университета в квалификационной характеристике ничего не пишется.

Не содержит квалификационная характеристика и разъяснений по другому пункту. В разделе, что должен уметь специалист, зафиксирован несомненно важный факт, что учитель должен руководить различными видами деятельности учащихся (учебно-познавательной, трудовой, общественной, игровой, спортивной, художественно-творческой). Но где и как эти умения должны приобретаться учителем, как это связано с различными циклами учебных дисциплин, методами и формами вузовской работы и, наконец, характер конкретных умений – все это осталось за рамками характеристики. Вероятно, поэтому никак не отмечена роль общественных дисциплин в профессиональной подготовке учителя. Поэтому нельзя не согласиться с мнением В. А. Сластенина, что разработанные квалификационные характеристики не связаны с научным анализом функций специалиста, которые задаются обществом, в большинстве своем они составлены с позиций «здорового смысла», преимущественно эмпирическим путем [4].

Поднимается вопрос о совершенствовании подготовки педагогических кадров в условиях университетского образования, мы уже упоминали о недостатке часов по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам. На наш взгляд, нецелесообразно вести речь об автоматическом увеличении объема педагогических дисциплин в университете, которые следует изучать будущему учителю. Нам представляется, что решение вопроса совсем не связано с «больше-меньше» объема педагогических знаний, а ответ лежит в плоскости структурирования накапливаемых в теории педагогики знаний. Это означает, что содержание и методика преподавания учебных дисциплин должны быть сориентированы на профессиональную подготовку учителя. Современному учителю важно не только то, что такое психология или педагогика, а также и то, как знания по психологии и педагогике применять в обучении и воспитании. Методики преподавания

в большинстве своем ориентируют только на то, как передать содержание преподаваемого предмета на уроке. Отсутствие ориентации на специфику деятельности учителя приводит к тому, что в результате сложившихся приемов обучения у студентов очень слабо формируется педагогическое мышление.

На подобный недостаток в педагогическом образовании обращал внимание еще в начале 70-х годов Б. Г. Ананьев в своем фундаментальном труде «Человек как предмет познания», где он обосновал необходимость интеграции педагогических знаний для совершенствования профессиональной подготовки учителя. «С превращением человекознания в одну из генеральных проблем всей современной науки, – отмечал Б. Г. Ананьев, – увеличивается поток разнородной информации, а опасность дробных подходов к обучению и воспитанию можно преодолеть только интеграцией педагогических приложений разных наук в системе самой педагогики путем развития ее основ» [2, с. 63].

Аналогичные недостатки в разработке теоретических основ профессиональной подготовки учителя ведут к значительному ослаблению использования возможностей, наработанных в науке материалов для совершенствования готовности студентов к организации учебно-воспитательного процесса. Преобладание эмпирического подхода к этой проблеме сказывается в том, что каждый цикл предметов существует как бы сам по себе. Продемонстрируем это на одном примере. Мы любим часто повторять, что в основу профессионально-педагогической подготовки специалистов положен личностно-деятельностный подход.

Классический закон психологии гласит: «Человек формируется как личность в процессе собственной преобразующей деятельности, а также общения, в которое он вступает, совершая различные виды деятельности». Этот закон имеет место и в философии, и в педагогике, и в частных методиках. Однако, понимание роли деятельности в формировании личности, усваиваемое на философском уровне, студентами не воспринимается в профессиональном плане. В психологии деятельность рассматривается весьма академично, никак не закрепляется в изучении основных видов деятельности в курсе педагогики. В методиках преподавания не остается даже следа принципа деятельности, так как деятельность учителя раскрывается лишь в плане передачи содержания преподаваемого предмета.

Именно всем этим можно объяснить, почему длительное время объект деятельности учителя и объект воспитания ошибочно отождествлялись, а ребенок предполагался пассивным объектом воздействия со стороны учителя. Поэтому главная наша задача – не просто декларировать личностно-деятельностный подход, а организовать педагогический процесс в вузе таким образом, чтобы содержательный и

лично-профессиональные аспекты соединились с технологией учительского труда, умением учителя видеть общее и частное в его организационно-функциональной деятельности.

Эффективность любой деятельности во многом зависит от активности самой личности, ее навыков самоорганизации и самообразования. Известно, что наиболее благоприятные периоды интеллектуального развития, способствующие высокому уровню мыслительной активности и волевой саморегуляции связаны с студенческим возрастом, который является исходной базой творческой самообразовательной деятельностью [6]. Поэтому подготовка будущего учителя к профессионально-педагогическому самообразованию должна осуществляться одновременно с обучением профессии» [3, с. 57].

Нормативные документы последних лет ставят задачи создания благоприятных условий для развития профессиональных компетенций будущих учителей, которые включают в себя следующие акценты содержания профессиональной траектории педагога:

- внедрение инновационных методов обучения;
- интеграция 12-летней модели среднего образования и вуза;
- интеграция трехязычного обучения в школах;
- критериальное оценивание;
- формирование компетентностной модели современного учителя;
- усиление партнерства школы и вузов;
- инклюзивность образования;
- воспитание в будущем педагоге гражданственности, гуманизма, ответственности и толерантности;
- профессиональные компетенции учителя в условиях малокомплектных школ;
- непрерывное обучение [1].

На базе лучших традиций отечественного образования и грамотной интеграции мирового опыта необходимо построить эффективную систему подготовки педагогических кадров, отвечающую требованиям и вызовам постиндустриального и знаниеориентированного общества.

Литература

1. Указ Президента Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы : утвержден 07 декабря 2010 года, № 1118.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 296 с.
3. Ермаков К. Ф. О подготовке будущего учителя к профессионально-педагогическому самообразованию / К. Ф. Ермаков // Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. – Алма-Ата, 1985. – 177 с.

4. Сластенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя / В. А. Сластенина // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 71-78.

5. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации РК / МОН РК. – Астана, 2005. – 32 с.

6. Хмель Н. Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учебное пособие / Н. Д. Хмель. – Алматы, КНПУ им. Абая, 2008. – 176 с.

7. Ульянова Л. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к профессиональному самообразованию: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лариса Александровна Ульянова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2001. – 178 с.

Тесленко А. Н. Учитель XXI века: проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров. В данной статье рассмотрены некоторые проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров. Поднимается вопрос о совершенствовании подготовки педагогических кадров в условиях университетского образования. Обозначен ряд проблем, связанных с методологией, содержанием и методикой подготовки учителя в условиях университета.

Ключевые слова: учитель новой формации, педагогические кадры, профессиональная подготовка, личностно-деятельностный подход, содержание педагогического образования.

Teslenko A. Teacher of the XXI century: problems of professional training of pedagogical staff. This article discusses some of the problems of professional training of teachers. The issue of improving the training of teaching staff in the conditions of university education is raised. A number of problems related to the methodology, content and methodology of teacher training in the university are outlined.

Keywords: teacher of a new formation, pedagogical staff, professional training, personal-activity approach, content of pedagogical education.

О НАУЧНОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Уманец Сергей Федорович,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: umanecsf@mail.ru**

В условиях бурного развития информационного и технологического научно-технического прогресса современного общества в сознании студента возникает масса различного типа противоречий научного, философского, социального, культурологического, искусствоведческого, религиозного и бытового толка. В итоге у будущего педагога распадается

целостность видения и восприятия окружающего мира, растерянность перед будущей педагогической действительностью. Он не видит «актуальных берегов» педагогической действительности, тем более, когда заговорили о смене таких педагогических парадигм, как Болонская система и возврат к идеологическим, научным и мировоззренческим вопросам нашего Русского Мира.

В статье ставится цель определить роль и место научного мировоззрения студента в системе взаимодействия его с будущей педагогической реальностью и социумом. Актуальным становится вопрос о самостоятельном, целостном, гибком и осознанном научном мировоззрении будущего специалиста. Студент должен понять, что без попыток осмыслить себя в структуре современных социально-культурных систем, каковой, например, является педагогическая реальность, без формирования у себя критического подхода к различного рода педагогическим инновациям, из него не получится ответственный и высококлассный специалист.

Научное мировоззрение позволяет будущему педагогу смотреть на мир, как бы заново, открывая в нем новые грани бытия. Студент должен понимать, что став на стезю педагогической деятельности, педагог-человек представляет из себя в социальном и общественном плане нечто большее, над чем он даже не задумывался. Теперь он становится человеком-философом в контексте педагогических идей и парадигм, конструктором различных педагогических практик и технологий и роль научного мировоззрения в этом случае очень важна. Человек-философ, педагог-философ не позволит, чтобы его познавательная, мыслительная, педагогическая деятельность редуцировалась до уровня упрощенных схем, которые не являются результатом его собственных интеллектуальных и духовных усилий.

И если студент выбирает такой аспект своего существования как бездеятельность и пассивность, то он сам создает условия для своей несвободы. Научное мировоззрение как раз и позволяет уйти человеку от позиции, когда его сравнивают с бездумной человеком-машиной, не имеющей личных целей. А отсутствие рефлексии по отношению к миру приводит к чувству обреченности и отупению. Студент, как будущий специалист, оказывается в итоге в мире, где его существование вольно или невольно подчиняется власти жестких социальных, культурных, технологических систем; его личность «размывается» и он не может адаптироваться в этих системах; постепенно он нивелируется как специалист, теряя свою квалификацию.

Студент должен понять, что человек существует в этом мире как активное, осмысленное существо и научное мировоззрение помогает ему обрести уникальность своего бытия. Сократ по этому поводу говорил,

«неосознанная жизнь не стоит того, чтобы ее жить, то есть без попыток осмыслить, понять свое существование жизнь теряет значение».

Изучая в статье мысль о научном мировоззрении, любой активный студент, может задать вопрос о центральной сути последнего. И что же необходимо ответить любознательному студенту с позиции преподавателя?

Ответ на эту тему есть у древнегреческих философов, которые утверждали, что человек начинает проявлять себя как духовное, мыслящее существо через актуализацию в нем сверхприродной сущности, а именно мышление, познание, творчество.

Научное мировоззрение, как отмечает Гассет, позволяет человеку снять ложную завесу сознания того, что мы что-то знаем [2]. По этому поводу еще говорил Сократ, «что я знаю, что я ничего не знаю». Этим выражением философ хотел сказать, что осознание своего незнания – это первый шаг на пути к истине. Развивая в себе основы научного мировоззрения, в процессе познания и осмысления студенту приходится преодолевать себя, свое незнание и свою ограниченность. В итоге будущий педагог приобретает свободу решений и действий, начинает определять себя в мире, начинает понимать свое место и путь в профессии и обществе в целом. Однако такой процесс невозможен без усилий самого человека, его устремленности к постоянному самосовершенствованию, желания непрерывно взаимодействовать с миром, то есть «Платоновское движение к бытию, поступательный шаг к тому, чтобы быть» [3]. Научное мировоззрение предполагает особый способ мышления человека, в основу которого положена большая духовная работа над собой. По этому поводу Ю. М. Резник утверждает, что «индивидуальная картина мира поднимается до уровня панорамного видения, способного воспринимать любой предмет одновременно с разных сторон» [4]. Студент, обладая таким научным мировоззрением, «обретает свободу мыслить и действовать самостоятельно, не оглядываясь на установленные кем-то рамки и стандарты», как утверждает при этом Н. Д. Асташова [1].

Когда же студент начинает «делать себя как свободное существо», говоря словами Фихте, то появляется гармоничная личность, для которой системные ограничения общества перестают быть тотальными и непреодолимыми. Для цельной личности социальные и общественные структуры, которые не адекватны его научному мировоззрению, не воспринимаются им как угнетающие и антагонистические.

Научное мировоззрение направляет студента к тому, чтобы быть самим собой, оно направляет его к самостоятельным размышлениям, помогает ему противостоять различным внешним воздействиям, позволяет сохранить свою индивидуальность. Научное мировоззрение формирует у личности самостоятельные суждения о мире, о самом себе, о других людях.

Формирование научного, философского мировоззрения особенно актуально сейчас, когда на территории Донецкой Народной Республики и Украины осуществляется освободительная военная спецоперация по демилитаризации и денацификации последней. Украинские националисты, идя на поводу американских глобалистов, забыли библейскую мудрость, «кто посеет ветер, тот получит бурю, а «получив бурю, того накроет ураган».

Научное мировоззрение позволяет современному студенту понять и осознать, что американский империализм работает на хаотизацию и уничтожение Русского Мира. А шестой комплекс финансово-экономических санкций Европы и Англо-саксонского мира, как показала практика, не смогли сломить экономические устои Российской Федерации, а лишь укрепили российский рубль и российскую экономику.

Выводы. Формируя научное мировоззрение у будущих педагогов в стенах педагогического вуза, в душах и сердцах нашей молодежи закладывается идеологический патриотизм к Родине, к своему народу, своим духовным и культурным ценностям. Научное мировоззрение дает студенту четкую систему координат, на основе которой он получает возможность вырабатывать собственное, принципиально новое видение мира, способное противостоять информационному давлению современных социальных систем. Научное мировоззрение в связке с профессиональными компетенциями будущего педагога становится созидающей и творческой силой, могущей повлиять на дальнейший прогресс всего нашего Русского Мира.

Литература

1. Асташова Н. Д. Философия – путь к себе / Н. Д. Асташова // Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – Вып. 2. – С. 130-134.
2. Гассет Х. Что такое философия? / Х. Гассет. – Москва : Наука, 1991. – 408 с.
3. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. – Москва : Мысль, 1994. – Т. 3. – 654 с.
4. Резник Ю. М. Человек за границами культуры и социальности: трансперсональность как предмет социальной теории (метафизические основания) / Ю. М. Резник // Вопросы социальной теории. – 2009. – Т. III. – Вып. 1 (3). – С. 180-195.

Уманец С. Ф. О научном мировоззрении будущего педагога. В статье анализируется мировоззренческий аспект педагогической деятельности будущего педагога в условиях военной спецоперации на Украине и передела глобального мира.

Ключевые слова: мировоззренческий аспект педагогической деятельности будущего педагога, военная спецоперация на Украине, глобальный мир, идеологический патриотизм, научное мировоззрение.

Umanets S. *On the scientific outlook of the future teacher.* The article analyzes the ideological aspect of the pedagogical activity of the future teacher in the conditions of the military special operation in Ukraine and the redistribution of the global world.

Keywords: ideological aspect of the future teacher activity, military special operation in Ukraine, global peace.

Секция 2
Компетентностный подход как фактор становления
профессиональной личности педагога

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА

Акимова Ольга Михайловна,
Гризодуб Наталья Викторовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: q4olga@gmail.com,
n.grizodub@donnu.ru

Требования к образованию были кардинально изменены такими факторами как быстрая динамичность и информатизация общества, его открытость, современные стратегические ориентиры в экономике, а также новые преобразования в самом обществе, которое окружает нас. В свою очередь, представители системы образования отреагировали на эти изменения тем, что стали основывать цели, содержание и технологии образования на ожидаемых от него результатах. Таким образом, главной целью образования выступают не просто знания, умения и навыки, а личная, социальная, а также профессиональная компетентность, основывающаяся на умениях самостоятельно находить информацию, анализировать ее, и в конечном итоге эффективно ее использовать. Неотъемлемой частью цели образования стали умения эффективно и рационально жить в мире, который имеет тенденцию быстро изменяться.

Самой острой и ключевой проблемой современного образования является качество педагогического труда, что и определяет его содержание, в основе которого – базовые компетентности, определенные ФГОС ВО 3 ++.

Понятие компетентности в мировой образовательной практике является центральным, в некоторой степени «узловым» понятием. Это обосновывается тем, что компетентность, во-первых, соединяет в себе как навыковую, так и интеллектуальную составляющую образования; во-вторых, в самом понятии «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, которая формируется «от результата»; в-третьих, в ключевой компетентности заложена интегративная природа, потому что ее свойством является вбирание в себя ряда однородных или близкородственных умений и знаний, которые относятся как к широкой сфере культуры, так и к деятельности (правовая,

информационная и так далее). Помимо когнитивной и операционально-технологической составляющей понятие компетентности включает еще и этическую, поведенческую, мотивационную и социальную. В него входят результаты обучения, то есть знания и умения, система ценностных ориентаций, привычки индивида и другое.

Реализация компетентностного подхода направлена на формирование *умений находить способы / варианты решения того или иного вопроса в соответствии с разными ситуациями:*

- 1) как в объяснении, так и в познании явлений действительности;
- 2) при освоении современной техники и технологии;
- 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей.

Целью компетентностного подхода является профессиональное становление индивида, который будет готов к управленческой, профессиональной, научно-методической, производственно-технической, исследовательской деятельности.

Выделяют такие задачи компетентностного подхода, как:

- 1) формирование ценностного отношения к своему профессиональному образованию, а также к своей профессиональной деятельности;
- 2) развитие у личности творческого потенциала;
- 3) воспитание полноценной направленности и готовности к самореализации.

По убеждению ученых, инновационная модель образования обязана интегрировать многие аспекты знаний, а именно:

- социальные;
- физические;
- интеллектуальные;
- эстетические;
- политические.

Это связано с тем, что компетентность личности обязана проявляться в ее разных проявлениях. В качестве областей, которые развивают компетентность индивида выступают: учеба, работа, сфера заботы о здоровье, культура, политика, окружающая среда, экология, а также сам мир. К инструментам формирования компетентности относят общее образование, профессиональную подготовку, обучение без отрыва от производства (данный вид обучения популярен на предприятиях, где сотрудник имеет возможность использовать специальные инструменты и оборудования), совместное развитие, СМИ (средства массовой информации), воспитание в семье, а также все виды деятельности личности, которые способствуют тому, чтобы индивид выполнял свою активную гражданскую роль.

Как выделяется, переход к такой трактовке компетентности личности позволяет открыть перспективу для того, чтобы смогли быть развиты как новые стратегические идеи, так и действия. Замена знаний, которая только рассчитана на формирование навыков (практические, трудовые и производственные), на знания и умения, нужных для раскрытия всего человеческого потенциала, согласно словам ученых, означает первые шаги к более интегрированной образовательной политике, призванной в свою очередь служить интересам будущего общества и самого индивида. Для человека такая интеграция крайне необходима для самостоятельных и успешных разрешений разного рода жизненных ситуаций, при этом создавая для самого себя лучшие условия для конструктивного взаимодействия с обществом в различных ситуациях, где могут присутствовать и конфликты.

Учеными была выдвинута идея разработать новое содержание образования, беря в расчет новое широкое понимание компетентности. На их взгляд, новые учебные программы должны строиться на основе современной концепции взаимодействия между вузами и остальными общественными структурами в рамках стратегии развития компетентности человека. При этом исключается разделение знаний. И функция педагога меняется. Он должен быть активным посредником между обучающимися и ситуациями, где происходит актуализация и находится практическое применение какому-либо виду компетентности. Организация такого типа учебного процесса нуждается в установлении большого количества связей между вузом, с одной стороны, и учреждением, человеком, деятельность которого связана с теми или иными областями компетентности – с другой, что в то же время дает реализовать *интеграцию теории и практики*.

За последние лет десять в вопросе определения сущности компетентности нет единства в современной литературе, несмотря на то, что изучением рассмотренного понятия активно занимались многие отечественные и зарубежные ученые.

По определению профессора А. К. Марковой, профессиональная компетентность педагога – это психическое состояние, которое позволяет действовать в разнообразных ситуациях самостоятельно и ответственно [3].

Психолог Е. М. Павлютенков трактует это определение как форму исполнения субъектом педагогической деятельности, которая имеет свойство обуславливать глубокие знания свойств, преобразуемых предметов труда, а также свободно владеть орудиями производства в соответствии с характером выполняемой работы профессионально важнейшим качествам преподавателя [5].

Советский и российский ученый-педагог Б. С. Гершунский считает, что профессиональной компетентностью педагога является уровень собственного профессионального образования [1]. А, по мнению

профессора Н. В. Матяш, профессиональной компетентностью педагога выступает качественной характеристикой степени овладения педагогом профессиональной деятельностью [4] и прочее.

Профессиональной компетентностью преподавателя высшей школы является целостная совокупность компетенций, которые нужны для того, чтобы реализовать основные направления такой его деятельности: учебная, методическая, научная, воспитательная, участие в управлении кафедрой, факультетом, вузом.

Профессор Н. В. Кузьмина рассматривает [2] профессиональную компетентность педагога как его авторитетность и осведомленность, как свойство личности, которое позволяет продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные на формирование личности других людей.

К основными элементами педагогического труда исследовательница относит специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков обучающихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивации обучаемых и аутопсихологическую компетентность.

В специальной компетентности содержатся глубокие знания, квалификация и опыт производительной деятельности в рамках преподаваемой дисциплины, специальность, по которой для человека ведется обучение; знания способов разрешения как технических, так и творческих задач, которые связаны с конкретным производством.

В методическую компетентность входят владение человеком разнообразными методами обучения, также важно и знание дидактических методов, умений и приемов применения их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения.

Психолого-педагогическая компетентность предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение побуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной профессии, к преподаваемому предмету.

Дифференциально-психологическая компетентность включает умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять эмоциональное состояние людей; умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами и учащимися.

Аутопсихологическая компетентность заключается в знаниях о способах профессионального самосовершенствования; в умениях

осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; видеть причины недостатков в своей работе, в себе; в желании самосовершенствоваться.

Подводя итоги, можно сказать, что **профессиональной компетентностью современного преподавателя** является устойчивое владение системой знаний, умений и навыков, определяющих уровень подготовленности к профессиональной деятельности.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Юнити, 2010. – 450 с.
2. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Москва : Изд-во ЛГУ, 2003. – 87 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя : Книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 2005. – 192 с.
4. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология», диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Наталья Викторовна Матяш. – Брянск : Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, 2000. – 385 с.
5. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков ; под редакцией Б. А. Федоришина. – Киев : Рад. школа, 2010. – 143 с.

Акимова О. М., Гризодуб Н. В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы. В статье автором рассмотрены ключевые составляющие компетентности преподавателей высших учебных заведений, изучено одно из центральных понятий педагогики – компетентность педагога и его трактовка выдающихся людей в сфере науки и образования.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, компетентностный подход, образование, преподаватель.

Akimova O., Grizodub N. Professional competence of a high school teacher. In the article, the author examines the key components of the competence of teachers of higher educational institutions, studies one of the central concepts of pedagogy – the competence of a teacher and his interpretation of outstanding people in the field of science and education.

Keywords: competence, professional competence, competence approach, education, teacher.

РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Быстрова Юлия Александровна,
Институт проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ,
г. Москва, РФ
e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Необходимость создания инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей качественное образование и полноценную интеграцию детей с ОВЗ в социум, ставит перед современной школой не только задачи создания достаточной материальной база и методического обеспечения, но и требует определенной психологической готовности от учителя начальных классов принять такого ребенка в коллектив и обеспечить ему необходимый уровень развития и обучения, при котором наибольшим образом проявятся его сильные стороны и компенсаторные механизмы психического развития. По мнению С. Алехиной, Ю. Быстровой, М. Баркаускайте, В. Коваленко, Е. Кутеповой, Е. Самсоновой, Л. Шипицыной и др. необходимым условием достижения запланированных образовательных результатов обучающимися с ОВЗ является сформированная психологическая готовность педагогов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями, которая напрямую зависит от формирования ценностей инклюзии как основы компетентности педагога [1; 2; 3; 4].

В контексте научной статьи мы рассматриваем психологическую готовность педагога к инклюзивному обучению детей с ОВЗ как устойчивое системное психологическое образование, что интегрирует в себе психологическую направленность и профессиональную подготовленность к осуществлению данного аспекта деятельности, обеспечивает компетентную деятельность педагога при решении задач обучения и воспитания этой категории детей и взаимодействие учителя с ними.

Мотивационный компонент психологической готовности предполагает положительное отношение к детям с ООП, отсутствие негативных социальных установок по отношению к этой категории учащихся. Необходимым звеном этого компонента выступает осознание пользы совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, а также наличие потребности в овладении знаниями по основам психологии, социальной работы, коррекционной педагогики и особенностям их применения в условиях инклюзии.

К личностно-ценностному компоненту относят готовность педагога к изменениям собственных взглядов и установок в соответствии

с ситуацией, наличие высокого уровня сформированности таких личностных черт, как эмпатия, толерантность, гуманное отношение к лицам с инвалидностью и т. д. Способность к самоанализу и самооценке своей педагогической деятельности, наличие системы ценностных ориентаций.

Гипотеза исследования: формирование инклюзивных ценностей является основой для формирования психологической готовности педагога к использованию инклюзивных практик в своей работе.

В исследовании приняли участие 313 респондентов. Выборка состояла из 67 тьюторов, 61 работающего социально-психологического направления, 185 педагогов начальных классов. Исследование было проведено на констатирующем этапе с помощью разработанных нами шкал для оценки готовности к преподаванию и тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования [5]. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно с помощью системы «Anketolog» и обрабатывались статистически с помощью программы SPSS Statistics 18.0. На констатирующем этапе во всех группах респондентов выявленные статистически достоверные показатели того, что респонденты имеют проблемы с психологической готовностью реализовывать функции, связанные с восприятием детей с ОВЗ с точки зрения субъектной позиции, хотя при этом они на должном уровне знакомы со знаниями, методами работы, обеспечивающей создание специальных условий образования для ребенка, как объекта психолого-педагогического сопровождения. При этом анкетирование показало, что нет достоверных различий в отношении к инклюзии между работающими педагогами и студентами СПО и ВО. Нет различий между намерениями осуществлять инклюзивные практики у работающих педагогов и студентов СПО и ВО социального направления. При этом логично, что у студентов как СПО так и всех специальностей ВО выше показатель восприятия трудностей, с которыми им придется столкнуться, чем у работающих специалистов. Студенты СПО показывают ниже результат в оценке своей эффективности, чем работающие педагоги и студенты ВО. Студенты ВО оценивают свою эффективность также как работающие педагоги, но отчетливее осознают трудности в работе и при этом имеют ниже показатель намерений реализации инклюзивных практик.

Анализ матриц компонент показал, что в ответах на вопросы анкеты представлены достоверные факторы, которые отражают:

В отношении к инклюзии – убеждения, эмоции и противоречия в принятии инклюзии.

В понимании трудностей – выделяются личные психологические трудности, внешние трудности и риски инклюзии.

В намерениях осуществлять инклюзивные практики – четко прослеживается абсолютное принятие педагогом деятельности

для обучающегося (технологии, инструментарий) и сложности психологического плана в деятельности с обучающимся, что и стоит рассматривать как определенную инклюзивную ценность, которую необходимо сформировать у педагогов для работы с детьми с ОВЗ (таблица 1).

Таблица 1

**Матрица компонент намерения реализации
инклюзивных практик**

	Компонента	
	для ребенка	с ребенком
Я буду адаптировать учебные задания, исходя из особых образовательных потребностей обучающегося.	,797	
Я приму участие в программе профессионального развития, чтобы я мог оказать эффективную поддержку ученикам с различными потребностями в обучении.	,766	
Я буду стремиться настойчиво преодолевать все возникающие трудности, мешающие эффективному сопровождению обучающегося с особыми образовательными потребностями.	,743	
Я буду искать недостающие ресурсы в школе и вне школы для поддержки ученика с особыми образовательными потребностями.	,688	,413
Я буду советоваться с родителями ученика по всем вопросам, касающимся трудностей в общении и обучении.	,629	
Я спрошу учащегося, демонстрирующего проблемное поведение, как лучше с ним взаимодействовать.		,853
Я обсужу с учеником его интересы и трудности, которые он испытывает в обучении.		,768
Я постараюсь вовлечь ученика в построение его индивидуального образовательного маршрута.		,757
Я буду включать учащихся с тяжелыми формами инвалидности в ряд социальных мероприятий в классе и школе.	,512	,539

В самоэффективности в реализации инклюзивных практик прослеживается способность использовать инструменты поддержки, а сомнения у педагогов и студентов вызывает поддержка обучающегося (субъектный подход).

Проблема формирования психологической готовности педагогов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ рассматривается как часть подготовки педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Повышение качества подготовки педагогов возможно только при тесной взаимосвязи теоретических знаний, которые студенты получают на лекциях, семинарах и практических занятиях, с часами практической подготовки в профильных организациях. Непосредственный контакт

студентов с детьми с ОВЗ, формирование практических компетенций по основным типам задач специалиста тьюторского сопровождения, таких как оценка разнообразия учащихся – различия между учащимися рассматриваются как ресурс и ценность для образования; поддержка всех учащихся – учителя возлагают большие надежды на достижения всех учащихся; сотрудничество и командная работа; непрерывное личностное профессиональное развитие – преподавание – это учебная деятельность, где педагоги, в том числе специалисты тьюторского сопровождения, берут на себя ответственность за свое собственное обучение на протяжении всей жизни, будут способствовать повышению качества подготовки педагогов, успешно работающих в условиях инклюзии.

В контексте исследуемой проблемы также актуальны вопросы поиска путей и средств формирования психологической готовности педагогов к инклюзивному обучению детей с ООП средствами различных видов тренингов.

В ходе тренинговых занятий необходимо проводить работу параллельно над формированием, в первую очередь, мотивационного и личностного компонентов психологической готовности специалистов тьюторского сопровождения к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрим более подробно приемы и средства, которые целесообразно использовать в течение цикла тренинговых занятий для повышения качества подготовки тьюторов.

Составляющей психологической готовности будущего специалиста тьюторского сопровождения является его мотивационная готовность. Она позволяет педагогу проявлять интерес к своей профессии, в том числе к работе с детьми с ООП, но при этом наличие мотивационной готовности не будет означать психологическую готовность специалиста к работе с такими детьми. Психологическая готовность подразумевает природную или воспитанную толерантность, принятие таких детей, наличие определенных личностных качеств специалиста, позволяющих ему относиться к такому ребенку также как ко всем детям в классе, применяя при этом специальные технологии преподавания и дифференцированной работы. В качестве одного из действенных средств формирования мотивационного компонента готовности следует применять притчи. Метафорические сюжеты притч позволяют дистанцироваться от действительности и облегчают доступ к переосмыслению действительности.

Психологическая готовность педагога к работе в инклюзивной образовательной среде как интегральное образование личности, заключающаяся в положительном отношении к такого рода деятельности как инклюзивное обучение, рассматривается нами с точки зрения мотивации в деятельности. Мотивация к определенной деятельности возможна только при успешности этой деятельности и наличии

определенных потребностей, которые данная деятельность закрывает. А успешность, в свою очередь, достигается при наличии определенных знаний и навыков в сфере деятельности. Поэтому, о сложившейся готовности специалиста тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании детей с ОВЗ можно говорить только при условии сформированности у него основных ценностей инклюзии, развитости у субъекта системы знаний о таких детях, технологий работы на уроках и во внеурочное время с детьми с особыми образовательными потребностями. Формированию данных знаний и компетенций у специалистов тьюторского сопровождения начальных классов методом тренинговой работы будет посвящено наше следующее исследование.

Литература

1. Алехина С. В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 62-78.
2. Бистрова Ю. О. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Ю. О. Бистрова, В. Е. Коваленко // Актуальні питання корекційної освіти. – 2018. – № 11. – С. 24-34.
3. Быстрова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации учащихся со сниженным зрением в условиях инклюзивного обучения / Ю. А. Быстрова // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества : Сборник научно-методических материалов международного научно-образовательного форума СВФУ (г. Якутск, 23-28 июня 2014 г.). – 2014. – С. 1198-1210.
4. Шеманов А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16. – № 1. – С. 74-82.
5. Шеманов А. Ю. Метод оценки профессиональных компетенций, необходимых для тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология. – Москва : МГППУ, 2022 (в печати).

Быстрова Ю. А. Ресурсы формирования психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде. В статье проведен анализ психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде как компоненты их профессиональных компетенций; рассмотрено понятие «психологическая готовность специалистов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ», пути и конкретные способы формирования. Исследование проводилось с помощью разработанных шкал для оценки готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическая готовность, инклюзивная образовательная среда, дети с ОВЗ, ресурсы психологического консультирования, кейс-метод, тренинг, ценностные ориентации, мотивация.

Bystrova Yu. Resources for forming psychological readiness of teachers to work in an inclusive educational environment. The article analyzes the psychological readiness of teachers to work in an inclusive educational environment as a component of their professional competencies; the concept of "psychological readiness of specialists for inclusive education of children with disabilities", ways and specific methods of formation are considered. The research was conducted using the developed scales for assessing readiness to work in an inclusive education environment.

Keywords: psychological readiness, inclusive educational environment, children with disabilities, psychological counseling resources, case method, training, value orientations, motivation.

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Велиева Светлана Витальевна,
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, РФ
e-mail: stlena70@mail.ru**

Обеспечение высокого качества дошкольного образования на основе фундаментальных ценностей, классического педагогического опыта при соответствии актуальным потребностям общества и личности является одной из задач российского образования.

Актуальность исследования обуславливается и рядом государственных нормативно-правовых документов. Переход на новый уровень развития, достижение требуемого качества образования возможен благодаря компетентным и грамотным педагогов дошкольного образования. Здесь важным оказывается не только наличие достойного образования самих воспитателей, но и их отношения к деятельности, личностные качества, мотивы педагогической деятельности.

Изучение становления и условий формирования мотивов и профессиональной мотивации связывают с влиянием субъективных и объективных факторов (Х. А. Абдужалилов [1], М. Г. Васькина [1], Е. И. Рогов [4], А. М. Недайводина [4]).

Особое внимание уделяется взаимовлиянию деятельности и трудовой мотивации (М. Г. Бекирова, И. В. Перфилова, М. В. Чуб [2]), производительности и ценностным ориентациям (Д. С. Бурлаченко, 2012; Б. С. Васякин, Н. А. Дебердеева, Е. Л. Пожарская [3]), рискам мотивации и

стимулирования показателей трудовой деятельности (О. Л. Рынгач, О. Л. Чуланова [5]) и пр.

Мотивация как совокупность субъективных и объективных движущих сил, побуждающих и обеспечивающих готовность человека к достижению целей и результата деятельности, включает в себя ситуационный, личностный и мотивационный факторы (Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский [6]).

Мотив отражает позицию субъекта, в основе которой заложен собственный опыт, осмысление социально значимых целей профессиональной деятельности.

Н. А. Аминов выделяет мотивы, характерные для педагогической деятельности: вознаграждения и наказания, нормативная власть и эталона, знатока и информации. Е. П. Ильин выделяет группы профессиональных мотивов: трудовой деятельности, выбора профессии и выбора места работы.

Целью нашего исследования стало установление связи профессиональной мотивации воспитателей и стажа педагогической деятельности. В качестве респондентов выступили 170 воспитателей дошкольных образовательных организаций, которые были распределены на три группы.

Первая группа образована 60 (35,3 %) начинающими воспитателями со стажем работы меньше 5 лет.

Во вторую группу вошли 62 (36,5 %) воспитателя со стажем работы свыше 5 лет.

48 (28,2 %) педагогов со стажем от 5 до 15 лет – составили третью группу.

Анализ данных методики мотивации профессиональной деятельности показал, что у начинающих педагогов внутренняя (4,1) и внешняя положительная (3,8) мотивация выше, чем у стажистов (3,75 и 3,0 соответственно).

Внешняя отрицательная мотивация стажистов (3,2) выше, чем у молодых воспитателей (3,0).

В группе молодых воспитателей ранжирование побуждающих мотивов оказалось следующим: значительное стремление к удовлетворению от процесса и результата педагогической деятельности, к самореализации и социальному престижу; высокий показатель заинтересованности в денежном вознаграждении и компенсации; средний показатель глористической мотивации, достижения социального престижа и уважения; потребности в продвижении по службе.

Наименьшие значения набрали показатели внешней отрицательной мотивации: стремление избежать критики, наказаний и неприятностей. В этой группе внутреннее стремление к профессиональной деятельности

находится на высоком уровне и ведут к значительной активности, инициативности, открытости к инновациям.

Анализ содержательной структуры мотивации позволил обнаружить высокие показатели по мотивационным шкалам, отражающим мотивы «роста».

Мотивационные профили молодых воспитателей отличаются общей направленностью на развитие, свидетельствуют о выраженной потребности в деятельности, творческом подходе к решению проблем. Удовлетворение личных мотивов поддержания жизнеобеспечения рассматривается в контексте социальных интересов.

Корреляционный анализ показателей мотивационной сферы в этой группе выявил целостность и интегрированность структуры мотивационного потенциала.

В двух группах воспитателей со стажем от 5 и выше лет регистрируются высокие показатели стремления к удовлетворению от процесса и результата педагогической деятельности, средние значения глористической мотивации (самоутверждения), достижения социального престижа и уважения; стремления к самореализации и социальному престижу; средние показатели внешней отрицательной мотивации: стремления избежать критики, наказаний и неприятностей, потребности в продвижении по службе. Низкие значения набрали потребность в денежном вознаграждении и стремление к продвижению по службе.

Значения линейной корреляции Пирсона показали, что с накоплением опыта педагогической деятельности несколько снижается приоритет материальной мотивации ($r=-0,49$ при $p\leq 0,01$), глористической мотивации, потребности в построении карьеры ($r=-0,4$ при $p\leq 0,01$); отмечается рост стремления к приобретению социального престижа и уважения коллег ($r=0,51$ при $p\leq 0,01$).

Эти данные подтверждают мнение, что экономические способы мотивации мало стимулируют эффективность педагогической деятельности, хотя и остаются значимым фактором при сохранении себя в профессии.

В группе профессиональных мотивов и начинающих воспитателей, и стажистов внутренняя потребность, приверженность и устойчивая направленность личности на педагогическую деятельность оказывается наиболее значимой.

Литература

1. Абдужалилов Х. А. Экосистемы в пространстве новой экономики: монография / Х. А. Абдужалилов, К. А. Аванесян, Е. Е. Айдаркина, В. В. Алехин, А. В. Алешин, Б. Али, Р. В. Андриенко, А. В. Бабилова и др. – Ростов-на-Дону : Таганрог : ЮФУ, 2020. – 788 с.

2. Бекирова М. Г. Мотивация как процесс трудовой деятельности / М. Г. Бекирова, И. В. Перфильева, М. В. Чуб // Управление экономическими системами. – 2015. – № 2 (74). – С. 1-11.

3. Пожарская Е. Л. Проблема организационных ценностей сотрудников в современных экономических условиях / Е. Л. Пожарская, Б. С. Васякин, Н. А. Дебердеева // Горизонты экономики. – 2021. – № 2 (61). – С. 66-75.

4. Рогов Е. И. Особенности мотивации педагогов, работающих в образовательных организациях разной формы собственности / Е. И. Рогов, А. М. Недайводина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 9. – № 5. – С. 62.

5. Рынгач О. Л. Факторы и риски мотивации трудовой деятельности персонала организаций / О. Л. Рынгач, О. Л. Чуланова // Вестник евразийской науки. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 1-14.

6. Токарева Ю. А. Мотивация трудовой деятельности персонала : комплексный подход : монография / Ю. А. Токарева, Н. М. Глухенькая, А. Г. Токарев ; Урал. федер. ун-т им. Б. Н. Ельцина, Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 216 с.

Велиева С. В. Динамика профессиональной мотивации воспитателей в зависимости от стажа педагогической деятельности. *Статья посвящена анализу динамики профессиональной мотивации воспитателей в зависимости от стажа педагогической деятельности. Актуальность исследования обусловлена стремительным преобразованием общества, влекущим изменения в мировоззрении, смыслах, мотивах и ценностях, что оказывает влияние и на профессиональную деятельность. Выявлено, что в группе профессиональных мотивов и начинающих воспитателей, и стажистов внутренняя потребность, приверженность и устойчивая направленность личности на педагогическую деятельность оказывается наиболее значимой.*

Ключевые слова: динамика, профессиональная мотивация, воспитатели, стаж, педагогическая деятельность.

Velieva S. Dynamics of professional motivation of educators depending on the experience of pedagogical activity. *The article is devoted to the analysis of the dynamics of professional motivation of educators, depending on the experience of pedagogical activity. The relevance of the study is due to the rapid transformation of society, entailing changes in the worldview, meanings, motives and values, which also affects professional activities. It was revealed that in the group of professional motives of both novice educators and trainees, the inner need, commitment and sustainable orientation of the individual to pedagogical activity is the most significant.*

Keywords: dynamics, professional motivation, educators, experience, pedagogical activity.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Венкова Зоя Львовна,
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарный педагогический
университет»,
г. Пермь, РФ
e-mail: zoya_venkova@mail.ru

В структуру профессиональной компетентности педагога входит достаточно обширный спектр компетенций. Опытность человека в профессиональной деятельности можно представить через обобщенную классификацию педагогических компетенций [11]:

– специальные компетенции (владение собственно профессиональной деятельностью, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие) например: в контексте наших экспертных сессий рассматриваются игровая и проектная компетентности и компетенции;

– социально-коммуникативные компетенции (умение организовать совместную профессиональную деятельность, навыки сотрудничества и владение приемами педагогического общения);

– личностные компетенции (уровень самоактуализации, владение способами личностного саморазвития и самовыражения, средствами противостояния профессиональным деформациям).

Уникальность и специфичность педагогической деятельности делает невозможным наличие только специальной компетентности, профессионализм педагога проявляется в синергии всех представленных видов.

Сосредоточенное внимание исследователей и практиков к коммуникативным процессам в педагогике объясняется тем, что с одной стороны это смысловой стержень профессии, а с другой тем, что коммуникация является движущим механизмом всего образования. Становление и развитие коммуникативной компетентности как базиса профессионализма педагога дошкольного образования является актуальной проблемой современной науки и практики.

Коммуникативная компетентность является базовой для педагогической профессии, задает вектор для определения педагогического общения. Значимость и приоритетность коммуникативной компетенции, как важной составляющей профессионализма декларируется сегодня на нормативном, научно-теоретическом и технологическом уровнях.

Исходя из Концепции профессионального стандарта педагога (2017), в основу которой заложен уровневый характер, ориентированный на специфику работы педагогов в дошкольных учреждениях, начальной, основной и старшей школе, ведущим документом в «связке» двух стандартов должен быть ФГОС ДО [10; 12].

Анализируя соответствие ФГОС ДО и Профстандарта, исходя из требований, предъявляемых к педагогу, и задач дошкольного образования можно отметить, что в обозначенных документах наличествуют преемственные связи. В совокупности трудовые действия и необходимые знания и умения, предлагаемые Профстандартом, отражают все основные компетенции, как необходимые в целом для решения базовых задач дошкольного образования, так и в частности для организации разных моделей отношений между субъектами общения, заявленных в ФГОС ДО: педагогом и детьми, детьми между собой, педагогом и родителями, педагогом и другими педагогическими работниками. Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о важности обладания педагогом коммуникативной компетенцией, что является базовым условием реализации современных стандартов.

Коммуникативная компетентность рассматривается учеными разных направлений педагогики и психологии как:

1) межличностный опыт общения, базовым условием которого являются процессы социализации и индивидуализации (А. В. Мудрик);

2) личностная способность вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели (И. А. Зимняя);

3) способность к коммуникации, обеспечивающая возможность взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей партнера по общению (Ю. Н. Емельянов);

4) системы коммуникативных действий, основанные на знаниях об общении и позволяющие свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве (С.В. Знаменская);

5) личностные качества, способствующие успешности протекания процесса общения (Дж. Равен) [9; 6; 5].

Несмотря на разные подходы к определению коммуникативной компетентности, ученые едины в том, что данный феномен должен изучаться как ключевое понятие для описания педагогического общения и предполагает не только наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, но и зрелость умений организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и образовательной целесообразности.

Широкое поле исследований различного спектра педагогических и психологических направлений в изучении данного феномена позволяет детализировать содержание коммуникативной компетентности относительно педагога дошкольного образования и структурировать ее разноплановые элементы.

В структуре коммуникативной компетентности педагога ДО традиционно (как и в общей профессиональной компетентности) выделяют следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, поведенческий и личностный (И. А. Зимняя, К. Белая, Л. Лашкова, В. А. Болотов и др.). Остановимся на содержании каждого компонента более подробно.

Когнитивный компонент представлен сочетанием различных систем знаний, к которым относятся: знания в области языковых дисциплин (лингвистика, фонетика, грамота и т. д.); знания о педагогическом общении, представления о его особенностях и специфике в дошкольном возрасте, о функциях общения с разными участниками образовательных отношений; осведомленность о вербальных, паралингвистических и невербальных средствах общения.

Ценностно-смысловой компонент определяет совокупность отношений и потребностей в сфере профессиональной деятельности через: мотивационно-ценностное отношение к содержанию педагогического общения; готовность к реализации коммуникативной компетентности в педагогическом общении; потребность в совершенствовании коммуникативной компетентности в зависимости от меняющихся социальных условий.

Эмоционально-волевой компонент характеризуется: сформированностью эмоционально-волевой регуляции проявления коммуникативной компетентности; развитым эмоциональным интеллектом (самосознание, эмпатия социальные навыки).

Поведенческий компонент проявляется через: опыт (умения и навыки) организации педагогического общения и взаимодействия, основанный на современных образовательных тенденциях субъект-субъектного коммуницирования; способность к организации эффективного и конструктивного общения; культуру речевого поведения, этичность, презентабельность.

Личностный компонент включает: коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия (коммуникативная толерантность, акцентуация характера, темперамент, эрудиция, социальный менталитет).

Важными в деятельности педагогов дошкольного образования является расширение репертуара коммуникативных умений, в которых, исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной), можно выделить три базовых группы: умения

межличностной коммуникации; умения восприятия и понимания друг друга; умения межличностного взаимодействия.

Умения межличностной коммуникации включают в себя:

- 1) умение передавать необходимую информацию;
- 2) умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- 3) умение организовывать и поддерживать диалог;
- 4) умение активно слушать собеседника.

Среди перцептивных умений (восприятия и понимания) важное значение имеют:

- 1) умение ориентироваться в коммуникативной ситуации межличностного взаимодействия;
- 2) умение распознавать скрытые мотивы поведения и психологические защиты собеседника;
- 3) умение понимать эмоциональное состояние партнера по общению и др.

К умениям межличностного взаимодействия относят:

- 1) умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению, доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься;
- 2) умение применять свои индивидуальные способности при решении совместных задач;
- 3) умение оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

Обобщая все вышесказанное можно резюмировать, что коммуникативная компетентность обеспечивает такие качества педагога ДО, как профессионализм и многофункциональность, включает в себя широкий спектр способностей и обеспечивает продуктивность различных видов профессиональной деятельности и социально-профессиональную мобильность педагога. Коммуникативная компетентность педагога ДО регулирует всю систему его профессиональных (деловых) отношений с коллегами, родителями и детьми для достижения образовательных целей в условиях совместной деятельности.

Таким образом, современный педагог, обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности, открыто демонстрирует собственный опыт, свое поведение, уникальные методы и технологии работы как с детьми, так и с родителями. В этом проявляется не только открытость и мобильность как универсальная черта современной личности, но и педагогическая функция, функция социализации.

Литература

1. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ : методическое пособие / К. Ю. Белая. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
2. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1997.
3. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 304 с.
4. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – Москва : Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
5. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – Москва : Олма-пресс, 2004. – 672 с.
6. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : специальность 19.00.05 «Социальная психология», диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Юрий Николаевич Емельянов. – Ленинград : Ленинградский государственный университет, 1990. – 403 с.
7. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность : психологическая характеристика / И. А. Зимняя // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. – Т. 1. – 2012. – С. 58.
8. Кортаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография / Е. В. Кортаева. – Москва : Academia, 2007. – 256 с.
9. Лашкова Л. Л. Развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе методической работы дошкольного образовательного учреждения / Л. Л. Лашкова // Омский научный вестник. – 2009. – № 4 (79). – С. 153-156.
10. Мудрик А. В. Учитель : мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – Москва : Просвещение, 1986. – 160 с.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями), зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 06 декабря 2013 г., регистрационный № 30550. – Текст : электронный. – URL: https://yuridicheskaya-konsultaciya.ru/trudovoe_pravo/professionalnyy-standart-pedagoga.html (дата обращения: 12.06.2022).
12. Слостенин В. А. Общая педагогика : В 2 ч. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под редакцией В. А. Слостенина. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 286 с.

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями), зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384. – Текст : электронный. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 12.06.2022).

Венкова З. Л. *Коммуникативная компетентность педагога в контексте стандартизации дошкольного образования.* В статье рассматриваются методологические основы коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования. Представлены базовые компоненты коммуникативной компетентности. Анализируется соответствие ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога на наличие заявленного профессионального конструкта.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, компетенции, профессиональные действия, стандартизация.

Venkova Z. *Communicative competence of a teacher in the context of standardization of preschool education.* The article examines the methodological foundations of the communicative competence of a preschool teacher. The basic components of communicative competence are presented. The article analyzes the compliance of the Federal State Educational Standard of Preschool Education and the Professional Standard of the Teacher for the presence of the declared professional construct.

Keywords: communication, communicative competence, competence, professional action, standardization.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

**Герман Ольга Ивановна,
Методический центр управления
образования администрации города Макеевки,
г. Макеевка, ДНР
e-mail: geomath15@mail.ru**

**Шкиренко Валентина Алексеевна,
МБОУ «Средняя школа № 103 города Макеевки»,
г. Макеевка, ДНР
e-mail: shcool_103@mail.ru**

Образование из всех социальных институтов является основой развития любого общества. Интенсивные изменения во всех сферах общества обуславливают инновационные процессы и в системе

образования. Сегодня общество предъявляет особые требования к выпускнику. Учитель должен решить задачу подготовки молодых людей, обладающих системным, критичным и гибким мышлением, готовых работать в режиме многозадачности, многоуровневого решения проблем, умеющих продуктивно общаться и сотрудничать. Это заставляет педагогов переходить с традиционных систем обучения на инновационные педагогические технологии, быть в постоянном поиске более эффективных методов преподавания, а также пересмотреть и более критично оценивать компоненты собственной управленческой компетентности. Отечественные педагоги исследователи (С. Г. Вершаловский, И. А. Зимняя, Л. М. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.) рассматривают профессиональную компетентность как сложное многофакторное явление, которое состоит не только из базовых (научных) знаний, но и ценностных ориентаций, его общей культуры, творческого потенциала. Вопросы расширения профессиональной компетентности учителя, его управленческие подходы в контексте организации инновационных способов учебной деятельности актуализировались как никогда ранее.

Управленческая деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности учащихся. Главная цель управленческой функции учителя – в достижении требуемых результатов деятельности обучающихся. Анализ педагогических исследований, изучения и внедрения перспективного педагогического опыта коллег, самоанализ собственной профессиональной педагогической деятельности показывают, что для успешной педагогической деятельности необходим огромный набор личностных качеств и способностей.

Компетентный педагог глубоко знает свой предмет, умеет анализировать и планировать свою деятельность, самостоятельно выдвигать идеи, отстаивать свое мнение, имеет гибкое, критическое и креативное мышление, развитие навыка самоконтроля, характеризуется эмоциональной уравновешенностью, стремлением к успеху в профессиональной деятельности, высокой эмпатией и т. п. В связи с постоянными изменениями и преобразованиями в стремительно меняющемся мире, педагог должен быть постоянно готов адаптироваться к социальным, экономическим условиям. Поэтому, можно отметить, что становление учителя, отвечающего современным требованиям к профессии, происходит непрерывно и зависит от содержания деятельности учреждений системы повышения квалификации, которые осуществляют подготовку и переподготовку педагогических кадров, от методической помощи администрации в личностном и профессиональном развитии педагога, психологической и творческой атмосферы в коллективе. Однако, помимо этих условий, главным фактором в достижении педагогического мастерства, по мнению исследователей проблемы профессиональной компетентности педагогов,

является самообразовательная деятельность. Самообразование можно рассматривать как ключевую компетентность, необходимую для результативной педагогической деятельности. Как и любое педагогическое явление, самообразование обязательно включает содержательный, организационный и методический компоненты [4].

Сегодня многообразие всевозможных подходов и технологий приводит в замешательство учителей-практиков. Учитель должен уметь проектировать внедрение какой-либо инновационной образовательной модели обучения, сам устанавливать эффективность внедрения той или иной технологии, выполнять функцию конструирования траектории и осуществления индивидуального творческого развития каждого обучающегося.

По мнению И. Б. Сенновского [1], в период современного реформирования образования, научно обоснованная управленческая деятельность учителя нуждается в уточнении и расширении его профессиональной компетентности. Автор помимо традиционных компонентов (гностической, проективной, конструктивной, коммуникативной и организаторской) выделяет прогностическую и моделирующую деятельность, которая развивает традиционное планирование.

Трансформацию традиционных функций своей управленческой деятельности современный учитель – практик ощущает при использовании инновационных технологий обучения, например, проектной. По Г. К. Селевко «управление исходит из стратегической направленности технологии, определяемой ее ценностями и целями. Оно предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирования средствами и методами с целью коррекции, адаптации и т. д.» [3]. Проектная технология нацелена на развитие личности школьников, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению роли и функции педагога. Учитель при таком подходе выступает консультантом, партнером, организатором познавательной деятельности своих учеников.

«Управление и регулирование любых процессов, в том числе и социально-воспитательных, педагогических основаны на принципе **обратной связи**: субъект управления (...учитель) посылает команды исполнителю (...ученику) и должен получать информацию о деятельности. Без такой обратной связи невозможно выработать дальнейшие корректирующие и планирующие решения, с надежностью достичь цели деятельности», отмечает Г. К. Селевко [3]. Использование проектов в географической образовательной среде создает предпосылки для саморазвития не только обучающихся. Учитель, ориентируясь

на мотивационно-потребностную сферу развития, обучения и воспитания участников проекта, проходит фазу собственного саморазвития.

И. Б. Сенновский [1] выделяет следующие функциональные стадии, которые осуществляются в управленческой деятельности учителя: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-оценочная, регулятивно-коррекционная. От выбора управленческих действий учителя при организации работы над проектом, будет зависеть результат в виде образовательных результатов. На каждой стадии управления проектом, с учетом диагностики не только уровня развития детей, но и собственных профессиональных качеств и начинается моделирование учебного проекта (таблица 1).

Таблица 1

Модель управления образовательной деятельностью учащихся с использованием проектной технологии обучения на уроках географии

<i>Функциональные стадии</i>	<i>Управленческие действия учителя</i>	<i>Образовательный результат учащихся</i>
Информационно-аналитическая	<p>Определяет цели диагностики метапредметных умений и навыков</p> <p>Определяет результативность образовательного мониторинга для возможности использования продуктивных технологий</p> <p>Определяет тематику проектов в соответствии с базовой программой</p>	<p>Отбор информации</p> <p>Формирование собственной информационной базы</p> <p>Анализ, генерализация собранной информации</p> <p>Участие в тестированиях, творческих инициативах и конкурсах</p>
Мотивационно-целевая	<p>Моделирует процесс целеполагания</p> <p>Осуществляет мотивацию процесса целеполагания</p> <p>Регулирует процесс целеполагания на различных этапах проектной деятельности</p> <p>Разработка и внедрение интеллектуальных игр, веб-квестов</p>	<p>Планирование целей своей учебной деятельности</p> <p>Проектирование собственных учебных и жизненных достижений</p> <p>Обоснование задач и целей</p> <p>Выполнение творческих заданий поисково-исследовательского характера</p>

<i>Функциональные стадии</i>	<i>Управленческие действия учителя</i>	<i>Образовательный результат учащихся</i>
Планово-прогностическая	<p>Осуществляет мотивацию процессов прогнозирования и планирования</p> <p>Выявляет уровни актуальности, реалистичности, целостности, контролируемости учебных проектов</p> <p>Адаптирует спроектированные учебные проекты с задачами действующей программы</p>	<p>Выявляет потребности проектной деятельности</p> <p>Выполняет все роли участника проекта</p> <p>Умеет пользоваться алгоритмами метазнаний</p> <p>Умеет находить ценные идеи</p> <p>Сотрудничество с товарищами и учителем, родителями</p>
Организационно-исполнительская	<p>Определяет формы проектного обучения</p> <p>Разрабатывает технологические схемы проектов</p> <p>Прогнозирует педагогические техники и способы деятельности</p> <p>Проектирует индивидуальные образовательные траектории развития одаренных детей</p>	<p>Умеет преобразовывать и интерпретировать информацию (сопоставление, анализ, обобщение, свертывание)</p> <p>Может взять интервью</p> <p>Умеет составить рецензию выражением личного отношения</p> <p>Умеет оппонировать и слушать оппонента</p> <p>Владеет навыками ораторского искусства</p>
Контрольно-оценочная	<p>Определяет цели образовательного мониторинга</p> <p>Прогнозирует диагностические процедуры по группам целей</p> <p>Выявляет уровень результативности мониторинга ученика, класса</p>	<p>Выполняет задания различной сложности</p> <p>Владеет навыками самоконтроля и самоанализа</p> <p>Рецензирует результаты проектных заданий товарищей</p> <p>Анализирует собственную деятельность</p>
Регулятивно-коррекционная	<p>Прогнозирует меры по регулированию и коррекции с учетом возможностей учащихся</p> <p>Выявляет уровень результативности коррекционных процедур, осуществляет повторную диагностику</p>	<p>Выполняет задания с ошибками и неточностями</p> <p>Участствует в коллективных дискуссиях</p> <p>Подводит итоги личного роста</p>

Процесс управления образовательной деятельностью при моделировании проектного обучения предполагает большую работу по самообразованию и саморазвитию, наличие потребности в творчестве.

Тематика учебных географических проектов должна быть близка ребятам, раскрывать их творческий потенциал, формировать географическое мышление и навыки практического применения полученных знаний, а также формировать личностные качества достойного гражданина, патриота, который не только любит свой родной край, но и готов к его преобразованию.

Эти задачи могут быть реализованы с помощью метода социологических проектов, особенно в курсах «Физическая география» и «Социально-экономическая география». Исследования над этими проблемами не оставляют равнодушными не только учеников, но и их родителей («Энергосберегающая семейная политика», «Географическая грамотность населения», «Бюджет семьи», «Утилизация бытовых отходов в моей семье» и др.)

Накопленный опыт по их использованию и анализ уровня развития образовательных результатов показывает положительную динамику качества знаний, развития и личностного становления выпускников. Но самое главное, что моделируя технологическую схему внедрения любого учебного проекта, учитель проходит все функциональные стадии управления, чтобы реализовать основные задачи проекта – это и есть путь к собственному самообразованию, обогащению своего педагогического опыта, творчеству и, в конечном итоге – к профессиональному мастерству.

Литература

1. Вертилецкая И. Г. Самообразование учителя в системе повышения квалификации как педагогическая проблема / И. Г. Вертилецкая // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С. 13-15.
2. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А. Н. Поддьяков // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 85-91.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 218-227; Т. 2. – С. 99, 110-135.
4. Сенновский И. Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика / И. Б. Сенновский // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 78-83.

Герман О. И., Шкиренко В. А. Профессиональная компетентность учителя в управлении исследовательской и проектной деятельностью на уроках географии. В статье проанализированы составляющие профессиональных компетенций учителя и требования управленческого характера с учетом имеющегося педагогического опыта работы в организации исследовательской и проектной деятельности в географическом образовании.

Ключевые слова: компоненты управленческой компетентности педагога, траектория самообразования, продуктивное обучение, моделирование, проектирование.

German O., Shkirenko V. Professional competence of the teacher in the management of research and project activities in geography lessons. The article analyzes the components of the teacher's professional competencies and the managerial requirements taking into account the existing pedagogical experience in organizing research and project activities in geographical education.

Keywords: components of a teacher's managerial competence, trajectory of self-education, productive learning, modeling, design.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Гусев Дмитрий Игоревич,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет»,
г. Шадринск, РФ
e-mail: dmitriy.ig0revi4@yandex.ru**

На текущий момент в обществе, особенно его социальной сфере, прослеживается тенденция к усилению внимания в направлении значимых вопросов детского образования. Период с 2018 по 2027 год в России был объявлен десятилетием детства, на протяжении которого запланирован к проведению ряд мероприятий, служащих цели обеспечения всесторонней защиты прав ребенка, расширения доступа юных граждан нашей страны к здравоохранению, образованию и государственной поддержке для детей с ограниченными возможностями здоровья. Отдельное внимание уделено именно образованию как основе общественного устройства, поскольку оно формирует личностные качества и гражданское самосознание у будущих взрослых. К 2027 году планируется увеличить охват детей дополнительными образовательными программами до доли в 80 %, что является целевым показателем, необходимым для обеспечения гармоничного и всестороннего развития как можно большего количества воспитанников организаций дошкольного образования, а также учеников школ.

При этом отдельного упоминания заслуживает дополнительное иноязычное образование в рамках реализации программ дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях. В силу возрастных особенностей детей дошкольного возраста, задачи, стоящие

перед педагогами, работающими с ними, имеют определенную специфику, нехарактерную для других уровней образования. Это определяется несколькими факторами, в соответствии с которыми выделяют общий вектор работы с дошкольниками:

1. Недостаточное развитие организма ребенка в дошкольном возрасте, выраженное, в частности, незавершенностью развития речевого аппарата, что в отрицательном ключе влияет на возможность правильной артикуляции в процессе фонемообразования.

2. Слабая интенсивность психических процессов, обуславливающаяся тем, что нервная система дошкольника является еще недостаточно созревшей, что проявляется в малом количестве функциональных связей в головном мозге ребенка при высокой скорости их образования. Непосредственным следствием данного фактора является неустойчивость внимания обучаемых во время занятий, а также трудности в концентрации на каком-либо отдельном предмете в течение продолжительного времени в период занятий.

3. Формирование большого количества новых связей между нейронами в головном мозге представляется органическим субстратом для одного из ключевых явлений, определяющих эффективность обучения дошкольников – явления сензитивных периодов. И педагогикой, и методикой преподавания иностранного языка постулируется основанный на многочисленных экспериментальных данных факт того, что возраст от рождения до шести лет является сензитивным для развития речи. При этом к шести годам в большей мере завершается овладение детьми родным языком, что обеспечивает большую восприимчивость к структурам языка нового [1, с. 29].

Эти специфические черты, характерные для детей дошкольного возраста, определяют ту психофизиологическую основу, в соответствии с которой необходимо строить процесс работы в рамках обучения иностранному языку в дошкольной образовательной организации (ДОО). Учитывая их, можно выделить следующие задачи, имеющие первостепенную важность для педагога дополнительного образования, преподающего иностранный язык в ДОО:

1. Обеспечение высокого уровня вовлеченности обучаемых в непосредственно процесс обучения с целью поддержания у них высокого уровня внимания и концентрации для нивелирования фактора недостаточности психофизиологической готовности к эффективному обучению. Это возможно посредством использования в организации и составлении занятий занимательных заданий с элементами наглядности, обеспечиваемой как традиционными, так и современными компьютерными средствами.

2. Использование методических материалов, отвечающих требованиям соблюдения баланса между сложностью и дидактической

ценностью, действующих при этом потенциал развития способностей к языку у детей-дошкольников.

Учитывая специфику, обозначенную выше и имеющую первостепенный приоритет при ведении продуктивной работы с обучаемыми ДОО, становится очевидно, что подобная педагогическая деятельность предъявляет особые требования к педагогам, обуславливая таким образом необходимость наличия у них особых профессиональных качеств, или компетенций, сходных с оными у педагогов, работающих на других уровнях образования, но отличающихся от них при этом сообразно упомянутым факторам и задачам. Владение ими является определяющим фактором в процессе успешного воспитания и развития детей дошкольного возраста, что делает вопрос их наличия у педагогических работников одним из имеющих первостепенную важность [3, с. 214].

Дошкольная педагогика и методика обучения дошкольников иностранному языку являются подмножествами общей педагогики и методики обучения как отдельных областей научного знания, это подразумевает разграничение между общими теоретическими положениями и методическими приемами и частными, которые характерны только для этапа дошкольного обучения и являются отрасль-специфичными. Совершенно справедливо то, что подобное разделение характерно и для профессиональных компетенций, что несет высокую практическую ценность при решении задачи их описания и составления классификации.

Разделение на общепрофессиональные компетенции и педагогические компетенции, необходимые педагогу дополнительного иноязычного образования при работе в ДОО является основополагающим. В составе двух выделенных категорий происходит разделение на отдельные компетенции, включенные в ту или иную область компетентности педагога.

Среди общепрофессиональных компетенций можно назвать, в первую очередь, цифровую компетенцию, затрагивающую владение компьютерно-информационными системами и подразумевающую их свободное применение при создании заданий для занятий и их непосредственную имплементацию в практическую деятельность. Это необходимо для обеспечения у педагога возможности создания учебных материалов, имеющих в своей основе яркую наглядность, достаточную для увеличения вовлеченности детей в процесс занятия с целью уменьшения уровня рассеивания их внимания. Непосредственно связанной с ней является техническая компетенция, включающая умения педагога, затрагивающие грамотное владение общим функционалом аппаратных и программных средств, используемых для подготовки необходимого медиа-наполнения и его демонстрации в процессе занятий, сюда же входит общее понимание принципов организации современных операционных систем,

владение на базовом уровне общими знаниями об архитектуре электронно-вычислительных устройств, включающих персональные компьютеры и умные доски. Однако наличие цифровой и технической компетенций у педагога не может являться достаточным без обладания творческой компетенцией, выступающей в данном случае в качестве метаонтологической по отношению к первым двум. Умение творить новое, не ограничиваясь рамками уже устоявшихся подходов и методик, служит ключевым моментом в создании учебных материалов, способных увлечь дошкольника и предоставить при этом простор для включения их в любой из этапов занятия, где это бы являлось методически правильным. Еще одной важной для педагога, занятого в сфере обучения детей дошкольного возраста иностранному языку, компетенцией является познавательная компетенция. Способность осваивать новые концепты, перенимать свежие методики и быстро адаптироваться к изменяющейся образовательной конъюнктуре является важной для педагога в свете того, что за последние несколько десятилетий произошел значительный сдвиг в материально-технической базе обучения, также не без изменений осталась и обстановка, касающаяся эпидемиологической безопасности образовательного процесса, принесшая на масштабе последних нескольких лет один из крупнейших пандемических вызовов в истории человечества, к которому обществу пришлось подстраиваться. Не исключением из этого стала и социальная сфера, к которой относится образование. Последнее особенно остро реагирует на карантинные ограничения вследствие необходимости массового и бесперебойного обеспечения непрерывности образования. Именно познавательная компетенция педагогов позволяет избежать лишних издержек образовательных организаций, поскольку овладение первыми технологиями дистанционного обучения позволяет организовать безостановочную работу образовательных учреждений на всех уровнях образования, в том числе и на дошкольном.

Педагогические компетенции, характерные в большей мере для педагогов иностранного языка, работающих с детьми-дошкольниками, с другой стороны, включают в себя характеристики, обладающие сильной степенью корреляции с личностными качествами и психологическими особенностями. Это легко объяснимо, поскольку границы условной нормы на уровне дошкольного образования являются весьма широкими вследствие больших различий между отдельными детьми на релевантном возрастном промежутке [2]. Исходя из этого, можно выделить три основных компетенции, относящиеся к этой категории.

Во-первых, коммуникативная компетенция, которая является весьма специфичной с точки зрения других уровней образования. Для педагога иностранного языка, работающего в сфере обучения детей-дошкольников крайне важной чертой будет обладание сильной коммуникативной личностью, что необходимо для создания обратной связи с детьми

достаточной для того, чтобы нивелировать недостаток во взаимопонимании в процессе иноязычной коммуникации с обучаемыми, особенно в случае использования методики беспереводной семантизации новой лексики. Важным аспектом обучения дошкольников является также и предоставление детям личного примера в лице педагога при проведении физкультминуток, а также использовании методики Total Physical Response, в технологию которой входит ассоциация новых лексем с определенными движениями, а также наблюдение обучаемыми за подобными движениями педагога и других детей в границах проксематической части коммуникативного хронотопа занятия. Использование этой технологии в составе прочих методик в ходе учебного занятия предполагает активное участие педагога и умение увлечь детей предлагаемыми заданиями.

Во-вторых, методическая компетенция, предполагающая владение педагогом теоретической базой методики преподавания иностранного языка у дошкольников. Немаловажной частью этой компетенции является также умение формирования личного банка заданий, использование которого может позволить разнообразить ход проведения занятий и таким образом усилить вовлеченность детей в процесс обучения.

В-третьих, организационная компетенция, в которую входит умение педагога методически верно распорядиться имеющимся временем, отведенным на занятие, являющимся ограниченным ресурсом. Так, для дошкольников в возрасте пяти лет максимальная продолжительность учебного занятия не может превышать двадцати минут, в шесть лет максимальная продолжительность достигает двадцати пяти минут, при условии, что каждые пять минут будет происходить смена вида деятельности. Отдельное ограничение существует относительно работы детей дошкольного возраста за компьютером, длительность которой не может превышать десяти минут в течение одного занятия. Верное использование времени педагогом в рамках занятия позволит не только с точностью выполнить требования к здоровьесберегающему аспекту организации занятий, но и оптимизировать ход выполнения детьми упражнений для достижения максимального воспитательного и дидактического эффекта.

Итак, профессиональные компетенции педагога иностранного языка, осуществляющего образовательную деятельность в ДОО на текущий момент все еще находятся в условиях постоянного изменения и трансформации. Несмотря на то, что базовый, общий набор детерминант, влияющих на педагогическую работу, остается неизменным на протяжении достаточно долгого времени, общественные изменения, отражающие социальный запрос, вносят свой вклад и в последовательную трансформацию педагогического процесса независимо от уровня образования [4, с. 333]. В связи с этим в ближайшем будущем стоит

ожидать еще больших новшеств в деятельности педагога, каким в недавнем прошлом стала массовая компьютеризация. Однако, стоит думать, подобные изменения послужат на благо и предоставят новые возможности в организации воспитания и обучения новых поколений.

Литература

1. Владимирова Ю. А. Особенности раннего обучения иностранному языку / Ю. А. Владимирова. – Текст : электронный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 27-31. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39541747> (дата обращения: 08.06.2022).

2. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : одобрен решением от 17 октября 2013 г. № 1155 / Российская Федерация, Министерство просвещения. – Текст : электронный // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-doshkolnogo-obrazovaniia (дата обращения: 08.06.2022).

3. Сорвачева И. Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога / И. Д. Сорвачева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 212-215. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-i-kompetentnost-pedagoga> (дата обращения: 08.06.2022).

4. Толкачев А. В. Педагогический анализ проблемы профессиональных компетенций / А. В. Толкачев. – Текст : электронный // Вестник экономической безопасности. – 2018. – № 4. – С. 330-333. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37820478> (дата обращения: 08.06.2022).

Гусев Д. И. Профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка в условиях реализации программ дополнительного дошкольного образования. Предметом статьи является рассмотрение особенностей работы педагогов иностранного языка в организациях дошкольного образования через призму профессиональных компетенций. Дается анализ специфических особенностей детей дошкольного возраста и формируется структура компетенций, необходимых для эффективной работы с ними.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, иноязычное образование, дошкольное образование, дополнительное образование.

Gusev D. Professional competencies of a foreign language teacher in the context of the implementation of additional preschool education programs. Subject of article is consideration of peculiarities of work of teachers of a foreign language in preschool education organizations through prism of professional competencies. Analysis of specific features of preschool children is given and structure of competencies necessary for effective work with them is formed.

Keywords: competence, competencies, foreign language education, preschool education, complementary education.

ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

**Гусельникова Марина Геннадьевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
МБОУ «Школа № 126 города Донецка»,
г. Донецк, ДНР**

**Закотнюк Оксана Леонидовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: *marina.panchenko@mail.ru***

Важное назначение профессии учителя издавна осознавалось передовым человечеством. С этапа появления этой профессии за педагогом закрепились воспитательная, единая и неделимая, функция. Педагог – это воспитатель, наставник.

Воспитывая детей, мы воспитываем будущую историю нашей Республики, а значит, сами пишем историю нашего мира. Образование представляется именно тем ресурсом, который способен обеспечить движение вперед – к развитию высоких технологий, конкурентоспособности и последующему процветанию.

От уровня образования в любой стране зависит уровень развития экономики государства. Процесс образования – это жизненная перспектива любого региона. Поэтому уровень системы образования влияет на всю глобальную экономику, а главную роль в этой системе играет педагогическая профессия [2].

Педагогическая профессия осуществляет значительную созидательную социальную функцию: личность не только формируется и развивается благодаря ей, но и определяется перспектива страны, гарантируются ее общекультурные и производственные возможности.

Преподавательская специальность выполняет значительную творческую общественную функцию: с ее помощью не только создается и формируется личность, но и обуславливается перспектива страны, гарантируются ее общекультурные, а также производственные возможности.

В разные исторические периоды складывались конкретные требования к степени образованности, и педагогическая деятельность всегда являлась способом сохранения и приумножения накопленного человечеством познаний. Общественная необходимость в образовании отражалась в развивающихся потребностях рода, общества, семейства, страны [3].

Также формировались и нужды учащихся, у каждого поколения учеников появлялась необходимость во все большем количестве знаний и умений. Для того чтобы удовлетворить эти потребности, педагоги должны были сами осваивать все больший объем знаний и опыта, улучшать методы их передачи ученикам. Педагогическая профессия требует от тех, для которых она стала делом их жизни, постоянной интенсивной работы над собой.

Педагог призван контролировать обучение, становление и воспитание формирующейся личности подростка, обладать довольно широким и активным пониманием специальных и психолого-педагогических дисциплин. Результат высококлассной профессиональной деятельности значительно зависит от педагогических способностей [5].

В труд педагога обязательно включается гуманистическое, общечеловеческое основание. Осознанное его вынесение на первый план, желание служить будущему, определяли прогрессивных преподавателей всех времен.

По мнению Н. А. Дорбрлюбова, учитель при наличии высокой и многоплановой общенаучной подготовки не станет полноценным работником в своей сфере, если будет обладать «весьма смутными понятиями об искусстве обучения и воспитания». Тот педагог станет сильным воспитателем, который, кроме общей и педагогической подготовки, будет иметь четкие, жесткие и непогрешимые взгляды и демонстрировать образец нравственной чистоты.

Педагог, воспитатель обязан обладать способностью использования в собственном труде академических познаний (преподавательские концепции), а также ведущий педагогический опыт. Они составляют сущность преподавательской специальности, преподавательской профессии. Безусловно, первоначальные шаги станут сложными. В первые годы своей деятельности педагогу станет характерно нередкое обращение к уже созданным, кем-то разработанным материалам, а также рекомендациям.

Однако со временем, практикуясь, накапливая опыт, а также увеличивая научный круг интересов, стремясь и проявляя решимость, он станет отступать от стереотипов, со временем реорганизуется в педагога-специалиста, мастера своего дела, по-новому увлекательно трудящегося воспитателя [4].

Научные познания, практика, стремление находить, изучать, исследовать, пробовать внедрять новое в собственную работу составляют суть педагогической профессии, педагогической специальности.

А. С. Макаренко был приверженцем преподавательского проектирования личности, а задачу педагогической работы представлял в программе формирования человека, а также ее личных коррективов.

Достижение результативного развития человека, личности для учителя, воспитателя – непростая диалектическая процедура, в которой принимают участие конкретные, индивидуальные условия, естественные и осознанно контролируемые процессы, действующие на личность. Одна из постоянных трудностей обучения заключается в том, чтобы достичь наибольшего повышения эффективности намеренных, целенаправленных влияний на человека.

В концепции ценностных ориентаций личности педагога немаловажную значимость представляет ее профессиональная направленность, в основе которой находится необходимость в преподавательской деятельности. Именно она в себе содержит довольно огромное количество качеств: заинтересованность, влюбленность в профессию, заинтересованность в преподавательской деятельности, психолого-педагогическую проницательность, внимательность, преподавательский ритм, преподавательское воображение, организаторские возможности, справедливость, коммуникабельность, упорство, требовательность, целеустремленность, сбалансированность, самообладание, самооценку, трудоспособность, познавательные потребности, умственную динамичность, стремление к педагогическому самообразованию.

По мнению Л. Н. Толстого, главные качества учителя: любовь к педагогическому труду и любовь к детям [3].

Креативный потенциал личности педагога создается на базе собранного им социального навыка, психолого-педагогических и предметных познаний, новых идей, умений и знаний, позволяющих обнаружить и использовать оригинальные решения, новаторские формы и методы, тем самым улучшать выполнение собственных профессиональных функций.

Только лишь эрудированный, а также обладающий особой подготовкой педагог на базе углубленного анализа образующихся ситуаций, а также осознания сути трудностей путем креативного воображения и духовного опыта сможет отыскать новейшие, уникальные и оригинальные методы решения. Однако творческий процесс прибывает только лишь в то время и только к тем, кто честно относится к труду, постоянно стремится к усовершенствованию своей квалификации, пополнению познаний, а также исследованию опыта наилучших учебных заведений и работы лучших преподавателей.

В случае если педагогу будет интересно выполнять работу, станет интересно и детям, а из этого будет вытекать и высокий результат всей деятельности – понимающий и воспитанный ребенок.

Практическая творческая деятельность никак не вкладывает особо новейших знаний и умений в суть профессиональной подготовки преподавателя. Но это не означает, что обучить творчеству

не представляется допустимым. Все вероятно при обеспечении устойчивой умственной работы потенциальных преподавателей и своего рода созидательной познавательной мотивации, что выступает стабилизирующим фактором решения поставленных преподавательских задач.

Эффективность преподавательской работы в значительной мере находится в зависимости от стиля коммуникации, а также манеры управления воспитанниками. Стилль – комплекс способов, методов деятельности, определенный вид поведения лица

Манера преподавания педагога должна иметь гибкость, вариативность, зависеть от определенных условий, от мастерства и от того, с кем предстоит работать – с младшими школьниками или старшеклассниками, каковы их индивидуальные особенности, каков характер деятельности [1].

Доброжелательная атмосфера на уроке, внимательное и спокойное отношение к каждому высказыванию, применение тактичности при исправлении допущенных учащимися ошибок, позитивная реакция учителя на желание ученика пояснить свою точку зрения, «редкий, но меткий» и уместный юмор или небольшое отступление в исторические факты – это далеко не весь перечень методов, которыми может пользоваться педагог, стремящийся раскрыть способности каждого ученика.

Как указывал педагог и хирург Н. И. Пирогов, педагог не должен забывать, что воспитывают учащихся не одно его преподавание, а и его личные качества, его отношение к своим обязанностям, все его поведение. Процедура подготовки и обучения учителя, а значит и наполнение учителя важными знаниями и умениями, должно быть непрерывным и с завершением соответствующего учебного заведения, не останавливаться.

Весьма немаловажно сформировать в педагоге умение и стремление к непрерывному расширению собственного, а также преподавательского кругозора [5].

Предметом рассматриваемой профессии является другой человек, что определяет принадлежность педагогической профессии к отдельной группе. Но из ряда других эта профессия выделяется, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит отдельно, выделяясь в особую группу, очень важную и существенную.

Активность действий в просветительной области максимально определяет ситуацию в педагогическом образовании, в профессиональной подготовке тех, от кого в ближайшей перспективе будет зависеть благополучие инноваций в образовании. Это потребует от современной науки осмысления собранных теоретических знаний по проблемам становления компетентной личности педагога, обобщения существующей

практики организации образовательного процесса, дающего ожидаемые итоги, приведения их в соответствие с новыми социальными реалиями, с международными стандартами, а также разработки методического инструментария развития общественно компетентного поведения обучаемых на разных образовательных ступенях [2].

При обсуждении актуальных проблем педагогического образования можно выделить проблему профессиональной компетентности учителя в современных реалиях. Постоянно меняется идеология общества, вырабатывается узконаправленность изучения предметов для будущей профессии. Круг этих проблем должен решаться на республиканском уровне специалистами в каждой области для развития экономики региона.

Литература

1. Аристова Л. П. Активность учения школьника / Л. П. Аристова. – Москва : Флинта, 2016. – 128 с.
2. Баранов С. П. Педагогика : учебное пособие для педучилищ / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. В. Воликова, В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 2017. – 367 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Издательство института профессионального образования Министерства образования России, 2015. – 35 с.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал : учебник / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 2011. – 312 с.
5. Крившенко Л. П. Педагогика / Л. П. Крившенко. – Москва : Просвещение, 2015. – 418 с.

Гусельникова М. Г., Закотнюк О. Л. Личность и профессиональная компетентность учителя. Согласно названию в работе описывается личность и профессиональная компетентность учителя. Работа касается важности педагогической профессии. Особенно отмечается профессиональная компетентность преподавателя, его личностные качества, умения и навыки. Большое внимание уделяется отношению учителя к своим обязанностям, эффективности его работы. Следует подчеркнуть, что педагогу необходимо постоянно стремиться к усовершенствованию своей квалификации, пополнению познаний, а также исследованию опыта наилучших учебных заведений и работы лучших преподавателей.

Ключевые слова: учитель, воспитатель, педагогическая профессия, обучение и развитие, профессиональная компетентность, личность, профессиональное развитие.

Guselnikova M., Zakotniuk O. Personality and professional competence of the teacher. According to the title, the work describes the personality and professional competence of the teacher. The work concerns the importance of the teaching profession. The professional competence of the teacher, his personal qualities, skills and abilities are especially noted. Much attention is paid to the teacher's attitude to his duties, the effectiveness of his work. It should be emphasized that the teacher must constantly strive to improve his qualifications, replenish knowledge, as well as research the experience of the best educational institutions and the work of the best teachers.

Keywords: teacher, educator, pedagogical profession, training and development, professional competence, personality, professional development.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**Дзундза Алла Ивановна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР
e-mail: a.dzundza@donnu.ru**

**Фунтикова Надежда Валентиновна,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет
имени Владимира Даля»,
Луганск, ЛНР,
e-mail: nvfuntikova2020@yandex.ru**

Признание воспитания интеллигентности фундаментализирующей целью высшего педагогического образования обеспечивает возможность эффективного достижения комплекса целей профессиональной подготовки, профессионального воспитания студентов педагогических направлений подготовки в контексте гуманистических ориентиров современного общества, воспроизводства человеческого и культурного потенциала как основы обеспечения устойчивого развития общества и государства, поскольку создает прочную основу для формирования комплекса компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами высшего образования в качестве планируемых результатов обучения. Проектирование и реализация процесса воспитания интеллигентности у студентов педагогических направлений возможны на основе формирования комплексной методологии и разработки его теоретико-методических основ [1; 2; 3].

Обеспечение соответствия целей образовательного процесса и способов его организации научным представлениям о содержании и структуре интеллигентности как педагогической категории, понимание интеллигентности как интегративного качества личности, объединяющего ее духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и духовно-эстетические качества на основе активного смысложизненного стремления к совершенствованию себя и мира на основе высших духовных ценностей, отражающее сущность человека, потенциал его развития формируют основу для создания комплекса методологически и теоретически обоснованных

методов, форм и средств профессионального воспитания будущих учителей в соответствии со смысловым вектором интеллигентности.

Эффективное воспитание интеллигентности у будущих учителей может осуществляться при условии внедрения в образовательный процесс методической системы, разработанной на основе единства целевого, содержательного, технологического, результативного и личностного аспектов. Методическая система воспитания интеллигентности будущих учителей состоит из пяти компонентов: целевого, содержательного, технологического, диагностико-результативного и субъектного.

Содержание целевого компонента составляет комплекс элементов компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами высшего образования, отражающий личностную сторону модели выпускника университета как идеального образа обучающегося, освоившего предусмотренное содержание высшего образования и представляющего собой сформировавшуюся личность, обладающую определенным комплексом компетенций, основанным на необходимых профессионально и социально значимых личностных качествах. Конкретное наполнение целевого компонента предусмотрено в процессе внедрения методической системы в образовательном процессе университета, поскольку оно обусловлено планируемыми результатами обучения, предусмотренных государственным образовательным стандартом высшего образования по соответствующему направлению подготовки или специальности. Именно такой подход к формированию содержания целевого компонента обеспечил возможность адаптации разработанной методической системы к конкретным условиям профессиональной подготовки студентов.

В содержательном компоненте представлено содержание воспитания интеллигентности – комплекс качеств, в которых проявляется интеллигентность как интегративное качество личности, сформированный на основе результатов проведенного контент-анализа научной, справочной, публицистической и художественной литературы с учетом анализ содержания и структуры общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формирование которых предусмотрено государственными образовательными стандартами высшего образования. Комплекс качеств интеллигентного человека включает: мировоззренческую зрелость, способность к саморефлексии, ответственность, эстетическое отношение к человеку и миру, способность к диалогу, культуру поступка и способность к творчеству. Содержание каждого из качеств раскрыто через интеграцию когнитивного, поведенческого и рефлексивного компонентов. Выделенный комплекс качеств интеллигентного человека, формируя содержание процесса воспитания интеллигентности в образовательном процессе университета, стал основой для разработки программы экспериментальной работы.

Технологический компонент методической системы объединяет методы, формы и средства воспитания интеллигентности у будущих учителей. Традиционное содержание учебно-воспитательного процесса в университете расширяется и углубляется за счет координации целей профессиональной подготовки и воспитания интеллигентности: введения специально разработанных учебных дисциплин интеллигентоведческой направленности, включения в содержание учебных дисциплин, научно-исследовательской работы, практик содержательно-смысловых блоков гуманистической направленности, проектирования внеучебной работы с ориентацией на формирование комплекса качеств интеллигентного человека [2; 3].

На основе анализа научных представлений о методах воспитания, их классификации и теоретических представлений о сущности и специфике интеллигентности как качестве личности и цели воспитания в высшей школе сделан вывод о том, что оптимальным является формирование комплекса методов воспитания интеллигентности у студентов университета исходя из традиционных представлений о методах воспитания как путях достижения поставленной цели воспитания и их классификации по интегративному признаку направленности, включающей в себя как целевую и содержательную, так и процессуальную характеристики, поскольку такой подход к классификации методов воспитания соответствует сущности интеллигентности как цели профессионального воспитания. Основной особенностью методов воспитания интеллигентности является их направленность на комплексное развитие духовно-интеллектуальной, духовно-нравственной и духовно-эстетической сфер личности студентов в контексте решения задач профессиональной подготовки. С учетом поставленных задач и возрастных особенностей студентов сформированы три группы методов воспитания интеллигентности: методы формирования сознания (рассказ, лекция, беседа, диспут, доклад, пример), методы формирования поведения (приучение, поручение, упражнение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации, мнение коллектива) и методы стимулирования (соревнование, поощрение).

Исходя из понимания того, что воспитание интеллигентности должно осуществляться в образовательном процессе университета последовательно и систематически, с использованием всех имеющихся потенциальных возможностей, выделены две группы наиболее эффективных в контексте решения поставленных задач форм воспитания интеллигентности: формы учебной работы (лекции, семинарские и практические занятия по учебным дисциплинам, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, практики) и формы внеучебной работы (клубная работа, проектная работа, кураторские часы).

В качестве средств воспитания интеллигентности, обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей при наполнении их соответствующим содержанием, определены: учебные, учебно-методические пособия и учебно-методическая документация, проектные разработки и разработки кураторских часов, студенческие клубы, научные конференции и форумы, научные журналы и интернет-ресурсы.

Дополненные, скорректированные и вновь созданные экспериментально апробированные организационные формы и средства воспитания интеллигентности способствуют эффективному формированию качеств интеллигентного человека и интеллигентности как интегративного качества личности у будущих учителей.

Диагностико-результативный компонент методической системы воспитания интеллигентности представлен критериально-уровневой моделью и диагностической методикой для определения уровня сформированности качеств интеллигентного человека, в которой объединены методы исследования (педагогическое наблюдение, анализ документации, анализ результатов учебной и творческой деятельности студентов, анкетирование, беседа, тестирование и другие), диагностический инструментарий (программы педагогического наблюдения, бесед, анкеты, тесты, творческие задания), методы обработки и представления полученных результатов.

В качестве смыслообразующего центра методической системы выделен субъектный компонент, который представлен культурно-образовательным пространством университета как средоточием целей, смыслов и возможностей воспитания и самовоспитания будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Культурно-образовательное пространство университета, создаваемое для реализации фундаментализирующей цели высшего образования – воспитания выпускников как носителей общей и профессиональной культуры, формируется как процесс и результат многоуровневого педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов, последовательно порождая основанные на ключевых характеристиках субъектно-ориентированного педагогического процесса методы, формы и средства такого взаимодействия, что обусловило возможность реализации разработанной методической системы в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических направлений подготовки [1].

Спроектированная таким образом методическая система является технологической основой процесса воспитания интеллигентности у будущих учителей и при условии наполнения включенных в нее методов, организационных форм и средств соответствующим возрастным психофизиологическим особенностям и социокультурным характеристикам студенчества гуманистически ориентированным

интеллектоформирующим содержанием может обеспечить эффективность данного процесса.

Литература

1. Аширов Д. В. Воспитание в высшей школе : поиск современной модели / Д. В. Аширов, Л. С. Пастухова, О. Е. Турлакова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2 (72). – С. 78-94.

2. Заварзина Л. Э. Воспитание в высшей школе: традиции и современные проблемы / Л. Э. Заварзина // Актуальные проблемы педагогики и образования : Сборник научных статей международной научно-практической конференции (г. Брянск, 22-23 апреля 2021 г.). – 2021. – С. 27-32.

3. Хайдаров М. Э. Инновационные воспитательные технологии в деятельности высшей школы / М. Э. Хайдаров // Academic research in educational sciences. – 2021. – № 12. – Т. 2. – С. 1092-1095.

Дзундза А. И., Фунтикова Н. В. Структура и содержание методической системы воспитания интеллигентности как основы профессиональной компетентности будущих учителей. Обоснована необходимость разработки методической системы как технологической основы процесса воспитания интеллигентности у будущих учителей. Проанализирована структура методической системы, включающая целевой, содержательный, технологический, диагностико-результативный и субъектный компоненты. Раскрыто содержание каждого из выделенных компонентов.

Ключевые слова: интеллигентность, воспитание интеллигентности, университет, методическая система, интеллектоформирующее содержание.

Dzundza A., Funtikova N. The structure and content of the methodological system of education of intelligence among future teachers. The necessity of developing a methodological system as a technological basis for the process of educating intelligence among university students is substantiated. The structure of the methodological system is analyzed, including the target, content, technological, diagnostic-effective and subjective components. The content of each of the selected components is disclosed.

Keywords: intelligence, education of intelligence, university, methodological system, intelligence shaping content.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Егоренко Татьяна Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,
Москва, РФ
e-mail: egorenkota@mgppu.ru**

Стратегия развития современной системы образования диктует необходимость пересмотра подходов к обучению будущих педагогов. К современному учителю предъявляются серьезные требования, предполагающие не просто наличие высоких академических знаний, но и сформированность профессионально-важных качеств и психологической компетентности в педагогической деятельности. Учитывая высокую социальную значимость профессии педагога, условием успешной профессиональной деятельности будет являться яркая выраженность мотивации к работе с детьми, а также, достижению высоких результатов в вопросах обучения, воспитания и развития учеников. Соответственно, одним из приоритетных направлений обучения будущих педагогов является формирование их психологической компетентности. Модернизация системы подготовки будущих педагогов ориентирована на профессионально-личностное становление в педагогической деятельности и создание условий, в которых оно происходит. Решение этих задач создает возможность получения качественного профессионального педагогического образования. Одной из центральных задач в процессе обучения будущих учителей в высшем учебном заведении является создание психолого-педагогических условий, направленных на формирование их психологической компетентности и психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности. Именно в процессе обучения в вузе формируется устойчивый интерес к педагогической деятельности, закладываются профессиональные формы педагогического поведения и общения, возвращается способность к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию, построению траектории развития личностно-профессиональных перспектив будущего педагога. А также, выделяются, уточняются и развиваются профессиональные качества, необходимые в педагогической деятельности.

Компетентностный подход предполагает построение содержания образования по принципу модульного обучения, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения. Перечень

компетенций, которые должны сформироваться к концу обучения на каждой образовательной ступени достаточно конкретно характеризует образ выпускника. В учебном процессе компетенция – это, прежде всего, результат обучения: в ходе изучения модуля обучающийся освоил конкретную компетенцию – конкретные знания, умения; приобрел опыт (профессиональные качества) и продемонстрировал при этом настойчивость, самостоятельность, ответственность (личностные качества). Особенность компетентностного обучения состоит в том, что прослеживаются условия происхождения знания. Обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Анализируя содержание педагогической деятельности, можно достоверно утверждать, что воспитанием и обучением могут заниматься люди, любящие это дело и склонные к нему. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успех и признание в педагогической деятельности: развитые коммуникативные способности педагога помогают ему выстроить правильные взаимоотношения с учениками; внимательность помогает заметить каждого ученика в классе, отметить их уровень достижения, а также изменения в поведении в ситуации учебной деятельности; выдержка, терпение, последовательность, настойчивость, самообладание помогают контролировать свое поведение, управлять им; речь педагога должна отличаться грамотностью, выразительностью, эмоциональностью и убедительностью.

Профессионально важные качества, под которыми понимаются индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения, являются наиболее значимыми компонентами формирования профессиональной компетентности педагога.

Авторы большинства работ, посвященных вопросам осмысления профессионального выбора и формирования трудового пути человека, описывают профессиональную направленность личности как интегральную характеристику мотивации рабочего процесса. Данная дифференцированная характеристика определяется побуждениями человека в сфере его мотивов и выражается в целенаправленности его усилий в овладении профессией, расширении творческих интересов, отношениях к своему труду [1]. Через понимание сути профессиональной направленности также дается смысловое наполнение понятия профессии как системы профильных задач, особенности восприятия форм профессиональной деятельности и выраженности в труде личностных особенностей, с помощью которых достигаются необходимые социуму результаты и создаются те или иные продукты деятельности.

Одной из составляющих профессиональной направленности личности является развитие профессионально важных качеств, позволяющих определить степень психологического соответствия выбранной профессии.

Профессионально важные качества выступают в роли призмы, для трансформации внешних требований организационной среды, в том числе стандартов профессиональной деятельности под свои способности. Таким образом, профессионально важные качества являются не только предпосылкой деятельности, но и сами качественно изменяются под ее влиянием.

Исследования на основе системного подхода (Е. А. Климов) представляют профессионально важные качества в виде сложного дифференцированного образования, в рамках которого между отдельными качествами устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и совместного типов. В процессе освоения профессией профессиональные качества обособляются и дифференцируются. Постепенно некоторые из них начинают характеризоваться все большей связью с параметрами выбранной профессиональной деятельностью, начинают играть значимую роль среди других профессиональных качеств, становясь структурообразующим началом [2].

К профессионально-важным качествам современного педагога относятся: эмоциональная устойчивость, развитая коммуникативность, стремление к самосовершенствованию, гибкость и быстрота мышления, активность восприятия, эмпатия (любовь и интерес к людям), способность к сотрудничеству, ориентация на развитие личности ученика, ответственность (добросовестность), доброжелательное отношение к людям, способность самостоятельно принимать решения, вежливость и уважение, понимание и принятие, социальная зрелость и гражданская ответственность, гуманизм, высокоразвитые познавательные интересы, организованность, инициативность, требовательность, самокритичность, справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, чуткость, тактичность, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, выдержка, чувство юмора.

Современный учитель должен знать и понимать психологию своего ученика, психологические особенности возрастного развития, уметь чувствовать и раскрывать внутренний мир ребенка, его индивидуальность. Это содержание должно закладываться в систему подготовки педагога.

Литература

1. Егоренко Т. А. Формирование профессионально важных личностных качеств как средство повышения конкурентоспособности

выпускника / Т. А. Егоренко // Человеческий фактор : проблемы психологии и эргономики. – 2007. – № 4. – С. 106.

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2005. – 304 с.

Егоренко Т. А. Профессиональное становление будущего педагога на этапе обучения в вузе. В статье рассматривается значение развития профессионально-важных качеств и психологической компетентности студентов, будущих педагогов. Делается акцент на компетентностный подход в образовании, основанный на культурно-исторической и деятельностной парадигме в образовании.

Ключевые слова: психологическая компетентность педагога, профессионально-важные качества педагога, профессионализм, профессиональное становление, компетентностный подход.

Egorenko T. Professional development of a future teacher at the stage of training at the university. The article discusses the importance of developing professionally important qualities and psychological competence of students, future teachers. Emphasis is placed on the competence-based approach in education, based on the cultural-historical and activity paradigm in education.

Keywords: psychological competence of the teacher, professional and important qualities of the teacher, professionalism, professional development, competence approach.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Иванова Елена Олеговна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: didact@mail.ru**

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

Компетентностный подход, который реализуется в настоящее время в профессиональном педагогическом образовании, предполагает

получение интегрированного образовательного результата, свидетельствующего о способности и готовности субъекта использовать имеющиеся у него знания для эффективного решения практических задач, т. е. компетенции. Они не являются предметными, т. к. базируются на единстве знаний и умений, относящихся к широким сферам профессиональной деятельности, и личностных качеств, обеспечивающих их эффективное использование для достижения цели. В них соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие,

Результатом педагогического образования выступают универсальные педагогические компетенции (УПК) – обобщенные способности субъекта педагогической деятельности эффективно решать ключевые профессиональные задачи, связанные с развитием ребенка, созданием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии [2, с. 180]. Они формируются в процессе профессионального педагогического образования при изучении всех предметов и обеспечивают выпускнику успешную профессионализацию, превращение из простого исполнителя в подлинного творца. При этом компетенции включают в себя теоретические и практические знания, умения и навыки, социальные и профессиональные ценности, личностные и профессионально важные качества субъекта профессиональной деятельности.

Определение УПК базируется на анализе системогенеза педагогической деятельности, изучении социокультурной ситуации и тенденций развития образования. В их основу положены ведущие линии развития педагогической деятельности:

- взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, создание развивающей образовательной среды;
- вариативное осуществление учебной и воспитательной деятельности для достижения целей развития всех обучающихся;
- постоянное профессиональное самосовершенствование с целью обеспечения эффективной учебной и воспитательной деятельности.

Выделены 3 обобщенные группы УПК:

1. Антропоцентрические компетенции, направленные на ребенка и характеризующие способность педагога решать профессиональные задачи, связанные с его развитием, обучением и воспитанием. Они отражают психолого-педагогическую, предметно-методическую сторону подготовки учителя, развитие его готовности к конструированию собственных образовательных практик, в которых ребенок предстает в качестве главной ценности для учителя. К ним относятся:

- способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества;
- способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности;

– способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся.

2. Акмеологические компетенции, непосредственно относятся к профессионально-личностному росту педагога, предполагающему постоянное саморазвитие и самосовершенствование, обновление знаний на протяжении всей профессиональной деятельности. В данную группу входят:

– способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности;

– способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию;

– способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи.

3. Социальные компетенции, которые связаны с организацией взаимодействия участников образовательных отношений, созданием социально-педагогического партнерства. В эту группу входят:

– способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи;

– способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду;

– способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Как следует из изложенного выше, формирование УПК требует модернизации содержания образования таким образом, чтобы у обучающихся создавалась целостная картина ключевых элементов (знаний, способов деятельности, отношений) их будущей деятельности, чтобы они могли явно выделить их при изучении каждого учебного предмета. При этом, следуя принципу единства содержательной и процессуальной сторон обучения, возникает необходимость некоторого обновления и организации учебного процесса.

Формирование УПК может быть результатом построения профессионального педагогического образования на основе идей концептуально-ориентированного обучения (concept-based learning) [4]. Оно предполагает такую конструкцию содержания образования, в которой основное внимание уделяется систематизированным фундаментальным концептам – обобщающим научным и мировоззренческим идеям. В них, помимо информационной составляющей, включены ценностно-смысловые и практические аспекты. В профессиональном образовании концепты могут быть определены на основе сущностных характеристик деятельности, которую изучает студент, и условий ее успешного осуществления.

Целостность процесса формирования УПК обеспечивается созданием на основе концептов «больших идей», общих для разных учебных дисциплин. В качестве «больших идей» могут выступать понятия, обобщения, принципы, ценностно-нагруженные утверждения и т. д. Обучение осуществляется путем включения студентов в активный процесс познания «больших идей», их дальнейшую конкретизацию, дополнение и иллюстрацию примерами, фактами, деталями из соответствующей предметной области. Таким образом, при изучении каждого учебного предмета обобщенные концепты раскрываются перед студентами с новой стороны, которая зависит, в том числе и от их личностного опыта и субъектной активности. Такой профессионально-личностный контекст образования позволит соединить предметное содержание образования в общую картину, раскрывающую условия эффективного решения профессиональных задач.

Необходимо отметить, что модель формирования содержания образования начиная с обобщенных представлений в направлении к конкретному предметному учебному материалу, его изменению непосредственно в процессе обучения в отечественной дидактике существует с 70-80-х годов XX века. Однако она не получила в то время широкого распространения, не были разработаны механизмы ее реализации [3].

В ходе нашего исследования были выделены несколько компетентностно-ориентированных концептов, на которых может быть выстроено содержание профессионального педагогического образования. К ним, в частности, относятся: развитие, саморазвитие, ценность, значение, ответственность, цель, взаимодействие и др. Освоения студентами каждого из них носит внепредметный, внедисциплинарный характер и делает вклад в формирование УПК, как целостного результата обучения. Концепт «взаимодействие», например, был представлен в виде набора «больших идей»:

- ценность взаимодействия, его типы и виды,
- взаимодействие учителя и ученика в педагогической деятельности,
- цели педагогического взаимодействия, его субъекты, осуществление в процессах обучения и воспитания,
- ценностно-смысловые ориентиры взаимодействия,
- особенности взаимодействия с различными участниками образовательного процесса, взаимодействие в группе, вариативность в зависимости от особенностей субъектов,
- функции учителя при выстраивании взаимодействия,
- специфика взаимодействия для достижения различных образовательных результатов,
- оценка эффективности взаимодействия,

– конструирование взаимодействия с учетом характеристик субъектов и обстоятельств, при которых оно протекает» [1].

Каждая из этих «больших идей» выступает стержнем, на который «нанизываются» отдельные темы учебных дисциплин. Вместе они обеспечат освоение концепта и, как следствие, создадут условия развития УПК. При этом актуализируются всевозможные аспекты профессионально-личностного саморазвития, самореализации в профессии за счет включения студентов в процесс познания, базирующийся на понимании, объяснении.

Формирование УПК в ходе концептуально-ориентированного обучения – это непрерывный и одновременно дискретный процесс. С одной стороны овладение УПК происходит при овладении различными учебными дисциплинами. А с другой – концепты позволяют педагогически целесообразно представить содержание каждого учебного предмета на основе систематизированных «больших идей», ориентированных на формируемые компетенции.

Литература

1. Иванова Е. О. Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально-ориентированном обучении / Е. О. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1 (82). – С. 64-77.

2. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования: коллективная монография / научный редактор И. Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 315 с.

3. Осмоловская И. М. Инновационный потенциал классической дидактики / И. М. Осмоловская // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов. Междисциплинарный дискурс : Сборник статей всероссийской конференции с международным участием (г. Ярославль, 03-04 декабря 2020 г.). – 2021. – С. 36-41.

4. Erickson H. L. Concept-based teaching and learning. IB position paper / H. L. Erickson. – The Hague : International Baccalaureate Organisation, 2012. – Текст : электронный. – 13 p. – URL: http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf (дата обращения 07.06.2022).

Иванова Е. О. Универсальные педагогические компетенции как результат концептуально-ориентированного обучения. В статье рассматриваются возможности формирования универсальных педагогических компетенций – обобщенных способностей субъекта педагогической деятельности эффективно решать ключевые профессиональные задачи в ходе концептуально-ориентированного обучения. Раскрыты особенности формирования содержания образования, выделены концепты профессионального педагогического образования и их воплощение в виде «больших идей».

Ключевые слова: универсальные педагогические компетенции, профессиональное педагогическое образование, концептуально-ориентированное обучение, концепт, «большая идея», содержание образования.

Ivanova E. Universal pedagogical competences as a result of concept-based learning. *The article discusses the possibilities of forming universal pedagogical competencies – generalized abilities of the subject of pedagogical activity to effectively solve key professional tasks in the course of concept-based learning. The features of the formation of the content of education are revealed, the concepts of professional pedagogical education and their implementation in the form of "big ideas" are highlighted.*

Keywords: *universal pedagogical competencies, professional pedagogical education, conceptually-oriented training, concept, "big idea", the content of education.*

АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Карнаухова Татьяна Ивановна,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог, РФ
e-mail t.i.karnaikhova@mail.ru**

Важнейшей в комплексе профессиональных качеств будущего педагога-музыканта является исполнительская компетенция, позволяющая осознать художественный образ исполняемого детям музыкального произведения, интерпретировать его, максимально выразительно и эмоционально донести до сознания слушателей. Весомую роль в этом процессе играет способность к эмоциональной отзывчивости на музыку.

Одним из основополагающих в структуре эмоциональной отзывчивости является художественно-образный компонент, основу которого составляют активное творческое воображение, эмоциональная память, а также ассоциативно-образное мышление студентов. Именно поэтому применение метода ассоциаций в ходе работы над музыкальным произведением представляет значительные перспективы.

Данный метод, в основе которого лежит аналитическая деятельность, активизирует эмоциональное восприятие, выявляя ассоциативные эмоциональные связи между явлениями действительности и музыкой, способствует более глубокому постижению семантических единиц различного уровня, что обеспечивает осознание смыслового содержания музыкального произведения. Привлечение в этот процесс творческого мышления, художественного воображения активизирует сознание студентов, помогает вывести на уровень понимания смутные,

неопределенные эмоциональные ощущения и способствует формированию интеллектуальных эмоций.

Существенное место в процессах эмоциональной отзывчивости принадлежит эмоциональной памяти, с помощью которой осуществляется накопление, внутренняя переработка и последующее извлечение из опыта жизненных и художественных переживаний. Поэтому учет и рациональное использование в педагогической работе специфических особенностей «памяти чувств» представляется необходимой предпосылкой успешного развития эмоциональной отзывчивости.

Обогащению эмоциональной памяти обучающихся способствует увеличение в учебной работе доли эскизного изучения произведений, прочитывания музыки с листа, а также правильный выбор самого учебного репертуара, представляющего художественную ценность. Важную роль играет также использование слушания музыки как средства ознакомления с различными вариантами исполнительской интерпретации изучаемых произведений. Данный процесс ознакомления с новой музыкой характеризуется особой эмоциональной окрашенностью и как следствие – становится достоянием личного опыта студента. Накопленный музыкальный опыт способствует появлению в сознании студентов в ходе интерпретации образа широкого спектра образных сравнений, ассоциаций, которые помогают ему понять и более глубоко прочувствовать смысл исполняемой музыки [1, с. 83]. Таким образом, ассоциативный метод основывается на участии художественного воображения и мышления, а также эмоциональной памяти.

Широко применяющийся в фортепианной педагогике метод ассоциаций как средство проникновения в художественный образ произведения и как способ углубления эстетического переживания музыки посредством вовлечения в него всего хранящегося в памяти творческого материала можно проецировать и на любую другую область инструментального обучения.

В практике музыкальной деятельности ассоциации рассматриваются многогранно: как необходимое звено в механизме отражения действительности музыкой, как активный элемент эстетически полноценного музыкального восприятия, как фактор интеллектуально-эмоционального переживания музыки, как свойство музыкальной образности и способ ее выразительности и, наконец, как эффективнейший прием в арсенале средств музыкального анализа и педагогического воздействия.

Хорошо известно, что искусство ассоциативно по своей сути, и это дает основание утверждать, что ассоциативность – это объективно значимый компонент любого вида искусства, что ассоциации – это своего рода управляющий механизм, с помощью которого создаются или воспринимаются произведения художественного творчества. И если

ассоциативный путь осмысления художественных явлений это весьма плодотворный и достаточно эффективный путь познания искусства, то для музыки этот путь едва ли не единственно возможный. Музыка более всего располагает к ассоциативным представлениям, что определяется спецификой музыки как вида искусства и проявляется в способах воплощения творческого замысла композитора, в средствах музыкальной выразительности, в особенностях музыкальной образности.

Закономерно возникает ряд вопросов методического плана, относящихся к процессу ассоциирования в обучении: каков характер ассоциативных представлений музыканта, их предметная среда; каковы источники отбора ассоциативной информации; каковы факторы, обуславливающие эффективность ассоциативных приемов воздействия на учащихся; каковы наиболее распространенные методические ошибки, возникающие при использовании ассоциативного метода в инструментальном обучении. Ассоциативные представления музыкантов – это огромный мир цветовых, образных, пространственных представлений, различных эмоциональных состояний, ассоциаций, связанных с различными произведениями искусства, которые формируют широкий спектр эмоциональных состояний музыканта. Это могут быть ассоциации двигательного, зрительного, звукового порядка.

Например, В. Спиваков говорит о том, что в работе с музыкальным коллективом приходится прибегать к различным образным ассоциациям. Для достижения нужного звука он может попросить музыкантов сыграть на скрипке словно бы обожженными пальцами, и это помогает добиться нужного звучания и эмоционального состояния [3, с. 111].

Среди источников ассоциативной информации можно выделить несколько, чаще других используемых в практике: литература и поэзия, другие виды искусства, природа, жизнь, т. е. весь накопленный индивидом художественный и жизненный опыт.

Однако в практике использования ассоциативного метода следует учитывать некоторые факторы, оптимизирующие действие ассоциативных приемов. Особо значимым в этой связи становится учет индивидуальных особенностей личности студентов (возрастные, психологические, уровень общего и музыкального развития, имеющийся опыт субъекта и т. д.). При этом существенным является как форма, так и содержание ассоциативных представлений: с одной стороны, краткость, лаконичность, простота и стройность формы, а с другой – глубина мысли, эстетичность и художественность, окрашенная эмоциями, чувственным отношением к сказанному. Немаловажен также и способ подачи ассоциативного материала. Тактичность, чуткость, осторожность, ненавязчивость – это наиболее характерные признаки отношения к ассоциативным приемам воздействия на обучающихся.

Среди наиболее распространенных методических ошибок можно выделить злоупотребление ассоциациями, использование шаблонных, трафаретных ассоциаций, а также приписывание своих собственных субъективных ассоциаций самой музыке или, что еще хуже, представлении их как авторский замысел. Отсюда следует, что использование метода ассоциаций должно опираться на эмоционально-смысловой анализ постижения авторского замысла и проникновения в художественный образ исполняемого музыкального произведения, т. е. быть вполне обоснованным.

Выявляя эмоционально-смысловое содержание исполняемого произведения, педагог вместе со студентом должен направлять деятельность творческого мышления и воображения на осознанное, интеллектуализированное, эмоциональное исполнение, опираясь при этом на жизненный и художественный опыт. Причем вызванные у студентов ассоциации должны быть значимыми именно для них, должны подкрепляться собственной мотивацией и интересами. При этом ведущая роль обычно принадлежит педагогу, его творческому воображению, увлекающему за собой фантазию ученика. В этом плане интересна работа В. Ражникова «Диалоги о музыкальной педагогике», в которой он приводит словарь признаков характера звучания, содержащий в себе более пятисот определений [2, с. 132-136], что, безусловно, способствует формированию умений находить наиболее точные и полные образные ассоциации. Однако, – и это особенно важно, – нужно поощрять собственную творческую инициативу студентов в поиске образа, эмоционально-смыслового содержания музыки, опираясь при этом на прошлый опыт и воображение. Самостоятельное владение методом ассоциаций позволит студентам осознать возникающие эмоции во время работы над произведением, создавая возможности для яркой, эмоционально насыщенной, творческой интерпретации музыкального образа исполняемого произведения.

Таким образом, применение ассоциативного метода в условиях музыкально-инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов способствует формированию их интерпретаторских умений, активизирует ассоциативно-образное мышление, развивает творческое воображение, эмоциональную память, что в целом способствует эффективному формированию исполнительской компетенции будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Карнаухова Т. И. Интерпретативный дискурс : музыкальный образ, символ, смысл : монография / Т. И. Карнаухова, Л. В. Быкасова. – Таганрог : ТГПИ им. А. П. Чехова, 2011. – С. 83.

2. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – Москва : Музыка, 1989. – С. 132-136.

3. Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учебное пособие для вузов по специальности 030700 – Музыкальное образование / Э. Б. Абдуллин и др. ; под редакцией Г. М. Цыпина. – Москва : Академия, 2003. – С. 111.

Карнаухова Т. И. *Ассоциативный метод как средство развития эмоциональной отзывчивости у будущих педагогов-музыкантов в условиях инструментальной подготовки. Статья посвящена изучению особенностей развития способности к эмоциональной отзывчивости на музыку у будущих педагогов-музыкантов как важнейшего условия реализации исполнительской компетенции. Выявлена эффективность применения ассоциативного метода, основанного на участии художественного воображения, мышления и эмоциональной памяти.*

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, интерпретация музыкальных произведений, ассоциативный метод, исполнительская компетенция, эмоциональная память.

Karnaukhova T. *Associative method as a means of developing emotional responsibility in future teacher-musicians under the conditions of instrumental training.* The article is devoted to the study of the peculiarities of the development of the ability to emotional responsiveness to music in future teachers-musicians as the most important condition for the implementation of performing competence. The effectiveness of the associative method based on the participation of artistic imagination, thinking and emotional memory is revealed.

Keywords: emotional responsiveness, interpretation of musical works, associative method, performing competence, emotional memory.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ КАК ЦЕЛЕВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

**Коломойцев Юрий Алексеевич,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический
университет»,
Луганск, ЛНР
e-mail: juriy100@mail.ru**

Основным способом развития и формирования человека, гражданина, общества является образование. В условиях современной научно-технической цивилизации имеет место полемика по кризису в сфере образования и педагогического мышления. Современные ученые ведут дискуссию о том, что существует определенная трудность в определении идеалов и ценностей личности и общества.

Исходя из значения термина «модель, образовательная модель» необходимо указать, что это определенный стандарт (образец) теории образования и образовательной практики, что сформировался под влиянием требований общественной жизни. В рамках научно-аналитического развития образования и гуманитарного направления исследования образовательного процесса формируются теоретические основы для понимания сущности современного образования и образа человека в образовательном процессе.

Задачи, стоящие перед современным образованием, ориентированным на вхождение в мировое образовательное пространство, четко обозначают главные направления, по которым они должны реализовываться [1, с. 25]. Среди них одним из весомых является переход от традиционного к инновационной модели образования, то есть к необходимости существенных изменений инновационного толка.

Хотя проблематика образовательных инноваций находится в состоянии разработки, нужно отметить, что сущностью этих инновационных процессов является изучение, обобщение и распространение передового опыта и внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику [2, с. 21].

Развитие педагогической инноватики, вызванной противоречиями между общественными потребностями развития, функционированием образовательных учебно-воспитательных учреждений и реальной жизнью, требует новейшего подхода к профессиональной компетентностной подготовки современных учащихся.

Научная разработка и реализация инновационных художественно-педагогических технологий в профессиональной подготовке будущих учителей музыки должны базироваться на глубоком осмыслении актуальных аспектов развития образования и педагогики. Профессиональная подготовка учителей общеобразовательных школ требует всеобъемлющей культурной и художественной образованности, личного мастерства будущего учителя, для формирования профессионально значимых знаний и умений, а также способности к новаторству, творчеству и самореализации.

Художественное образование имеет мощный потенциал для обучения, воспитания и профессионального развития мастерства будущего учителя музыки.

Целью данной статьи является освещение сущности образовательной модели, инновационных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки, а также значения приобретенных компетентностей в области художественного образования.

Становление новой, современной системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство,

требует существенных изменений инновационного направления в подготовке будущих специалистов и формирования их профессиональной компетентности. Это касается внедрения передовых образовательных технологий, а именно: изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта и внедрение достижений психолого-педагогической науки в практику. Современное профессиональное образование направляет будущих специалистов на формирование собственных определенных творческих и профессиональных компетентностей. Для формирования новой генерации педагогических кадров, обеспечение качественного выполнения доктрины развития образования, отмечается необходимость подготовки и развития интеллектуального и культурного потенциала личности будущего учителя. Важно отметить, что современная школа требует от учителя глубокого осознания личностно-ориентированной модели образования, творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса, профессиональной грамотности, владения инновационными педагогическими технологиями.

Быстро развивающееся и изменяющееся информационное общество ставит перед системой образования, согласно новым образовательным реалиям, требование ориентироваться на технологиях, которые формируют у студентов умение учиться, управлять информацией, быстро принимать решения, адаптироваться к вызовам рынка труда. Будущие учителя должны иметь не только фундаментальные знания и умения, но и такие личностные качества как: гибкость, мобильность, критическое мышление, готовность к инновационной деятельности. Особую актуальность приобретает проблема переподготовки педагогических кадров с учетом интегративных стратегий развития художественного образования. В современных образовательных условиях нужно иметь готовность работать над разработкой тем, которые будут давать ответы на вызовы современного образования.

В настоящее время информационные технологии – это неотъемлемая часть современной жизни, которая изменяет мир бизнеса, культуры, просвещения. Кроме того, наблюдается быстрое старение знаний, поэтому есть необходимость обработки большего количества информации и приобретения умения учиться на протяжении всей жизни.

Основные знания по самым актуальным темам и новейшие компетентностные подходы для реализации учебных идей и использования образовательных технологий в работе предоставляют возможность будущим учителям быть прогрессивными и лучше понимать потребности современного поколения учащихся. Использование новейших знаний повышает мотивацию, работоспособность, а также помогает наслаждаться своей работой.

С целью адаптации потребностей современного образования необходимо системно пересмотреть методические основы подготовки будущих учителей, для того чтобы приобретенная профессиональная компетентность и целевая направленность в работе учителя играла важнейшую роль в развитии будущих поколений учащейся молодежи.

Ознакомившись и проанализировав систему профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высших учебных заведениях, нужно отметить, что существуют некоторые противоречия относительно профессионального уровня подготовки будущих учителей музыки и требований современного общества. Поэтому наличие качественной подготовки и соотношение ее к требованиям сегодняшнего дня требует компетентного подхода к профессиональному уровню обучения будущих учителей музыки в высших учебных заведениях. Сущностью компетентного подхода к образовательному процессу есть то, что результатом образования становится не отдельно знания и навыки, а способность личности к производительному труду в разных сферах жизни и работы. Компетентность следует рассматривать только в действии, она зависима от разнообразных социальных факторов, и является сложной и динамичной структурой, которая объединяет все составляющие деятельности учителя и формируется только в процессе профессионального обучения [4, с. 10].

Принципиальное отличие компетентной модели образования состоит в целевой направленности высшего образования, ценностных ориентирах субъектов обучения, ожидаемых результатах образовательно-профессиональной подготовки будущих специалистов. В соответствии с реалиями и потребностями информационного общества компетентно-ориентированная высшая школа отказывается от устаревшей практики передачи и воспроизведения готовых знаний, а направляет всех участников образовательного процесса на достижение интегральных показателей эффективности в личностном и профессиональном развитии. В высшем образовании и профессиональной подготовке будущих учителей музыки, кроме общих базовых, ключевых компетентностей, которыми являются общие специальные предметные компетентности, есть профессиональные и специальные, связанные со специализированной компетентностью.

Первое, что особенно важно, будущие учителя специальности «Музыкальное образование» должны очень хорошо овладеть всеми общими базовыми, ключевыми музыкальными компетентностями, а именно:

- * игра на музыкальном инструменте;
- * ансамбль;
- * изучение педагогического репертуара;
- * хоровое дирижирование;

* музыкально-теоретические дисциплины как основу музыкальных знаний;

* постановка голоса.

Именно такие предметные компетентности (знание и умение) в дальнейшем обеспечат стране современных, квалифицированных, высокоэрудированных и профессионально подготовленных специалистов в области художественного, музыкально-педагогического образования.

Кроме того, следует отметить, что в профессиональной подготовке студентов специальности «Музыкальное образование» актуально внедрение компетентностного подхода по осуществлению организации учебного процесса профессиональной подготовки будущих учителей музыки по четко определенному учебному плану лекционных и других занятий:

* теоретическая подготовка лекционных материалов с обязательным учетом психологических знаний;

* самостоятельная работа студентов по определенному рабочему учебному плану и списку учебной литературы;

* практические занятия;

* тестирование полученных и усвоенных знаний;

* участие в научно-практических студенческих конференциях;

* участие в научных студенческих обществах;

* сотрудничество с научными сообществами общеобразовательных школ, организация кружков научной и практической деятельности, а также организация семинаров по осуществлению научно-практической работы;

* организация и проведение творческих конкурсов, олимпиад и концертов с привлечением творческой молодежи городских учреждений;

* сотрудничество с управлением образования и средствами массовой информации.

Важно понимать, что результатом такого компетентностного подхода к образовательному процессу являются не отдельные знания и навыки, а способность личности к производительной реализации себя в разных сферах. Следует заметить, что образовательная инноватика больше всего проявляется в процессе исследования, разработки, внедрения новейших методик и использования их в различных формах образовательного процесса. Но все новейшее в научной деятельности базируется на классической форме образовательных достижений, в частности в области музыкального искусства и педагогики. К тому же важно указать, что каждого известного, высококвалифицированного, успешного преподавателя, учителя, педагога в значительной степени характеризуют:

* глубокие знания, полученные в процессе обучения;

* всеобщая высокая культура и эрудиция;

* большой опыт, воплощенный в практической работе;

- * ценностное отношение к своему труду;
- * знание педагогики, психологии;
- * умение использовать знания в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Основные принципы «школы», или так называемой приобретенной компетентности такого учителя музыки формируются в процессе обучения и в течение его многолетней деятельности как исполнителя, педагога, преподавателя, а возможно и композитора... В каждом регионе есть такие художники. Например, в Луганском регионе, это: А. Г. Ковалева, А. В. Клейн, Е. Я. Михалева, Н. Н. Самохина и др., которые, безусловно, имеют большое творческое и педагогическое влияние на становление и развитие музыкального искусства и педагогики в контексте становления современного музыкально-педагогического образования.

Следует отметить, что Г. Г. Нейгауз – выдающийся пианист и выдающийся педагог, публицист, музыкально-общественный деятель, своим вдохновенным трудом доказал, что педагогика – великое искусство, что музыкальная деятельность выдающегося педагога еще раз свидетельствует о важности глубокого познания творческих методов выдающегося художника, его методических достижений, которые формируют новую исполнительскую школу в развитии музыкальной культуры и образования.

Результатом педагогической деятельности Г. Г. Нейгауза является создание школы – целостного явления, которое способно к саморазвитию и расширенному воспроизводству. [5, с. 18].

Современная модель образования предполагает, что в формировании ценностных ориентиров студентов, эффективности освоения теоретических и практических основ специальности, в частности музыкальной педагогики, есть возможность изучать, обобщать, заимствовать лучшие образцы методологии великих и выдающихся педагогов-музыкантов XX века. Упорный труд, направленный на сохранение и развитие культурно-художественного образования в стране, является залогом культурного развития народа. Именно поэтому образовательные программы обучения будущих учителей музыки в учреждениях высшего образования должны обеспечивать высокий уровень подготовки будущих учителей, которые своим вдохновенным трудом будут воспламенять любовь детей и юношества к прекрасному и будут обновлять любовь к родному краю, к своей Родине.

Опираясь на научные исследования ученых, можно утверждать, что профессиональная компетентность будущего учителя музыки является обобщенным показателем его теоретической и практической готовности к обучению и воспитанию учащихся [3, с. 24].

В условиях Университета студент должен получить универсальное образование и иметь возможность выбрать сферу профессиональной

деятельности по собственной мотивации и интересу, что обеспечит его самореализацию. Таким образом, можно отметить, что приоритетным путем в области модернизации системной модели образования является личностно-ориентированное обучение, предполагающее, что содержание образования подчиняется общечеловеческим ценностям. Согласно потребностям современного образования и в контексте современной образовательной модели, научно-педагогические работники высшего образования должны разработать такую концепцию развития педагогического образования, чтобы обеспечить преобразование каждого студента из объекта в субъект и, тем самым, обеспечить демократизацию и гуманизацию отношений между преподавателем и студентом [6, с. 74].

Этот процесс должен происходить постепенно и системно, с учетом психологических особенностей, ценностных ориентаций, профессиональных и специализированных устремлений студента, направленных на его отношение к получаемой профессии [7, с. 15].

Литература

1. Арчажникова Л. Г. Профессиональная деятельность педагога-музыканта : монография / Л. Г. Арчажникова, З. В. Румянцева. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. – 25 с.
2. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)», автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Татьяна Петровна Браун. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2007. – 21 с.
3. Волчегурская Н. Б. Педагогическая культура учителя музыки : Опыт системного исследования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наталья Борисовна Волчегурская. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный педагогический университет, 1996. – 24 с.
4. Голубцова М. В. Учитель музыки : профессионализм, педагогическое мастерство, компетентность / М. В. Голубцова // Молодой ученый. – 2016. – № 5-3 (109). – С. 10-11.
5. Дельсон В. Ю. Генрих Нейгауз : 1888–1964 / В. Ю. Дельсон. – Москва : Музыка, 1966. – 186 с.
6. Калинина Ю. А. Проблемы реализации компетентного подхода в профессиональном музыкальном образовании / Ю. А. Калинина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – С. 74-75.
7. Левина И. Р. Творческое взаимодействие преподавателя и студента как фактор развития компетентности будущего учителя музыки / И. Р. Левина // Музыка и время. – 2007. – № 7. – С. 15-16.

Коломойцев Ю. А. Образовательная компетентностная модель как целевое направление образования будущего учителя музыки. В статье рассматривается компетентностная модель образования будущего учителя музыки, базирующаяся на глубоком осмыслении актуальных аспектов развития образования и педагогики, а также значение приобретенных компетентностей в области художественного образования. Результатом реализации данной модели являются не отдельные знания и навыки, а способность личности к производительной реализации себя в разных сферах.

Ключевые слова: образовательная модель, компетентность, компетентностный подход, компетентностно-направленное образование, инновационные технологии обучения, будущий учитель музыки.

Kolomoitsev Yu. Educational competence model as a target direction of education of a future music teacher. The article examines the competence model of education of a future music teacher, based on a deep understanding of the relevant aspects of the development of education and pedagogy, as well as the importance of acquired competencies in the field of art education. The result of the implementation of this model is not individual knowledge and skills, but the ability of the individual to productively realize himself in different spheres.

Keywords: educational model, competence, competence-based approach, competence-oriented education, innovative teaching technologies, future music teacher.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

**Кривошеева Галина Леонидовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: kafedra-224@mail.ru**

Эффективность функционирования всех звеньев системы образования Донецкой Народной Республики, в значительной степени, зависит от профессиональной компетентности педагогических кадров. Личность педагога, учителя всегда была и является ключевой фигурой педагогического процесса, какой бы значимой не была роль материальной базы, научно-методического обеспечения, организационной структуры учебно-воспитательного процесса. Все изменения в системе образования становятся невозможными, если инновационные идеи не воспринял и не воспроизвел педагог в своей профессиональной деятельности.

В педагогической науке существует несколько подходов к изучению профессиональной компетентности педагога:

- личностный (Б. К. Ананьев, Е. И. Рогов, В. С. Шувалова);
- процессуальный (Н. В. Кузьмина);
- процессуально-личностный (А. К. Маркова);

– результативный (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Под педагогической компетентностью мы понимаем совокупность умений педагога как субъекта педагогического взаимодействия особым образом структурировать научные и практические знания с целью наиболее эффективного решения педагогических задач. Помимо умений, профессиональная компетентность предполагает наличие ценностных ориентаций, мотивов деятельности педагога с преобладанием социальных мотивов, понимания окружающего мира и осознания себя, своего места и роли в нем, стиля гуманных, ответственных взаимоотношений с людьми, с которыми он работает.

Подготовка педагога с высоким уровнем компетентности является важнейшей задачей высших учебных заведений, педагогических институтов. Огромную роль в решении данной задачи играют дисциплины педагогического цикла, такие как, «История педагогики», «Педагогика», «Методика преподавания», «Педагогика высшей школы», «Педагогическая этика», «Педагогическая риторика» и другие. Базовой педагогической дисциплиной является «Педагогика».

В рамках этих дисциплин, выделяются основные направления формирования компетентности педагога. К ним относятся: способность к сопереживанию, эмпатийность; уважение ко всем субъектам педагогического процесса; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления; готовность к созданию новых ценностей и принятию нестандартных творческих решений; потребность в постоянном самовоспитании и самообразовании и готовность к этому; истинная (русская, в широком смысле слова) интеллигентность, духовная культура, стремление и умение работать с другими; способность найти применение своим силам и принимать участие в коллективном педагогическом творчестве; готовность к профессиональному долголетию на основе духовного, нравственного, физического и психического здоровья, высокой профессиональной трудоспособности.

Несмотря на разный предмет исследования педагогических дисциплин, все они объединены общей целью: подготовкой студента к профессионально-педагогической деятельности на основе исторического педагогического опыта и достижений современной педагогической науки.

Важнейшими функциями содержания профессионально-педагогического образования являются, формирование базовых основ для развития не только профессионально-педагогической, но и общечеловеческой культуры; создание условий для развития и саморазвития всех сфер личности будущего педагога, когнитивной, потребностно-мотивационной, эмоционально-чувственной и социально-психологической в их целостном единстве.

Известно, что формирование культуры предполагает, помимо овладения теоретическими знаниями, расширение опыта гуманных

межличностных отношений в социуме. Недостаток коммуникативной культуры в обществе и, в единичных случаях, у самих педагогов, преподавателей, не позволяет формировать культуру студента и не способствует развитию общества в целом. В тоже время, в социальном опыте присутствует весь спектр ценностей общения, который находит свое выражение в опыте взаимодействия и взаимопонимания между людьми. Педагог, как носитель этого опыта, должен демонстрировать самый высокий уровень ее развития.

Вторая функция может быть реализована только при условии активности, возникновении желания самого студента заниматься самовоспитанием и саморазвитием. Большую роль здесь играет расширение опыта саморегуляции поведения и личностного развития. Овладение этим опытом как значимым в плане профессионального становления, переводит его в разряд самоценного новообразования и служит условием для усвоения студентами важнейших элементов содержания образования на уровне личностных ценностей.

Формирование профессиональной компетентности педагога в процессе изучения педагогических дисциплин происходит через выработку определенных компетенций.

Студентам 3-го курса (направление подготовки: Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки: География и обществознание) после изучения дисциплин «История педагогики» (144 часа) и «Педагогика» (216 часов) предлагалось оценить свой уровень развития следующих компетенций по пятибалльной шкале:

- способен осуществлять критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия;
- способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки;
- способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;
- способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
- способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;
- способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

- способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний;
- способен организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности;
- способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- способен руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся;
- способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что у студентов, в большей степени, возникают трудности в формировании универсальных компетенций. Сложности в осуществлении социального, межкультурного взаимодействия студенты связывают с временным переходом вуза на дистанционное обучение и, как следствие, происходит ограничение в межличностном сотворческом общении, что затрудняет осуществление критического анализа и синтеза информации, применение системного подхода для решения поставленных задач.

Уровень развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций студенты оценили на «4» и «5».

Среди причин, недостаточного развития компетенций в целом, студенты указали: трудности в самоорганизации и саморегуляции своего поведения, сложности в осуществлении самоконтроля и самодисциплины, в выявлении и корректировке трудностей в обучении, недостаточном количестве часов, отводимых на педагогическую практику (а при дистанционном обучении сложности с ее проведением).

Как видим, студенты, в большей степени, ищут внешние причины недостаточного развития тех или иных компетенций, недооценивая собственные усилия, уровень развития волевых личностных качеств в овладении содержанием образования. Стимулирование будущих педагогов к саморазвитию всех сфер личности, создание оптимальных условий для самосовершенствования позволит сформировать все профессионально значимые педагогические компетенции на самом высоком уровне.

Основными путями и средствами эффективного формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности является структурирование содержания учебного материала, предполагающее его концентрацию вокруг ведущих идей, концепций, выделение ведущих педагогических категорий и понятий, установление межпредметных связей, преемственности в изучении педагогических дисциплин; сочетание различных форм организации учебного процесса, согласование их содержания, форм и методов организации с акцентом на самостоятельную работу проблемного, творческого, исследовательского характера;

использование комплекса методов и средств обучения, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, изучение и анализ педагогического опыта, системы практических заданий, включающих разработку уроков и воспитательных мероприятий; разработка учебно-методических комплексов.

Залогом успешной работы также выступает обеспечение квалифицированного руководства этим процессом на основе взаимодействия личности преподавателя, кафедральной и общеинститутской систем управления, а также единство требований всего преподавательского состава высшего учебного заведения.

Кривошеева Г. Л. *Формирование профессиональной компетентности педагога в процессе изучения педагогических дисциплин. Выделяются основные пути и средства эффективного формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности через развитие основных компетенций в процессе изучения педагогических дисциплин. Подчеркивается, что стимулирование будущих педагогов к саморазвитию всех сфер личности, создание оптимальных условий для самосовершенствования позволит сформировать все профессионально значимые педагогические компетенции на самом высоком уровне.*

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог, студент, компетенции, личность, профессионально-педагогическое образование, саморазвитие.

Krivosheeva G. *Formation of professional competence of a teacher in the process of studying pedagogical disciplines. The main ways and means of effective formation of professional competence in future teachers through the development of core competencies in the process of studying pedagogical disciplines are singled out. It is emphasized that the stimulation of future teachers to self-development of all spheres of personality, the creation of optimal conditions for self-improvement will allow the formation of all professionally significant pedagogical competencies at the highest level.*

Keywords: professional competence, teacher, student, competencies, personality, professional and pedagogical education, self-development.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

**Кривошеева Галина Леонидовна,
Гордеева Дарья Дмитриевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: kafedra-224@mail.ru,
dashuta.gordeeva.00.00@mail.ru**

В современном обществе происходят значительные изменения, в том числе и в системе образования Донецкой Народной Республики.

Осуществляется активный поиск новых приемов и способов улучшения подготовки специалистов, владеющих углубленными научными знаниями, исследовательским опытом, педагогическим мастерством. Предъявляются более высокие требования к профессиональной подготовке будущего педагога, его эрудированности, образованности и уровню культуры. Один из способов решения данной задачи заключен в процессах реализации целенаправленного подхода к кадровой подготовке и становлению личности педагога дошкольного профиля путем формирования готовности студентов к развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в игровой деятельности, что, в свою очередь, поможет им быть более конкурентноспособными в новых социально-экономических условиях на рынке труда.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом Донецкой Народной Республики дошкольного образования, коммуникативное развитие выделяется в отдельную образовательную область. В связи с этим одной из приоритетных задач в профессиональной подготовке педагога выступает необходимость формирования у него готовности решать задачи, касающиеся коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Причем такая подготовка должна быть реализована не только в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования, но и системе высшего педагогического образования, так как требования к данному виду образования постоянно меняются под влиянием новых вызовов и приоритетов современного социума.

Вопросы формирования готовности педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности рассматриваются сегодня в ракурсе компетентностного подхода (А. В. Антонова, С. А. Козлова, Л. Г. Семушина, Л. В. Поздняк, Н. Ф. Талызина и другие). При этом необходимо выделить ряд современных ученых, которые внесли огромный вклад в развитие компетентностного подхода применительно к профессиональной подготовке педагога. Среди них В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская и др., которые определяют его как одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере профессионального образования педагогов.

Проведенный анализ научно-методических источников и современных тенденций, сложившихся в педагогической науке и практике в области профессиональной подготовки педагогов, позволил сформулировать ряд противоречий между:

– объективными требованиями повысить уровень готовности педагогов к развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в игровой деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ данным процессом;

– необходимостью создания и реализации модели подготовки педагогов к развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в игровой деятельности и недостаточной разработанностью соответствующих научно теоретических положений, программ и методических материалов;

– объективной потребностью в учебно-методическом обеспечении процесса формирования готовности педагогов к развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в игровой деятельности и недостаточной разработанностью информационно-методического блока, обеспечивающего оптимальный уровень подготовки студентов в данной предметной области.

Целью данной статьи является определение сущности и значения компетентностного подхода в становлении профессиональной личности педагога, в подготовке будущих учителей во время их обучения в педагогическом вузе на современном этапе развития системы высшего образования.

Одной из важнейших особенностей высшего педагогического образования сегодняшнего дня, является уделение большего внимания повышению компетентности будущего специалиста. Сегодня важно быть не только квалифицированным специалистом, но и, прежде всего, компетентным. Компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, относящиеся к его профессиональной деятельности. Компетентный специалист отличается от квалифицированного тем, что он:

- творчески реализует в своей работе профессиональные знания, умения и навыки;
- всегда саморазвивающейся и выходит за пределы своей дисциплины;
- считает свою профессию большой ценностью.
- проявляет большую самостоятельность и ответственность за принятые решения.

Понятие «подход» в общем смысле означает определенную совокупность различных средств и приемов, которые действуют определенным образом на кого-то. В научном смысле понятие «подход» толкуется как исходная позиция, что составляет основу исследовательской деятельности.

Общей идеей компетентностного подхода является компетентно-ориентированное образование, направленной на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, благодаря которым человек успешно реализует себя в различных областях своей жизнедеятельности.

Под компетентностью человека, отмечает В. Химинец, следует понимать специально структурированные наборы знаний, умений, навыков и отношений, которые приобретают в процессе обучения. Общие и профессиональные компетентности человек использует в различных

сферах деятельности для выполнения определенных задач, они также служат ей при выборе модели поведения в различных ситуациях. Следуя компетентностного подхода, ученый утверждает, что умеет учиться тот, кто: осознает цель образовательной деятельности; мотивирован к эффективной образовательной деятельности; умеет организовать свою образовательную деятельность; умеет отобрать нужные знания; работает по обоснованному плану, который ведет к поставленной цели; умеет осуществлять мониторинг и самоконтроль образовательной деятельности; осознает свою образовательную деятельность и стремится к ее совершенствованию.

Как отмечает Н. Левшина, «главной целью высшего образования должно быть становление целостной и целенаправленной личности, готовой к свободному гуманистического ориентированного выбора и индивидуального интеллектуального усилия, обладающий функциональными компетенциями».

Отметим, что ученые по-разному толкуют понятие компетентностного подхода. Компетентностный подход к образованию, замечает Т. Власова, становится в последнее время все более распространенным и претендует на роль концептуальной основы образовательной политики, осуществляемой как государствами, так и влиятельными международными организациями, усиливает практическую ориентацию образования, подчеркивает значение опыта, умений и навыков, опирающихся на научные знания. Определяющим фактором в реализации компетентностного подхода является ориентация на развитие системного комплекса умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов трансформационной деятельности с получением конкретного продукта.

По мнению ученых, в профессионально-педагогическом образовании переход на компетентностно ориентированную подготовку рассматривается в двух аспектах. Во-первых, происходит модернизация содержания профессионального образования, что предполагает его отбор и структурирование с одновременным определением результативной составляющей образовательного процесса – приобретение студентами компетенций. Во-вторых, возникает необходимость научить будущих учителей целенаправленно формировать у учащихся ключевые и предметные компетентности.

М. Янова понятие «компетентностный подход» понимает, как направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетенций личности. Компетентностный подход направляет образование на формирование целого набора компетенций (знаний, умений, навыков, отношений и т. д.), которыми должны овладеть учащиеся во время учебы в школе.

Компетентностный подход перемещает акценты с процесса накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков в плоскость формирования и развития у учащихся способности практически действовать и творчески применять полученные знания и опыт в различных ситуациях. Это требует от преподавателя сместить акценты в своей учебно-воспитательной деятельности с информационной к организационно-управленческой, контрольно-регулирующей плоскости. В первом случае он играл роль «ретранслятора знаний», а во втором – организатора образовательной деятельности. Меняется и модель поведения студента – от пассивного усвоения знаний к опытно активной, самостоятельной и самообразовательной деятельности. Процесс учения наполняется развивающей функцией, которая становится интегрированной характеристикой обучения. Такая характеристика формируется в процессе обучения и включает знания, умения, навыки, отношение, опыт деятельности и поведенческие модели личности.

По мнению Н. Нагорной, компетентностный подход ставит на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познавательной, технологической и психической деятельности, в сферах этических, социальных, правовых, профессиональных, личных взаимоотношений.

В то же время, в системе компетентностного подхода к обучению в высшей школе, новые акценты приобретают и требования к средствам обучения. Целесообразно отдать предпочтение тем из них, которые содержат коммуникативно-ситуативные задачи, задания, требующие привлечения опыта студентов, приближенные к жизни, будущей педагогической деятельности, стимулируют их активную умственную деятельность.

Одним из основных требований к высшему образованию является требование настоящего, включает в себя представление о том, каким должен быть современный человек, человек-профессионал, каково ее назначение, роль в обществе, заказ на ее образование, ожидания от образования в и самого человека, общества. Образование все больше ориентируется на «свободное развитие», высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, мобильность будущих специалистов, требует качественно нового подхода к формированию будущего специалиста. Выпускнику педагогического университета придется работать в учебных заведениях разных форм собственности, различных сегментах социальной и экономической сфер, в области управления и администрирования. В одних случаях для работодателя будет важной квалификация, а также усвоенные образовательные программы, в других – работодатель заинтересован в рабочем, который в оптимальные сроки сможет реализовать определенный проект, направленный на решение проблем развития организации, предприятия или учреждения.

Таким образом, профессиональное становление личности педагога, на основе компетентностного подхода, предполагает формирование целого комплекса компетенций, необходимых для решения тех задач, которые сегодня ставит перед ним система высшего образования и современное общество, в целом. Модернизация содержания профессионального образования, его отбор и структурирование, развитие системного комплекса умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта творческой деятельности позволяет максимально реализовать компетентностный подход и способствовать профессиональному становлению личности педагога.

Литература

1. Власова Т. А. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Т. А. Власова, Л. А. Климчук // Сборники конференций НИЦ // Социосфера. – 2013. – № 27. – С. 27-36.
2. Евдокишина О. В. Педагогическое проектирование процесса коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста / О. В. Евдокишина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 155-159.
3. Закон «Об образовании Донецкой Народной Республики» (Принят Постановлением Народного Совета 19 июня 2015 г. С изменениями, внесенными Законами от 04.03.2016 № 111-ІНС, от 03.08.2018 г. № 249-ІНС). – Текст : электронный. – URL: <https://pravodnr.ru/lawdnr/zakon-ob-obrazovanii-dnr/> (дата обращения: 31.03.2021).
4. Казакова И. П. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста / И. П. Казакова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 640-643.
5. Левшина Н. И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н. И. Левшина, Л. В. Градусова // Детский сад : теория и практика. – 2014. – № 6. – С. 94-103.
6. Янова М. Г. Профессиональная подготовка педагога в контексте становления и развития его организационно-педагогической культуры : монография / М. Г. Янова, В. А. Адольф. – Красноярск : Литера-Принт. – 2013 – 544 с.

Кривошеева Г. Л., Гордеева Д. Д. Компетентностный подход как фактор становления профессиональной личности педагога. Проблема исследования заключается в том, что с позиций компетентностного подхода уровень образования определяется способностью специалиста решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и опыта. Перспективу дальнейших научных исследований видим в выяснении тех жизненных и профессиональных компетенций, которые

необходимы будущим учителям для надлежащего осуществления профессиональной деятельности, а также определению путей их формирования.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагог, компетенции, личность, знания, умения, опыт.

Krivosheeva G., Gordeeva D. *Competence-based approach as a factor in the formation of a professional personality of a teacher. The research problem lies in the fact that from the standpoint of the competence-based approach, the level of education is determined by the ability of a specialist to solve problems of varying complexity based on existing knowledge and experience. We see the prospect of further scientific research in elucidating those life and professional competencies that future teachers need for the proper implementation of their professional activities, as well as determining the ways of their formation.*

Keywords: competence-based approach, teacher, competencies, personality, knowledge, skills, experience.

ПРИНЦИПЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СЛОВЕСНОСТИ

**Кудрейко Ирина Александровна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: i.kudreiko@donnu.ru**

Основная задача высшего педагогического образования при подготовке будущего учителя заключается в формировании у выпускников высшей школы личностных, профессионально значимых качеств, компетенций, определенных федеральными образовательными стандартами (ФГОС 3++). Необходимо уделять внимание развитию у будущих педагогов умений и навыков быстро осваивать новую информацию, принимать рациональные решения, реализовать себя в новых динамичных социально-экономических условиях, эффективно осуществлять профессиональное и межкультурное общение, что определяет их успешность и востребованность в будущей профессиональной деятельности, в том числе в качестве учителей словесности.

В современном мире с каждым днем предпочтительнее становится полилингвальное образование, основанное не только на освоении знаний по изучаемым языкам, но и на знании иноязычной культуры, обеспечивающей понимание инациональных символов, традиций, ценностей. Внедрение лингвокультурологического подхода в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций разных типов требует перестройки педагогических вузов, готовящих учителей

словесности, в направлении развития их качественной языковой подготовки, соответствующей международным требованиям.

Проблеме использования лингвокультурологического подхода при обучении языкам посвящены работы таких ученых: А. Э. Бабайлова, Ю. А. Бельчиков, А. Л. Бердичевский, Л. Г. Веденина, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Терминасова, В. П. Фурманова, И. И. Халева, И. Л. Цатурова и др. Исследователи рассматривают вопросы, связанные с использованием данного подхода в системе идеологического воспитания [5], с развитием навыков сценической речи на изучаемом иностранном языке [8], с моделированием педагогического процесса, направленного на развитие и становление у будущих учителей межкультурной толерантности [7], с формированием умений и навыков межкультурной коммуникации [1; 2; 3; 6] и т. д. При этом более детального рассмотрения по данной проблематике требуют принципы, лежащие в основе формирования личностных, профессионально значимых качеств, умений и навыков будущих учителей словесности, что и определяет актуальность данного исследования.

Согласно А. Д. Логиновой, основополагающей идеей лингвокультурологического подхода является необходимость формирования способности использования знаний о культурных ценностях, выраженных через языковые компетенции [6, с. 90-103]. Е. И. Елизова отмечает, что данный подход является одним из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры. Наряду с языком, при таком подходе, культура составляет основное содержание образовательного процесса [1, с. 7].

При подготовке бакалавров славянской филологии к эффективной межкультурной и профессиональной коммуникации необходимо уделять внимание не только усвоению знаний по теории изучаемых языков, формированию речевых / языковых умений и навыков, а также развитию способностей к осмыслению и принятию норм, ценностей культуры изучаемого языка. Все эти качества формируются на основе принципов лингвокультурологического подхода. Выделим среди них, на наш взгляд, наиболее важные. К ним относим: поликультурности, герменевтики, аутентичности, толерантности, диалогичности, деятельностный принцип.

Принцип поликультурности. Поликультурность обеспечивает расширение представлений о культурном многообразии мира, о сходствах и различиях родственных культур; формирует стремление к толерантному, открытому межкультурному взаимодействию, основанному на идеях равенства, уважения и принятия всех участников коммуникации независимо от культурной, этнической, расовой и религиозной принадлежности; формирование навыков взаимодействия

в многонациональном социуме на принципах «диалог культур», согласно которому личность демонстрирует уважительное отношение к чужой культуре, считая ее национальное наследие не менее значимым и ценным, чем культурное наследие своего народа; формирование навыка принимать людей, их образ жизни и способы выражения себя такими, какие они есть, потому что воспитание личности происходит под влиянием норм и ценностей, принятых в ее культуре [2]. Реализация данного принципа позволяет сформировать у будущих бакалавров славянской филологии такие профессионально значимые качества, как социально-психологическая готовность к межкультурной коммуникации, гибкость мышления, положительное отношение к диверсификационному культурному окружению, высокая степень гражданской, социокультурной и этнической идентичности; умения: творчески применять в учебно-воспитательном процессе различную страноведческую информацию, ориентироваться на диалог культур; навыки: квалифицированного языкового сопровождения международных форумов, переговоров, а также межкультурной и межнациональной коммуникации с применением умений ораторского мастерства; способности: к саморазвитию и самообразованию, к сопоставлению и выявлению общих и контрастивных лингвистических явлений, отображенных в научных работах, публицистических и художественных произведениях, материалах периодических изданий и интернет-сайтов.

Принцип герменевтики является одним из основных при формировании умений, навыков и способностей бакалавров славянской филологии, обеспечивающих эффективное взаимодействие в процессе межкультурной коммуникации; позволяет изучить культурные ценности разных этносов, народов в их традиционном виде посредством толкования и объяснения аутентичных текстов, задействованных в образовательном процессе.

Использование данного принципа в учебно-воспитательном процессе при обучении (ино)славянским языкам будущих учителей-словесников способствует укреплению национального сознания и характера, устойчивой гражданской и национальной самоидентификации; формированию личностных установок студентов, их готовности к пониманию и признанию других культур; воспитанию толерантного отношения в межкультурной коммуникации, развитию способностей полноценного понимания между представителями разнородных культур.

Принцип аутентичности позволяет максимально приблизить обучающихся к естественной языковой / речевой среде посредством использования аутентичных материалов. Для реализации принципа аутентичности в процессе обучения используются оригинальные профессионально-ориентированные материалы, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм,

ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления и соответствуют таким критериям: востребованность в профессионально-ориентированной подготовке студентов; возможность последующего применения; достоверность; соответствие уровню знаний студентов; возможность адекватно использовать в сферах предполагаемого реального общения [2]. Использование аутентичных материалов повышает степень эффективности обучения всем видам речевой деятельности, позволяет имитировать погружение в естественную речевую среду. Работа с аутентичными текстами при изучении славянских (русского, украинского, польского, чешского) языков является важным компонентом учебно-воспитательного процесса бакалавров славянской филологии, поскольку текст, выступая средством речевого воздействия на студентов-филологов, позволяет: расширить знания обучаемых о национально-культурных особенностях, традициях народа, чей язык они изучают; имитировать погружение в естественную речевую среду; дополнить языковую картину мира; повысить степень эффективности обучения всем видам речевой деятельности; сформировать умения и навыки иноязычного общения, обеспечивающие успешность межкультурной коммуникации.

Деятельностный принцип основывается на исследованиях известного американского ученого Дж. Дьюи, предложившего внедрение в учебно-воспитательный процесс теории: «учение через деятельность». Полагаясь на данное высказывание, отметим, что деятельностный принцип базируется на активных сознательных мыслительных процессах обучаемого. Особое значение при реализации данного принципа имеет рефлексивная деятельность, которая способствует формированию у будущих бакалавров славянской филологии при изучении славянских языков познавательной направленности, креативности, стремления реализовать интеллектуальный потенциал, мотивации на продуктивное взаимодействие с носителями языка; повышает языковую культуру обучающихся в процессе межкультурной коммуникации, развивает умения использовать речевые и языковые нормативные этикетные формулы для эффективного межкультурного общения. Использование данного принципа упрощает процесс подготовки бакалавров славянской филологии к участию в международных научных, научно-практических, научно-методических мероприятиях: форумах, конференциях, круглых столах, семинарах и т. д.

Принцип толерантности основывается на формировании таких качеств у будущих учителей словесности, как принятие чужих культур, понимание инациональных культурных реалий для преодоления социально-культурной дистанции. Отметим, что данный принцип базируется на таких чувствах и чертах характера индивидуума, как взаимоуважение, тактичность, сочувствие, доверие, гуманизм,

сопереживание, а также самостоятельность и твердость в отстаивании собственной жизненной позиции, основанной на сформированной системе личностных ценностей, на устойчивом мировоззрении и понимании чужих культур. Реализация принципа толерантности в учебно-воспитательном процессе способствует формированию у будущих выпускников славянской филологии способностей: к эмпатии, выбору верных суждений об окружающих; умений: сотрудничать, выражать свое мнение; навыков: поведения, организации работы в коллективе с учетом интересов представителей других культур, которые являются членами той или иной корпоративной группы и др. [4].

Принцип диалогичности основывается на применении в учебном процессе форм и методов обучения, позволяющих создавать условия для дискуссии, обсуждения. Использование принципа диалогичности в образовательном процессе высшей школы направлено на формирование у будущих учителей словесности системы знаний по изучаемым языкам, а также устойчивых коммуникативных умений и навыков, важных при профессиональном и межличностном, межкультурном общении. Для реализации данного принципа на филологическом факультете ДонНУ по учебным дисциплинам: «История славянских языков», «Лингвистический анализ текста», «Риторика» и др. проводятся коллоквиумы, на которых обсуждаются доклады по темам, вынесенным на самостоятельное изучения, студенты участвуют в научно-методических и научно-практических конференциях, круглых столах, выступают на защитах курсовых, выпускных квалификационных работ. При внедрении данного принципа студенты овладевают умениями и навыками полноценного общения, в основе которых фундаментальные знания по изучаемым лингвистическим и практико-ориентированным дисциплинам: «Славянские языки (русский, украинский языки)», «Орфографический и орфоэпический практикум и пунктуация», «Методика преподавания лингвистических дисциплин в средней школе», «Методика преподавания литературоведческих дисциплин в средней школе» и т. д.

Выводы. Комплексная реализация принципов лингвокультурологического подхода в образовательном процессе высшей школы позволяет сформировать у будущих учителей словесности представления о разнообразии национальных культур, нормы адекватного поведения в поликультурном обществе; дает возможность использовать свой потенциал, проявлять творческую активность; развивает эмпатию, толерантность, понимание в принятии общего и специфического в каждой из культур, способствует повышению мотивации, развитию самоорганизации, самооценки, мышления, памяти, умения преодолевать культурный и языковой барьер, формирует способности мобилизовать свои собственные усилия на систематическую умственную работу и

навыки эффективного профессионального, межличностного и межкультурного общения, что и обеспечит успешность их будущей педагогической деятельности [3; 9].

Литература

1. Елизова Е. И. Процессно-лингвокультурологический подход к исследованию проблемы лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза / Е. И. Елизова // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2012. – № 3. – С. 5-12.
2. Кудрейко И. А. Принципы обучения студентов славянским языкам на основе коммуникативно-ориентированного подхода / И. А. Кудрейко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д : Филология и психология. – 2020. – № 3-4. – С. 28-34.
3. Кудрейко И. А. Приемы формирования фонетической компетенции будущих специалистов славянской филологии на основе технологии контрастивной лингвистики / И. А. Кудрейко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б : Гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 210-215.
4. Кудрейко И. А. Развитие самоорганизации студентов славянской филологии в контексте цифровизации высшего образования / И. А. Кудрейко // Человеческий капитал. – 2022. – № 5. – Т. 2. – С. 193-199.
5. Кузьмич О. А. Лингвокультурологический подход к обучению современному белорусскому языку в системе идеологического воспитания / О. А. Кузьмич // Труды БГТУ. Серия 6 : История, философия. – 2011. – № 5. – С. 133-135.
6. Логинова А. Д. Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку студентов-билингвов в образовательной онлайн-системе / А. Д. Логинова // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 90-103.
7. Образцов П. И. Модель формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в организациях среднего профессионального образования в процессе обучения иностранному языку / П. И. Образцов, Е. Ю. Марченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 216-218.
8. Разумовская Е. А. Реализация лингвокультурологического подхода в обучении сценической речи на английском языке в гуманитарном вузе / Е. А. Разумовская // Концепт. – 2019. – № 1. – С. 62-71.
9. Скафа Е. И. К вопросу о формировании профессиональной готовности будущего учителя в условиях реформирования образования Донецкой Народной Республики / Е. И. Скафа, Н. А. Бабенко // Дидактика математики : проблемы и исследования: международ. сб. научных работ. – 2018. – Вып. 47. – С. 70-79.

Кудрейко И. А. *Принципы лингвокультурологического подхода как основа формирования профессионально значимых качеств будущих учителей словесности.* В статье рассматриваются принципы лингвокультурологического подхода, реализация которых в учебно-воспитательном процессе позволяет сформировать у будущих учителей словесности личностные и профессионально значимые качества, умения и навыки.

Ключевые слова: бакалавры славянской филологии, славянские языки, лингвокультурологический подход, принципы, профессионально значимые качества.

Kudrejko I. *Principles of the linguo-culturological approach as a basis for the formation of professionally significant qualities of future literature teachers.* The article discusses the principles of the linguoculturological approach, the implementation of which in the educational process allows the future teachers of literature to form personal and professionally significant qualities, skills and abilities.

Keywords: bachelors of Slavic philology, Slavic languages, linguoculturological approach, principles, professionally significant qualities.

ФОРМИРОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ

**Кузьменкова Ольга Валентиновна,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет»,
г. Оренбург, РФ
e-mail: olgakuzmen@yandex.ru**

Российская модель Национальной системы учительского роста (НСУР) разработана для определения границ профессиональных компетенций учителя и точной качественной дифференциации педагогической деятельности (Приказ Министерства образования и науки РФ № 703 от 26.07.2017 «Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста»). Являясь передовой формой аттестационных процедур, НСУР подразумевает не только оценивание профессиональных компетентностей (предметных, технологических и др.) педагогических работников, но и обеспечение условий стимулирования их ценностного отношения к профессиональному развитию, личностной заинтересованности в достижении высоких профессиональных результатов.

В современных психологических концепциях в числе ведущих источников профессионального роста учителя рассматриваются личностные компетентности самого «носителя» педагогической профессии (И. В. Вачков, Н. С. Глуханюк, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Зеер, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Соответственно можно

предположить невозможность успешной профессиональной реализации учителем своего труда без четкого осознания собственных ресурсов, путей самосовершенствования своего профессионального продвижения и корректировки педагогической деятельности, т. е. без сформированной у него аутокомпетентности. Из данного допущения следует, что аутокомпетентность в составе профессиональных компетентностей учителя занимает ключевую позицию, а исследовательский поиск действенных инструментов формирования данной компетентности на сегодня является особо значимым.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом анализе вопросов, раскрывающих проблему формирования аутопсихологической компетентности у учителей.

Теоретическую основу исследования составили положения психологии об аутопсихологической компетентности личности как особом феномене (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Ю. М. Орлов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков), теоретические положения относительно определения сущности аутопсихологической компетентности личности, а также критериях и показателях ее сформированности (И. В. Голубева, А. С. Гусева, А. А. Деркач, Г. И. Метельский, В. В. Пантелеева, Н. В. Савва, Н. Т. Селезнева, Л. А. Степнова), научно-практические подходы к проблеме формирования аутопсихологической компетентности личности (Б. З. Вульф, Л. Н. Куликова, А. М. Левашов, Е. В. Расходчиков, Ю. А. Шалаков), в том числе в контексте профессионализации учителя (Н. С. Глуханюк, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина). По итогам теоретического анализа были сделаны следующие обобщения. Во-первых, в психологических исследованиях сущность аутопсихологической компетентности учителя раскрывается как способность к применению личностью своих профессиональных компетентностей по отношению к самой себе и к собственной профессиональной деятельности согласно требованиями профессиональной среды к совершенствованию. Во-вторых, результаты развития аутопсихологической компетентности определяются сформированностью субъектных характеристик профессионала-учителя, таких как самоотношение, самооценка, саморегулирование, которые приводят к проектированию себя как профессионала [2]. В-третьих, в качестве критериев и показателей сформированности аутопсихологической компетентности учителей рассматриваются: 1) когнитивный (рефлексия содержания результатов деятельности, выполняемой субъектом); 2) действенный (рефлексия настоящей деятельности, наличие цели в жизни); 3) коммуникативный (рефлексия в процессе коммуникации); 4) конструктивный (осознанность результатов деятельности, удовлетворенность самореализацией, осмысленность

жизни); 5) организаторский (внутренний контроль, проявляющийся в способности брать на себя ответственность, инициировать и осуществлять действия по самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию); 6) прогностический (рефлексии относительно перспектив развития психологических качеств и поведения, а также предотвращение нерезультативности собственных действий) [1; 3; 4].

Формирование аутопсихологической компетентности представляет собой психологическую деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию. Следовательно, по своей сути формирование аутопсихологической компетентности – это деятельность особого рода, которая относится к внутриличностной деятельности. Содержание процесса формирования аутопсихологической компетентности определяется предметом внутриличностной деятельности, т. е. личностью, саморазвитием, самосовершенствованием. Процесс формирования аутопсихологической компетентности раскрывается в анализе механизмов, факторов и средств.

Механизмы формирования аутопсихологической компетентности учителя: рефлексия во всех вариантах направленности.

Факторы, влияющие на формирование аутопсихологической компетентности учителя: биохимические, нейродинамические, конституциональные, общесоматические, психодинамические, акмеологические, социально-психологические.

Средства формирования аутопсихологической компетентности учителя: социально-психологические (групповая работа, обратная связь); психологические (внутриличностная аутокоммуникация, объективация субъективного опыта, самоанализ, и самосовершенствование); собственно аутопсихологические (самонаблюдение, опыт; умение прогнозировать исход ситуации; умение выстраивать план и принимать решения; интеллектуальные возможности; эмоциональная устойчивость; саморегуляция); педагогические (личностная включенность, поддержание интереса к проблеме, самоощущение); дидактические (учет психологических, психофизических, познавательных и индивидуальных особенностей человека; последовательная подача учебного материала, движение от простого к сложному); креативные (уход от стереотипов и унификации целей, методов и средств обучения; индивидуализация и дифференциация деятельности обучающихся); когнитивные (осознанное применение средств и способов мышления); физиологические (функциональная асимметрия мозга); организационные (внешние: профессиональная переподготовка; внутренние: постановка целей саморазвития, самодиагностику, овладение технологиями самокоррекции и саморазвития).

Опираясь на теоретический анализ, нами была разработана программа рефлексивного практикума, ориентированного на

формирование аутопсихологической компетентности у учителей. Спроектированная программа включает описание цели, механизмов, средств и форм работы с учителями (табл. 1).

Таблица 1

Содержание программы рефлексивного практикума для учителей

<i>Практический инструмент</i>	<i>Рефлексивный практикум</i>
Цель	Стимулирование развития аутопсихологической компетентности
Средства	Социально-психологические, аутопсихологические, когнитивные
Механизмы (по направленности рефлексии)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когнитивные, посредством которых субъект рефлексии анализирует результаты собственной деятельности, отражающие содержание его сознания. 2. Действенные, предполагающие рефлексивный анализ текущей деятельности, осмысление жизненных и профессиональных целей и способов их достижения. 3. Коммуникативные, включающие рефлексии социальных отношений, коммуникационных процессов в профессиональной жизнедеятельности. 4. Конструктивные, фиксирующие продуктивность собственной профессиональной деятельности, осмысление ее социальной и личной ценности. 5. Организаторские, функционирующие как рефлексия предпосылок и причин жизненных и профессиональных, ответственности за свое жизнеосуществление и развитие себя. 6. Прогностические, сопутствующие рефлексивному анализу предстоящей деятельности, коррекции собственного поведения и предотвращения нерезультативности своих действий.
Формы работы	<ul style="list-style-type: none"> • Групповые практические занятия. • Индивидуальное консультирование (по восстребованности).

Для проверки результативности программы практикума было сформировано две группы учителей (экспериментальная и контрольная группы, по 41 человеку в каждой). При первом контрольном срезе в данных группах, по результатам математико-статистической обработки с применением непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни для независимых выборок, не выявлены различия в сформированности аутопсихологической компетентности по всем рассматриваемым компонентам. После реализации программы рефлексивного практикума был проведен математико-статистический анализ с применением непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни для независимых

выборок, который обнаружил различия по большинству компонентов (табл. 2).

Таблица 2

Различия в показателях контрольной и экспериментальной групп учителей

Компонентный состав аутопсихологической компетентности	U _{эмп}	Значимость (p*)
Когнитивный	542	0,01
Коммуникативный	612	0,05
Действенный	487	0,01
Конструктивный	705,5	Незначимо
Организаторский	523	0,01
Прогностический	498	0,01

* При $n_1=41$, $n_2=41$ $U_{эмп}=662$ для $p \leq 0,05$, $U_{эмп}=589$ для $p \leq 0,01$

По таблице мы видим, что в экспериментальной группе учителей, в сравнении с контрольной группой, выявляются более высокие показатели по когнитивному (при $p < 0,01$), коммуникативному (при $p < 0,05$), действенному (при $p < 0,01$), организаторскому (при $p < 0,01$), прогностическому (при $p < 0,01$) компонентам.

Вывод. Проблема формирования аутопсихологической компетентности у учителей является актуальной для психолого-педагогических наук и образовательной практики. Могут стать основой для разработки практического инструментария, обеспечивающего формирование аутопсихологической компетентности у учителей, их профессионального и личностного роста.

Литература

1. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Москва : РАГС, 2000. – 329 с.
2. Пантелеева В. В. Структурный анализ компонентов аутопсихологической компетентности в деятельности педагогов / В. В. Пантелеева, И. В. Голубева // Концепт. – 2015. – № 9. – С. 76-80. – Текст : электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24181118> (дата обращения: 28.02.2022).
3. Саламатина Ю. В. Рефлексивный практикум как средство формирования эмпатийной культуры будущих учителей // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 65-70. – Текст : электронный. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17880448> (дата обращения: 13.06.2022).
4. Степнова Л. А. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности /

Л.А. Степнова // Акмеология. – 2017. – № 2 (62). – С. 27-33. – Текст : электронный. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29447593> (дата обращения: 26.02.2022).

Кузьменкова О. В. Формирование аутопсихологической компетентности у учителей. В статье актуализируется проблема формирования у учителей профессиональных компетентностей, в число которых входит аутопсихологическая компетентность, способствующая осознанию собственных ресурсов, путей самосовершенствования своего профессионального продвижения и корректировки педагогической деятельности. Проведено обобщение теоретически проанализированных показателей и критериев развития аутопсихологической компетентности, а также механизмов, факторов и средств ее формирования. Описана апробированная и результативная программа, которая может применяться для практической работы с учителями с целью повышения у них сформированности аутопсихологической компетентности.

Ключевые слова: профессиональные компетентности учителя, аутопсихологическая компетентность, формирование аутопсихологической компетентности, психологические концепции, критерий различий U-Манна-Уитни.

Kuzmenkova O. Formation of autopsychological competence in teachers. The article actualizes the problem of the professional competencies' formation among teachers, which include autopsychological competence, which facilitates the realization of one's own resources, ways of self-improvement of one's professional advancement and pedagogical activity adjustment. A generalization of theoretically analyzed indicators and criteria for the development of autopsychological competence, as well as mechanisms, factors and means of its formation was carried out. It is described a program that can be used for practical work with teachers in order to improve their autopsychological competence.

Keywords: professional teacher competencies, autopsychological competence, autopsychological competence formation, psychological concepts, U-Mann-Whitney difference criterion.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Кузьмина Валерия Александровна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: vl.kuzmina@donnu.ru**

Универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетентности, представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», ориентируют высшие учебные заведения на подготовку профессионально компетентных кадров, готовых

к коррекционно-образовательной деятельности не только в аспекте наличия фундаментальных и прикладных знаний, но и в личностном отношении в условиях работы как в специальных, так и в инклюзивных образовательных организациях [6].

В развитии системы отечественного образования все больше внимания уделяется вопросам эффективной организации учебно-воспитательного процесса: обеспечение доступности образования для всех категорий детей, создание положительного психологического климата в классе или группе дошкольного образовательного учреждения, максимальное развитие индивидуального потенциала каждого ребенка. В связи с этим на первый план выдвигаются вопросы качественного решения проблем обучения, воспитания, коррекции и социальной адаптации детей с нарушениями психофизического развития. Высокая социальная значимость результатов деятельности специалистов данной сферы обуславливают необходимость совершенствования содержания и форм профессионального обучения. И одним из ключевых аспектов в контексте решения данной проблемы выступает необходимость обеспечения в системе высшего профессионального образования высокого уровня подготовки будущих педагогов-дефектологов, готовых к эффективному решению комплекса задач с позиции не только профессиональной, но и личной готовности к деятельности в отрасли специального образования.

Целью данной статьи является изучение и определение современных подходов к проблемам формирования профессионально значимых качеств педагога-дефектолога в контексте компетентностного подхода.

Как показывают исследования Д. И. Азбукина, Х. С. Замского, А. И. Живиной, В. И. Селиверстова, С. Д. Забрамной, В. А. Лапшина, Н. М. Назаровой, Н. Н. Малофеева, О. А. Мотиной, О. Е. Шевченко и др., содержание высшего профессионального образования в сфере специального образования претерпело ряд изменений с начала становления дефектологии как науки. Р. Р. Денисова и А. В. Никифорова в своих исследованиях выделяют 8 исторических этапов в системе подготовки будущих учителей-дефектологов: с момента становления дефектологии как науки (1918-1923 гг.) и начала общедефектологической подготовки по специальности «дефектолог» и до нашего времени (с 2011 г.), характеризующегося введением многоуровневой профессиональной подготовки бакалавров и магистров и внедрением государственных образовательных стандартов [3].

Современная система высшего дефектологического образования ориентирована на подготовку профессионально мобильных выпускников, расширение возможностей их трудоустройства и обеспечение широкого диапазона деятельности в условиях работы как в специальных, так и в инклюзивных образовательных организациях. Государственные

образовательные стандарты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяют требования к образованию данной категории детей, и в качестве одного из главных условий их реализации называется компетентность педагогических кадров: деятельность педагога должна быть направлена на формирование у учащихся с ОВЗ жизненных, социальных, учебных компетенций, гражданского мировоззрения, духовно-нравственных и социокультурных ценностей, что предполагает обладание самим педагогом этими важными личностными характеристиками, высоким уровнем культуры, духовности и нравственности [2].

Профессия педагога-дефектолога имеет значительную специфику, связанную с контингентом обучающихся. Особенности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требуют от дефектолога не только высокой профессиональной компетентности, но и сформированных профессионально-ценностных отношений к педагогической деятельности, предполагающих высокий уровень понимания внутреннего мира ребенка с ограниченными возможностями здоровья, особую организацию учебно-воспитательного процесса с учетом интересов и возможностей таких детей, их способностей [1].

В научном сообществе активно обсуждаются вопросы и проблемы различных аспектов формирования профессиональной компетентности будущих дефектологов (Н. В. Кузьмина, Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин, Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская и др.), в том числе вопросы необходимости внедрения изменений в профессиональную педагогическую подготовку педагогов системы специального и инклюзивного образования (Т. П. Головина, Н. М. Назарова, Э. М. Стернина и др.).

Новая парадигма образования требует от педагога-дефектолога не только профессиональной компетентности, но и особого личного отношения к педагогической деятельности.

Термин «профессиональная культура» рассматривается в контексте теоретического и прикладного знания как свойство группы людей, относящихся к одной профессии, являющееся результатом разделения труда, которое приводит к обособлению видов специальной деятельности [5]. В свете гуманитарного и психолого-педагогического подходов профессиональная культура дефектолога освещается как определенная система отношений между людьми, их практических действий и стереотипов поведения, которая в течение определенного времени формирует, а затем поддерживает у представителей профессионального сообщества уникальную общую для них психологию [4]. Такая психологическая общность способствует тому, чтобы люди чувствовали единство и духовную близость с представителями одной профессии.

Изучение проблем становления и развития профессионального образования позволяет сделать вывод, что подготовка будущих дефектологов на базе классических принципов философии и педагогики, традиционно практикуемая в системе высшего образования, не позволяет с полной эффективностью применить механизмы формирования профессиональной культуры для данной категории обучающихся. Сегодня термин «профессиональная культура дефектолога» требует уточнения и детализации, также есть необходимость в разработке как структуры и сущности данного понятия, так и содержания, методов, форм и условий формирования профессиональной культуры в системе высшего образования.

Специалист в сфере образования детей с нарушениями психофизического развития должен обладать умением ориентироваться не только в педагогических, но и в общественных, политических, экономических процессах, понимать взаимосвязь между ними, используя знания и критический подход, должен уметь вносить рациональные предложения по улучшению и развитию существующей системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, адекватно решать стоящие перед ним задачи. Важным аспектом профессиональной культуры дефектолога также является умение соблюсти разумный баланс между выражением и реализацией своих профессиональных знаний, умений и навыков в интересах подопечных и их семей и потребностях общества, сохраняя при этом гармонию между своими профессиональными и личными интересами и интересами профессионального сообщества.

Среди ключевых проблем на пути подготовки компетентных специалистов-дефектологов с высоким уровнем профессиональной культуры можно выделить следующие:

- определение объема общих и специальных знаний, необходимых педагогу-дефектологу в современных условиях;
- определение спектра необходимых умений и навыков для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- формирование в процессе обучения личностных качеств учителя-дефектолога, которые позволят будущим специалистам развиваться лично и профессионально.

Немаловажными также являются проблемы адаптации молодых специалистов-выпускников кафедры специального дефектологического образования, в основе которых лежит несоответствие требований, предъявляемых обществом и потенциальными работодателями, они позволяют выделить ряд противоречий в структуре и содержании высшего образования:

- противоречие между необходимостью формирования профессиональной культуры будущих дефектологов и недостаточностью

научно-педагогических знаний об этом феномене, о принципах формирования профессиональной культуры в условиях подготовки бакалавров и магистров по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»;

– между несоответствием имеющихся педагогических технологий формирования профессиональной культуры педагога-дефектолога действующим государственным стандартам, в основе которых лежит компетентностный подход;

– между требованиями, предъявляемыми современным обществом к профессиональной подготовке дефектологов и несформированностью адекватной профессиональной культуры будущих дефектологов, которая бы соответствовала современным требованиям общества [4].

Решению вышеперечисленных проблем будет способствовать подбор максимально эффективных форм, методов и средств обучения студентов. Лекционные и семинарские занятия должны включать не только теоретические аспекты в области работы с детьми с нарушениями психофизического развития, но и максимально отражать современные практические аспекты организации коррекционно-образовательной деятельности в условиях как специального, так и инклюзивного образования. Особую роль играют практические занятия и проведение учебной и производственной практики, в ходе которых необходимо нацеливать студентов не только на закрепление теоретических знаний, но и формировать практические навыки работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Развитию профессиональной культуры способствует организация самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов-дефектологов, их участие в конференциях, семинарах республиканского и международного уровней. Такие формы работы, построенные на основе актуальных тенденций развития специального образования, позволяют выработать у студентов правильное отношение к труду, ответственность, удовлетворенность результатами своей деятельности, формируют углубленные познания в выбранной профессиональной сфере, развивают интерес к профессии дефектолога, стимулируют к саморазвитию и вовлекают будущих дефектологов в единое профессиональное культурное пространство.

Таким образом, формирование профессиональной культуры будущих педагогов-дефектологов можно рассматривать как важный ресурс развития и повышения качества не только высшего специального (дефектологического) образования, но и образования людей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Литература

1. Боровцова Л. А. Формирование профессиональной культуры студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе / Л. А. Боровцова, Н. Н. Иванова // Регионы России : Стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития. Труды Восьмой международной научно-практической конференции (г. Москва, 31 мая-01 июня 2012 г.). – 2012. – Ч. 2. – С. 593-595.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утвержден приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 07 августа 2020 г. № 122-НП // Приказ «Об утверждении Государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», зарегистрирован Министерством юстиции Донецкой Народной Республики, регистрационный № 4002 от «13» августа 2020 г. – Текст : электронный. – URL: <https://gisnpr-dnr.ru/nra/0018-122-np-20200807> (дата обращения: 09.06.2022).

3. Денисова Р. Р. Из истории высшего дефектологического образования в России / Денисова Р. Р., Никифорова А. В. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 134-140. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17803257> (дата обращения: 17.11.2021).

4. Иванова Н. Н. Формирование профессиональной компетентности и профессиональной культуры студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе / Иванова Н. Н., Л. Н. Макарова. – Текст : электронный // Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 50-54. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24312331> (дата обращения: 09.06.2022).

5. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : в 2-х кн. / под редакцией В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 123. – Текст : электронный. – URL: <https://www.fumoped.ru/kopiya-fgos-vo> (дата обращения: 09.06.2022).

Кузьмина В. А. Роль компетентностного подхода в формировании профессионально значимых качеств студентов-дефектологов. *В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов-дефектологов в вузе в условиях реализации государственных образовательных стандартов и компетентностного подхода. Рассмотрены профессионально значимые для педагога-дефектолога качества, сформулированы проблемы и противоречия в контексте формирования профессиональной культуры студентов-дефектологов.*

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог-дефектолог, профессиональная культура, личностные качества, обучение в вузе, государственные образовательные стандарты.

Kuzmina V. The role of the competence-based approach in the formation of professionally significant qualities of students-defectologists The article deals with the problems of training teachers-defectologists at a university in the context of the implementation of state educational standards and a competency-based approach. Professionally significant qualities for a teacher-defectologist are considered, problems and contradictions are formulated in the context of the formation of professional culture of students-defectologists.

Keywords: professional competence, teacher-defectologist, professional culture, personal qualities, university education, state educational standards.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Ледовская Татьяна Витальевна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: karmennnn@yandex.ru

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02)

В системе педагогического образования подготовка профессионалов возможна на нескольких уровнях: допрофессиональном, средне-профессиональном, высшем профессиональном и послевузовском. Однако, стоит отметить, если первые три уровня интенсивно, методично и централизованно подвергаются разработке и обновлению, то послевузовский уровень, или уровень повышения квалификации учителей, остается до сих пор самым неразработанным, разобщенным и изолированным. Груздев М. В. с коллегами [4] акцентируют внимание на том, что в основе непрерывности педагогического образования должна лежать системность и преемственность [11], основанная, например, на сопряжении, постоянном приращении образовательных результатов в течение всей профессиональной деятельности педагога, включая систему повышения квалификации.

Неоспорим тот факт, что в настоящее время отсутствует единая модель развития педагога от школы к вузу, к педагогической деятельности, к системе повышения квалификации, так как новые знания, полученные в процессе педагогического обучения, накладываются на ту базу, которая была заложена на предыдущих ступенях образования.

В 1990-е годы реформирование системы повышения квалификации впервые в историко-педагогическом процессе, как отмечает Воронцова В. Г. [3], было инициировано самой системой. Основной упор ведущие отечественные ученые и методисты в тот момент делали на то, что система повышения квалификации является уникальной, отличной от других образовательных систем, так как осуществляет работу с уже имеющимся профессиональным качеством человека, преобразуя это качество, совершенствуя, развивая профессионально-педагогическую компетентность, изменяя содержательные характеристики, связанные с понятием квалификации.

В последующие годы преобразования деятельности системы повышения квалификации были связаны с идеей непрерывности самообразования; с внедрением новых форм профессиональной коммуникации и сотрудничества; с готовностью педагога действовать в нестандартных и неопределенных ситуациях, принимать ответственные решения; со способностью к критическому мышлению, работе с различными источниками информации и др. [6].

С начала 2000-х годов региональный рынок дополнительных образовательных услуг стал стремительно наполняться предложениями негосударственных учебных центров, ориентированных на обучающие экспресс-технологии, тренинговую и практическую работу со специалистами. Знаниевое обучение начинает вытесняться тренингами и практикумами, которые расставляют свои акценты в понимании сущности повышения квалификации. Главное внимание уделяется тренингам развития лидерских качеств, формирования умений работать в команде, эффективного разрешения конфликтов, самоменеджмента и др. Все это происходит в отрыве от предыдущих уровней педагогического образования, в отрыве от смысловых основ деятельности педагога.

Мы считаем, что направленность педагогических преобразований должна опираться на современные тенденции реализации аксиологического подхода в образовании, ведь ценности выполняют функцию базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей в обществе. Ценностная и социокультурная составляющая образования в том и заключается, чтобы «помочь человеку стать человеком, т. е. помочь ему выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» [3, с. 2].

Система постдипломного образования, рассматриваемая нами как структурный элемент системы непрерывного образования, может в разной

степени влиять на развитие ценностных ориентаций педагогов. Система постдипломного образования может обеспечивать достаточно быстрые темпы развития ценностных ориентации педагогов, а может вообще не оказывать никакого влияния на этот процесс.

В результате анализа истории развития и современного состоянии проблемы послепрофессионального образования педагога можно сделать вывод о том, что и в прошлом, и в настоящем основной упор делается на парадигмальную аксиоматику образовательной деятельности такого плана – ценность развития. Современная организация постдипломного педагогического образования характеризуется, во-первых, эпизодичностью включения в нее педагогов и, во-вторых, чисто излишней направленностью на их информирование исключительно об инновационном компоненте, при этом недостаточное внимание уделяется обновлению предметного знания, общим методическим подходам, проектировочным технологиям в образовании, ценностным ориентирам педагогов и т.п.

Говоря об аксиологических основах проектирования системы повышения квалификации учителей, Снопкова Е. В. ограничивается выделением двух ценностных универсалий, которые должны быть заложены в сущности после-профессионального образования: «личностное развитие» и «профессиональное развитие». Она отмечает, что они являются «системообразующим критериальным основанием конструирования моделей повышения квалификации педагогов» [10, с. 6]. Универсалия «личностное развитие» раскрывается в ценностях самоактуализации, саморазвития, личностного роста, самопознания и др., а универсалия «профессиональное развитие» – это способы и тип профессиональной деятельности, квалификация, методическая составляющая, дидактическая.

Полкунова О. И. вводит понятие «аксиологический потенциал личности» и видит его основой построения системы повышения квалификации учителя, однако данная точка зрения предполагает, что «развитие аксиологического потенциала личности подразумевает свободу выбора программы самоактуализации личности педагога» [9, с. 8]. Шашлова И. И. отмечает, что «исходя из ценностей модернизации образования, основой компетентности современного педагога являются такие профессиональные качества, как способность к творческой деятельности, человекоориентированность, способность к саморазвитию, высокий уровень методологической культуры» [12, с. 7].

Воронцовой В. Г. в конце XX века разработана методология постдипломного образования педагога, которое обеспечит качественное преобразование профессиональной деятельности. В основе методологии лежат следующие принципы: в образовательном учреждении системы повышения квалификации создана гуманитарная образовательная среда,

формирующая ценностно-смысловые профессиональные позиции педагога; гуманитарная среда образовательного учреждения строится на принципах междисциплинарности, вариативности образовательных программ, свободы выбора образовательного маршрута; образовательные программы структурированы в определенной логике воссоздания целостного знания, направленного на развитие гуманитарной культуры педагога; образовательные программы, являясь системо- и смысло-образующим фактором повышения квалификации педагога, задают не только логику обучения, но и модели как последующей профессиональной деятельности, так и индивидуального маршрута развития личности педагога [3].

Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю., анализируя опыт применения работы системы дополнительного образования в России, в рамках ее модернизации предлагают внедрение накопительно-модульной системы повышения квалификации [7]. Данный вариант позволит не только учесть дефициты педагогов в компетентностных и знаниевых областях, позволят учесть индивидуальные запросы педагогов, но и включить в него модуль, касающийся ценностно-смысловым основам профессии.

Анализ работ зарубежных авторов позволил сделать вывод о том, что централизованная система после профессионального педагогического образования отсутствует во многих странах. Джемилаева Н. Н. делает подробный сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом. Она отмечает, что повышение квалификации (ПК) учителей осуществляется на базе самых различных учреждений. Наибольшее количество развитых стран осуществляют допрофессиональное образование непосредственно на базе школ. Вместе с тем огромную популярность в Европе по-прежнему имеет обучение учителей в педагогических институтах и прочих вузах. Например, важнейшие учреждения ПК в Финляндии – это университеты, институты, академии и учебные центры. В ФРГ повышение квалификации и переквалификация педагогов чаще организуется в академиях. Большую роль в ПК учителей почти всех европейских стран играют соответствующие центры и профессиональные объединения педагогов (союзы, общества, ассоциации и т. д.). Велико и участие в этом процессе различных центров педагогической поддержки, корпораций, фирм, международных организаций, частных учреждений. Таким образом, она приходит к выводу, что в целом, в тех странах, где хорошо отработана система повышения квалификации учителей, организуется четкая и слаженная работа по взаимодействию учителей и школ в целом с педагогическими вузами, с органами власти, с центрами повышения квалификации, то есть образуется единый слаженный механизм, который, как раз и приводит к непрерывности педагогического образования и его ценностной и идеологической ориентации [5]. Однако, разумеется, есть страны,

в которых до сих пор наблюдается разобщенность в методическом руководстве повышения квалификации, а также имеются отличия в организации и доступности.

Говоря о развитии современной системы повышения квалификации учителей за рубежом, основной упор делают на формах работы с педагогами, а не на содержании этого обучения. Так, Mphahlele L. K., Rampa S. H. разрабатывает идею кластерного преподавания [14], у Chairidech P., Srisawasdi N., Kajornmanee T., Chairah K. основной упор делается на индивидуальные формы без отрыва от работы [13], а Ung L.-L., Labadin J., Mohamad F. S. Во главу угла ставит цифровизацию и «e-learning» [15]. В целом указывается, что на современном этапе развития общества основным транслятором обучающих материалов при повышении квалификации будет искусственный интеллект [13].

Таким образом, анализ литературы показал, что имеются подходы и модели развития системы повышения квалификации учителей, в том числе и на основе аксиологического подхода, однако в представленных моделях либо отсутствует идея преемственности и непрерывности педагогического образования, либо набор ценностных основ профессии довольно ограничен, а также на недостаточность современных научных изысканий по этому вопросу.

В современных условиях полноценным субъектом развития системы повышения квалификации педагогов, проектирующим зону ее ближайшего развития с учетом особенностей региона, может быть только коллективный субъект, объединяющий и согласовывающий усилия и интересы заказчиков – в лице различных государственных и социальных институтов, потребителей – в лице профессионального педагогического сообщества, исполнителей услуг по повышению квалификации – в лице образовательных учреждений, различных организаций, служб, работающих в данной сфере. Идеи и сущность системы дополнительного образования учителей должны опираться на аксиологические основы профессии учителя и на тот факт, что есть определенный набор характеристик, ценных с точки зрения профессии. В основе программ должны быть положены ценностные дефициты, на восполнение которых и будет ориентирован один из возможных модулей системы повышения квалификации.

Литература

1. Ансимова Н. П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н. П. Ансимова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 37-51.
2. Вереина Д. В. Аксиологический аспект структуры профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей

школы / Д. В. Верейна // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 153-163.

3. Воронцова В. Г. Постдипломное образование педагога (Гуманитарно-аксиологический подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», диссертация на соискание доктора педагогических наук / Воронцова Валентина Георгиевна. – Санкт-Петербург : «Институт образования взрослых» Российской академии образования, 1997. – 441 с.

4. Груздев М. В. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования : трансфер образовательных технологий / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев, А. В. Репина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 58-66.

5. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 209-213.

6. Жаркова Е. Н. Проектирование развития региональной системы повышения квалификации работников образования / Е. Н. Жаркова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 2. – С. 55-60.

7. Коряковцева О. А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 214-217.

8. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования : коллективная монография / научный редактор И. Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ. – 2021. – 320 с.

9. Полкунова О. И. Последипломное образование как фактор развития аксиологического потенциала учителя : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Полкунова Ольга Ивановна. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 1998. – 182 с.

10. Снопкова Е. И. Аксиологические ориентиры моделирования процесса повышения квалификации педагогических кадров : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Снопкова Елена Ивановна. – Минск : Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2002. – 23 с.

11. Ходырев А. М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности / А. М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 34-40.

12. Шашлова И. И. Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шашлова Ирина Ивановна. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2003. – 23 с.

13. Chaipidech P. A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development / P. Chaipidech, N. Srisawasdi, T. Kajornmanee, K. Chaipah // Computers and Education: Artificial Intelligence. – Volume 3. – 2022. – 10 p.

14. Mphahlele L. K. Cluster System: An Innovative Network for Teacher Development / L. K. Mphahlele, S. H. Rampa // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – Vol. 116. – 2014. – P. 3131-3134.

15. Ung L.-L. Computational thinking for teachers: Development of a localised E-learning system / L.-L. Ung, J. Labadin, F. S. Mohamad // Computers & Education. Vol. 177. – Текст: электронный. – 2022. – P. 104379.

– URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131521002566?via%3Dihub> (дата обращения: 12.06.2022).

Ледовская Т. В. Теоретический анализ основ дополнительного профессионального образования педагога. В статье определено, что идеи и сущность системы дополнительного образования учителей должны опираться на аксиологические основы профессии учителя и на тот факт, что есть определенный набор характеристик, ценных с точки зрения профессии. В основе программ должны быть положены ценностные дефициты, на восполнение которых и будет ориентирован один из возможных модулей системы повышения квалификации.

Ключевые слова: компетенции, ценности, аксиологический подход, повышение квалификации, учитель, междисциплинарность.

Ledovskaya T. Value and meaning basis of additional professional education of teacher: interdisciplinary approach. The article determines that the ideas and essence of the additional education system of teachers should be based on the axiological foundations of the teaching profession and the fact that there is a certain set of characteristics that are valuable from the point of view of the profession. The programs should be based on value deficits, to fill which one of the possible modules of the advanced training system will be focused.

Keywords: competencies, values, axiological approach, advanced training, teacher.

АНАЛИЗ ДЕФИЦИТОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ, У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Лекомцева Елена Николаевна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: lencom23@mail.ru**

Сопровождение одаренных детей – это сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, учитывая многочисленные проблемы, которые необходимо решать педагогам, родителям: это несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, перфекционизм, повышенная потребность во внимании взрослых, нестабильная самооценка, нетерпимость и пр. Не случайно, в июне 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Испания, Саламанка) одаренные были отнесены к категории детей с особыми потребностями.

В Федеральном проекте «Успех каждого», направленном на создание системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, особое внимание уделяется выстраиванию системы дополнительного образования, обеспечению равного доступа детей к актуальным и востребованным программам ДОД [4].

Применительно к одаренным детям, указывается в Проекте, необходимо обратить особое внимание на обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности. Одаренные дети должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование.

Специфика дополнительного образования позволяет решать широкий спектр проблем обучения, воспитания и развития одаренных детей.

Неоспоримым является утверждение о том, что личность педагога является ведущим фактором любого обучения, отсюда и понимание необходимости в серьезной подготовке педагогов дополнительного образования к работе с одаренными детьми.

Создание оптимальных условий для развития личностного потенциала одаренного ребенка требует специальных педагогических и психологических подходов, квалифицированных специалистов, обладающих знаниями, умениями и навыками в области управления:

– определение целей обучения и воспитания, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных

областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования. В зависимости от особенностей обучающихся и разных систем обучения та или иная цель может выступать в качестве основополагающей;

- осуществление опережающего планирования, моделирование и прогнозирование процессов обучения в школе;

- владение методикой преподавания [3].

Проведенное нами исследование, в котором участвовали педагоги дополнительного образования, обучающиеся по профилю «Дополнительное образование», на заочном отделении Ярославского педагогического университета им. К. Д. Ушинского, позволило выявить целый ряд проблем, возникающих у педагога в работе с одаренными детьми.

Для выявления проблем в организации работы с одаренными детьми был использован метод номинальных групп, предложенный американскими учеными Эндрю Х. Ван де Веном и Андре Л. Дельбеком.

Анализ результатов позволил выявить главную проблему: недостаточная теоретическая и практическая подготовка педагогических кадров к работе с одаренными детьми.

Студенты-заочники отмечали, что далеко не все педагоги готовы к работе с одаренными детьми, имеет место и недооценка означенной проблемы. Педагоги нуждаются в помощи при выборе форм организации познавательной деятельности, направлений работы с одаренными детьми, в разработке индивидуальных образовательных программ обучения.

Следующим этапом было тестирование с использованием компетентностного теста, состоящего из вопросов-кейсов. Кейс-задания были подобраны с учетом выявленных проблем.

На основе анализа ответов студентов-заочников мы получили следующие результаты:

- большинство, участвующих в тестировании студентов, знают требования к процессу целеполагания при работе с одаренными детьми, осознают необходимость создания условий для познавательного и личностного развития учащихся, однако, у студентов возникли затруднения при определении приоритетных целей и задач работы с одаренными детьми с учетом качественной специфики определенного вида одаренности;

- студенты умеют соотносить выбранные формы организации познавательной деятельности с поставленной целью, но не все знают формы организации самостоятельной работы, не умеют отбирать методы, формы и приемы, способствующие развитию самостоятельности мышления, инициативности и творчества одаренных детей;

– не все знают требования к организации и реализации индивидуального образовательного маршрута одаренных учащихся во внеурочной деятельности и при подготовке к конкурсу;

– были выявлены затруднения и в решении коммуникативных проблем одаренных детей, а именно: в идентификации коммуникативной проблемы, в выборе вариантов ее решения.

Полученные результаты позволяют нам сделать выводы о том, что при организации практических занятий, семинаров необходимо обратить особое внимание на овладение следующими умениями:

– анализировать и точно формулировать проблемы развития одаренного учащегося;

– находить наиболее целесообразные пути их решения относительно конкретной ситуации;

– контролировать ход выполнения поставленных перед учащимися задач;

– распределять и организовать работу одаренных учащихся на занятии;

– разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут одаренного учащегося;

– умение решать коммуникативные проблемы и устранять коммуникативные барьеры в общении со взрослыми и сверстниками.

Литература

1. Доссэ Э. Я. К проблеме формирования коммуникативной компетентности педагогов дополнительного образования, работающих с одаренными детьми / Э. Я. Доссэ // Образование взрослых : Сборник статей региональной студенческой научно-практической конференции (г. Ярославль, 26 мая 2017 г.). – 2017. – С. 21-24.

2. Лекомцева Е. Н. Структура организационно-управленческой компетентности педагога, работающего с талантливыми обучающимися / Е. Н. Лекомцева, Н. А. Мухамедьярова // Ярославский педагогический вестник. – № 5. – 2016. – С. 45-50.

3. Лекомцева Е. Н. К вопросу о формировании метакомпетенций педагогов, работающих с талантливыми детьми / Е. Н. Лекомцева // Материалы Международной научной конференции «Повышение эффективности и качества начального образования и физической культуры : проблемы, решения» (г. Ташкент, 25 мая 2017 г.). – 2017. – С. 17-19.

4. Министерство просвещения Российской Федерации. Официальный интернет-ресурс : [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 12.06.2022).

Лекомцева Е. Н. Анализ дефицитов формирования компетенций, необходимых для работы с одаренными детьми, у будущих педагогов дополнительного образования. В статье представлены результаты диагностики, целью которой было выявление дефицитов формирования компетенций, необходимых для работы с одаренными детьми, у педагогов дополнительного образования, обучающиеся на заочном отделении Ярославского педагогического университета им. К. Д. Ушинского. С учетом выявленных дефицитов формирования компетенций, необходимых для работы с одаренными детьми, были разработаны рекомендации при организации практических занятий, семинаров.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, педагоги дополнительного образования, индивидуальные образовательные программы, индивидуальный образовательный маршрут, личность педагога.

Lekomtseva E. Analysis of deficiencies in the formation of competencies necessary for working with gifted children in future teachers of additional education. The article presents the results of diagnostics, the purpose of which was to identify deficiencies in the formation of competencies necessary for working with gifted children among teachers of additional education studying at the correspondence department of the Yaroslavl Pedagogical University named after I. K. D. Ushinsky. Taking into account the identified deficiencies in the formation of competencies necessary for working with gifted children, recommendations were developed for organizing practical classes and seminars.

Keywords: gifted students, teachers of additional education, individual educational programs, individual educational route, personality of the teacher.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕФЕКТОЛОГА

**Лондаренко Снежана Юрьевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР,
e-mail: s.londarenko@donnu.ru**

В настоящее время в Донецкой Народной Республике возрастает потребность в подготовке специалистов дефектологов, владеющих системными знаниями об особенностях психического развития детей с ограниченными особенностями здоровья, способных на психолого-педагогическом уровне решать вопросы нарушений развития, умеющих выбирать образовательный маршрут и тактику оказания необходимой коррекционной помощи. Целью современного высшего специального дефектологического образования является подготовка профессионально компетентного специалиста, способного решать различные задачи профессиональной деятельности. Для будущего дефектолога профессиональная компетентность во многом определяется уровнем его речевой компетенции.

Формирование речевой компетенции будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки – одна из актуальных задач высшей педагогической школы. Ее значение определяется спецификой общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, у которых затруднено восприятие устной речи. В то же время, речь обеспечивает все виды деятельности коррекционного педагога, которые требуют от дефектолога владение на высоком уровне речевой компетенцией.

Роль и значение речевой компетенции в структуре педагогической деятельности рассмотрены в трудах В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, А. В. Мудрика, В. А. Слостенина, Т. А. Ладыженской, А. А. Мурашова, А. К. Михальской и др.

Исходя из важности владения речевой компетенцией в профессиональной деятельности педагога, исследователи выделяют ряд коммуникативных качеств речи представителей педагогической профессии. А. И. Матвеева относит к ним правильность, чистоту, точность, уместность, коммуникативную целесообразность [5]. И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь наряду с вышеперечисленными качествами, выделяют информативность, логичность, богатство речи и ее выразительность [2]. А. А. Мурашов все качества речи педагога делит на две большие категории: нормативность и целесообразность. «Если нормативность речи предполагает следование законам грамматической правильности на всех уровнях языка, то целесообразность – совокупность качеств и контекстов, образующих эффективную речь, с помощью которой говорящий достигает своей цели» [6].

На современном этапе при анализе феномена «речевая компетенция» за основу берутся достижения таких наук как риторика, социопсихолингвистика, неориторика, этносоциопсихолингвистика.

По мнению М. К. Кабардова речевая компетенция является не чем иным, как знанием правил выражения мыслительного содержания с помощью определенного языка и владения необходимыми для этого вида деятельности операционными структурами и навыками их реализации. Это речевая система в действии, использование ограниченного количества речевых способов, закономерностей ее функционирования для построения высказывания [3].

Речевая компетенция является неотъемлемой составной частью культуры индивида [4]. Виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение) – это различные виды речевых навыков и умений, которые должны формироваться и развиваться параллельно. Таким образом, речевая компетенция отображает уровень знаний о закономерностях образования из данной системы речи связных высказываний для формулирования мысли. Ее содержанием является: знание про точность, меткость, адекватность, правильность использования

речевых способов не зависимо от типа, стиля речи, знания особенностей использования изобразительно-выразительных способов речи.

Таким образом, под речевой компетенцией понимается способность личности использовать речь для достижения поставленных конкретной речевой ситуацией действий, используя для этого языковые, неязыковые и интонационные способы выразительности, соответствующие существующим в речи норм и правил. Структура речевой компетенции охватывает компетенции в говорении, аудировании, чтении и письме. Поэтому, можно сказать, что речевая компетенция характеризует владение или не владение нормами вербального и невербального общения.

На основании анализа известных исследований в области психологии и педагогики, состояния решения проблемы на практике, а также, исходя из того, что речевые умения личности формируются не только в предметной деятельности, а и в процессе жизнедеятельности, самореализации, В. А. Ковшиков выделяет два блока речевых умений, которые по существу отображают их направленность на определенный вид профессиональной деятельности. Каждый из блоков имеет свой объем и содержание речевых умений. Именно они обеспечивают оптимальный вариант проявления коммуникативности [1].

Первый блок речевых умений охватывает преимущественно те, которые обеспечивают качественный характер речи, а именно: владение техникой речи, владение логикой речи, владение интонационной вариативностью, прогнозирование коммуникативного поведения, осуществление взаимодействия, осуществление эмоционально-экспериментального воздействия, владение речевым этикетом.

Второй блок включает в себя речевые умения, которые усиливают эффективность коммуникативного процесса в общем и социально-воспитательного воздействия, а именно: формирование цели речи, инициирование процесса речи, выбор и реализация видов речи, адаптация коммуникативных умений до социально-воспитательных условий и конкретного клиента, использование результатов анализа речи и коммуникативного процесса, осуществление управлением речевым процессом и его коррекция.

Исходя из изученной научной литературы, можно сделать вывод, что, речевая компетенция подразумевает владение будущим учителем-дефектологом на высоком уровне четырьмя видами речевой деятельности: говорением, слушанием, чтением, письмом, два из которых (педагогическое говорение и педагогическое слушание) являются ведущими, так как по подсчетам ученых, говорение и слушание в речи дефектолога составляет 93 %.

Высокий уровень речевой компетенции необходим специалистам, речь которых является основным инструментом их профессиональной деятельности.

Литература

1. Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – Москва : Высш. школа, 2007 – 320 с.
2. Голуб И. Б. Книга о хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – Москва : Культура и спорт, 1997. – 267 с.
3. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности / М. К. Кабардов // Способности и склонности. – 1989. – С. 103-128.
4. Манаенкова М. П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента / М. П. Манаенкова // Гаудеамус : Психолого-педагогический журнал. – 2014. – № 1 (23). – С. 28-32.
5. Матвеева А. И. Русский язык и культура речи : учебно-методическое пособие / А. И. Матвеева, Р. В. Краснов. – Казань : Бук, 2018. – 300 с.
6. Мурашов А. А. Культура речи учителя : учебное пособие / А. А. Мурашов. – Воронеж : МОДЭК, 2002. – 432 с.

Лондаренко С. Ю. *Современные представления о речевой компетенции дефектолога.* В статье раскрывается понятие «речевая компетенция» с позиций разных авторов. Речевая компетенция рассматривается в контексте современных требований высшей школы к подготовке будущих специалистов. Обоснована необходимость формирования речевой компетенции у студентов-дефектологов.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная деятельность, речевая компетенция, студенты-дефектологи, коррекционная помощь.

Londarenko S. *Modern concepts about the speech competence of a defectiologist.* The article reveals the concept of "speech competence" from the standpoint of different authors. Speech competence is considered in the context of modern requirements of higher education for the training of future specialists. The necessity of formation of speech competence in students-defectologists is substantiated.

Keywords: higher education, professional activity, speech competence, students-defectologists, correctional assistance.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

**Лубовский Дмитрий Владимирович,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,
г. Москва, РФ
e-mail: lubovsky@yandex.ru**

Изменения в системе современного школьного образования предъявляют к учителю сложные требования, важнейшей частью которых являются требования к его психологической культуре. Исследователи отмечают многообразие трактовок психологической культуры учителя. Многие авторы (А. Б. Орлов, М. А. Хазанова и др.) подчеркивают, что высокий уровень овладения своим внутренним миром и личностный рост учителя выступают основой его психологического благополучия и становятся базисом формирования психологической культуры. Другие авторы (Н. В. Кузьмина, И. Ю. Кулагина и Л. М. Фридман, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) акцентируют значение психологической культуры учителя для эффективности его профессиональной деятельности. Существенно, что проявлениями психологической культуры личности выступают не только глубокая потребность человека в психологических знаниях, но и умение использовать их с гуманистических позиций, в контексте общечеловеческих ценностей, и прежде всего для понимания себя, овладения своим внутренним миром, для личностного роста.

Выдающийся психолог, сыгравшая огромную роль в создании практической психологии образования, И. В. Дубровина утверждает, что психологическая культура личности педагога-психолога включает целый ряд компонентов:

- понимание значения общей культуры для развития собственной личности и индивидуальности, а также и людей самого разного возраста, с которыми приходится работать,
- системное видение психолого-педагогической действительности в образовательном учреждении;
- способность самостоятельно мыслить, в том числе и нестандартно; не случайно Ф. М. Достоевский считал, что свои идеи – признак личности, отсутствие их – признак безличности, так как эти люди попадают в плен чужих идей;
- профессиональную и личностную готовность к самостоятельной деятельности;
- умение реализовать психологические знания в своем поведении, отношениях, профессиональной деятельности;

- умение понять существенные особенности и свои, и другого человека, определить истинный смысл своих и чужих поступков, настроений;

- способность правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения в оценках и представлениях, возникающих у людей;

- не только умение, но и потребность не унизить достоинства любого человека (ребенка, взрослого);

- умение найти человеческое в каждом человеке; Ф. М. Достоевский был уверен, что сложен всякий человек и глубок, как море; человек – это тайна, простых людей нет, утверждал он, простыми они только кажутся; внешняя простота скрывает внутреннюю сложность;

- широту кругозора, диапазон жизненных интересов, видение профессиональной и личностной перспективы;

- понимание того, что любая система образования эффективна лишь в той мере, в какой ей удастся пробудить в человеке интерес к самопознанию и самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия [1]. Однако хорошо известно, что профессионально важные психологические качества учителя – те же, что и педагога-психолога, и учителю эти качества необходимы для поддержания психологического здоровья (например, успешного противодействия эмоциональному выгоранию) и достижения высокого уровня психологической компетентности, необходимого при решении профессиональных задач.

Повышение психологической культуры педагогов и ее формирование в ходе обучения в вузе должно опираться на данные о потребностях учителей в повышении их психологической компетентности, как в условиях образовательной организации, где они работают, так и на курсах повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Для исследования потребностей учителей в повышении психологической компетентности нами было проведено анкетирование в одном из учебных комплексов г. Москвы. В исследовании приняли участие 69 педагогов в возрасте от 25 до 62 лет с общим стажем работы от 3 лет до 41 года. Вопросы анкеты охватывали основные виды трудностей в работе, требующих от учителей высокого уровня психологической культуры [2].

Примечательно, что по многим вопросам учителя предпочли бы консультироваться с психологами своей образовательной организации, и практически все они относятся к сфере коммуникативной компетентности (адаптация школьника к новой образовательной ситуации, улучшение взаимоотношений между учащимися в классе, средства разрешения и пути профилактики конфликтов, проявления тревожности у детей, неумение детей «держаться дистанцию» в отношении учителя, поведение учителя при

игнорировании школьниками его требований). В свою очередь, на занятиях по переподготовке или повышению квалификации учителя хотели бы повысить свою психологическую компетентность относительно средств формирования личностных образовательных результатов, способов повышения интереса к своему учебному предмету и улучшения взаимоотношений между учащимися в классе, а также относительно ресурсов противодействия эмоциональному выгоранию.

Важным аспектом психологической культуры учителя выступают коммуникативные и организаторские склонности. Их формирование в процессе профессиональной подготовки является одной из важнейших сторон профессионального становления. Для изучения представлений педагогов о возможности формирования личностных образовательных результатов в связи с их коммуникативными и организаторскими склонностями в одной из московских гимназий было проведено исследование, в котором приняли участие 72 учителя в возрасте от 23 до 56 лет, имеющие педагогический стаж от 1 года до 32 лет. Вопросы анкеты были составлены так, чтобы в них упоминалась большая часть личностных результатов образования [3].

Связь психологической культуры учителя и его профессионального становления проявилась в том, что была выявлена корреляция коммуникативных и организаторских склонностей учителей и их готовности к реализации ФГОС в части личностных образовательных результатов. Была показана связь готовности к реализации ФГОС в части личностных образовательных результатов и коммуникативных склонностей ($r=0,425$, $p=0,000$), еще больше выражена связь готовности и организаторских склонностей ($r=0,462$, $p=0,000$).

Итак, профессионально важные качества, основой для которых выступает психологическая культура учителя, являются опорой для готовности педагогов к решению важнейшей задачи общего образования – формированию личностных образовательных результатов. При этом связь коммуникативных и организаторских склонностей учителей и их психологической культуры достаточно очевидна, поскольку препятствием для общения с обучающимися и для организаторской деятельности учителя могут стать неумение общаться, неразвитость ценностного отношения к личности другого человека и другие проявления низкой психологической культуры, которые ведут к неразвитости профессионально важных качеств.

Итак, мы видим, что формирование психологической культуры учителя теснейше связано с его профессиональным становлением. Вследствие этого в современном педагогическом образовании необходима совокупность психолого-педагогических средств, которая может помочь будущему учителю не только сформировать необходимый уровень психологической культуры, но и получить опыт личностного становления,

в котором развивается и способность к овладению своим внутренним миром, и нравственная ответственность по отношению к другим людям.

Литература

1. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебное пособие / И. В. Дубровина. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. – 180 с.
2. Дубровина И. В., Лубовский Д. В. Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования / И. В. Дубровина, Д. В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 49-57.
3. Лубовский Д. В., Плесневич С. Г. Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов / Д. В. Лубовский, С. Г. Плесневич // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 1. – С. 66-74.

Лубовский Д. В. Формирование психологической культуры учителя как фактор профессионального становления. Работа посвящена связи психологической культуры учителя и его профессионального становления. Названы важнейшие аспекты психологической культуры учителя, показаны запросы учителей на повышение психологической культуры, показана связь некоторых аспектов психологической культуры учителей и их профессиональной готовности к реализации образовательных стандартов.

Ключевые слова: учителя, психологическая культура, потребности повышения психологической компетентности, коммуникативные склонности, организаторские склонности.

Lubovsky D. Formation of a teacher's psychological culture as a factor of professional formation. The work is focused on the relationship between the psychological culture of a teacher and his professional formation. The most important aspects of the teacher's psychological culture are named, the requests of teachers to improve psychological culture are shown, the connection between some aspects of the teachers' psychological culture and their professional readiness to implement educational standards is shown.

Keywords: teachers, psychological culture, the need to improve psychological competence, communicative inclinations, organizational inclinations.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

**Насырова Эльмира Фанилевна,
Слепухина Алёна Сергеевна,
БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»,
г. Сургут, РФ
e-mail: elm.n@mail.ru,
slepuhina.alena@bk.ru**

Мастерство современного педагога определяется способностью успешно реализовывать педагогические задачи в образовательном процессе. Игровые технологии – необходимый инструмент вузовского преподавания, в нем заложен потенциал повышения подготовки молодого поколения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Большинство задач возможно решить в определенный срок благодаря использованию внутренних ресурсов учащихся. Рациональное использование внутренних ресурсов и учет работы высших психических функций позволяет не только ускорить процесс подготовки студентов более, но и сделать его более качественным и практико-ориентированным.

В дидактике принцип активности ребенка – остается одним из ведущих, так как у ребенка ведущим видом деятельности является игра. Использование игры дает возможность стимулировать и работу блоков мозга. Причем, важно развивать не просто отдельные участки головного мозга, а их синхронное взаимодействие. Использование игровых технологий стимулирует работу головного мозга, что позволяет применять игровой вид деятельности не только в работе с детьми, но со взрослыми.

Согласно исследованиям «Александра Романовича Лурия, для осуществления психической деятельности необходимо взаимодействие трех основных блоков человеческого мозга: один из блоков – энергетический, другой блок отвечает за приобретение, переработку и сохранение информации, и последний – направлен на контроль, регуляцию и программирование. Другими словами, один блок дает энергию для познавательной активности, другой – отвечает за прием и переработку информации, и последний – за целенаправленное поведение» [1]. В процессе обучения студенты получают информацию, перерабатывают и целенаправленно ее используют.

Следует отметить, что созревание лобных долей (третий блок) у человека происходит до 20-21 года, следовательно, именно в это период происходит накопление алгоритмов, решений определенных задач. Период созревания лобных долей соответствует возрасту современных студентов, что дает возможность использовать игровые технологии в их обучении

довольно эффективно. Взаимодействие всех трех блоков способствует успешному обучению, пониманию особенностей деятельности человеческого мозга, возможности использовать игровые технологии таким образом, что будет включаться память, внимание и концентрация, что в свою очередь повышает продуктивность обучения студентов. Применение игровых технологий включает в себя три основных вида деятельности – игра, обучение и труд.

«Игровые технологии – совокупность психолого-педагогических методов, способов приемов обучения, воспитательных средств» [1]. Обучение с использованием игровых технологий требует такой организации процесса учебного процесса, при которой обучаемым придется сталкиваться не просто с решением педагогической задачи, но и с проявлением умений выходить из тупиковых ситуаций, производить быструю оценку ситуации и принимать решения.

«В философии и культурологии игра рассматривается, как способ бытия человека и средство постижения окружающего мира, постигается этнокультурная ценность игрового феномена. В педагогической науке феномен игры рассматривается, как способ организации воспитания и обучения, как компонент педагогической культуры» [2].

«В психологии игра рассматривается, как средство активизации психических процессов, средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни, исследуются социальные эмоции, сопровождающие игровой феномен» [2]. Игровые технологии позволяют достигнуть высокого уровня мотивации, осознанной потребности в получении и применении знаний.

Одним из самых распространенных видов игровых технологий является деловая игра. Востребованность и распространенность деловой игры обусловлена ее практическим подходом, ведь чаще всего выпускники сталкиваются с проблемой применения теоретических знаний на практике.

Для использования деловой игры должна быть сформирована теоретическая база, а уже в процессе игры возможно применение полученных знаний и приобретение нового опыта взаимодействия и решения педагогических задач. В процессе игры в работу включаются все высшие психические функции, такие как память, внимание и мышление. Необходимо отметить, что возрастает концентрация и мотивация к образовательному процессу. «Игры дают возможность моделировать разные ситуации, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни» [2].

«Суть деловой игры состоит в творческой деятельности участников, которым нужно отыскать проблему и способы ее решения. Деловая игра – это своего рода тренировка, используемая в образовательном учреждении, которая помогает достичь поставленной цели» [3; 4].

Рассмотрим пример, приведенной нами, деловой игры по дисциплине «Методика профессионального обучения». Деловая игра состояла из трех этапов: организационный, основной и заключительный. Продолжительность игры составила 90 минут.

На первом этапе были определены цели, задачи игры и правила, на второй этапе – студенты решали поставленные задачи, на третьем – были подведены итоги и проанализированы полученные результаты.

Студенты разделились на две группы равные по количеству участников. Каждая команда определила капитана команды посредством голосования. Игра состояла из трех заданий по теме.

Каждое задание оценивалось от трех до пяти баллов. За каждый правильный ответ начислялся один балл. Уровень достижения результата оценивался следующим образом:

- 5 баллов – высокий уровень;
- 4 балла – повышенный уровень;
- 3 балла – базовый уровень;
- 2 балла – пониженный уровень;
- 1 балл – низкий уровень.

Команда, набравшая больше всего баллов, по итогам выполнения всех заданий считалась победителем.

Первое задание включало в себя «блиц-опрос», где команды отвечали на вопросы по заданной теме. При начислении баллов учитывались скорость ответа и его содержание. Во втором задании командам предлагалась одна и та же задача, но способы решения были ее различны. Командам предлагалось привести аргументы в пользу своей позиции и доказать ее эффективность, опираясь на теоретические знания в практическом применении. В третьем задании каждая команда должна была проанализировать аргументы противоположной команды и в ответ опровергнуть или подтвердить приведенные аргументы в рамках дискуссии. В завершении трех заданий подсчитывались баллы и определялась команда победителей.

В процессе деловой игры студенты использовали не только теоретические знания, но и учились выстраивать диалог, опровергать и доказывать мнение оппонента, контролировать свое эмоциональное состояние, мобилизовать все свои знания и умения для достижения поставленной цели.

Деловая игра позволяет организовать учебный процесс более продуктивно, к тому же направлена на усвоение полученных знаний и приобретение нового опыта и знаний.

Использование игровых технологий в педагогическом процессе позволит неоднозначно понимать процессы разрешения ситуаций, возникающих в мышлении студентов, поможет подготовить их к практико-ориентированной деятельности, ускорит и улучшит процессы передачи

опыта, создаст условия для развития профессионализма будущих педагогов.

Литература

1. Алешугина Е. А. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза / Е. А. Алешугина, О. И. Ваганова, М. П. Прохорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 13-16.
2. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика : традиции и инновации : Материалы I Международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – 2011. – С. 140-146.
3. Ваганова О. И. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе / О. И. Ваганова, Л. К. Иляшенко // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 2.
4. Костылев Д. С. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся / Д. С. Костылев, Л. И. Кутепова, А. В. Трутанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 190-192.

Насырова Э. Ф., Слепухина А. С. Применение игровых технологий в обучении студентов. Педагогическая деятельность требует в процессе обучения применения эффективных образовательных технологий. Игровые технологии являются эффективным методом обучения. В процессе игры происходит использование внутренних ресурсов человека, а также возрастает внутренняя мотивация к образовательному процессу. Игровые технологии дают возможность студенту проявить свою активность, почувствовать осознанную потребность в получении и усвоении новых знаний, а также накоплении нового опыта.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, профессиональное обучение, деловые игры, образовательные технологии.

Nasyrova E., Slepukhina A. Application of game technologies in teaching students. Pedagogical activity requires the use of effective educational technologies in the learning process. Gaming technologies are an effective method of learning. During the game, the internal resources of a person are used, as well as internal motivation for the educational process increases. The game involves the attention of students, stimulates thought processes and triggers the mechanisms of long-term memory. Gaming technologies enable students to show their activity, to feel a conscious need to acquire and assimilate new knowledge, as well as to accumulate new experience.

Keywords: game, game technologies, professional training, business games, educational technologies.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ

Позднякова Татьяна Юрьевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР
e-mail: tanyatiana73@gmail.com

В настоящее время персонал стал важнейшим ресурсом организации. В современном высокотехнологичном мире, с быстрыми изменениями в обществе, повышением роли информации и творчества, необходимо умело управлять персоналом организации. Это зависит не только от их выживания, но и от разнообразия характеристик общества в целом. Современный этап общественного развития характеризуется интенсивной интеграцией всех сфер человеческой деятельности друг в друга и растущими требованиями к организации и функционированию любой отрасли человеческой жизни, и необходимо найти эффективные механизмы регулирования и влияния во всех сферах профессиональной деятельности, будь то в политике, в бизнесе, в управлении современными учебными заведениями. Во всех этих сферах основным элементом функционирования являются группы людей.

Проблема управления коллективом образовательной организации обусловлена рядом обстоятельств:

- межличностные и организационные конфликты в коллективе;
- неготовность педагогов и административных работников к распределению полномочий;
- низкая исполнительская дисциплина;
- непонимание коллективом функциональных задач и организационных целей;
- неготовность коллектива к профессиональному развитию и росту;
- невозможность формирования самообучающейся организации.

Вышеуказанные проблемы оказывают негативное влияние на качество образовательных услуг и формируют неблагоприятный имидж образовательной организации, что свидетельствует о неэффективности управления. Поэтому современному руководителю необходимо глубокое понимание основ менеджмента, чтобы эффективно влиять на деятельность подчиненных. Процесс управления преподавательским составом требует от менеджеров высокого уровня профессионализма. Эффективным менеджером считается тот, кто на этапе реализации той или иной управленческой функции демонстрирует только положительные личностные качества, используя для этого эффективные принципы и методы взаимодействия с командой [6].

В настоящее время проблеме управления персоналом школы уделяется достаточное внимание. Этим вопросом занимаются как специалисты-ученые, так и практикующие педагоги. Новейшие исследования и теоретические построения в основном строятся в русле лучших традиций известных советских педагогов, таких как Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, И. П. Раченко, М. Н. Скаткин и многих других; управление педагогическими коллективами рассматривается в трудах И. В. Андреевой, В. Г. Афанасьева, А. Т. Глазунова, М. Е. Демашевой, Р. Л. Кричевского, Н. Н. Михайловой, Р. Х. Шакурова и других; проблемам, возникающим в управлении образовательными учреждениями, посвящают свои труды В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Г. Л. Фриш, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, Е. И. Рогов, Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова; микроклимат и проблемы педагогического коллектива Р. Х. Шакуров, В. В. Шпалинский.

Целью исследования является выявление особенностей управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации на современном этапе.

Теория управления как наука возникла в конце прошлого века и с тех пор претерпела значительные изменения. В настоящее время очень важно управлять людьми. Без людей нет организации. Без нужных людей ни одна организация не сможет достичь своих целей и выжить. Несомненно, что управление трудовыми ресурсами является одним из важнейших аспектов теории и практики управления. Управление является сложным видом человеческой деятельности, а управление образованием – особенно, через высокоинтеллектуальный, творческий труд ее участников.

Необходимость в управлении возникает каждый раз, когда люди объединяются для выполнения чего-либо, что порознь они сделать не могут или порознь это делать нерационально. Данная задача и решается в процессе управления. Категория «управление» многозначное и разноплановое понятие, имеющее философские, психологические, педагогические аспекты и поэтому сущность данного понятия активно изучается представителями разных наук и научных направлений. Рассмотрев и проанализировав литературные источники можно увидеть многообразие подходов к определению данного термина.

В самом широком понимании управление – это функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программ, цели деятельности. В классической теории управления «управление» представлено процессом реализации определенного набора управленческих функций. С точки зрения функций, управление понимается как процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации.

Управление – функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима функционирования, реализацию программы по достижению цели деятельности (краткий политологический толковый словарь) [2].

Управление – функция организованных систем различной природы (биологических, технических, социальных), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализации их программ.

Так, В. П. Беспалько в своих исследованиях характеризует управление как механизм, обеспечивающий взаимодействие управляющего и управляемого объектов, при котором первый отслеживает функционирование второго относительно достижения заранее поставленных целей [3].

Отечественный философ В. Г. Афанасьев выделяет категорию «управления человеком». Управлять человеком – это значит, прежде всего, определять место каждого человека в социальной системе, его функции, права и обязанности, его социальную роль. Руководить человеком также означает готовить человека, учить его выполнять свою социальную роль, свои функции, обязанности, обучать профессии, навыкам социальной деятельности. Руководить человеком – значит создавать для каждого человека наиболее благоприятные условия (в первую очередь на работе, а также дома) для наилучшего выполнения его социальной роли, влиять на него так, чтобы его дела отвечали интересам общества и коллектива. Управлять человеком – значит не только помогать ему выбирать роль и эффективно ее выполнять, но и контролировать, как человек выполняет свою роль, при необходимости исправляя его, оценивая результаты его работы. Управлять человеком – значит влиять на него таким образом, чтобы его поведение, поступки и поступки соответствовали требованиям общества, коллектива, чтобы его поведение, дела и поступки отвечали требованиям общества, коллектива, чтобы они были полезны и обществу, и человеку, способствовали прогрессу и общества, и личности.

Организация является решающим моментом управленческой деятельности. В. Г. Афанасьев анализирует организацию как функцию управления, показывая, что это «не что иное, как формирование управляемой и контролирующей системы – объекта и субъекта управления». Развивая эту идею, В. Г. Афанасьев подчеркивает, что любое управленческое решение требует своей организации, направленная на наведение порядка. Поэтому он определяет организацию как деятельность людей по созданию состояния порядка объекта и субъекта управления, а также отношений между ними. Школа успешно работает только тогда, когда с ней все в порядке, когда все знают, что, где, когда и, конечно же, зачем они делают. Руководители призваны продумывать элементы, обеспечивающие этот порядок, создавать его, вдохновлять преподавателей

и учеников на его поддержание. Так же В. Г. Афанасьев отмечает, что сущность управления состоит не только в стабилизации управляемой системы, но и в совершенствовании ее посредством перевода из одного состояния в другое [3].

Раскрывая понятие «управления», П. И. Третьяков определяет, что «...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» [4].

О. С. Наумов и А. И. Виханский определяют в самом общем виде управление как определенный тип взаимодействия, существующий между двумя субъектами, один из которых в этом взаимодействии находится в позиции субъекта управления, а второй – в позиции объекта управления.

Мы разделяем мнение В. С. Лазарева, который указывает на то, 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 [1].

Управление персоналом – это реализация ряда задач, таких как:

- анализ работы (определение характера работы каждого сотрудника);
- планирование потребности в персонале и прием кандидатов на работу;
- отбор кандидатов;
- ориентация и обучение новых работников;
- управление оплатой труда;
- общение, обучение и развитие;
- создание у работников чувства ответственности;
- здоровье и безопасность работников;
- работа с жалобами и трудовые отношения [4].

Управление персоналом – область знаний и практической деятельности, направленная на своевременное обеспечение организации персоналом и оптимальное его использование. Управление персоналом – это система идей и приемов эффективного построения и управления организациями и проектами. Управление персоналом – это специфическая функция управленческой деятельности, основным объектом которой является человек, принадлежащий к определенным социальным группам. Современные концепции основаны, с одной стороны, на принципах и методах управленческого управления, а с другой – на концепции всестороннего развития личности и теории человеческих отношений [5].

Искусство руководителя – это соединение противоположностей, умение сформировать мнение, что только в этом коллективе, в совместной творческой деятельности на основе сотрудничества любой учитель может стать большим профессионалом. В. А. Сухомлинский «...твердо уверен в том, что настоящий педагогический коллектив возможен лишь в том случае, если в школе есть творческое ядро педагогов» и задача «руководителя школы заключается в том, чтобы творческое ядро воодушевляло всех учителей» [6].

В настоящее время человеческий фактор является основой, поэтому управление персоналом является одной из важнейших задач для развития любой организации. Сплоченный и заинтересованный в образовательных результатах преподавательский состав является залогом успешного функционирования образовательной организации, поскольку именно человеческий ресурс обеспечивает эффективность реализации образовательной стратегии, формирование положительной репутации образовательного учреждения. Управление преподавательским составом принципиально отличается от других видов работы, поскольку связано с разнообразием человеческих взаимоотношений, большим количеством производственных ситуаций с максимальной ответственностью за процесс и результат управления.

Однако в области управления школьным персоналом часто возникает большое количество проблем, что может быть связано с отсутствием у руководителей школ необходимых компетенций в области управления персоналом. В современной школе будущего должны быть «молодые учителя, открытые всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь детям найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам учащихся, открытые всему новому преподаватели – ключевая особенность школы будущего.

В такой школе изменится роль директора, повысится степень его свободы и уровень ответственности». Фактически, главным ответственным за реализацию процесса управления персоналом в образовательном учреждении является именно ее руководитель – директор.

В настоящее время человеческий фактор является основой, поэтому управление персоналом это одна из важнейших задач для развития любой организации. Сплоченный и заинтересованный в образовательных результатах педагогический коллектив является залогом успешного функционирования образовательной организации, так как именно человеческий ресурс обеспечивает эффективность реализации образовательной стратегии, формирование положительной репутации образовательного учреждения. Теоретический анализ показал, что сегодня есть разные точки зрения к определению «управления персоналом».

Мы сосредоточимся на том, что управление персоналом – это специфическая функция управленческой деятельности, главным объектом, которого является человек, входящий в определенные социальные группы. Современные концепции, с одной стороны, выражаются в принципах и методах управленческого администрирования, а с другой – в концепции общего личностного развития и человеческих отношений.

Таким образом, концепция современного управления трудовыми ресурсами основана на новой философии, центральным звеном которой является утверждение о решающей роли личности в жизнедеятельности организации, и эта тенденция сохранится в перспективе, если раньше отношения между работодателем и работником регулировались жестким регламентом, то сейчас в большинстве организаций создается атмосфера сотрудничества и взаимопонимания.

Литература

1. Авдеев В. В. Управление персоналом : технология формирования команды / В. В. Авдеев. – Москва : Финансы и статистика, 2013. – 544 с.
2. Базаров Т. Ю. Управление персоналом : учебник для вузов / Т. Ю. Базаров, Б. А. Еремина. – Москва : ЮНИТИ, 2020. – 560 с.
3. Долгова Н. Г. Управление персоналом как подсистема в общей системе управления организацией / Н. Г. Долгова // Вестник непрерывного образования. – 2016. – № 1. – С. 9-12.
4. Макаренко А. С. Наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике / А. С. Макаренко. – Нижний Новгород : НГПИ, 2016. – 162 с.
5. Родичева А. Ф. Современные подходы к управлению развитием образовательного учреждения / А. Ф. Родичева // Молодой ученый. – Текст : электронный. – 2013. – № 1. – С. 369-371. – URL: <https://moluch.ru/archive/48/6130/> (дата обращения: 30.03.2022).
6. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под редакцией В. А. Слостенина. – Москва : ИЦ «Академия», 2020. – 576 с.

Позднякова Т. Ю. *Концептуальные подходы к теории управления педагогическими кадрами.* Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с управлением педагогическим коллективом. Рассматриваются мероприятия по управлению персоналом, раскрываются основные вопросы, которые решаются при управлении коллективом.

Ключевые слова: управление, коллектив, управление персоналом, проблемы, образовательная организация.

Pozdnyakova T. *Conceptual approaches to the theory of pedagogical personnel management.* The article is devoted to topical issues related to the management

of the teaching staff. Personnel management measures are considered, the main issues that are solved in the management of the team are revealed.

***Keywords:** management, team, personnel management, problems, educational organization.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

**Попова Наталья Владимировна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: nat.popova@donnu.ru**

Сегодня образование в Донецкой Народной Республике ориентировано на активного, инициативного и мобильного педагога, готового к переменам, нестандартным решениям проблем, открытым для всего нового и готовым к инновациям. Именно такой педагог сможет эффективно реализовать государственный стандарт образования

Проблему профессиональной компетентности педагога изучали многие педагоги, психологи, философы. Проблемами формирования и развития профессиональной компетентности занимались В. А. Адольф, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Г. Бернгард, М. И. Лукьянова, А. М. Новиков, Г. С. Трофимова и др.

А. М. Новиков рассматривает понятие «профессиональная компетентность» как абсолютно противоположное понятию «профессионализм», которое, по мнению автора, относится к технологической подготовке. А «профессиональная компетентность» включает такие качества личности как самостоятельность действий, творческий подход к решению задач, готовность постоянно самосовершенствоваться, гибкость ума, способность к нестандартному мышлению, уметь сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами [4, с. 6].

Л. И. Фишман считает, что термин «компетентность» очень близок с понятием «культура профессиональной деятельности» и рассматривается как совокупность характеристик педагога, использующиеся в процессе профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя, рассматривая понятие «профессиональная компетентность», выделяет две модели – личностную и деятельностную.

По мнению В. Д. Шадрикова, профессиональная компетентность формируется в процессе профессиональной подготовки и проявляется в знаниях, умениях, способностях и личностных качествах на протяжении всей профессиональной деятельности [6, с. 34].

Э. Ф. Зеер, рассматривая профессиональную компетентность, выделяет профессиональную направленность личности педагога, профессиональное самоопределение [2, с. 162].

Таким образом, можно отметить, что все авторы рассматривают компетентность как интегральную личностную характеристику педагога.

В связи с тем, что в настоящее время система специального образования характеризуется значительными инновационными преобразованиями, профессиональная компетентность приобретает особую значимость.

Можно предположить, что профессиональная компетентность логопеда – это совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих результаты в коррекционно-образовательном процессе в условиях модернизации системы образования.

Профессиональная компетентность учителя-логопеда определяется наличием внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствием профессиональных ценностей и отношения к своей профессии как к ценности. Компетентный учитель-логопед должен обладать творческим потенциалом саморазвития [3, с. 17].

Структуру профессиональной компетентности учителя-логопеда можно представить через совокупность следующих его компетенций:

1. **Общепрофессиональные компетенции** – общепедагогические: владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями, обеспечивающих успешность решения воспитательных и образовательных задач; соответствие всем педагогическим требованиям педагога, независимо от его специализации; обладание общечеловеческими качествами личности, без которых невозможна успешная профессионально-педагогическая деятельность;

2. **Профессионально-специализированные компетенции** – специфические, относящиеся к логопедической практике: владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями;

3. **Технологические** – профессиональные качества учителя-логопеда, направленные на освоение новых образовательных технологий;

4. **Коммуникативные** – установление доверительных взаимоотношений с обучаемыми; владение приемами профессионального общения с коллегами;

5. **Рефлексивные** – регулирование личностных достижений учителя-логопеда, профессиональный рост, совершенствование педагогического мастерства. Рефлексивная компетенция проявляется в способности к самопознанию, самопобуждению и самореализации учителя-логопеда.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность учителя-логопеда определяется как важнейшая составляющая теоретической и практической

подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно и эффективно выполнять определенные профессиональные функции. Профессиональная компетенция учителя-логопеда включает знания, умения и навыки, способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности и в саморазвитии личности (рис. 1).

Показателем успешной логопедической деятельности, квалификации и компетентности учителя-логопеда, разнообразие умений и навыков, владение современными технологиями, является профессионализм учителя-логопеда. Общеизвестно, что становление специалиста в любой области неразрывно связано с развитием его личности. Черты личности учителя-логопеда, такие как ответственность, мобильность, гибкость, творческий подход и другие могут способствовать успешности в его профессиональной деятельности. Поэтому профессионализм учителя-логопеда определяется не только профессиональными качествами, но и личностными [1, с. 119].

Модель профессионализма современного учителя-логопеда, на наш взгляд, может быть представлена в следующем виде:

Компетентность:

1. Методическая – осознание научно-теоретических основ своей профессии, целостное восприятие коррекционно-образовательного процесса.

2. Инструментальная – владение всеми современными технологиями, а также методами и приемами коррекции и устранения речевых нарушений у детей, подростков и взрослых и их профилактики.

3. Интегральная – умение внедрять теоретические знания в логопедическую практику.

4. Коммуникативная – владение учителем-логопедом способами общения с детьми, их родителями и коллегами.

5. Адаптивная – способность адаптироваться к различным условиям.

Личностные качества:

1. Гуманистическая убежденность, коммуникабельность, доброжелательность, искренность.

2. Увлеченность профессией, любовь к детям, трудолюбие, целеустремленность.

3. Выдержка, самообладание и самокритичность.

Способности:

1. Педагогические – сочетание умений и навыков педагогического общения, развития и саморазвития личности, умение строить взаимоотношения с детьми, педагогами, родителями, администрацией; умение разрешать конфликты.

2. Речевые – безукоризненное владение техникой речи, умение быть образцом грамотной речи для окружающих, не только детей, но и взрослых, консультировать средний и младший персонал специальных учреждений.

3. Коммуникативные – умение воздействовать на уровне диалога, полилога, а также поддерживать обратную связь в общении.

4. Организаторские – ориентир на деловое сотрудничество, умение организовывать игровую и познавательную деятельность детей и подростков с различными нарушениями речи.

5. Творческие – поиск новых идей, владение логопедическими технологиями, их творческое применение в практической деятельности.

В заключении хотелось бы отметить, что профессия учителя – логопеда требует постоянной работы над формированием и повышением профессиональной компетенции и совершенствовании личных качеств. Постоянное пополнение знаний, овладение новыми методами и приемами работы с детьми, самосовершенствование и саморазвитие будут способствовать формированию личности учителя-логопеда как профессионального, грамотного, успешного специалиста образовательного пространства.



Рисунок 1 – Профессиональная компетентность учителя-логопеда

Литература

1. Ауезов Б. Н. Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя / Б. Н. Ауезов, К. М. Беркимбаев // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 354-356. – Текст :

электронный. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38803/> (дата обращения: 15.06.2022).

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 263 с.

3. Логопедия : учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов / под редакцией Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

4. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3-8.

5. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры : специальность 13.00.01 «Общая педагогики, история педагогики и образования», диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Елена Васильевна Попова. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный педагогический университет, 1996. – 221 с.

6. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 120-128.

Попова Н. В. Профессиональная компетентность и профессионализм учителя-логопеда. В статье представлена информация о профессиональной компетентности учителя-логопеда. Рассмотрены составляющие успешной логопедической деятельности. Представлена модель профессиональной компетентности и профессионализма учителя-логопеда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель-логопед, профессионализм, коррекционно-образовательная деятельность, теоретическая и практическая подготовленность.

Popova N. Professional competence and professionalism of a speech therapist teacher. The article presents information about the professional competence of a speech therapist teacher. The components of successful speech therapy activity are considered. The model of professional competence and professionalism of a speech therapist teacher is presented.

Keywords: professional competence, speech therapist teacher, professionalism, correctional and educational activities, theoretical and practical preparedness.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**Попова Ольга Викторовна,
Мокрецова Людмила Алексеевна,
Швец Наталья Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. В. М. Шукшина»,
г. Бийск, РФ
e-mail: shvets-07@mail.ru**

Современная жизнь диктует свои требования: непрерывно изменяется социальное пространство, существенно изменились личностные качества учеников, а значит должен измениться и учитель [6, с. 366]. «Если воспитатель (учитель) останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии довоспитывать воспитанников его несвоевременной школы», – писал К. Д. Ушинский [10, с. 343]. «Учитель должен быть не просто современным и не только уметь хранить традиции и заглядывать в будущее, он должен быть «идеалом человека», как это ни громко звучит» [8, с. 51].

Следует отметить, что «идеалом учителя XXI века является учитель-исследователь – инициатор педагогических нововведений, способный выполнять функции первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять алгоритмическую деятельность с творческим поиском, учитывать особенности ученика в условиях дифференцированного обучения, сравнивать эффективность различных методов, приемов и средств обучения при решении одних и тех же дидактических задач» [7, с. 128]. На наш взгляд, педагогу в настоящее время как никогда раньше приходится не только тонко чувствовать уровень влияния психолого-педагогических воздействий на учеников, но и понимать их безопасность и эффекты, другими словами, «учитель не имеет права отказываться от участия в исследованиях в рамках различных концепций, сопоставляя противоположные точки зрения» [2, с. 109]. Этого требует и профессионально-личностное становление учителя для его непрерывного профессионального роста.

Стоим на позиции Ш. А. Амонашвили в том, что «профессионально-личностное становление учителя – это уникальное явление по духовной глубине, эмоциональной насыщенности и альтруистической готовности

«отдать себя детям», это средоточие нравственных заповедей, сокровищ мысли, поведенческих моделей» [1, с. 97]. Продолжая эту мысль, следует подчеркнуть, что «профессионально-личностное становление учителя – это значимый показатель состояния социального и духовного здоровья образовательной системы, своего рода личностно-образующий определитель педагогической деятельности» [3, с. 23]. Из всего вышесказанного следует, что для непрерывного профессионального становления личности педагога необходимо включать учителя в педагогические исследования различной направленности [4].

Рассмотрим некоторые проблемы, которые позволяют включить учителя независимо от сферы его прямой профессиональной деятельности в педагогические исследования. Научная педагогическая школа Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина (далее АГГПУ им. В. М. Шукшина) выделила в ходе исследований теории и практики образовательной деятельности следующие проблемные зоны:

- слабо развиты исследования для школ в частности связанные с усовершенствованием технологий, форм и средств обучения и коммуникации всех участников образовательных отношений;

- не в полной мере в педагогике исследован поиск путей решения проблем при инновационном развитии образования, цифровой трансформации науки и образования для повышения качества функционирования образовательных систем;

- практически отсутствуют исследования в области формирования образовательно-воспитательных сред, которые способствовали бы эффективному достижению образовательных и воспитательных целей развивающейся образовательной организации;

- замедлено включение в педагогические исследования изучения различных аспектов деятельности школ при полномасштабной цифровой трансформации образования и др. [9].

Обозначенные нами проблемы, как правило, мешают не только повышению эффективности деятельности школ, но и тормозят профессиональное становление учителя. Долговременное изучение различных проблем школ, организуемое и успешно проводимое научной педагогической школой АГГПУ им. В. М. Шукшина выявило, что нельзя решать данные проблемы без опоры на постоянные педагогические исследования. Это значит, что вопросы профессионального развития учителя, в том или ином аспекте его деятельности должны быть включены в проблемное поле педагогической науки, и педагогические университеты должны стремиться привлечь каждого учителя в различные направления педагогических исследований.

Совместные педагогические исследования АГГПУ им. В. М. Шукшина с руководителями и учителями школ подтвердили, что

современному учителю необходимы некие универсальные навыки, формирование которых не будет полноценным без включенности учителя в педагогические исследования. Считаем, что существуют основные группы навыков, которые успешно формируются в ходе педагогических исследований:

1. Профессиональные навыки на уровне запросов и трендов XXI века – это специальные навыки, способности, необходимые для самореализации в социально-профессиональном пространстве. Данные навыки могут включать в себя, например: владение иностранными языками, «управление определенным оборудованием или механизмами, готовность к определенным видам профессиональной деятельности в рамках преподаваемых дисциплин» [2, с. 110] и другие.

2. «Мягкие» навыки, базирующиеся на способностях, которые можно применить в преподавании любых дисциплин, а особенно в воспитательной и социальной деятельности. Другими словами, «мягкие» навыки включают в себя атрибуты и личностные качества, которые помогают взаимодействовать с другими людьми и добиваться успеха на рабочем месте и в социуме. «Мягкие» навыки развить гораздо сложнее, потому что они, как правило, «являются личностными чертами и поэтому чрезвычайно ценны для социально-профессионального пространства и должны доминировать при персонификации в развитии личности учителя» [4, с. 199].

3. Soft skills или гибкие навыки – это еще одна группа универсальных навыков, не связанных с определенной профессией или специальностью, но в условиях современности важна и для учителя независимо от дисциплинарной области, в которой он работает. Данные навыки могут включать коммуникативные умения, навыки организации времени, творческие умения, навыки быстрого принятия решений и др. Часто такие межличностные навыки обозначаются как «навыки работы с людьми» или «социальные навыки» и включают в себя: коммуникация, обслуживание клиентов, решение проблем, тайм-менеджмент, лидерство, многозадачность и пр., «которые формируются в планомерной командной исследовательской деятельности» [5, с. 21].

4. «Цифровые» навыки, которые часто называют навыками владения инновационными технологиями, формами, методами и средствами образовательной деятельности. Эти навыки охватывают владение огромным набором современных образовательных технологий, инструментов, механизмов (цифровых, роботизированных, универсальных и др.) [5; 9].

5. Социальные навыки или навыки социально-профессиональных взаимодействий формируют такие важные черты характера, как ответственность, забота, надежность, уважительность, гражданственность и справедливость. «Успешность их формирования также зависит от

понимания сути данных навыков, которые преимущественно исследовательская деятельность позволяет понять и воспроизводить» [3, с. 113].

Такой набор навыков, который мы считаем базовым, необходим учителю в XXI веке, так как в настоящее время происходят непрерывные инновационные изменения во всех сферах деятельности образования, воспитания и развития личности. Достичь должного профессионального становления и обеспечить непрерывность личностного профессионального роста возможно, только если профессиональная деятельность учителя сопровождается непрерывными педагогическими исследованиями и пополнением знаний об успешности каждого из видов деятельности.

Педагогические исследования, которые, по нашему мнению, способствуют успешности непрерывного профессионального становления, что подтверждено результатами исследований научной педагогической школы АГППУ им. В. М. Шукшина, можно разделить на следующие направления:

1. Партнерство в педагогических исследованиях при создании и реализации инновационных технологий управления и реализации образовательной деятельности (цифровых, роботизированных, нейронет, искусственного интеллекта, гибридных и смешанных моделей взаимодействий, дистанционных, трансдисциплинарных, конвергенции наук в образовании, совокупного знания и др.).

2. Педагогические исследования в области воспитания, такие как: ценностные основания построения воспитательных систем в современном цифровизируемом социокультурном пространстве, социализация, социальное воспитание и социальное развитие человека, аспекты педагогического общения и взаимодействия, формирование мировоззрения и нравственности молодого поколения, поддержка семейного воспитания и др.

3. Педагогические исследования в области искусственного интеллекта и интеллектуальных саморазвивающихся роботов: сенсорные системы и мобильность образовательной деятельности, применение структуры «дополненный человек» в образовательной, научной, воспитательной деятельности, формирование образовательно-воспитательной среды в образовании и др.

4. Педагогические исследования в области управления цифровым образованием.

5. Педагогические исследования в области научной интеграции в условиях цифровой трансформации.

6. Исследование педагогических особенностей экономики знаний в современной России и мире.

7. Педагогические исследования в проектном обучении: от урока до стартапа, взаимодействие образования с социальными партнерами и др.

8. Исследование в области наставничества, развития и саморазвития личности педагога и др.

Хотелось бы отметить несколько заключительных тезисов, которые позволяют нам считать педагогические исследования основой непрерывного профессионального становления личности учителя:

1. Непрерывность профессионального становления личности учителя заключается в непрерывности научного поиска эффективных путей сочетания собственного научного поиска с реалиями образовательной, воспитательной и исследовательской деятельности.

2. Инновации находятся не в людях, а между людьми, а потому нет предела научному поиску, какие бы варианты трансформаций нам не предлагали, поэтому разработка и внедрение инноваций требуют непрерывного научного поиска.

3. Педагогические исследования в условиях цифровой трансформации необходимы для развития личности, а не ради масштабных изменений.

4. Преподаватель – это вдохновитель и мотиватор, мастер вождения воображением, гарант собственного научного успеха и успеха своих учеников не зависимо от социальных процессов и социальных изменений.

5. Только постоянные и кропотливые педагогические исследования помогут сохранить накопленные ценности и создать среду их приумножения в цифровом мире.

6. Никогда робот не заменит учителя, который выращивает мастеров научного поиска, потому что собственный профессиональный рост он обеспечивает через непрерывные педагогические исследования.

7. Научные педагогические школы университетов – это партнеры руководителей образовательных организаций и учителей в научном педагогическом поиске максимально эффективных путей как управления, так и реализации образовательной и научной деятельности.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 3. Единство цели / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Свет, 2017. – 304 с.
2. Арымбаева К. М. Профессионально-личностное становление будущего учителя как педагогическая проблема / К. М. Арымбаева, Ж. А. Кенжебаев, М. Аяпов. – Текст : электронный // Образование : прошлое, настоящее и будущее : Материалы IV Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – 2018. – С. 109-111. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13697/> (дата обращения: 25.05.2022).
3. Асташова Н. А. Учитель : проблема выбора и формирование ценностей : монография / Н. А. Асташова. – Москва-Воронеж : НПО «Модэк», 2000. – 272 с.

4. Громогласова Т. И. Инновационные изменения в педагогике XXI века, влияющие на развитие личности / Т. И. Громогласова, Л. А. Мокрецова, О. В. Попова // Развитие личности в образовательном пространстве: Материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Д. Сахарова (г. Бийск, 20 мая 2021 г.). – Бийск : АГГПУ им. В. М. Шукшина, 2021. – С. 198-206.

5. Искусственный интеллект в образовании : Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн ; редакция С. Ю. Князева ; перевод с английского : А. В. Паршакова. – Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 45 с.

6. Караханова С. А. Основные этапы формирования и развития личности / С. А. Караханова // Современные гуманитарные исследования. – 2010. – № 2. – С. 366-367.

7. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2012. – 512 с.

8. Лизинский В. М. Новый учитель для хорошей школы / В. М. Лизинский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2012. – 160 с.

9. Педагогика XXI века : смена парадигм : коллективная монография в 2 томах. Т. 1 / Л. А. Мокрецова, О. В. Попова, Н. В. Волкова, Т. И. Громогласова, Е. Б. Манузина, Н. А. Швец, М. В. Довыдова, Е. В. Дудышева, Л. А. Романова, Т. В. Гаврутенко ; под общей редакцией проф. О. В. Поповой ; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукшина. – Бийск : ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2019. – 396 с.

10. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 5 / составитель С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1990. – 528 с.

Попова О. В., Мокрецова Л. А., Швец Н. А. Педагогические исследования как основа непрерывного профессионального становления личности учителя. В статье авторы приводят доказательства, что непрерывное профессиональное становление личности современного учителя (в частности, ряда профессиональных, социальных, цифровых, гибких, мягких навыков) невозможно без вовлечения его в педагогические исследования, связанные с цифровой трансформацией образования, инновационными технологиями управления и реализации образовательной деятельности, экономикой знаний и др.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное становление личности, современный учитель, педагогические исследования, цифровая трансформация образования, проблемные зоны.

Popova O., Mokretsova L., Shvets N. Educational research as the basis for the continuous professional development of the teacher's personality. In the article, the authors provide evidence that the continuous professional development of the modern teacher's personality (in particular, a number of professional, social, digital, flexible, soft skills) is impossible without involving him in pedagogical research related to the digital

transformation of education, innovative technologies for managing and implementing educational activities, knowledge economy, etc.

Keywords: *continuous professional development of a personality, modern teacher, pedagogical research, digital transformation of education, problem areas.*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

**Радостева Анна Геннадьевна,
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет»,
г. Пермь, РФ
e-mail: batagen@gmail.com**

Феномен профессионального или, как нередко его называют, эмоционального выгорания с терминологической точки зрения, явление достаточно «молодое», поскольку само понятие, описывающее механизм проявления нарастающего эмоционального истощения, было введено лишь в 1974 году американским психиатром Гербертом Фройденбергером (англ. Burnout – «синдром эмоционального выгорания») [8]. Однако, как явление, профессиональное выгорание существует значительно дольше.

Зарубежные психологи (А. Pines, Е. Aronson, J. Jones, W. B. Schaufeli, D. Dierendonck, D. Green, А.-М. Garden, С. Maslach, S. E. Jackson, А. Längle, V. Frankl и др.,) первыми отметили наличие эмоционального выгорания в профессиональных группах, связанных с областью человеческих отношений (социальные и медицинские работники, управленцы и торговый персонал, менеджеры, сотрудники правоохранительных органов, психологи и педагоги) [7].

Специалисты, вынужденные во время выполнения своих обязанностей, тесно общаться с людьми, не понаслышке знают, что такое профессиональное выгорание. Педагоги (учителя, воспитатели) сильнее многих других специалистов в сфере «человек-человек» подвержены выгоранию. Особенно это проявилось в непростой период вынужденного перехода на дистанционный формат обучения в период локдауна.

Один из московских учителей-историков отметил наличие так называемого профессионального календаря: когда начало учебного года наполнено воодушевлением и интересом, конец осень сопряжен с неурядицами, а конец года проходит в нетерпеливом ожидании каникул [6].

Ряд исследований, а также личное взаимодействие и проведение опросов педагогических работников (учителей, воспитателей, методистов, руководителей) демонстрируют высокие показатели эмоционального

истощения, нервно-психического напряжения и высокого уровня стресса, что свидетельствует о том, что профессиональное выгорание является одной из ключевых проблем. Хроническая усталость, чрезмерная загруженность и стресс мешают педагогам получать удовольствие от работы, поэтому им особенно нужен профессиональный фидбэк о том, как с этим справиться. Само словосочетание «удовольствие от работы» нередко у педагогов вызывает ироническую улыбку, поскольку в голову сразу приходят образы, связанные с загруженностью на работе: многочисленные группы детей, бумажная работа, административные требования и занятость своей деятельностью практически в режиме нон-стоп. Если раньше мы говорили о том, что, например, учитель после трудового дня еще несет домой тетради на проверку, то сейчас, в эпоху распространения мессенджеров и онлайн-взаимодействия, нередко, продолжается контактирование с подопечными или их родителями по вечерам. То есть педагог перестает разграничивать личное и профессиональное пространство.

Профессиональное выгорание опасно тем, что наносит вред самому педагогу, который может обнаружить у себя психосоматические синдромы, ухудшение физического, психического и эмоционального состояния, снижение тонуса, рост стресса, напряжения и признаки депрессии. Ученики и воспитанники могут почувствовать на себе обесценивающее их личность отношение педагога. Образовательное учреждение вынуждено столкнуться с недостаточной продуктивностью специалиста, нарушениями с его стороны этических и профессиональных норм, ростом конфликтности в коллективе. Педагог с синдромом профессионального выгорания может превратиться в нечто механизированное, формальное или, как описала выгорание питерский учитель русского языка и литературы – «когда ты начинаешь терять в себе человека» [6].

Михаил Литвак в одной из своих книг [5] писал, как однажды заметил в аудитории студента, который внимательно его слушал, периодически что-то смотрел в своей тетради и редко делал в ней какие-то отметки. После занятия Михаил Ефимович поинтересовался у слушателя своеобразным ведением конспекта. Оказалось, что тот уже был на его лекциях лет пять назад и сейчас просто сверяет его речь с уже написанным и, если слышит что-то новое – дополняет. Тогда Литвак понял, что уже много лет, как заезженная пластинка, рассказывает одни и те же вещи одними и теми же словами. И ужаснулся этому, ведь такая «заезженность», дежавю, нередко и является выражением профессионального выгорания, а именно редукцией профессиональной деятельности.

От советского восприятия процесса обучения и воспитания как субъект-объектного давно ушли. И сегодня здраво понимается, что процесс обучения – это субъект-субъектные отношения, независимо

от возраста учеников. Как педагог оказывает на своих учеников образовательное и воспитывающее воздействие, так и ученики влияют на своих педагогов и учебную деятельность в целом, на те изменения, которые происходят в педагоге как в личности и как в профессионале. Сложности у педагога возникают, когда он начинает воспринимать ученика как объект обучения, а не как отдельного человека со своими эмоциями, проблемами, характером. Но, хотелось бы сделать акцент именно на педагоге, как субъекте учебной деятельности. И, как бы не тривиально это звучало, учитель – тоже человек: важно, чтобы об этом помнили ученики и их родители.

В копилку источников выгорания учителя, добавляется необходимость постоянно соответствовать каким-либо требованиям и чьим-либо ожиданиям и при этом переставать быть тем, кто ты есть. Учитель всегда наведут, всегда оценивается, поскольку является примером, образцом для подражания, а нередко и непререкаемым авторитетом для своих воспитанников. Этот груз ответственности требует постоянного «сохранения лица», высокого самоконтроля и развитие тех качеств личности, которые принимаются за образцовые. Такая ответственность, самодисциплина повышают тревожность человека, заставляя его постоянно отвечать предъявляемым требованиям. И проблема не в том, чтобы воспитывать в себе положительные качества личности, а в том, что иногда нельзя быть самим собой и всегда нельзя быть тем, кого в тебе видеть не готовы.

Очевидно, что профессиональное выгорание содержит в себе целый ряд негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом, это один из видов профессиональной деформации личности. Поскольку речь идет о переживаниях, то нередко термин профессиональное выгорание подменяется понятием эмоциональное выгорание, что вполне оправдано.

По данным Европейской конференции ВОЗ (2005 г.) профессиональному выгоранию чаще всего подвержены люди старше 35-40 лет. К этому возрасту от профессионала, уже имеющего достаточный педагогический опыт, следовало бы ожидать профессионального расцвета, карьерного роста. Но, вместо этого, нередко намечается совсем другая тенденция: снижается энтузиазм в работе, нарастает усталость, пропадает «блеск в глазах». При таких «симптомах» талантливый педагог становится профнепригодным и уходит из профессии, при этом продолжая тосковать по работе с детьми. Однако, профессиональное выгорание может настигнуть не только специалиста со стажем. Молодые учителя, нередко много времени проводящие на работе в начале карьеры, вовлекающиеся во внеурочную деятельность, принимающие чрезмерно близко к сердцу сложности детей, вкупе с ощущением неценности способны прийти к кризису.

Понимание феномена синдрома эмоционального выгорания требует анализа его структуры и компонентов, то есть содержания. В различных теориях, авторы по-разному определяют содержание профессионального (эмоционального) выгорания, включая в него разный набор элементов.

Одна из первых была теория А. Пайнса и Е. Аронсона, описывающая содержание выгорание одним компонентом – истощением, вызванным долгосрочным нахождением в эмоционально нагруженных ситуациях, проявляющемся в физической, эмоциональной и когнитивной сферах [4]. Авторы предположили, что феномен выгорание может быть отнесен не только к субъект-субъектным профессиям, но и к другим сферам, а так же способен проявляться в других жизненных областях: социальной, дружеской, семейной.

Альфريد Лингле и Виктор Франкл определяют синдром эмоционального выгорания как «особую форму экзистенциального вакуума, в которой доминирует картина истощения» [2]. Ведущим симптомом и основной характеристикой выгорания по их мнению также является истощение, но дополненное тремя составляющими: деперсонализация (как дегуманизация), переживание собственной неэффективности, витальная нестабильность.

В исследованиях голландских ученых Д. Диерендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма эмоциональное выгорание описано двумя компонентами: «аффективным», представленным эмоциональным истощением и проявляющимся в ухудшении самочувствия и нервном напряжении; «установочным», выраженный деперсонализацией – проявляется в изменяющемся отношении к самому себе или окружающим людям [1].

Как двухкомпонентный феномен выгорание рассматривается и в работах Д. Грина и А. М. Гардена, тем не менее, в определении этих факторов есть существенное различие [7]. Так, Д. Грин в структуре выгорания первым компонентом определяет редукцию профессиональных достижений, а втором – интеграцию эмоционального истощения и деперсонализации. А. М. Гарден, напротив, в качестве самостоятельного и основного компонента выгорания называет эмоциональное истощение, отводя редукции профессиональных достижений второе место. Деперсонализацию же автор рассматривает как частный феномен профессий сферы социального обслуживания.

Следует сказать и о рассмотрении эмоционального выгорания в отечественной психологии. Так, Г. С. Абрамова и Ю. А. Юдчиц, эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию рассматривают как тождественные понятия. В данном случае речь ведется о профессиональной деформации личности в субъект-субъектных профессиях и выделяются два компонента: синдром хронической усталости, под которой понимается «совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом

со значительным количеством людей»; и синдром эмоционального выгорания, при котором человек страдает не просто от физического или нервного истощения, часто носящих временный характер, а от «хронических стрессов нервной системы» [9].

Наиболее универсальной представляется концепция К. Маслач и С. Джексона, в которой эмоциональное выгорание представлено тремя основными компонентами, входящими в предыдущие теории: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений [3].

Основной составляющей выгорания в теории Маслач-Джексона выступает эмоциональное истощение, проявляющееся в хроническом физическом и эмоциональном утомлении, приводящему к исчерпанию эмоциональных, физических, энергетических ресурсов профессионала, работающего с людьми, равнодушию и холодности по отношению к окружающим с признаками депрессии, раздражительности и чувству опустошенности. Деперсонализация или личностное отдаление выступает вторым компонентом выгорания и является специфической формой дезадаптации специалиста, работающего с людьми, и сказывается в деформации отношений: уменьшение количества контактов, повышение раздражительности в общении, тенденция к развитию негативного, бездушного, циничного отношения, контакты становятся обезличенными и формальными. И, наконец, третья составляющая выгорания – редукция личностных достижений – связана с негативным оцениванием себя в профессии, появлением чувства некомпетентности, занижением своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к профессиональным достоинствам и возможностям. К. Маслач был составлен «Опросник выгорания» (Maslach Burnout Inventory, MBI), позволяющий измерить основные показатели синдрома профессионального выгорания.

Позиции К. Маслач и ее коллег знаменательна фокусированием внимания на профессиональном характере синдрома выгорания, трактовке его «как результата профессиональных проблем, а не как психиатрического синдрома».

Еще одна популярная теория, в которой выгорание представлено как механизм психологической защиты, позволяющий полностью или частично «отключить» эмоциональное реагирование как ответную реакцию на психотравмирующее воздействие. В.В. Бойко, автор данной теории, описывает синдром эмоционального выгорания тремя фазами, каждая из которых содержит четыре симптома (рис. 1).



Рисунок 1 – Теория профессионального выгорания В. В. Бойко

Динамика развития данных фаз у каждого специалиста может быть разной. Так, у одного будет наблюдаться последовательный переход от одной фазы к следующей, у другого – две или все три фазы могут развиваться параллельно в зависимости от индивидуальных психофизиологических особенностей. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания, предложенная В. В. Бойко позволяет диагностировать механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, а также степень выраженности каждого симптома и фазы соответственно.

При сопоставлении двух подходов, можно отметить, что фаза тревожного напряжения в теории В. В. Бойко по содержанию схожа с первым, пусковой компонент – эмоциональное истощение – в концепции К. Маслач. В обоих подходах авторами отмечается хронический характер психоэмоционального напряжения, вызванного большим количеством вынужденного общения с людьми, а также сильной эмоциональной включенностью, которая наблюдается при таком общении. Такая ситуация приводит к необходимости включения личностью психологических механизмов защиты от психотравмирующего воздействия стрессогенных факторов с использованием дезадаптивных способов поведения и эмоционального реагирования. В итоге наступает общее психическое и физическое истощение, возникает чувство собственной неэффективности.

На развитие синдрома выгорания влияют три группы факторов: личностные (интровертированная направленность, крайняя эмпатийность, реактивность, склонность к трудоголизму и т. д.), статусно-ролевые (ролевой конфликт, неудовлетворительный социальный статус, установки и пр.) и профессионально-организационные (монотонность или плохая организация труда, разобщенность или конфликтность коллектива,

жесткие дедлайны и др.). Безусловно, изолированно один-два фактора не приведут к выгоранию, но при возникновении трудностей сразу на двух или трех уровнях способно спровоцировать развитие симптома.

Выгорание – это относительно устойчивое психоэмоциональное состояние, но, имея компетентную поддержку, специалист в состоянии его преодолеть. Кроме того, чем привлекательнее работа для профессионала, чем больше в ней есть возможностей для саморазвития и творческого проявления, личностного роста, тем ниже риск возникновения выгорания. Наличие жизненных перспектив, планов, удовлетворенность уровнем жизни в целом, разнообразие внепрофессиональных интересов, позитивный взгляд на жизнь, опыт преодоления жизненных трудностей – все это также способствует профилактике профессионального выгорания. В качестве профилактики профессионального (эмоционального) выгорания необходимо развивать активную жизненную позицию, находить творческие пути решения проблем, овладевать средствами психической саморегуляции и регулярно восполнять свои психоэнергетические и социально-психологические ресурсы. Поддержка близкого круга людей, семьи, друзей, уважение и принятие коллег, стабильное социальное положение – все это также способствует профилактике профессионального выгорания. Жизненный успех не дается без труда. Но любые трудности преодолимы. Важно помнить, что жизнь на 10 % состоит из того, что мы в ней делаем, а на 90 % – из того, как мы ее воспринимаем.

Литература

1. Dierendonck D. V. Burnout among general practitioners : a perspective from equity theory / D. V. Dierendonck, W. B. Shaufeli, H. J. Sixma // *Jornal of Social and Clinical Psychology*. – 1994. – Vol. 13. – № 1. – P. 86-100.
2. Längle A. The Method of “Personal Existential Analysis” / A. Längle // *European Psychotherapy*. – 2003. – Vol. 4. – No. 1. – P. 37-53.
3. Maslach C. MBI : Maslach burnout inventory / C. Maslach, S. E. Jackson. – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1986.
4. Pines A. Career Burnout : Causes and Cures / A. Pines, E. Aronson. – New York : Free Press, 1988.
5. Литвак М. Е. Секс в семье и на работе / М. Е. Литвак. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. – 441 с.
6. Набиркина М. Как справиться с выгоранием : пять советов от педагогов / М. Набиркина. – Текст : электронный // Интернет-портал «Российской газеты»: [сайт]. – 2020. – 15 октября. – URL: <https://rg.ru/2020/10/15/kak-spravitsia-s-vygoraniem-piat-sovetov-ot-pedagogov.html> (дата обращения: 12.06.2022).
7. Салогуб А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб // *Молодой ученый*. – 2014. – № 5 (64). – С. 459-461.

8. Фроденбергер Г. Выгорание : высокая цена высокий достижений. Что это такое и как это пережить / Г. Фроденбергер, Ж. Ришельсон. – Торонто ; Нью-Йорк : Бантамские книги, 1981. – 214 с.

9. Юдчиц Ю. А. К проблеме профессиональной деформации / Ю. А. Юдчиц // Журнал прикладной психологии. – 2008. – № 2. – С.17-22.

Радостева А. Г. Эмоциональное выгорание профессиональной личности педагога. *Статья посвящена феномену профессионального выгорания, с которым, в силу своей профессиональной специфики, сталкивается более 70 % педагогов, вынужденных постоянно значительно расходовать свои эмоциональные, психические, интеллектуальные и физические ресурсы. В статье рассмотрено содержание профессионального выгорания с точек зрения разных теоретических концепций, перечислены факторы, актуализирующие профессиональное выгорание. Подчеркивается негативное влияние на продуктивность профессиональной деятельности, что, в свою очередь, обуславливает необходимость изучения и профилирование данного феномена.*

Ключевые слова: профессиональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, профессиональная деформация личности, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Radosteva A. Emotional burnout of a teacher's professional personality. *The article is devoted to the phenomenon of professional burnout, which, due to its professional specifics, is faced by more than 70 % of teachers who are forced to constantly significantly spend their emotional, mental, intellectual and physical resources. The article examines the content of professional burnout from the point of view of different theoretical concepts, lists the factors that actualize professional burnout. The negative impact on the productivity of professional activity is emphasized, which, in turn, determines the need to study and prevent this phenomenon.*

Keywords: professional burnout, emotional burnout syndrome, professional personality deformation, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОРА ВЛИЯНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ

**Романенко Юлия Анатольевна,
ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития
образования»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: ua.romanenko.6665@mail.ru**

Качество образования напрямую зависит от здоровья ребенка и без всяких сомнений от его психического состояния. Здоровье – один из самых фундаментальных ресурсов человека. Учитель должен владеть

знаниями и умения в области сбережения психического здоровья детей. Поэтому **актуальность темы** нашего исследования безупречна.

Проблема сохранения психического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики медиков, психологов, педагогов, философов, социологов и др. (М. М. Сабанов, А. И. Захаров, Д. Р. Исаев и др.).

Изучение проблемы психического здоровья обучающихся как фактора влияния на успеваемость поставило перед нами ряд вопросов: 1. Что подразумевают под понятиями «здоровье», «психологическое здоровье», «психическое здоровье»? 2. Каковы общие причины нарушения психологического здоровья детей? 3. Какие причины влияют на психическое здоровье обучающихся? 4. Каковы же оптимальные условия сохранения и развития психологически здорового ребенка, успевающего в школе?

Цель статьи – теоретико-методическое обоснование повышения компетенции учителя по сохранению психического здоровья ребенка как фактора влияния на успеваемость.

Экспертами Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) здоровье рассматривается как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов. Согласно Толковому словарю психологических и психоаналитических терминов, *здоровье* – относительно устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации.

Анализ литературных источников показал, что основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, внимательное отношение к эмоциональным потребностям ребенка, предоставление ребенку самостоятельности и независимости, возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечение соответствующих условий для обучения. Существенное влияние на психосоциальное развитие детей оказывает школа. Причем решающее значение принадлежит в этом плане нравственной атмосфере, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между учителями и обучающимися.

Многие исследователи обращают особое внимание на неблагоприятную ситуацию со здоровьем учащихся в школах. Поэтому особенно актуальна проблема сохранения здоровья обучающихся в учебных заведениях. В педагогике изучают даже здоровьесберегающие технологии обучения, здоровьесберегающие условия. Под условиями мы понимаем обстановку, в которой происходит процесс деятельности и взаимодействия между ее субъектами; требования, от выполнения которых зависит успешность деятельности; положения, лежащие в основе

функционирования и развития образовательного учреждения (нормативно-правовые, кадровые, технологические, информационно-технические условия, а также здравпункт, столовая, психолог).

Мы считаем, что педагогу следуют учесть наиболее важными, на наш взгляд, кадровые условия, так как две профессиональные культуры (педагогическая и медицинская) в процессе обучения и воспитания дают возможность применить интегративный подход к всестороннему развитию личности и сохранению здоровья.

Последнее время много пишут о здоровом образе жизни: о здоровом питании, об экологии окружающей среды, о необходимости физических нагрузок и двигательной активности. Это все действительно важно. Но не все знают, что причины наших недугов часто кроются в нас самих: в образе наших мыслей (негативных, разрушающих), в нашем отношении к различным событиям, в глубине наших переживаний, т. е. в психологических факторах риска возникновения соматических (телесных) заболеваний. Взаимное влияние телесных (соматических) и душевных (психических) состояний очевидно и подмечено еще в глубокой древности. Всем известны изречения: «В здоровом теле – здоровый дух», «У кого что болит – тот о том и говорит», часто прибегаем к объяснению, что «все болезни – от нервов». Врачи древневосточной медицины справедливо полагали, что каждая отрицательная эмоция имеет в организме своего адресата.

В настоящее время сохранение психологического здоровья является важнейшей задачей, как школы, так и обучающихся: во-первых, по данным ВОЗ, 70 % числа школьников, нуждающихся в коррекционной помощи; во-вторых, неуклонно возрастает число обучающихся, страдающих психосоматическими заболеваниями: бронхиальной астмой и сахарным диабетом, заболеваниями желчного пузыря, расстройствами со стороны сердечнососудистой системы, нейродермитом и т. д. Поэтому важно привлечь внимание педагогов к проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья школьников [3].

Исследование показало, что психическое и психологическое здоровье – вещи разные. Анализ научной литературы показывает, что термин «*психическое здоровье*» междисциплинарен (физиология высшей нервной деятельности, психиатрия, медицинская, социальная и клиническая психология) и неоднозначен. Соответственно понятие «*психическое здоровье*» определяется авторами по-разному. Так в книге «Школа и психическое здоровье учащихся» (под редакцией М. С. Громбаха) психическое здоровье определяется как «нормальное течение психических процессов» [4], однако такое определение представляется односторонним, ибо отражает лишь функциональную сторону душевного мира человека и не касается личности.

А. О. Бухановский определяет психическое здоровье как индивидуальную динамическую совокупность психических свойств конкретного человека, которая «позволяет последнему адекватно своему возрасту, полу, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникающими личными и общественными интересами, потребностями, общепринятой моралью» [2]. С этим определением понятия можно было бы согласиться, если бы наряду с психическими свойствами в него включались психические процессы, психические состояния и психические образования личности.

Анализ подходов к трактовке понятия «*психическое здоровье личности*» приводит к заключению: психическое здоровье человека правомерно определять, как «нормальное состояние и функционирование его психического и душевного мира в единстве психических процессов, психических состояний и психических образований – психической деятельности в целом» [1]. Более точного определения психического здоровья человека нами в научно-психологической литературе не обнаружено.

Психическое здоровье – отсутствие психических заболеваний. Психическое здоровье не гарантирует душевного здоровья.

Психологическое здоровье – это не только душевное, но и личностное здоровье. Оно характеризуется стремлением человека к поддержанию гармоничных отношений с собой, миром, стремлением к личностному росту, саморазвитию и самосовершенствованию. Психологическое здоровье описывает личность в целом, имеет отношение к эмоциональной, мотивационной, познавательной и волевой сферам. Это состояние, когда у человека все светло и радостно.

Что касается школьников, то сохранение их психологического здоровья является необходимой предпосылкой физического здоровья, школьной успеваемости и социальной адаптированности.

А теперь зададимся вопросом о том, каковы общие причины нарушения психологического здоровья детей?

К отклонениям в состоянии психического здоровья детей и подростков приводит сочетание неблагоприятных внешних факторов:

Стрессогенная тактика педагогических воздействий – это систематическое использование окриков или так называемых «психологических пощечин», а также ограничение времени в процессе деятельности. Ребенок испытывает стресс из-за постоянной гонки, неудач, неудовлетворенности взрослых. Школьники, ожидая очередных упреков и даже унижений, находятся в постоянном психологическом напряжении. Последствия стресса – появление психосоматических расстройств: скрыто растет артериальное давление или снижается до степени гипотонии, появляются боли в сердце, отмечаются функциональные нарушения

в работе желудочно-кишечного тракта, дискинезия желчевыводящих путей, гастрит и колит, а иногда и просто дисфункция кишечника. Все это развивается на нервной почве.

Тревожность. Дети, как и взрослые, реагируют на внутреннее неблагополучие либо активным способом – через агрессивное поведение, либо пассивным – через страхи, тревожность, депрессию. В отличие от активных агрессивных детей, пассивные имеют сильно выраженные страхи и тревожность. Именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства и приводит к неврозам. Школьные невроты увеличиваются от начальных классов к старшим, причем у мальчиков меньше, чем у девочек. Впоследствии дети страдают болезнями сердца, желудка, кишечника. Таким школьникам очень важно укреплять психику и вырабатывать свой собственный способ саморегуляции.

Следует отметить, что характерная для выпускников повышенная напряженность, эмоциональный дискомфорт в школе могут стать причиной нарушения внимания, снижения работоспособности, повышения утомляемости учащихся, что не только препятствует их успешной учебной деятельности, но и нарушает их психическое здоровье. И необходимо иметь в виду, что интенсивность переживания школьной тревоги не должна превышать «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизирующее, а не мобилизирующее влияние.

Перегрузка – интенсификация учебной деятельности – один из факторов роста нервно-психологических нарушений. Большая учебная нагрузка тормозит реализацию возрастных биологических потребностей организма подростка во сне, двигательной активности, пребывании на воздухе. При возникновении утомления (временного снижения работоспособности) необходим отдых. Иначе это может привести к переутомлению.

Переутомление проявляется в головных болях, слабости, снижении аппетита, нарушении сна, ухудшении памяти, рассеянности

Недостаточное общение со взрослыми. Нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечается у детей, которые страдают от недостаточного общения с взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

Некомпетентность педагогов в вопросах физиологического развития ребенка. Непредсказуемые поступки подростков, оказывается, связаны с незрелостью мозга. Лобные доли, отвечающие за принятие осмысленных решений, у подростков функционируют не так как у взрослых. Учителя, родители должны проявлять терпение и снисхождение к необдуманным поступкам своих подопечных, в надежде, что через какое-то время их мозг заработает в полную силу. Дети

«эмоционально мудрых» родителей легче справляются со стрессовыми ситуациями, более успешны в учебе, у их мало проблем со сверстниками.

Зависимости. Это страшная беда, в сети которой попадают многие подростки. Чаще всего – это уход от реальности, которая чем-то не устраивает ребенка, форма неосознанного протеста. Рамки нашей встречи не позволяют углубиться в эту проблему, это тема для отдельного серьезного разговора

Педагогам следует знать и понимать особенности детской психики, не паниковать, а вовремя устранять проблемы. Школьные годы – это один из трудных жизненных путей ребенка, и помогать пройти их без эмоциональных перегрузок – задача для всех взрослых.

Для сохранения психологического здоровья детей важно не только специально организованное воздействие на детей с целью снятия негативных эффектов, но и психологическое просвещение педагогов с целью ознакомления их со способами правильного общения с детьми, оказание ими психологической поддержки, создания в группе благоприятного психологического климата.

Каковы же оптимальные условия сохранения и развития психологически здорового ребенка?

Исследование показало, что условия сохранения и развития психологически здорового ребенка следующие:

- наличие в жизни подростка трудных ситуаций, вызывающих напряжение, которые должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям подростков;

- наличие у взрослых в целом положительного фона настроения, иными словами, взрослые должны иметь такие качества, как жизнелюбие, жизнерадостность и чувство юмора;

- наличие у ребенка социального интереса, т. е. способности интересоваться другими людьми и принимать в них участие; социальный интерес проявляется в способности ценить жизнь и принимать точку зрения другого.

Педагогам следует формировать у ребенка хорошую самооценку, способность противостоять трудностям, учить уверенности в себе. От педагогов требуется установление доброжелательного контакта с детьми, что поможет сохранить психическое здоровье ребенка. Необходимо всячески поддерживать ребенка, доверять его мнению, уважать его, не сравнивать с другими, не ругать.

Хочется написать крупными буквами плакат и повесить его в каждой школе: «Будь внимателен к здоровью тех, кого обучаешь! Не навреди!»

Всегда находите время поговорить с ребенком. Интересуйтесь его проблемами, вникайте в возникающие у него сложности, обсуждайте их, давайте советы. Не оказывайте нажима на ребенка, признайте его право самостоятельно принимать решения, уважайте его право

на самостоятельное решение. Научитесь относиться к ребенку как равноправному партнеру, который пока просто обладает меньшим жизненным опытом. Не унижайте ребенка криком, исключите из практики воспитания «психологические пощечины». Не требуйте от ребенка невозможного в учении, сочетайте разумную требовательность с похвалой. Радуйтесь вместе с ребенком даже его маленьким успехам. Осознайте, что взрослеющий подросток не всегда адекватен в своих поступках в силу физиологических особенностей. Умейте прощать, «лечите» добром. Не сравнивайте ребенка с другими, более успешными детьми, этим вы снижаете самооценку. Сравните его с ним же самим, но менее успешным. Следите за выражением своего лица, когда обращаетесь с ребенком. Хмуро сведенные брови, гневно сверкающие глаза, искаженное лицо – «психологическая пощечина» ребенку.

Таким образом, в ходе анализа педагогических, психологических и медицинских источников мы изучили понятия «здоровье», «психологическое здоровье», «психическое здоровье» и их значение для школьников; выяснили общие причины нарушения психологического здоровья детей; уточнили причины, влияющие на психическое здоровье обучающихся и определились с оптимальными условиями сохранения и развития психологически здорового ребенка, чтобы он успевал в школе.

Литература

1. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2011. – № 3. – С. 33-45. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17293025> (дата обращения: 20.05.2022).
2. Общая психопатология : пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 2000. – 416 с.
3. Школа и психическое здоровье учащихся / под редакцией С. М. Громбаха. – Москва : Медицина, 1988. – 272 с.
4. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман // Советская педагогика. – 1988. – № 3. – С.61-65.

Романенко Ю. А. Компетентность учителя в сохранении психического здоровья обучающихся как фактора влияния на успеваемость. В статье представлен теоретико-методический аспект повышения компетентности учителя по сохранению психического здоровья старшеклассников как фактора влияния на успеваемость обучающихся. Разобрали понятия «здоровье», «психологическое здоровье», «психическое здоровье» и их значение для школьников; выяснили общие причины нарушения психологического здоровья детей; уточнили причины, влияющие на психическое здоровье обучающихся и определились с оптимальными условиями сохранения и развития психологически здорового ребенка, чтобы он успевал в школе.

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, психическое здоровье, условия сохранения здоровья ребенка, успеваемость обучающихся, компетентность учителя.

Romanenko Ju. *Competence of a teacher in preserving the mental health of students as a factor of influence on progress.* The article presents the theoretical and methodological aspect of increasing the teacher's competence in maintaining the mental health of high school students as a factor influencing the progress of students. Analyzed the concepts of "health", "mental health", "mental health" and their meaning for schoolchildren; found out the common causes of violations of the psychological health of children; clarified the reasons that affect the mental health of students and determined the optimal conditions for the preservation and development of a psychologically healthy child so that he succeeds in school.

Keywords: health, psychological health, mental health, conditions for maintaining a child's health, student performance, teacher competence.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Ручица Татьяна Сергеевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: t.ruchitsa@donnu.ru**

С каждым годом увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающиеся в специальном особом психолого-педагогическом подходе, в связи с чем, общество остро нуждается в специалистах, оказывающих детям с ОВЗ коррекционно-педагогическую помощь. Работа с данной категорией детей, с учетом ее специфики, требует от специалиста высокий уровень профессионализма, наличие определенных личностных и профессиональных качеств.

Одной из задач высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста в области педагогики, способного самостоятельно решать профессиональные задачи. Исходя из этого, остро встает проблема подготовки профессионально компетентных педагогов, формирование которых идет на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в вузе.

Традиционное обучение в вузах ориентировано в большей мере на приобретение студентами теоретических знаний и меньше уделяется внимание практической подготовки педагога-дефектолога, способного эффективно решать проблемы в ходе педагогической деятельности.

По мнению Ахметзяновой Е. А. педагогический процесс в вузе чаще ориентирован на объяснение студентам-дефектологам «как надо» проводить диагностику нарушений, «как надо» вести коррекционно-

развивающую работу, «как надо» комплексно работать со всеми специалистами для достижения положительных результатов в коррекции нарушений, как вовлекать родителей в коррекционный процесс [1]. Студенты усваивают все эти «надо», а на практике сталкиваются с трудностями, поскольку работать «как надо» не всегда и не все могут. Это еще раз свидетельствует о наличии нерешенных противоречий в подготовке студентов, будущих педагогов-дефектологов, к практической деятельности.

Особое внимание сейчас отдается именно компетентностному подходу подготовки будущих педагогов-дефектологов в вузах.

Компетентностный подход предполагает перенос акцента с содержания подготовки специалистов на его результат, основным при данном подходе является не столько наличие у студентов значительного объема знаний, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент их использовать в процессе реализации своих профессиональных функций на учебной и производственной практиках.

Исследователи, занимающиеся проблемой компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Д. А. Махотин, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков и мн. др.), сходятся в едином мнении о том, что оценить возможности специалиста выполнять определенные профессиональные функции возможно именно в компетентностном формате (компетенциях и компетентности).

Под компетенциями понимают совокупности взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, отражающих заданные требования к профессиональному становлению личности, т. е. требования к личностным, профессиональным качествам педагогов. Компетентность – способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов (В. И. Байденко).

По мнению Л. Ц. Кагермазовой, И. В. Абакумовой, З. В. Масаевой компетентностный подход к образованию предполагает усвоение учащимися не отдельных друг от друга знания и умения, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [4].

Компетенции формируются у студента в процессе обучения в вузе, как в ходе изучения теоретических, фундаментальных дисциплин, так и в ходе прохождения практики. И именно на практику делается акцент при компетентностном подходе обучения будущих педагогов-дефектологов.

Являясь, обязательной частью подготовки бакалавров, учебная и производственная практики предназначены для углубления и закрепления знаний, умений, полученных обучающимися в ходе теоретического обучения и получения профессиональных умений и навыков.

И. Н. Гусева и другие считают, что именно в ходе практики у студентов формируются основные профессиональные умения и навыки, необходимые для организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими психофизические нарушения развития [2].

По нормативно-методическим документам, государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, определяющих объемы и содержание подготовки по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, студенты проходят практики на всех курсах обучения.

Практика в период обучения в вузе имеет целью закрепление и углубление теоретических знаний, формирование устойчивых навыков самостоятельной профессиональной работы, использования научного и методического аппарата для решения педагогических задач, приобретение обучающимися практического опыта учебной и научной работы по своему направлению.

На современном этапе развития высшей школы, практической подготовки выпускников вуза уделяется больше внимания. Об этом свидетельствуют увеличение числа практик и отведенных на них кредитов (часов) в учебных планах 2021 года. Если еще в 2020 году студенты в течение всего периода обучения в вузе проходили 5 практик, на которые отводились 27 кредита, то в 2021 году количество практик увеличилось до 7, а число кредитов до 48.

В связи с чем, у студентов возникает больше возможностей на ознакомление со спецификой работы педагога-дефектолога и на переход от теоретических знаний в практические умения и навыки, которые с каждой практикой будут отшлифовываться и таким образом, формироваться профессиональные компетентности.

Причем, отметим, что на первом курсе обучения студенты проходят две практики, одна из которых рассредоточенная. Рассредоточенная учебная ознакомительная практика позволяет уже в начале первого учебного года в вузе ознакомиться с учреждениями, оказывающими коррекционно-педагогическую помощь детям с ОВЗ, а также лично увидеть и по взаимодействовать с детьми с нарушениями психофизического развития. Это позволит уже на первом курсе окончательно убедиться в правильность выбора профессии.

На последующих курсах в ходе практики студенты знакомятся со спецификой работы педагога-дефектолога, и могут применять свои теоретические знания в ходе выполнения индивидуального задания по практике.

Студенты – будущие педагоги-дефектологи в течение процесса образования в ГОУ ВПО «ДОННУ» институте педагогики проходят учебную практику на 1 и 2 курсе, производственную на 2, 3 и 4 курсе.

Программа практик будущих дефектологов составлена таким образом, что бы студенты в процессе выполнения индивидуального задания практики сформировали общепрофессиональные компетенции, прописанные в основной образовательной программе, а также приобрели необходимый для будущей профессиональной деятельности опыт работы с детьми с нарушениями психофизического развития.

В ходе практики студенты выполняют индивидуальные задания, соответствующие виду и форме практики. К индивидуальным заданиям учебных практик относятся:

- создание папки педагога-дефектолога;
- составление пакета диагностических методик для работы с детьми с определенным нарушением, а так же проведение диагностики и анализ его результатов.

К индивидуальным заданиям производственной практики:

- выполнение всех видов деятельности специалиста сферы специального образования;

- посещение и анализ коррекционного и развивающего занятия, которое проводит педагог-дефектолог, знакомство со схемой психолого-педагогического обследования детей, проведение коррекционного и развивающего занятия, проведение консультационно-просветительской работы с родителями и педагогами;

- проведение научно-исследовательской работы (характеристика детей с речевыми нарушениями, диагностическая работа); выполнение всех видов деятельности логопеда

- самостоятельное проведение коррекционно-педагогических занятий с детьми с ОВЗ.

В 2021 году в учебных планах подготовки по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование обязательным стало прохождение производственной педагогической практики.

По мнению Н. Ю. Гомозяковой, успешность прохождения практики определяет качество дальнейшей педагогической деятельности в соответствии с уровнем развития базовых профессиональных умений и навыков, формируемых на рассматриваемом этапе обучения будущего специалиста [3].

Особая роль, на наш взгляд, отводится педагогической практике, поскольку именно при выполнении индивидуального задания по данной практике, соединяется воедино теоретическое и практическое обучение, а результаты практики, могут служить показателем готовности студентов к дальнейшей педагогической профессиональной деятельности.

Практики студенты проходят в муниципальных и республиканских учреждениях образования, социальной защиты ДНР, а также в организациях соответствующего профиля Российской Федерации.

На учебной и производственной практике будущим дефектологам предоставляется возможность реализовать полученные в ходе обучения теоретические знания. Однако, каждый студент, придя в учебное заведение на практику, сталкивается с трудностями не связанными с теоретической подготовкой. Это, в первую очередь, умение наладить контакт с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), провести занятие с детьми с нарушениями психофизического развития таким образом, чтобы удержать их внимание и интерес в течение положенного времени, а также организовать коррекционную работу с ними. Именно для разрешения этих трудностей студенту-практиканту необходим практический опыт, которые он получит в процессе прохождения практик в период обучения, а также необходим определенный набор профессионально-личностных качеств, компетенций, которые у него сформируются в процессе практической профессиональной подготовки.

На практике будущим дефектологам предоставляется прекрасная возможность проявить себя в роли педагога: они должны не только провести уроки, но и организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, создать условия для развития личности обучающихся.

Прохождение студентами практик, в первую очередь производственных, способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и дает возможность студентам проявить себя с лучшей стороны, как теоретически подкованных и заинтересованных в дальнейшей профессиональной деятельности молодых специалистов, что позволит им получить приглашение от руководства учреждения, где проходила практика, на дальнейшее трудоустройство по специальности.

Литература

1. Ахметзянова Е. А. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетенции / Е. А. Ахметзянова // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы I международной заочной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 2 – 2011. – С. 38-40.
2. Гусева И. Н. Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе педагогической практики / И. Н. Гусева, Е. Н. Денисова, М. В. Кудрявцева, Е. Ю. Фетисова // Специальное образование. – 2015. – № 11. – С. 110-113.
3. Гомзякова Н. Ю. Профессиональное становление будущего специалиста-дефектолога в условиях прохождения педагогической практики / Н. Ю. Гомзякова, Н. Ю. Леонтьева. – Текст : электронный //

Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — С. 900-903. — URL: <https://moluch.ru/archive/88/17558/> (дата обращения: 12.04.2022).

4. Кагермазова Л. Ц. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога в вузе / Л. Ц. Кагермазова, И. В. Абакумова, З. В. Масаева. — Текст : электронный // Материалы XXV Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме» (г. Москва, 15-16 апреля 2020 г.). — 2020. — С. 128-131. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44053700> (дата обращения: 13.06.2022).

Ручица Т. С. *Компетентностный подход в практической подготовке будущих педагогов-дефектологов.* В статье рассматривается компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов-дефектологов. Развитие профессиональной компетентности педагога-дефектолога в процессе практической подготовки в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, формирование и развитие компетенций, практика, коррекционно-педагогическая помощь, личностно-деятельностный характер.

Ruchica T. *Competence-based approach in the practical training of future teachers-defectologists.* The article considers the competence approach in the professional training of future teachers-defectologists. Development of professional competence of a teacher-defectologist in the process of practical training at a university.

Keywords: competence approach, formation and development competences, practice, correctional and pedagogical assistance, personal and activity character.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Савенкова Юлия Яковлевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: yu.savenkova@donnu**

Дефектолог – это специалист, который работает с детьми с различного рода нарушениями как интеллектуального, так и физического типа. Первоочередными задачами дефектолога является развитие не только познавательной, а также эмоционально – волевой сферы, но и умение находить (и осуществлять) индивидуальный подход к каждому ученику.

В коррекционной работе дефектолог взаимодействует не только с логопедом, психологом, врачом и другими специалистами. В наши дни появляется все больше детей с расстройствами аутистического спектра,

которые требуют к себе особого внимания и подхода со стороны дефектологии.

Дети с данными нарушениями относятся к первазивным нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей требует ряда взаимосвязанных факторов. Анализ литературы показывает, что первоначально аутизм начали рассматривать в странах Западной Европы и США, где клинические описания детей показывали, что в первую очередь подобные дети нуждаются в педагогической помощи, а потом только в медикаментозной, при этом ряд исследований, проведенных ученым Т. П. Симпсоном показал, что часть детей обладают хорошим интеллектом.

В истории педагогики начал подниматься вопрос о специальном образовании, которое позволило бы всем детям с ограниченными возможностями здоровья получить образование. Так, в 1994 году под эгидой ЮНЕСКО прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. В результате данной конференции был провозглашен принцип инклюзивного образования и введен в международную практику термин «инклюзия».

В принятой декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями были записаны первые принципы инклюзии. Особенность инклюзивного образования заключается в том, что дети с особыми образовательными потребностями интегрируются в общую среду, где обучаются обычные (нормальные) дети.

Главной целью образовательного учреждения с инклюзивным образованием является обучение детей с аутистическим спектром, а также создание специальных условий для успешного усвоения учебных программ, развития и социальной адаптации таких учащихся. Кроме того, одним из важных аспектов при осуществлении работы обучающихся с РАС является обеспечение непрерывного психологического и педагогического сопровождения.

Коррекционный процесс для детей с РАС не может прерываться на длительный период, так как это может повлечь за собой не только утрату уже полученных учебных навыков, но и усиление поведенческих проблем из-за отсутствия продуктивной занятости.

Следует отметить, что при взаимодействии с обучающимися с РАС, учителю-дефектологу в инклюзивном классе, часто приходится сталкиваться с различным спектром нарушений. Дети с расстройствами аутистического спектра более ограничены в познавательных возможностях, а частое и длительное пребывание в санаториях и в стационарах в рамках реабилитационных мероприятий, обуславливает негативное отношение к школьному обучению и утрату полученных образовательных и скорректированных ранее навыков. Исходя из этого,

становится особо актуальным психолого-педагогическое сопровождение обучающихся во время их отсутствия в образовательном процессе.

Ребенок с данным нарушением требует к себе особого внимания, так как у таких детей нарушена социализация и адаптация, что препятствует общению со сверстниками.

Характеристика аутизма – замкнутость ребенка, живущего в своей среде. Ученик, который предпочтет находиться сам, а не взаимодействовать со всем классом, коллективом. Хотя включение ребенка с аутизмом в среду нормативно развивающихся сверстников на этапе школьного обучения требует больших усилий от специалистов и семьи, эффективность инклюзивного обучения детей этой категории может быть очень высокой [1].

В условиях инклюзивного образования учитель-дефектолог проводит диагностическую работу с РАС, что позволяет определить уровень познавательного, моторного и социального развития аутиста, а также определить его готовность к школьному обучению и понять учебные трудности, которые могут возникнуть.

Не стоит забывать, что ребенок должен быть готов как физически, так и психически. Первичная диагностика необходима, чтобы учитель правильно и грамотно разработал индивидуальный маршрут для ученика, что позволит ему овладеть быстро и легко учебной программой.

Случается, что учитель-дефектолог является и классным руководителем инклюзивного класса. На этом этапе учителю необходимо грамотно включить ребенка в класс, так как главной чертой аутизма является то, что ребенок не желает налаживать контакт со сверстниками и живет в своем мире. Типичной проблемой для школьников с РАС является повышенная чувствительность к воздействиям окружающей среды, что может проявляться в непереносимости отдельных звуков [2].

Школьникам с расстройствами аутистического спектра требуется специальная подготовка к школьному обучению, которая включает опыт участия ребенка в групповых формах работы. Наличие опыта успешного вхождения в детскую среду является важным критерием для последующего школьного обучения. Для социализации дефектолог может проводить совместные классные часы.

Не стоит забывать, что работа дефектолога в инклюзивном классе, это в первую очередь взаимодействие со всеми родителями и педагогами. Таким образом, консультативно-просветительское направление работы дефектолога ориентировано на конструктивное взаимодействие с родителями ребенка и другими педагогами с целью обеспечения их своевременной информацией для более качественной помощи и поддержки ребенка. Дефектолог обязан привлекать к сотрудничеству родителей, устанавливать адекватные формы взаимодействия с ребенком, а также выбирать оптимальные формы получения ребенком образования.

Организация учебной деятельности всех детей с РАС сопряжена со значительными сложностями. В классе им трудно сидеть за партой, они могут вставать, ходить во время урока. Кроме того такие дети крайне медлительны, отвечают не сразу и невпопад, выполняют задания не тогда, когда это требуется. На уроке они могут заняться какими-либо играми. Их поведение часто не поддается контролю, так как они «как бы не видят и не слышат» учителя. Они с трудом приспосабливаются ко всему новому: условиям, людям, способам выполнения задания, неожиданным изменениям уже усвоенного порядка.

Таким образом, несмотря на такие сложности, большинство детей частично усваивает материал урока, могут воспроизвести то, чем занимались в классе и то, на что, казалось бы, не обращали внимание во время урока.

Литература

1. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы : от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова, М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук. – Москва : Теревинф, 2011. – 279 с.
2. Хотылева Т. Ю. Особенности организации образовательного процесса в начальной школе для детей с РАС Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ / Т. Ю. Хотылева // Аутизм и нарушения развития. – 2014. – Т. 12. – № 1. – С. 19-25.

Савенкова Ю. Я. Особенности работы учителя-дефектолога с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного обучения. В статье раскрываются особенности работы учителя-дефектолога в инклюзивном классе с детьми с расстройствами аутистического спектра, которые обучаются в инклюзивных классах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, дефектолог, аутизм, ребенок с расстройствами аутистического спектра, ученик, школьное образование.

Savenkova Yu. Peculiarities of work of the teacher-defectologist with children with autism spectrum disorders in the conditions of inclusive learning. The article reveals the features of the work of a defectologist teacher in an inclusive class with children with autism spectrum disorders who study in inclusive classes.

Keywords: inclusive education, inclusion, defectologist, autism, child with autism spectrum disorders, student, school education.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ КАК ИНДИКАТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕТНСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Сальникова Юлия Николаевна,
Вошлова Анна Вадимовна,
Жгулева Анастасия Алексеевна,
Стародворская Анастасия Максимовна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: *salnickova.jul@yandex.ru*,
avoshlova@bk.ru,
zhguleva.nastenka@mail.ru,
*n.strdvrsk@bk.ru***

В настоящее время цифровизация образовательного процесса в нашей стране является неотъемлемым явлением социальной жизнедеятельности человека XXI века [6]. Следует отметить, что цифровизация, по мнению исследователей Гордеевой Е. В., Мурадян Ш. Г., Жажоян А. С. это «повсеместный процесс распространения и внедрения цифровых технологий в различные сферы жизни общества» [3]. Цифровые технологии в сфере образования, в свою очередь, подразумевают под собой использование в образовательном процессе различных электронных устройств. Из понятия «цифровых технологий также вытекает термин «цифровое образование». Довольно полное определение дано исследователями Чумаковым Д. А. и Болотиной М. А., которые описывают цифровое образование, как «этап развития учебных и образовательных процессов, который характеризуется наличием разнообразных электронных средств и методик их использования, с целью уменьшения количества затраченного времени на обучение при условии сохранения и (или) повышения уровня приобретаемых знаний, умений и навыков» [11].

В работах Воробьевой И. А., Жуковой А. В., Минаковой К. А., Соколовой Н. Г., Петуховой Т. А. приведены выводы о положительных и отрицательных сторонах цифровой трансформации системы образования. К положительным сторонам можно отнести следующие позиции: возможность официально обучаться на дому, бесплатная мировая библиотека и постоянный доступ к нужной информации, переход на электронные учебные пособия и электронные тетради [2]. К отрицательным сторонам рассматриваемого процесса относятся: нехватка личного общения и отрицательное влияние на коммуникативные способности, отсутствие контроля за деятельностью, а также неравный

доступ к средствам цифровизации [9]. Приведенные положительные и отрицательные стороны цифровизации показывают, что отношение в обществе к данному процессу неоднозначное.

Несмотря на амбивалентность процессов цифровой трансформации, она поддерживается не только кадрами, работающими в образовательной системе, но и государством. Так, например, в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ дано определение понятию «электронное обучение», которое предполагает использование технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, а также технологий дистанционного обучения. Также цифровизация упоминается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы [3].

Развитие цифровизации в современном мире невозможно представить без подготовки кадров с высоким уровнем технологических компетенций, в том числе и педагогов. На адаптацию кадров к цифровому пространству в своих исследованиях обращают внимание Морозов А. В. [5], Колыхматов В. И. [6], Капитанова Н. В. Процесс приспособления к новым формам работы может проходить с «отрицанием происходящего», особенно если учителя не владеют достаточным навыком работы с компьютером. Сама же роль учителя, как «проводника знаний», не уходит на второй план в эпоху цифровизации, она лишь меняет свое направление. Педагогам приходится адаптироваться под современные реалии, модифицировать свою работу таким образом, чтобы она достигала запланированных целей образовательного процесса. Со временем учителя привыкают к работе с цифровыми технологиями, начинают задумываться об эффективности средств цифровизации, об удобстве их использования в контексте работы с современными образовательными технологиями [4].

Обращаясь к процессу цифровизации образовательного пространства, следует рассмотреть определение «цифровая компетентность». По мнению Фармановой Б. А. цифровая компетентность – это «обладание навыками и умениями работы с компьютерной техникой, размещать учебно-методические материалы на различных онлайн-платформах. Кроме того, педагог должен обладать цифровой грамотностью и быть готов к освоению новых умений и навыков, в том числе по внедрению различных технологий в учебно-воспитательный процесс» [10].

Такие исследователи, как Плужникова Н. Н., Баева Л. В. считают, что значимое влияние на использование цифровых технологий оказала пандемия COVID-19. Сложившаяся в стране ситуация «вынудила» образовательные организации внедрять в повседневный процесс цифровые технологии и адаптировать их под устоявшуюся работу учителей. Дистанционное же обучение стало одной из главных форм цифрового

обучения. Педагоги в период пандемии использовали во взаимодействии с учениками различные цифровые платформы, для того, чтобы обеспечить непрерывность образовательного процесса и создать видимость очного обучения. Среди таких платформ можно отметить: «Учи.ру – интерактивная образовательная онлайн-платформа», Цифровой образовательный ресурс «ЯКласс», Сервис «GoogleClassroom» и некоторые другие [12].

С начала периода пандемии прошло уже 3 года, многие педагоги в своей повседневной жизни используют цифровые технологии, так как они уже прочно укрепились в процессе обучения. Наравне с цифровизацией популярными становятся современные образовательные технологии. Реализация образовательных технологий позволяет повысить производительность педагогической деятельности, и в большей степени учитывать индивидуальные особенности обучающихся [1]. Сейчас перед наукой и практикой встает проблема, связанная с реализацией современных образовательных технологий в цифровом пространстве. Анализ статей в научно-методических журналах показывает, что педагоги делятся опытом, а значит и используют следующие виды современных образовательных технологий: технология модульного обучения, технологии индивидуализированного и дифференцированного обучения, поисковые и исследовательские технологии, технология проблемного обучения, проектная технология, технология игровой деятельности, технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», технология портфолио, технология «Педагогические мастерские», технология позиционного обучения, технология «Образ и мысль» [11].

Образовательных технологий на сегодняшний момент достаточно большое количество, и каждая из них решает свои задачи. Можно ли говорить о полной «оцифровке» современных образовательных технологий? Смогли ли педагоги сформировать необходимый уровень цифровых компетенций, чтобы не прекращать использование образовательных технологий в эпоху цифровизации?

Не менее значимо для поиска ответа на данный вопрос является период прихода ребенка в образовательную организацию. Смена видов деятельности с игровой на учебную, стремление сформировать устойчивый познавательный интерес и мотивацию к учению является важными задачами для учителей начальной школы, решение которых невозможно представить без разнообразия педагогических средств, используемых ими на уроке. Данные вопросы легли в основу нашего исследования и позволили сформулировать гипотезу: чем выше уровень развития цифровых компетенций, тем больше разнообразных образовательных технологий использует педагог при дистанционной форме обучения.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение цифровой компетентности педагогов начальных классов, а также на выявление современных образовательных технологий, которые применяются педагогами в очном и дистанционном форматах обучения. В качестве диагностического инструментария нами были использованы: анкета «Индекс цифровой компетенции» (Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю.), целью которой является оценка цифровой компетентности по 4 параметрам: знания, умения, мотивация и ответственность. Параметр «Ответственность» включает в себя и безопасность. В качестве второго инструмента исследования стало разработанное нами серия вопросов для письменного интервью «Использование современных образовательных технологий».

В исследовании приняли участие 18 педагогов начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средней школы № 18 города Ярославля: 2 человека – учителя первых классов, 6 человек – учителя вторых классов, 5 человек – учителя третьих классов и 5 человек – учителя четвертых классов.

В перечень вопросов письменного интервью вошло изучение следующих аспектов: Какие современные образовательные технологии вы используете на уроках в очном формате? Использовали ли вы нижеперечисленные технологии или их элементы при реализации занятий через цифровые сервисы (Zoom, Skype, Teams и т.п.)? Были предложены в ответах на выбор перечень технологий, также у респондентов была возможность вписать свой ответ.

В ходе проведенного эмпирического исследования по первой методике «Диагностика уровня цифровых компетенций» нами были получены следующие количественные результаты:

1. Уровень цифровых компетенций среди всех участников исследования – 44 %, что относится к среднему уровню развития данной компетенции.

2. Из 100% опрошенных педагогов 5,6 % имеют высокий уровень индекса цифровой компетентности, 61,1 % имеют средний уровень индекса цифровой компетентности, 33,3 % – низкий уровень индекса цифровой компетентности.

3. Самый низкий уровень индекса цифровой компетентности – 8 %, а самый высокий – 88 %.

Сопоставительный анализ полученных нами результатов показывает: у большинства испытуемых выявлен средний уровень развития всех компонентов цифровой компетенции. На самом высоком уровне оказался мотивационный компонент — это означает, что большинство педагогов замотивированы на использование цифровых технологий на своих занятиях, но наряду с этим, был выявлен низкий балл по такому

компоненту, как умения, что, может являться причиной среднего уровня развития компонента умения в структуре цифровой компетенции.

Анализ результатов проведенного нами письменного интервью показал, что зависимость количества современных образовательных технологий, используемых в очном и дистанционном формате, от уровня развития цифровых компетенций присутствует и является прямо пропорциональной. То есть, чем больше современных образовательных технологий испытуемый использует при очной форме работы, тем больше их количество и при дистанционном обучении детей. Интересным является тот факт, что большинство испытуемых используют от 4 до 7 современных образовательных технологий (из 11 предложенных) на занятиях в дистанционном формате.

Соотнося результаты двух проведенных нами диагностических методик, можно сделать вывод: большинство педагогов, у которых выявлен высокий уровень цифровых компетенций используют от 6 и более современных образовательных технологий как при дистанционном, так и при очном формате занятий. В свою очередь, большинство испытуемых с низким уровнем цифровых компетенций используют от 3 до 9 современных образовательных технологий при очной форме работы, и от 2 до 6 при дистанционном формате.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования гипотеза подтвердилась: чем выше уровень индекса цифровых компетенций, тем больше современных образовательных технологий педагоги используют как при очной, так и при дистанционной форме обучения. К сожалению, в исследовательские задачи не входило изучение общего уровня профессиональной компетентности педагогов, но полученные данные могут стать основой перспективного изучения уровней профессиональной компетентности и цифровых компетентностей педагога.

Подводя итоги, следует сказать, что цифровизация образовательного пространства – это рели современной жизни, и то, как относятся к данному явлению педагоги и готовы ли они овладевать навыками цифровых компетенций для обеспечения непрерывности постоянно изменяющегося процесса образования, будет являть фактором их успешного профессионального развития.

Литература

1. Ваганова О. И. Исторические аспекты развития образовательных технологий / О. И. Ваганова, М. П. Прохорова, М. А. Карпова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3 (28). – С. 29-31.
2. Воробьева И. А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И. А. Воробьева, А. В. Жукова, К. А. Минакова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1-4 (103). – С. 110-118.

3. Гордеева Е. В. Цифровизация в образовании / Е. В. Гордеева, Ш. Г. Мурадян, А. С. Жажоян // Экономика и бизнес : теория и практика. – 2021. – № 4-1. – С. 112-115.
4. Капитанова Н. В. Политика цифровизации образования: адаптация педагогов к новым вызовам / Н. В. Капитанова // Юридическая наука и практика : Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2021. – № 1 (53). – С. 338-339.
5. Колыхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / В. И. Колыхматов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 8 (174). – С. 91-95.
6. Лебедева М. Л. Цифровизация как новый тренд образования будущего / М. Л. Лебедева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 1-1. – С. 153-157.
7. Морозов А. В. Профессиональная подготовка педагогов в условиях цифровизации / А. В. Морозов // Россия : тенденции и перспективы развития. – 2019. – № 14-2. – С. 750-751.
8. Педагогические технологии : в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова ; под общей редакцией Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Москва : Юрайт, 2022. – 258 с.
9. Соколова Н. Г. Цифровизация образования : достоинства и недостатки, тенденции развития / Н. Г. Соколова, Т. А. Петухова // Newsciencegeneration : Сборник статей II Международной научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 25 декабря 2019 г.). – 2019. – С. 9-12.
10. Фарманова Б. А. Развитие цифровой компетентности преподавателей гуманитарных дисциплин в условиях дистанционного образования / Б. А. Фарманова // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 6. – С. 449-455.
11. Чумаков Д. А., Болотина М. А. Цифровое образование на современном этапе : перспективы и проблемы / Д. А. Чумакова, М. А. Болотина // Вестник молодежной науки. – 2021. – № 1 (28). – С. 1-5.
12. Шкунова А. А. Дистанционное обучение в школе / А. А. Шкунова, Д. А. Казначев, Е. В. Новожилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 287-291.

Сальникова Ю. Н., Вошлова А. В., Жгулева А. А., Стародворская А. М. *Современные образовательные технологии в рамках организации дистанционных форм обучения как индикатор развития профессиональной компетентности учителя начальных классов.* В данной статье рассматриваются особенности использования современных образовательных технологий в рамках цифровизации образовательного процесса. Авторы провели исследование, направленное на выявление влияния уровня развития цифровых компетенций педагогов начальных классов на частоту и разнообразие использования современных образовательных технологий при организации обучения в дистанционной форме.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное образование, профессиональная компетентность, современные образовательные технологии, цифровая компетенция.

Salnikova Yu., Voshlova A., Zhguleva A., Starodvorskaya A. *Modern educational technologies in the framework of the organization of distance learning as an indicator of the development of professional competence of primary school teachers.* This article discusses the features of the use of modern educational technologies in the framework of the digitalization of the educational process. The authors conducted a study aimed at identifying the influence of the level of development of digital competencies of primary school teachers on the frequency and variety of use of modern educational technologies in the organization of distance learning.

Keywords: digitalization, distance education, professional competence, modern educational technologies, digital competence.

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Сарычева Ольга Витальевна,
Чернышев Дмитрий Алексеевич,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР**

**Чуркин Дмитрий Владимирович,
ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет
им. М. Горького»,
г. Донецк, ДНР**

Под экстремальной компетентностью учителя мы понимаем вид профессиональной компетентности, сочетающей в себе особые психологические качества педагога, способности, навыки и умения, определяющие эффективность действий педагога в экстремальных условиях жизнедеятельности ребенка, ситуациях их предупреждения и преодоления последствий и его готовность к оказанию первичной (экстренной) медикопсихолого-педагогической помощи ученику.

При рассмотрении категории профессиональной компетентности и ее разновидности – экстремальной компетентности, а также соотношения понятий компетентности и компетенции в своей работе мы придерживались позиции А. К. Марковой, описывающей компетенцию как определенную сферу, круг вопросов, которые человек уполномочен решать.

«Иногда можно услышать, – пишет она, – это в области моей компетентности (я умею, могу это решать), но не в моей компетенции (меня не уполномочили это решать); или, что реже: это в моей

компетенции (я имею право это решать), но я чувствую, что у меня недостает компетентности для этого» [3]. Этой же точки зрения на соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» придерживаются и другие ученые.

Так, Ж. Г. Гаранина и Ю. Ф. Майсурадзе рассматривают компетенцию как полномочия, а компетентность как характеристику носителя этих полномочий и делают вывод о том, что субъект определенной деятельности может быть наделен компетенцией, но при этом не обладать компетентностью.

В целом для будущих учителей начальных классов характерно следующее:

- более-менее адекватная оценка реальной опасности и своих возможностей в предотвращении экстремальной ситуации и ликвидации ее последствий;

- уверенность в своих действиях в ситуации опасности;

- понимание невозможности защитить себя и ребенка от всех опасностей;

- соблюдение жесткого педагогического контроля за действиями учащихся при выполнении практической работы на различных уроках и вне их (при этом предпочтение отдается авторитарному стилю, дисциплинарной модели поведения в условиях жестко регламентированных форм деятельности);

- более четкое представление об алгоритмах действий в экстремальных ситуациях природного, техногенного характера, нежели в экстремальных ситуациях социогенного и психогенного характера, требующих знания не только обобщенных схем, но и обязательного учета специфики ситуации и личностных особенностей вовлеченных в нее лиц;

- недостаточно выраженное стремление обратиться за помощью к представителям педагогического коллектива, специалистам спецслужб, учащимся и другим свидетелям опасных ситуаций в случае необходимости;

- однообразность представлений о формах взаимодействия участников образовательного процесса и специалистов, привлекаемых к деятельности по профилактике и ликвидации последствий экстремальных ситуаций [1].

Нормативные документы (закон об образовании и образовательные стандарты) регламентируют профессиональные компетенции, которые нужно развивать современному педагогу. Однако они не дают ответа на вопрос «как конкретный педагог должен повышать свой уровень профессиональной компетентности». Педагог вправе выбрать свою траекторию развития. Но очень часто в этом и заключается основная трудность. Современному педагогу в силу большой профессиональной занятости (нужно готовиться к урокам, проверять задания учеников,

заполнять отчетные документы) проще идти по пути «делай так», когда предлагается инструкция, по которой он может достичь определенной цели. В данном контексте под целью понимается повышение уровня профессиональной компетентности. Чтобы выбрать конкретные методы развития профессиональной компетентности необходимо определить само понятие «компетентность педагога».

В педагогической науке компетенция рассматривается как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы.

Многие исследователи проводят различия между категориями «компетенция» и «компетентность». Компетентность рассматривается как актуальное личностное качество, как «компетенция в действии». В педагогических источниках «Стратегия модернизации содержания общего среднего образования» отмечается, что компетентность в отличие от термина «система знаний, умений и навыков» «включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Резюмируя результаты работ зарубежных, российских и белорусских исследователей (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. В. Макаров, В. В. Рябов, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, А. В. Хуторской и др.), можно заключить, что под компетенцией следует понимать знания и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, а под компетентностью – выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем [2].

Компетентностный подход в высшем образовании – это система требований к организации образовательного процесса вуза, способствующая практикоориентированному характеру профессиональной подготовки студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы. Если квалификационный подход направлен на формирование у выпускника педагогической специальности системы знаний, умений и навыков по выполнению, в большинстве случаев, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентностного подхода обеспечивает сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования. Социально-профессиональная компетентность способствует более эффективному разрешению профессиональных, социальных, личностных проблем в нестабильных условиях (изменения, кризис, множественность выбора); она проявляется в способности выпускника выполнять не только типовые задания, но и решать задачи высокой степени сложности и неопределенности, управлять гибкими, краткосрочными, межотраслевыми проектами.

Социально-профессиональная компетентность выражается в личностной направленности на благо окружающим людям и себе, ценностных ориентациях, гражданской позиции, постоянном стремлении и готовности к профессиональному росту и достижению более качественных результатов труда. Сказанное выше не означает, что высшая школа не будет ориентирована на подготовку квалификационного специалиста. Его квалификации, связанной с решением профессиональных задач в стабильных ситуациях, выполнением типовых видов деятельности, становится недостаточно в современных социально-экономических условиях.

Квалификация дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника и доформируется в компетентность – универсальные знания и опыт, позволяющие решать и реализовывать широкий круг вопросов и полномочий из профессиональной, социальной и личностной сфер.

В последние годы в литературе и на практике выделяется еще один вид компетентности – экстремальная профессиональная компетентность, которую специалист проявляет во внезапно усложнившихся условиях. Опыт показывает, что экстремальная обстановка предполагает реализацию профессионалом ряда ценных личностных качеств: быстрая реакция, гибкость мышления, смелость, ответственность, готовность к риску, уверенность в себе, способность к самомотивированию, оптимизм.

Экстремальная компетентность современного педагога – это способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, технологических процессах, ведением военных действий на близлежащих территориях [4].

Поведение человека всегда проявляется в какой-либо обстановке, ситуации. При этом сложившиеся обстоятельства по-разному влияют на человека, выступая фактором изменения его психологического состояния.

Все ситуации могут быть классифицированы разными способами: с точки зрения их значимости-незначимости, опасности-безопасности, удовлетворения-неудовлетворения, субъективности-объективности и т.п. Особый класс ситуаций представляют чрезвычайные и экстремальные ситуации. Они неизбежно содержат проблемную составляющую, к которой не имеется готового или быстро снимающего ее напряженность решения. Экстремальная ситуация – это ситуация, выходящая за рамки обычного, связанная с особо неблагоприятными или угрожающими факторами для жизнедеятельности человека.

Отличие экстремальной ситуации от чрезвычайной заключается в том, что экстремальная ситуация – это прямое взаимодействие человека со сверхсложной обстановкой, происходящее в течение короткого периода времени и приводящее человека к персональному порогу адаптированности, когда создается опасность его жизни и здоровью.

Экстремальная ситуация – не просто чрезвычайное, а именно исключительно опасное событие или совокупность опасных событий.

Поведение людей в экстремальных ситуациях, как правило, делится на две категории:

1) рациональное, адаптивное с полным контролем состояния своей психики и управлением эмоциями – путь к быстрой адаптации к условиям сложившейся обстановки, сохранению спокойствия и осуществлению мер защиты, взаимопомощи. Такое поведение является следствием точного выполнения инструкций и распоряжений.

2) негативное, патологическое, при котором своим нерациональным поведением и опасным для окружающих действиями люди увеличивают число жертв и дезорганизуют общественный порядок. В этом случае может наступить «шоковая заторможенность», когда масса людей становится растерянной и безынициативной. Частным случаем «шоковой заторможенности» является паника, нередко выливающаяся в беспорядочное бегство, при котором людьми руководит сознание, низведенное до примитивного уровня [5].

Младшие школьники зачастую оказываются самой незащищенной от экстремальных ситуаций категорией детей, в связи с тем, что уже не считаются маленькими и лишаются постоянного родительского присмотра, и в то же время еще совершенно не знают, как себя вести в тех или иных экстремальных ситуациях, не обладают достаточным уровнем развития мышления, воли, не имеют необходимого жизненного опыта, не всегда знают, куда и к кому нужно обратиться за помощью.

Дети, живущие в условиях военного конфликта, оказываются заложниками сложной ситуации. Являясь самыми незащищенными слоями населения, они наиболее остро реагируют на процессы адаптации, оказавшись в сложной ситуации. Данная ситуация заставляет младшего школьника адаптироваться к ней, однако при этом могут происходить нарушения в развитии одной из основных сфер для данного возраста, а именно эмоциональной сферы. Ухудшение психоэмоционального состояния ребенка происходит в результате постоянного переживания им эмоций негативной модальности (страх, печаль, гнев и т. д.). Однако следует помнить, что не только военная экстремальная ситуация оказывает влияние на возникновение психогенных нарушений у ребенка, но и индивидуально-психологические особенности личности младшего школьника также способны оказывать влияние на проявляемые эмоциональные реакции и состояния. Нарушая нормальную жизнь ребенка, психическая травма, которую ребенок испытывает, оказывается для него сложным травматическим событием.

Для более детального изучения предмета исследования мы считаем необходимым углубиться в общую содержательную характеристику понятий. В психологических словарях мы можем найти такое определение:

ситуация (от франц. situation – положение, обстановка) – это такие условия по отношению к субъекту, которые подталкивают и определяют его активность.

Экстремальная ситуация (от лат. extremus – крайний, критический) – это внезапная ситуация, которая является опасной для человека или воспринимается им как тревожная обстановка.

Экстремальная ситуация военного конфликта (от лат. militum – военный) – это умышленные, преднамеренно создаваемые, опасные, критические условия для жизни человека и его существования.

Для того чтобы проанализировать характер военного конфликта в Донбассе и предположить степень его воздействия на жителей региона, мы обратились к классификациям вообще экстремальных ситуаций. Так А. М. Столяренко была предложена классификация ситуаций по степени их экстремальности влияния на человека:

1 тип – нормальный – ситуация не является тревожной, человек проявляет обычную активность, такая ситуация завершается хорошо.

2 тип – параэкстремальный – ситуация приближена к экстремальной, человек испытывает достаточно сильное эмоциональное напряжение.

3 тип – экстремальный – в данной ситуации человек переживает крайнюю степень эмоционального напряжения, которое влечет за собой срыв деятельности.

4 тип – гиперэкстремальный – внутренняя нагрузка на организм человека превышает возможности человека, что приводит к разрушению обычного поведения и действий человека.

Неоспорим тот факт, что ситуация военного конфликта является стрессовым событием для детей и вызывает у них постоянный комплекс негативных эмоций. Находясь в таких условиях, дети начинают испытывать три взаимосвязанных компонента:

- 1) действующую на расстоянии угрозу;
- 2) оценивание и эмоциональное переживание этой угрозы;
- 3) физиологические и соматические последствия этих переживаний.

В связи с этим работа по предупреждению экстремальных ситуаций в начальной школе и формированию у будущих педагогов экстремальной компетентности, обеспечивающей профилактику и быструю, эффективную ликвидацию последствий таких ситуаций, должны составлять особый пласт профессиональной подготовки современного учителя начальных классов.

Перспективами дальнейшего изучения данного вопроса являются исследование эмоционального состояния учителей младших классов и формирование у них готовности к профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и экстремальных ситуаций, связанных с ведением военных действий.

Литература

1. Барышева Е. И. Психологические особенности эмоциональных переживаний беженцев из зоны боевых действий / Е. И. Барышева // Пензенский психологический вестник. – 2016. – № 1. – С. 63-83.
2. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность будущего специалиста : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология», автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Жанна Григорьевна Гаранина. – Казань : Казанский государственный технический университет им. А. Н. Туполева, 1999. – 16 с.
3. Майсурадзе Ю. Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров / Ю. Ф. Майсурадзе // Научное управление обществом. – Вып. 10. – 1976. – С. 277-298.
4. Пазухина С. В. Психологическая структура экстремальной компетентности учителя / С. В. Пазухина, А. А. Харьковова // Акмеология : Специальный выпуск по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых (г. Москва, декабрь 2013 г.). – 2013. – № S1 (47). – С. 214.
5. Ахмедова Х. Б. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации / Х. Б. Ахмедова // Психологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 37-42.

Сарычева О. В., Чернышев Д. А., Чуркин Д. В. Экстремальная компетентность современного учителя начальных классов. В статье рассматриваются вопросы компетенции и компетентности учителя начальных классов при выполнении профессиональных задач в экстремальных условиях. Описывается эмоциональное состояние младших школьников при возникновении чрезвычайной ситуации, в том числе связанной с ведением военных действий. В статье также отражена перспектива дальнейшего изучения данного вопроса.

Ключевые слова: младший школьный возраст, учитель начальных классов, компетенция, компетентность учителя, экстремальная компетентность, экстремальная ситуация, чрезвычайная ситуация.

Sarycheva O., Chernyshev D., Churkin D. Extreme competence of a modern primary school teacher. The article deals with the issues of competence and competence of primary school teachers when performing professional tasks in extreme conditions. It describes the emotional state of younger schoolchildren in the event of an emergency, including those related to the conduct of hostilities. The article also reflects the prospect of further study of this issue.

Keywords: primary school age, primary school teacher, competence, teacher competence, extreme competence, extreme situation, emergency

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Сафронова Елена Михайловна,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический
университет»,
г. Волгоград, РФ
e-mail: emsafronova@mail.ru

Особенность компетентностного подхода предполагает освоение будущим специалистом целостной деятельности, а не просто набора знаний и умений. В чем отличие этих двух стратегий, по мнению известного исследователя в области личностно-развивающего образования Серикова В. В., прежде всего в том, что «знание – это понятия из области какого-то предмета. Вне соответствующей задачи оно не может превратиться в действие, стать умением. Компетентность в отличие знаний и умений по предмету не привязана к предмету как к таковому. Она показывает не то, насколько студент освоил предмет учебного плана, а то, насколько он освоил профессиональные функции, которые ему предстоит выполнять» [2, с. 88]. Исходя из данной позиции, а также идеи о том, что «компетентностный подход нуждается в качественной контрольно-измерительной базе, тогда как у нас, как правило, слабо представлены объективные методы оценки результатов» [2, с. 83], высшая школа сегодня обращается к комплексному экзамену как способу оценки результатов обучения.

Представим опыт разработки содержания и проведения комплексного экзамена по модулю «Научные исследования в профессиональной деятельности» (2 курс обучения; направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль бакалавриата «Логопедия». Промежуточная аттестация проводится в форме комплексного экзамена по модулю с учетом суммы баллов, набранных студентом в период освоения двух дисциплин модуля – «Методология и методы научного исследования», «Социально-педагогическое проектирование». Оценка за комплексный экзамен выставляется на основе суммы баллов. Максимальная сумма (100 баллов), набираемая студентом по модулю, включает две составляющие:

– оценка преподавателями результатов текущей учебной деятельности студента по изучению дисциплин модуля (не более 60 баллов за каждую дисциплину). Сумма баллов студента в целом за модуль определяется как среднее арифметическое баллов по отдельным учебным дисциплинам модуля, изучаемым в соответствии с учебным планом.

– оценка знаний студента на экзамене (до 40 баллов).

Оцениванию на экзамене в соответствии с ФГОС ВО подлежит уровень сформированности следующих компетенций:

УК-1 – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-2 – Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-3 – Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

ОПК-4 – Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

ОПК-8 – Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Комплексный экзамен включает: тестирование (до 10 баллов); практическое задание (до 30 баллов). В форме тестирования проводится оценка степени сформированности компетенций в приоритетном порядке в части «знает»; вопросы по методологии исследования составлены на основе теста по данной дисциплине [1, с. 275-280]. Тест содержит 30 вопросов в области методологии научного исследования, проектирования психолого-педагогической, коррекционно-развивающей и социально-педагогической работы. Тест считается пройденным, если студент верно ответил на 21 и более вопросов теста (70 %). Тестирование проводится в день экзамена в соответствии с расписанием экзаменационной сессии. Студентом также выполняется практическое задание – разрабатывается и защищается проект замысла научно-педагогического исследования логопеда по самостоятельно сформулированной теме. Работа студента включает в себя следующие 5 шагов:

Шаг 1. Сформулировать тему научно-педагогического исследования в области своего профиля подготовки (как учителя-логопеда), учитывая требования к их формулировкам:

Что развивается (корректируется) у субъекта образования?

У кого (возраст ребенка, степень тяжести речевого нарушения)?

С помощью каких педагогических средств или в какой именно деятельности (на занятиях чем, с помощью каких именно технологий)?

К теме исследования также предъявляются такие требования:

Каркас формулировки темы: цель процесса – субъект педагогического процесса – приоритетное (системообразующее) педагогическое средство.

Формулировка темы должна отличаться оригинальностью, проблемностью, полнотой и состоять из ключевых слов исследования.

Шаг 2. Разработать и обосновать замысел исследования в области коррекционной педагогики по сформулированной вами теме, отразив в нем следующие рубрики: актуальность, проблема исследования, тема исследования, объект, предмет, цель, исследовательские задачи, гипотеза, практическая ценность, апробация (где и по какому вопросу выступить перед коллегами-практиками или перед научным сообществом; какие статьи опубликовать и где), внедрение.

Шаг 3. Отрадите связи между названием параграфа, исследовательской задачей и гипотетическим предположением, заполнив таблицу:

№	Название параграфа	Исследовательские задачи	Гипотетическое предположение (по возможности)
1.			
2.			
3.			
4.			

Шаг 4. Определите основные направления научно-исследовательской работы в рамках выбранной темы с учетом личностного и комплексного подходов к преодолению речевых нарушений, а также воспитывающего характера коррекционно-педагогического воздействия; отразите, в чем сущность командного подхода в проектировании и реализации воспитательного влияния на обучающегося на основе духовно-нравственных ценностей.

Шаг 5. Составьте список литературы по теме исследования (15 наименований) с учетом ГОСТ Р 7.0.100–2018 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.

Шаг 6. Подготовьте и представьте проект по следующим требованиям:

- ✓ Сделать краткую устную презентацию проекта, отразив в ней все рубрики, характеризующие замысел;
- ✓ Прокомментировать самостоятельно составленную таблицу (Шаг 3);
- ✓ Ответить на вопрос: Какие журнальные статьи вы используете в списке литературы.

Основу проекта составляют теоретические знания и практические умения, полученные студентом в рамках освоения дисциплин модуля. Часть проекта апробируется студентами в период прохождения учебной практики (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)). Целевая группа

обучающихся с речевыми нарушениями, с которыми связан замысел научного исследования, может быть выбрана студентом самостоятельно.

Приведем критерии оценки проекта замысла научно-педагогического исследования в сфере логопедии.

№ п. / п.	Критерии оценки	Показатели оценки	Баллы
1.	Тема исследования	1.1. Трехкомпонентный состав формулировки темы исследования (Что? У кого? С помощью чего?); 1.2. Формулировка темы отличается оригинальностью, проблемностью, полнотой и состоит из ключевых слов, характеризующих исследование в области логопедии.	0-2 0-2
2.	Методологический аппарат	2.1. Качественная представленность основных составляющих методологического аппарата, характеризующих замысел (Актуальность, Проблема исследования, Тема исследования, Объект, Предмет, Цель, Исследовательские задачи, Гипотеза, Практическая ценность, Апробация, Внедрение); 2.2. Наличие навыка постановки целей, планирования задач в рамках поставленной цели, выбора способа решения; 2.3. Владение теоретическими основами построения образовательной среды для становления духовно-нравственной воспитанности обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.	0-4 0-2 0-2
3.	Логичность отражения замысла исследования	3.1. Наличие связи и прямой зависимости между названием параграфа, исследовательской задачей и гипотетическим предположением; 3.2. Представленность основных направлений научно-исследовательской работы в рамках выбранной темы с учетом личностного и комплексного подходов к преодолению речевых нарушений.	0-4 0-4
4.	Библиография	4.1. Владение отдельными способами поиска информации, способность к критическому анализу при отборе необходимой научной и методической литературы в области общей и специальной педагоги, психологии,	0-2

№ п. / п.	Критерии оценки	Показатели оценки	Баллы
		логопедии, адекватной теме исследования; 4.2. Грамотное составление и оформление списка литературы по теме исследования (15 наименований) в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.100–2018.	0-2
5.	Устная презентация проекта	5.1. Владение элементарными навыками научно-исследовательской деятельности для проектирования педагогической деятельности в виде определения цели и гипотезы предполагаемой деятельности, определения ее условных этапов и примерного содержания; 5.2. Демонстрация способности соблюдать правила и нормы командной работы, осознавать свою роль в процессе достижения общего результата; 5.3. Качественная устная презентация проекта, выраженная в краткости, логичности, стройности, конкретности.	0-2 0-2 0-2
		Итого	30

Комплексный экзамен проводится в соответствии с расписанием экзаменационной сессии. Не позднее, чем за 7 дней до консультации к комплексному экзамену, студент размещает файлы с практическими заданиями по ссылке (наименование файлов: Фамилия ИО_Проект). Преподаватель оценивает и выставляет баллы за практические задания. Экзамен проводится очно или дистанционно. На экзамене студент проходит тестирование на портале edu ([Quiz Master](#)), а также процедуру защиты проекта замысла научно-педагогического исследования в области логопедии по самостоятельно сформулированной теме. Регламент – до 5 минут.

В завершении отметим, что таким образом спроектированный и организованный экзамен требует от его разработчиков представления контрольно-измерительной базы, а студент помещается в ситуацию необходимости применения теоретических знаний при осуществлении исследовательской функции в коррекционно-педагогической деятельности.

Литература

1. Борытко Н. М. Методология психолого-педагогических исследований : учебник для магистрантов и студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под редакцией Н. М. Борытко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 284 с.

2. Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / В. В. Сериков, Н. К. Сергеев. – Москва : Логос, 2013. – 364 с.

Сафронова Е. М. Комплексный экзамен как способ реализации компетентностного подхода в образовании. В статье представлена трактовка компетентностного подхода и компетентности в соответствии с личностно-деятельностным подходом в образовании. Описан опыт разработки комплексного экзамена по модулю «Научные исследования в профессиональной деятельности для профиля бакалавриата «Логопедия».

Ключевые слова: компетентностный подход, комплексный экзамен, модуль, научные исследования, профессиональное образование, бакалавриат.

Safronova E. The complex exam as a way to realize the competence-based approach in education. The article presents the interpretation of the competence-based approach and competence in accordance with the personal-activity approach in education. The experience of developing the complex exam on the module "Scientific research in professional activities for the undergraduate profile "Speech Therapy " is described.

Keywords: competency-based approach, complex examination, module, scientific research, professional education, bachelor's degree.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Сахавчук Наталья Викторовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: natalyasahavchuk@mail.ru**

В условиях перехода общеобразовательных организаций к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает создание эффективных технологий для подготовки будущих педагогов, направленных на повышение квалификации, профессиональной компетентности, конкурентоспособности. Следует отметить, что профессиональная компетентность будущих педагогов в высшей школе основывается на эффективном построении образовательного процесса, обеспечивающем поэтапное превращение познавательной деятельности будущих специалистов в профессиональную деятельность [4].

Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности оценивается не только эффективностью профессионального развития, но и эффективностью его личностного роста. Важным компонентом в системе профессиональной подготовки будущих педагогов является

педагогическая практика. Она имеет непрерывный характер, что обеспечивает достаточный фундамент для закладки педагогических умений и навыков у будущего специалиста.

Педагогическая практика – самая эффективная форма подготовки педагога к профессиональной деятельности, ведущее звено в системе вооружения будущего педагога профессиональными умениями и навыками, во время которой студент глубоко и полно осмысливает возрастные и индивидуально-психологические особенности детей и формирует собственные, личностные качества, характер, волю, целеустремленность, организаторские способности, выдержку, такт, умение строить взаимоотношения с детьми и родителями [3].

Оценка профессионального мастерства на уровне результативных показателей требует от будущих педагогов владения следующим: оценивать реальное состояние образованности учащихся, их способность к обучению, состояние воспитанности и склонности к воспитанию; применять индивидуальный и дифференцированный подход к ним; определять перспективу их индивидуального дальнейшего продвижения, проникновение во внутренний мир личности воспитанников, умения строить планы работы с учетом индивидуальных задач развития учащихся [1]. Важными приемами активизации творческого мышления будущих педагогов в период прохождения педагогической практики являются система заданий, стимулирующих использование педагогической теории на практике, а именно: научное обоснование цели и структуры урока, определение цели учебной деятельности, выбор методов обучения для отдельного ученика, классного коллектива и т. д.

За период прохождения педагогической практики, будущие педагоги не только выполняют задачи учебно-воспитательной работы, предусмотренные действующими инструктивными документами, но и проводят определенную научно-исследовательскую работу в соответствии с заданиями кафедры дошкольного и начального педагогического образования, обобщают передовой педагогический опыт, проводят педагогические эксперименты, психолого-педагогические наблюдения за учащимися, готовят научные рефераты на актуальные педагогические темы. Результаты работы студенты представляют на методических семинарах, итоговых конференциях по педагогической практике, на ежегодных студенческих научных конференциях. На основе материалов исследования будущие педагоги пишут курсовые, выпускные квалификационные работы и магистерские диссертации.

В процессе педагогической практики в школе будущие педагоги помогают классному руководителю в учебно-воспитательной работе с учениками: проверяют ученические работы, тетради, дневники, поддерживают связь с родителями, участвуют в репетициях, связанных с подготовкой к внеклассным воспитательным мероприятиям; готовят

детей к участию в олимпиадах; помогают в оформлении классных уголков, выпускают стенгазеты; проводят с детьми игры, экскурсии, вечера, диспуты на актуальные темы. То есть все то, что способствует формированию необходимых компетенций у будущего педагога. Следует отметить, что необходимость вступать в контакт с детьми создает основу для возникновения спектра эмоций.

Как показывает практика, систематическое ведение педагогического дневника, в котором фиксируется вся проведенная работа, приучает студента-практиканта к самоанализу. В дневниках записываются отдельные наблюдения за учащимися, дается анализ уроков, которые они посещают, рядом с фактами формируются определенные выводы, обобщения, ставятся соответствующие задачи. Особое внимание будущих педагогов во время практики обращается на общее развитие детей. Поэтому практику нужно планировать так, чтобы студенты в течение всего периода ее прохождения работали в одной и той же школе.

С целью интеллектуального развития учащихся нацеливаем во время практики будущих педагогов на интенсивное формирование на уроке педагогических умений: сравнивать, обобщать, классифицировать, находить аналогии, уметь выделять главное и т. д. Формирование именно этих умений, а также учебно-познавательных, поисково-информационных будущие педагоги должно проводиться целенаправленно, последовательно, опираясь на определенный опыт ученика, включая всех без исключения школьников, закрепляя и развивая эти умения на каждом уроке. На основе научно-методических рекомендаций по формированию активной учебной деятельности учащихся, которые были получены во время лекционных, семинарских и практических занятий, будущие педагоги должны четко определять для себя рациональные направления работы по овладению каждым умением.

Наблюдая за будущими педагогами на уроках, анализируя их, мы обращаем особое внимание на то, чтобы студенты подбирали не только содержание дидактического материала в соответствии с целью и дидактической задачей, но и старались постоянно обновлять его, связывать с окружающей жизнью, сделать его понятным, интересным для учащихся, что в значительной степени будет способствовать познавательному интересу детей не только к изучению отдельного предмета, но и к процессу обучения в целом.

Кроме того, при обучении будущих педагогов нельзя забывать о такой важной составляющей творческой лаборатории учителя, как научная организация учебной работы [2]. И здесь важны условия, в которых работают будущие педагоги во время педагогической практики. Большинство школ, в которых проходят практику будущие педагоги, имеют достаточно оборудованные кабинеты с учебно-методическими материалами, подготовленными учителем вместе с учащимися,

наглядными пособиями, аудиовизуальными средствами обучения, стендами, подборкой специальной литературы для учителя и небольшой библиотекой для учащихся.

Важно научить студентов правильно и эффективно использовать ресурсы класса, весь его арсенал, выбирать из всего, что есть под рукой у учителя, самое необходимое в зависимости от требований целесообразности использования того или другого материала, средств обучения именно на конкретном уроке. При формировании профессиональной компетентности будущего педагога важен не только непосредственный опыт, который студент имеет при подготовке и проведении уроков, но и опосредованный, который постепенно накапливается в результате наблюдения за работой учителей, своих товарищей. Поэтому очень важна активность студентов при анализе своих уроков, уроков, которые они наблюдали в школе (учителей, студентов), воспитательных мероприятий.

Настоящим учителем станет из студентов тот, кто сочетает в себе психолого-педагогические и специальные знания, педагогическое творчество, импровизацию. Но при подготовке будущего педагога мы не уделяем этому должного внимания, хотя каждый урок, воспитательный час должны быть интересными, оригинальными, учитывать особенности учащихся класса, их подготовленность, отношение учащихся к теме урока, воспитательного мероприятия, педагогической ситуации, которые складываются на уроке или во время проведения мероприятия. Важно, чтобы практика не сводилась только к копированию работы тех или иных учителей, а основывалась на закреплении и развитии умений вести самостоятельные поиски решений педагогических задач на основе знаний и умений, которые они получили в университете в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Значительная часть проблем, которые испытывают будущие педагоги, связана с недостатком опыта и профессиональных умений и навыков, а не с отсутствием природных способностей. И все же подавляющее большинство студентов получают от практики значительную пользу по приобретению педагогического опыта и знаний по предмету.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать вывод, что педагогическая практика помогает студентам определить, какие качества, навыки и умения необходимы педагогу, и наметить пути самосовершенствования, убедиться в том, что специальность учитель, воспитатель по своей природе относится к самым сложным творческим профессиям.

Литература

1. Бодруг Н. А. Компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства будущих учителей / Н. А. Бодруг // Sciarticle.ru : электронный периодический научный журнал. – 2014. – № 12. – С. 173-180.
2. Курносова С. А. Школа-лаборатория как одна из форм исследовательской деятельности учителей / С. А. Курносова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 1. – С. 61-64.
3. Мамонтова Т. С. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя / Т. С. Мамонтова, И. Ф. Кашлач, Е. В. Чепурненко // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 370-383.
4. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : РосНОУ Воскресенский филиал, 2012. – 218 с.

Сахавчук Н. В. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. В статье рассматривается роль педагогической практики в эффективном построении образовательного процесса, обеспечивающего поэтапное превращение познавательной деятельности будущих специалистов в профессиональную, в развитии умений вести самостоятельные поиски решений педагогических задач на основе знаний и умений, которые студенты получили в университете в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущий педагог, профессиональная компетентность, учащиеся, урок.

Sahavchuk N. The role of pedagogical practice in the formation of professional competence of future teachers. The article examines the role of pedagogical practice in the effective construction of the educational process, ensuring the gradual transformation of cognitive activity of future specialists into professional, in the development of skills to conduct independent searches for solutions to pedagogical problems based on the knowledge and skills that students received at the university in the process of studying psychological and pedagogical disciplines.

Keywords: pedagogical practice, future teacher, professional competence, students, lesson.

САМООЦЕНКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Слепко Юрий Николаевич,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: slepko@inbox.ru

Самооценка играет важную роль в самых разных аспектах жизнедеятельности человека – в личной жизни, в социальном взаимодействии, в учебной и профессиональной деятельности. Самооценка является важным условием гармоничного развития человека на разных этапах жизненного пути – в детстве и юности, во взрослой жизни. Особое место самооценка и уверенность в своих силах занимает в ситуациях выбора и принятия решений в отношении своей будущей профессиональной деятельности.

Самые разные аспекты проблемы самооценки изучаются в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов. Предметом исследования становятся взаимосвязь самооценки академических достижений и стрессоустойчивости студентов [1], влияние удовлетворенности студентов своим внешним обликом на их самооценку [2], особенности взаимосвязи самооценки и способов организации учебной деятельности студентов [4] и мн. др.

Несмотря на многообразие исследований проблемы самооценки, необходимо констатировать преобладание исследований аналитического характера, когда самооценка изучается вне связи с другими психологическими факторами, оказывающими непосредственное влияние на успешность учебной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности.

Возможности преодоления аналитического подхода к изучению самооценки заложены в современной теории способностей и одаренности В. Д. Шадрикова [6]. В данном подходе самооценка может рассматриваться как компонент личностного уровня способностей человека, оказывающий влияние на развитие способностей индивида и способностей субъекта деятельности. То есть реализация уровневого подхода к пониманию способностей человека, заложенная в подходе В. Д. Шадрикова, позволяет рассматривать самооценку как важный фактор развития профессиональной деятельности человека [3].

Теория способностей В. Д. Шадрикова открывает значительные возможности для организации эмпирических, экспериментальных, сравнительных и мн. др. исследований в психологии. Она позволяет преодолеть аналитический подход к анализу роли способностей личности

(самооценки, мотивации и пр.) за счет их встраивания в процесс развития и формирования деятельности. В настоящем исследовании предметом анализа было определено развитие самооценки педагогических способностей студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Объем выборки – 84 студента (1 курс – 22, 2 – 19, 3 – 19, 4 – 24). Самооценка педагогических способностей изучалась с помощью разработанной анкеты, позволяющей оценить по 10-тибалльной шкале степень сформированности отдельных педагогических способностей, выполняющих роль профессионально-важных качеств в педагогической деятельности.

Анализ абсолютных показателей самооценки способностей позволяет говорить о том, что в течение четырех курсов изменения самооценки носят незначительный характер. Самооценка постепенно снижается с каждым курсом, однако это снижение носит статистически незначимый характер. В целом в течение каждого курса обучения студенты характеризуются позитивным представлением о соответствии своих способностей профессии учителя начальных классов. Так же отметим, что к 4 курсу возрастает вариативность самооценочных суждений. Это может рассматриваться как вполне естественное возрастание значимости индивидуальных представлений о содержании будущей педагогической деятельности, а так же начало формирования индивидуальных способов ее реализации.

Так же было установлено, что качественные изменения в отдельных самооценочных суждениях не носят значительный характер. В течение первого и второго курсов происходит снижение самооценки способности понимать других людей; в течение третьего и четвертого – снижение представления о соответствии своей мотивации будущей педагогической профессии, а так же значимый рост ожиданий положительной оценки себя окружающими.

Незначительный характер изменений в отдельных самооценочных суждениях вполне естественен, так как реализованный здесь аналитический подход явно нечувствителен к изменениям, происходящим в столь сложном психологическом образовании как самооценка педагогических способностей. Последняя встроена в психологическую структуру способностей личности и сама является, таким образом, структурным психологическим образованием. Ввиду этого далее перейдем к структурному анализу самооценки педагогических способностей, используя методику расчета основных структурных индексов – индекса когерентности структуры (ИКС), индекса дивергентности структуры (ИДС), индекса организованности структуры (ИОС). Так же в процессе анализа выделим базовые компоненты структуры самооценки, то есть компоненты, имеющие наибольшее количество статистически

значимых положительных связей с другими компонентами (подробнее о методике анализа в [5]).

Обратим внимание на ряд важных моментов. В процессе профессионального обучения происходят значительные изменения в степени организованности психологической структуры самооценки педагогических способностей. Изменения носят явно выраженный циклический характер: рост организованности системы в течение 1 и 2 курса, спад организованности системы между 2 и 3 курсами, резкий рост организованности на 4 курсе обучения. Это говорит о том, что развитие самооценки педагогических способностей зависит не просто от курса обучения, а от тех психологических задач, решение которых является наиболее актуальным и значимым в разные периоды профессионального обучения. Поясним нашу мысль.

Происходящая в течение первого и второго курсов адаптация к новым условиям обучения требует формирования новой системы самооценочных представлений о себе как будущем профессионале. Ввиду этого и происходит практически двукратный рост организованности системы – идет поиск таких представлений о себе, которые помогли бы студенту воспринимать себя адекватно содержанию новой для него учебно-профессиональной деятельности. В таблице мы видим, что результатом адаптации к обучению в вузе является наибольшая значимость для студента 2 курса самооценки своих познавательных способностей и уровня интеллекта (это базовые компоненты системы).

Включение вхождение в педагогическую практику, то есть во взаимодействие с будущими объектами профессиональной деятельности (ученики, учителя, родители, администрация школы) приводит к перестройке психологической структуры самооценки педагогических способностей. Пытаясь соотнести значимые на 2 и 3 курсе представления о себе как о способном, умном, соответствующем требованиям профессии будущем педагоге, студент приходит к выводу о неадекватности этих представлений реальному содержанию будущей педагогической деятельности. Ввиду этого на 4 курсе и происходит резкий рост организованности системы за счет возрастания значимости для студента представлений о способности понимания других, успешности своей деятельности, а так же ожиданий положительной оценки себя окружающими. В структуре самооценки педагогических способностей выпускника начинают преобладать внешние по отношению к самому себе источники формирования самооценки. Напомним, что в течение 1-2 курсов наиболее значимым для студента была оценка своих познавательных, интеллектуальных, личностных способностей.

Выводы. Было установлено, что аналитический подход обладает незначительными объяснительными возможностями в изучении проблемы развития самооценки педагогических способностей. Встроенность

последней в психологическую структуру способностей личности позволяет наиболее продуктивно интерпретировать данные исследований методами структурного анализа.

Развитие самооценки педагогических способностей характеризуется комплексными, системными изменениями в разные периоды профессионального обучения. Новые для студента психологические задачи деятельности требуют не коррекции отдельных самооценочных представлений, а изменения всей структурной организации самооценки.

Необходимо обратить внимание на возможности психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущего педагога. Последнее должно затрагивать не изменение отдельных, частных представлений о себе как будущем учителе, а формирование комплекса самооценочных суждений, соответствующего психологическим задачам разных периодов профессиональной подготовки.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, URL: <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>.

Литература

1. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и самооценка академических достижений / А. А. Баранов, О. А. Жученко // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 4. – С. 16-22.
2. Лабунская В. А. Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооценок его компонентов и характеристик / В. А. Лабунская, Е. В. Капитанова // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 167-183.
3. Мазилев В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности / В. А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 96-106.
4. Сиврикова Н. В. Взаимосвязь проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов / Н. В. Сиврикова, В. Ф. Жеребкина, М. И. Постникова // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 70-87.
5. Слепко Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 223 с.
6. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 2. – С. 15-26.

Слепко Ю. Н. Самооценка педагогических способностей будущих учителей. Представлены результаты изучения самооценки студентами педагогического университета уровня развития педагогических способностей. Показаны различия в самооценке способностей студентов разных курсов. Обосновывается изменение самооценки способностей в разные периоды профессионального образования.

Ключевые слова: педагогические способности, профессиональное обучение, самооценка, стрессоустойчивость, педагогическая деятельность.

Slepko Yu. *Self-assessment of the pedagogical abilities of future teachers.* The results of the study of self-assessment of the level of development of pedagogical abilities by students of the Pedagogical University are presented. Differences in the self-assessment of the abilities of students of different courses are shown. The change in self-assessment of abilities in different periods of professional education is substantiated.

Keywords: *pedagogical abilities, vocational training, self-assessment, stress resistance, pedagogical activity.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ОБОБЩЕННЫХ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ И ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Слота Наталья Владимировна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: n.slota@donnu.ru**

Современные условия развития общества выдвигают задачи целенаправленной подготовки будущих учителей. Обучение в высшем учебном заведении художественного образования является важным периодом личностного развития студентов. Именно в этот период у них формируются активные жизненные позиции, воплощающие отношение к себе, других людей и будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения будущие специалисты имеют возможность расширить представление о себе и будущей профессии, начать этап профессионального самосовершенствования, получить необходимые для продуктивной деятельности знания, умения и навыки.

Инновационные изменения профессиональной подготовки будущих учителей музыки базируются на положениях обновленного федерального законодательства в сфере образования, Концепции долговременного социально-экономического развития Российской Федерации, государственной программы «Развитие образования», Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»,

Сравнивая европейскую трехфазовую систему подготовки: базовое образование, последипломное и непрерывное профессиональное развитие с русским, А. С. Казурова отмечает, что это все присуще и российскому музыкальному образованию в виде: довузовского (средних специальных учебных заведений), додипломного (базового – пять лет вуза), последипломного (аспирантура) и непрерывного профессионального развития (система последиplomного дополнительного образования). Принципиальным является вопрос распределения обучения на бакалавриат и магистратуру. Бакалавриата в музыке, этому мнению склонно

большинство музыкантов, в общепринятом понимании базового (фундаментального) образования быть не должно. Не может музыкант, овладевающий по российской системе образования конкретным музыкальным инструментом, пением с первого класса школы и далее в среднем специальном заведении, при поступлении в вуз получать только общее (базовое), а не специализированную подготовку и не учиться своей будущей профессии. В основе магистерских программ, отмечает автор, практическое обучение музыканта. Бакалавриат и магистратура представляют собой однородные образовательные программы, нацеленные на удовлетворение одних и тех же потребностей рынка труда [6, с. 28].

В настоящее время, как и во многих странах, музыкальное образование России, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики разделяется на общее музыкальное воспитание как части общеобразовательной программы и специальное музыкальное образование в профессиональных музыкальных заведениях, целью которого является подготовка квалифицированных педагогов-музыкантов и исполнителей. В современной научной литературе активно исследуются вопросы профессиональной подготовки учителей музыки.

Фундаментальной основой для профессиональной подготовки будущих учителей музыки является предварительное долгое обучение в детских музыкальных и средних специальных музыкальных заведениях. По данным статистики, в Донецкой Народной Республике существует развитая система детских музыкальных заведений: музыкальных школ и школ искусств; музыкальный колледж, колледж культуры и искусств, педагогический колледж; Донецкая республиканская специализированная музыкальная школа-интернат для одаренных детей. Однако заметим, что значительной проблемой подготовки будущих учителей музыки является неоднородность их довузовской вокальной подготовки, диапазон которой колеблется от начального уровня до уровня профессионального среднего специального образования.

В ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование выдвигаются требования о необходимости овладения универсальными (УК), общепрофессиональными (ОПК) компетенциями в готовности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; способности осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний; обеспечивать уровень подготовки учащихся, согласно требованиям государственного образовательного стандарта и т. д. [12]. К видам профессиональной деятельности бакалавра, по государственному стандарту, отнесены: педагогическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская. По требованиям ФГОС образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают, утверждают, обновляют

(каждый год) основные образовательные программы бакалавриата, включающие учебный план, рабочие программы учебных дисциплин (модулей), программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательной деятельности.

Перечень трудовых функций учителя музыки определяется должностной инструкцией учителя музыки в школе, которая разрабатывается с учетом ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, на основании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»; в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации и другими нормативными актами, регулирующими трудовые отношения между работником и работодателем.

Основными трудовыми функциями учителя музыки являются:

– педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательной деятельности в общеобразовательной организации: общепедагогическая функция (обучение), воспитательная деятельность, развивающая деятельность.

– педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

А. Н. Новиков и Д. А. Новиков различают деятельность по формам на репродуктивную и продуктивную; и по видам: научную, практическую, художественную, учебную, игровую [8, с. 20]. Мы согласны с выводом Г. В. Суходольского, что деятельность имеет две формы – трудовую и нетрудовую. Трудовая форма включает в себя профессиональную и непрофессиональную деятельность [10, с. 15]. Многогранность практической трудовой деятельности учителя музыки отражена в разновидности профессиональной деятельности, а именно музыкально-теоретической, инструментально-исполнительской, вокально-педагогической и других видах деятельности.

Значение педагогической деятельности в обучении детей раскрывает психологический закон, обнаруживший Л. С. Выготский о зависимости учебной деятельности детей от уровня их мотивации и реального развития. Автор отмечает, что прежде, чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его им, заботься тем, чтобы он был готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для него, и что ребенок будет действовать сам, учителю же остается только управлять и направлять ее деятельность [3, с. 118]. Поэтому к специфике педагогической деятельности следует отнести необходимость целенаправленного формирования мотивации обучения учащихся, без чего невозможно успешно осуществить какую-либо учебную деятельность.

Специфичным по сравнению с другими видами человеческой деятельности, на наш взгляд, есть и желаемый результат педагогической деятельности – всесторонне развитое, высокодуховное молодое поколение.

Б. С. Гершунский подчеркивал, что в педагогическую деятельность входит учебная, научно-исследовательская, управленческая, методическая деятельность [4]. В условиях вуза профессиональная подготовка будущих учителей, прежде всего, предусматривает их обучение, что является основным этапом овладения педагогической деятельностью.

К решению вопросов учебной деятельности, ее источников, структуры и условий обращался Л. В. Ительсон, считавший, что обучение имеет место там, где действия человека направлены на осознанную цель усвоить определенное знание, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности. [5].

Определение специфики музыкально-педагогической деятельности учителя музыки базируется на определении специфики его педагогической деятельности, для которой характерно решение педагогических задач средствами музыкального искусства. По мнению Г. Н. Падалки, педагогическая деятельность учителя музыки многогранна, но основным в ней является стимулирование учащихся к творческому самовыражению в художественной деятельности [9, с. 50]. Такая многогранность деятельности музыкального педагога в школе требует рассмотрения сложной структуры видов музыкальной деятельности учителя.

Исследуя психологию музыкальной деятельности человека, Б. Н. Теплов к основным ее видам относит: слушание музыки; исполнение музыки; написание музыки [11, с. 42].

Э. Б. Абдуллин определяет следующие формы музыкальной деятельности: ведение уроков музыки, внеклассной и внешкольной работы с учащимися, контроль музыкального самообразования и учащихся и структуру музыкально-педагогической деятельности учителя музыки, в которую входят: конструктивная профессиональная деятельность, музыкально-исполнительская деятельность, коммуникативно-организаторская деятельность, исследовательская деятельность, индивидуальный стиль деятельности [1, с. 160].

Особое значение в художественном воспитании учащихся имеет музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки во внеурочной и внешкольной системах, что требует его организационно-просветительских знаний, умений и способности действовать, и позволяют организовать вокально-инструментальный или хоровой коллектив в процессе кружковой работы. Проведение творческих внеурочных занятий с вокально-хоровым коллективом, солистами, а также подготовка к концертным выступлениям и сами сценические выступления – способствуют формированию мотивации учащихся к занятиям музыкально-исполнительской деятельностью, особенно если используется интересный

высокохудожественный репертуар по выбранной манере исполнения, современные наглядные материалы, звукоусиливающая аппаратура. Мотивирующее влияние на учащихся имеет и внешкольная вокальная деятельность, как участие в фестивалях, конкурсах, творческих проектах и т. д. Подготовка к внеурочным и внешкольным мероприятиям требует от учителя музыки соответствующей профессиональной подготовки и глубоких знаний специфики музыкально-педагогической деятельности.

В процессе музыкально-педагогической деятельности взаимодействие между учащимися и учителем имеет художественно-творческий характер, поскольку предметом его является музыкальное искусство, с характерным ему особым комплексом средств художественной выразительности. Творческая музыкально-педагогическая деятельность требует и творческой личности учителя музыки, которому характерно: жизненная и художественная активность; ассоциативность и нестандартность мышления; способность к художественному поиску, импровизации, яркой интерпретации и т. п. Итак, к специфическим чертам музыкально-педагогической деятельности учителя мы относим то, что она всегда является художественно-творческой деятельностью.

На наш взгляд, специфической чертой музыкально-педагогической деятельности учителя музыки является постоянное самосовершенствование, предполагающее: держать голосовой аппарат «в исполнительской форме»; знакомиться с новыми педагогическими технологиями; овладевать инновациями звукоусиливающей аппаратуры, компьютерных программ по музыкальному искусству, умение создавать мультимедийные презентации и т. д.

Анализ нормативных документов, научного мнения о профессиональном образовании учителя музыки позволяет утверждать, что в высших музыкальных учебных заведениях России, в отличие от многих других стран, нет четкого разграничения между подготовкой исполнителей и педагогов. В основе главного принципа профессионального образования будущего специалиста музыкального искусства является тезис Б. В. Асафьева, что педагог-музыкант не должен быть специалистом только в одной области, а он должен быть и теоретиком, и регентом, в то же время, и музыкальным историком, и музыкальным этнографом и исполнителем. [7, с. 138]. На основе высокого уровня исполнительского мастерства, проявляющегося в совершенном исполнении и направленности музыканта к художественной интонации, растет и педагогическое влияние учителя на своих воспитанников. В результате воплощения в русское музыкальное образование такого тезиса появилось большое количество профессионально подготовленных учителей с высоким уровнем исполнительской культуры.

Литература

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. Н. Николаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики», диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Людмила Григорьевна Арчажникова. – Москва : Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики, 1986. – 442 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ; Астрель ; Люкс, 2005. – 671 с.
4. Гершунский Б. С. Личностная характеристика школьника / Б. С. Гершунский. – Москва : Просвещение, 1987. – 237 с.
5. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.
6. Казурова А. С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы / А. С. Казурова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93 с.
7. Как учат музыке за рубежом / составитель, автор предисловия Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – Москва : ИД «Классика-XXI», 2009. – 208 с.
8. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2013. – 208 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2010. – 274 с.
10. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Изд 2-е. – Москва : ЛКИ, 2008. – 164 с.
11. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» от 22 февраля 2018 г. № 121, зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 15 марта 2018 г. № 50362. – Текст : электронный. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения 22.11.2020).

Слота Н. В. Профессиональная деятельность будущих учителей музыки на основе обобщенных трудовых функций и трудовых действий. Статья посвящена изучению вопроса профессиональной деятельности будущих учителей музыки, выделяются трудовые функции, виды музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель музыки, трудовые функции, трудовые действия, музыкально-педагогическая деятельность.

Slota N. Professional activity of future music teachers on the basis of generalized labor functions and labor actions. The article is devoted to the study of the issue of professional activity of future music teachers, labor functions and types of musical and pedagogical activity are highlighted.

Keywords: professional training, music teacher, labor functions, labor actions, musical and pedagogical activity.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

**Соболева Виктория Юрьевна,
Кривошеева Галина Леонидовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: victory_one@list.ru,
kafedra-224@mail.ru**

Обучение в начальных классах – один из важнейших этапов в жизни человека. Успешность данного этапа зависит, в большинстве случаев, от классного руководителя, а именно от уровня его профессиональной компетентности в области осуществления учебной и воспитательной деятельности.

Современные классные руководители начальных классов сталкиваются со множеством трудностей в осуществлении своей профессиональной педагогической деятельности, что является причиной снижения мотивации к работе, связанной с классным руководством. Этот процесс обусловлен тем, что выпускники вузов по специальности «Педагогика и методика начального образования» не всегда обладают тем количеством компетенций, которые необходимы для проведения результативной воспитательной работы, вследствие чего уровень воспитания и обучения подрастающего поколения недостаточно высокий.

В ходе анализа научной психолого-педагогической литературы и периодических изданий, можно отметить, что проблемы профессиональной подготовки классных руководителей начальных

классов на современном этапе развития общества учеными рассматриваются недостаточно широко. Особое внимание им уделяют Ш. О. Садикова, Э. Т. Ахметова, И. В. Гребенев, Н. Г. Гаврилова, Л. Р. Уварова.

И. В. Гребенев выявил противоречие между подготовкой классных руководителей и объективно требуемым уровнем профессионализма педагога, позволяющим ему сконструировать эффективный учебный процесс для конкретной педагогической ситуации [7, с. 124].

Цель исследования: выявить проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки классных руководителей начальных классов, обусловленность их возникновения и определить пути их решения.

Воспитание всесторонне развитой личности, обладающей активной гражданской позицией и ответственностью, определенным уровнем духовности и культуры, способной к успешной самореализации в основных сферах жизнедеятельности – это один из важнейших компонентов образования в интересах, прежде всего, самого человека. Реализация воспитательных задач в общеобразовательных учреждениях возложена на всех педагогических работников, но основная роль все же принадлежит тому педагогу, который призван выполнять функции классного руководителя.

В педагогическом тезаурусе И. А. Тютюковой классный руководитель в общеобразовательной школе – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной и воспитательной работы [6, с. 43].

Классное руководство – особый вид педагогической деятельности, направленный, в первую очередь, на решение задач воспитания и социализации, обучающихся [3, с. 5].

Целью деятельности классного руководителя, указанной в методических рекомендациях Донецкой Народной Республики, является создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе [4, с. 1]. Следует отметить, что формирование и развитие учащихся, в первую очередь, предполагает высокий уровень профессиональной компетенции самих педагогов.

Компетентность – это способность человека применять в трудовой деятельности те личностные качества, которые сформированы из знаний, умений, навыков, приобретенных по определенному направлению образования или специальности. [5].

В Шотландии Совет учителей перечислил следующим образом компетентности учителя: владение информацией и осознание профессии; наличие умений и навыков, связанных с профессией; личностные качества и обеспечение личного вклада [2, с. 199].

С целью выявления проблем в процессе профессиональной деятельности классного руководителя и поиска путей их решения, была проанализирована группа в социальной сети «ВКонтакте» «Я – классный руководитель!» (https://vk.com/public_classroom_teacher). При проведении анализа изучено 250 записей в данной группе, среди которых обращения участников о возникающих трудностях в их деятельности занимают ключевое место – 167 записей (66,8 %) от их общего количества. Рассматривая особенности содержания каждой записи, мы классифицировали их следующим образом:

1 блок: трудности в общении с родителями – 13 записей (7,78 %). В первом блоке размещены вопросы относительно конфликтных ситуаций родителей с классным руководителем, другими педагогическими работниками.

2 блок: недостаточный уровень знаний нормативно-правовой базы классного руководителя – 34 записи. Второй блок занимает второе место по количеству обращений и вмещает в себя список вопросов, касающийся различных областей: обязанностей педагога, отпускного времени, выплат и других.

3 блок: творческий кризис в воспитательной работе – 63 записи (37,72 %). Третий блок является самым обширным из ранее рассмотренных. В него входят просьбы о предоставлении материалов для классных часов, номеров, песен и стихотворений на различные праздники, идей для воспитательных мероприятий, фильмов на соответствующие тематики. Это свидетельствует, в первую очередь, о низком уровне сформированности компетенций классных руководителей, в частности, компетенции продуктивной творческой деятельности. В случае, если педагог проводит воспитательную работу не в должной степени, что показывает количество обращений участников группы ВКонтате, то дальнейшая успешная самореализация обучающихся может быть затруднена или невозможна.

4 блок: проблемные ситуации в работе с обучающимися – 32 записи (19,16 %). Основной темой четвертого блока является взаимодействие ученика и учителя в образовательном процессе. Анализируя вопросы и обращения современных классных руководителей, мы обратили внимание на ярко выраженную проблему дисциплины, проблему уважительного отношения обучающихся к педагогическим работникам и друг к другу, отсутствие авторитета учителя.

5 блок: личностные проблемы в области профессиональной деятельности – 9 записей (5,38 %). Пятый блок, несмотря на достаточно небольшое количество записей-обращений в группе, является не менее значимым, так как содержит вопросы, связанные с психологическим здоровьем классного руководителя. Это проблемы распределения рабочего

времени, педагогического выгорания и нежелания продолжать деятельность классного руководителя

6 блок: низкая осведомленность о содержательно-технологических основах деятельности классного руководителя – 16 записей (9,58 %). Последний, шестой блок «Низкая осведомленность о содержательно-технологических основах деятельности классного руководителя» представляет собой пробелы в базовых знаниях классного руководителя: незнание форм организации образовательного процесса, неумения написать характеристику на класс, подобрать темы для участия в конференциях и методических объединениях. Низкая осведомленность о содержательно-технологических основах деятельности классного руководителя влечет за собой неэффективное выполнение данных обязанностей, и ущерб формированию личности младшего школьника.

Искать пути решения возникших затруднений необходимо на начальном этапе ознакомления с особенностями деятельности современного классного руководителя, то есть в процессе обучения в педагогическом вузе. Так как во время обучения у студентов должен закладываться фундамент, который в дальнейшем приводит к совершенствованию не только своей работы, но и системы образования в школе и стране. При этом, Р. С. Бозиев и Л. П. Стрельникова отмечают слабость педагогической подготовки будущих учителей, заключающуюся в невысоком уровне преподавания психолого-педагогических дисциплин, оторванности от актуальных проблем массовой практики, схоластичности, отставании теоретической и практической подготовки от жизни, недостаточности практического профессионализма выпускников [1, с. 9].

Исправить и предотвратить возникновение большинства конфликтов и несоответствий в деятельности классных руководителей можно путем внесения определенных тем в рабочую программу по учебной дисциплине «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя». При построении рабочей программы по вышеуказанной дисциплине с учетом данных проведенного анализа необходимо уделить особое внимание следующим темам:

1. Нормативно-правовой регламент профессиональной деятельности классного руководителя: права, должностные обязанности, документооборот.

2. Профессиональные компетенции классного руководителя и педагогические принципы его деятельности.

3. Функции и векторы профессиональной деятельности классного руководителя.

4. Основные направления воспитательной работы в начальной школе и возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

5. Формирование детского коллектива как доминантная задача профессиональной деятельности классного руководителя.

6. Целеполагание в педагогической деятельности классного руководителя.

7. Классические и инновационные методы и формы воспитательной работы в начальной школе.

8. Технологии педагогической диагностики в начальной школе.

Более подробно ознакомившись с выделенными направлениями содержания записей группы «ВКонтакте» «Я – классный руководитель!», мы можем сделать вывод, что современные классные руководители сталкиваются со множеством трудностей в осуществлении своей профессиональной деятельности, что обусловлено, как мы полагаем, незнанием многих ее составляющих, вследствие чего и возникает нежелание осуществлять эту деятельность, о чем свидетельствуют некоторые из проанализированных направлений. Говоря о начальной школе, учитель не может отказаться от предложенного ему классного руководства, так как данные обстоятельства сложились традиционно в современной системе образования. В случае со средней и старшей школой, мы можем наблюдать иную динамику развития ситуации: у многих учителей отсутствует мотивация к руководству классом, но, и в то же время, класс не может включаться в образовательный процесс без классного руководителя.

В первую очередь, цель деятельности классного руководителя – создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. Если ознакомиться с результатами исследования, проанализировать уровень знаний и умений современных классных руководителей и соотнести их с целью и задачами профессиональной деятельности классного руководителя, то процесс стремительного саморазвития, продуктивной самореализации и успешной социализации в обществе обучающихся будет затруднен.

Таким образом, пути решения возникших затруднений заключаются в корректировке начального этапа ознакомления с особенностями деятельности современного классного руководителя. Предотвратить возникновение большинства конфликтов и несоответствий можно путем акцентирования внимания на определенных темах рабочей программы по учебной дисциплине «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя» с учетом произведенного нами анализа. Однако, воздействие на личность будущего классного руководителя начальной школы должно быть комплексным, а не только в рамках одной учебной дисциплины. Процесс формирования профессиональных компетенций в ходе профессиональной подготовки классных руководителей необходимо строить, основываясь на практико-ориентированном подходе и требованиях современности.

Литература

1. Бозиев Р. С. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей (круглый стол) / Р. С. Бозиева, Л. П. Стрельникова // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 3-15.
2. Костарев А. Ю. Профессионально-педагогические компетенции классных руководителей общеобразовательной школы / А. Ю. Костарев, С. Фахри. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (47). – С. 198-203. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-pedagogicheskie-kompetentsii-klassnyh-rukovoditeley-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 02.06.2022).
3. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» вместе с «Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях». – Текст : электронный. – 17 с. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901968988> (дата обращения 01.06.2022).
4. Приложение 1 к письму №3 517 от 20.08.2015 г. «Методические рекомендации для классного руководителя общеобразовательных учреждений». – Текст : электронный. – 7 с. – URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/pisma-mon?start=120> (дата обращения 01.06.2022).
5. Рахромова Г. Ш. Содержание развития духовно-нравственных компетенций у студентов / Г. Ш. Рахромова. – Текст : электронный // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1 (59). – С. 14-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-razvitiya-duhovno-nravstvennyh-kompetentsiy-u-studentov> (дата обращения: 02.06.2022).
6. Тютькова И. А. Педагогический тезаурус : учебно-справочное пособие / И. А. Тютькова. – Москва : Изд-во В. Секачев, 2016. – 160 с.
7. Циулина М. В. Профессиональная подготовка педагога : социально-педагогические предпосылки / М. В. Циулина. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : Материалы IX Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – 2016. – С. 123-126. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10726/> (дата обращения: 01.06.2022).

Соболева В. Ю., Кривошеева Г. Л. Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки классных руководителей начальных классов на современном этапе развития общества. В статье освещены трудности в деятельности современных классных руководителей, полученные на основе анализа записей группы «Я – классный руководитель» в социальной сети ВКонтакте, предложены пути для предотвращения данных проблем при помощи внесения определенных тем в рабочую программу учебной дисциплины «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя».

Ключевые слова: компетентность, профессионально-педагогические компетенции, классное руководство, профессиональная подготовка, начальная школа.

Soboleva V., Krivosheeva G. Problems of the formation of professional competencies in the process of training class teachers of primary classes at the present stage of development of society. The article highlights the difficulties in the activities of modern class teachers, obtained on the basis of the analysis of the records of the group «I am a class teacher» in the social network VKontakte, ways are proposed to prevent these problems by introducing certain topics into the work program of the academic discipline «Theoretical and methodological foundations of the classroom leader».

Keywords: competence, professional and pedagogical competences, classroom teacher, professional training, primary school.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

**Ташиян Алина Евгеньевна,
Методический центр управления образования
администрации города Макеевки,
г. Макеевка, ДНР
e-mail: tashian-1@mail.ru**

Актуальность. «Принятие обществом системы непрерывного образования, сопровождающей период активной деятельности специалиста, привело к тому, что в основе учебной и научно-исследовательской работы по любой специальности, лежит непрерывный процесс самостоятельного поиска информации. Педагог, не владеющий информационными технологиями, лишается одного из адаптационных механизмов в динамично развивающемся социуме» [1].

В реализации образовательных программ могут принимать участие не только образовательные, но и научные, медицинские организации, учреждения культуры, владеющие ресурсами, которые необходимы для обучения. Иначе говоря, для решения актуальных задач, стоящих перед системой образования, необходимо сетевое взаимодействие и полипрофессиональная интеграция – многоуровневое взаимодействие с партнерскими организациями и учреждениями.

А. И. Адамский определяет образовательную сеть «как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга» [3].

По мнению С. В. Тарасова, образовательная сеть – форма решения творческих инновационных задач, требующая объединения усилий разных

образовательных учреждений и других субъектов социокультурной среды. Сеть складывается не только из образовательных учреждений, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового педагогического опыта. [5].

Изложение основного материала. Психологическая служба является одним из значимых структурных компонентов системы образования. От творческого потенциала личности психолога, его способности воспринимать и реализовывать идеи современной философии образования зависит судьба проводимых реформ. В этой связи значимыми аспектами становятся следующие:

- проектирование и планирование системы непрерывного профессионального образования психолога на основе анализа его информационных потребностей с учетом новых тенденций в развитии науки и практики;

- освоение и применение современных инновационных технологий; разработка и применение методических рекомендаций; организация и проведение методических мероприятий, опытно-экспериментальной и исследовательской работы

- создание условий для организации и реализации повышения квалификации, удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей психологических кадров.

Рассматривая вопросы сетевого взаимодействия психологической службы системы образования города, хочется отметить важность и продуктивность прочных партнерских отношений специалистов с различными организациями.

В рамках полипрофессиональной интеграции осуществляется сотрудничество и конструктивное взаимодействие с партнерскими учреждениями и организациями:

- Донецкий республиканский методический центр психологической службы системы образования (координация деятельности психологической службы; повышение профессионального мастерства психологов через участие в совместных мероприятиях; презентация и обмен опытом работы специалистов психологической службы городов и районов Республики и др.).

- Государственный пожарно-спасательный отряд города Макеевки МЧС ДНР (участие в мероприятиях по ознакомлению с основами оказания экстренной допсихологической помощи вследствие чрезвычайных ситуаций; оказание волонтерской психологической помощи пострадавшему населению).

- ГОУ ВПО «Донецкий Национальный Университет» (участие специалистов психологической службы в международных и республиканских конференциях и др. мероприятиях с целью презентации опыта работы; обмена опытом со специалистами смежных профессий).

- Психиатрическая больница № 1 г. Макеевки (участие в совместных мероприятиях, направленных на повышение профессиональной компетентности специалистов).

- Городская ПМПК (психологическое обследование детей с нарушениями развития, направленное на оценку трудностей и потенциальных возможностей для определения их в специализированные (комбинированные и компенсирующие) учреждения. Предоставление рекомендаций по организации воспитательно-образовательного пространства и разработка индивидуального плана коррекционно-развивающей работы с детьми).

В рамках горизонтального партнерства функционирует методическая мастерская, в которой принимают участие педагоги-психологи учреждений разного типа: образовательных, специальных (комбинированного и компенсирующего типа для детей с ОВЗ разной патологии), учреждений нового типа для способных детей. Методическая мастерская выступает авторитетным ресурсом по распространению опыта работы, повышению профессиональной компетентности психологов в режиме «здесь и сейчас» на консультативно-просветительских мероприятиях разных форм (мастер-классы, квесты, коучинг-сессии, гостиные, семинары, тренинговые занятия и др.), в ходе презентации успехов и обсуждения вариантов решения проблем (интервизионные, балинтовские группы).

Для становления и поддержки положительного профессионального имиджа специалистов проводятся конкурсы профессионального мастерства «Моя педагогическая позиция», ежегодный творческий проект Калейдоскоп психологических идей «ПриЗвание». Цель проекта: выявление и распространение результативного психологического опыта, стимулирование к внедрению инновационных методов психологического сопровождения участников образовательного процесса, активизация деятельности педагогов-психологов в разработке методической продукции. Предоставленные материалы соответствуют современным образовательным тенденциям, отражают разные направления деятельности психологической службы, имеют практическую направленность, соответствуют особенностям целевых групп. По итогам Калейдоскопа издаются электронные сборники материалов, которые находятся в свободном доступе в интернете. Материалы сборников будут полезны студентам психологических факультетов; психологам, педагогам, работающим в учреждениях системы образования и специалистам смежных профессий [4].

Особым пунктом в структуре сетевого взаимодействия является повышение профессиональной компетентности молодых специалистов через систему: консультативно-просветительских мероприятий; ознакомление с опытом работы коллег; консультации; кураторство

(деятельность в системе «молодой специалист – куратор»); школу молодого психолога, в состав которой входят методист, молодые специалисты, их кураторы и психологи, готовые передавать свой опыт.

Важной составляющей дистанционного обучения является использование дистанционных и онлайн ресурсов. Один из ресурсов – блог психологической службы [4]. Он используется для оперативного управления учебным процессом в плане организации методических мероприятий; оповещения об образовательных событиях; размещения видеоматериалов, авторских материалов профессионального и общекультурного назначения на актуальные темы. Доступ к блогу свободный, что имеет эффект распространения инноваций не только в образовательном пространстве города, но и в образовательном сообществе в целом.

Частью дистанционного обучения является онлайн-обучение. Наиболее популярные у психологов онлайн-платформы: Издательский дом «Первое сентября», Издательства «Русское слово» и «Бином. Лаборатория знаний», Школа развития эмоций «Эмоциональный интеллект», Институт психологии творчества Павла Пискарева и др. Дистанционное обучение – среда, в которой личностно ориентированное образование позволяет максимально раскрыть свой потенциал, разрешить комплекс учебно-методических, организационных, технологических, программных, нормативных проблем.

Выводы. Разумное сочетание традиционных и дистанционных форм организации учебного процесса, сетевое взаимодействие позволяет выстроить такую систему передачи и усвоения знаний, которая стимулирует к совершенствованию профессиональных компетенций специалистов психологической службы.

Литература

1. Абдуллаев Ф. А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в образование: педагогические условия моделирования электронной службы / Ф. А. Абдуллаев. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2019. – № 5 (243). – С. 152-154. – URL: <https://moluch.ru/archive/243/56102/> (дата обращения: 01.06.2022).
2. Машарова Т. В. Практика сетевого взаимодействия / Т. В. Машарова. – Текст : электронный // Аккредитация в образовании. – № 7 (83). – 2015. – С. 21-23. – URL: https://akvobr.ru/praktika_setevogo_vzaimodeistviya.html/. – Дата публикации: 30.11.2015.
3. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под редакцией Адамского А. И. – Москва : Эврика, 2006. – 185 с.

4. Психологическая служба дошкольных учреждений Макеевки – Интернет-ресурс : [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <http://psislugbamakdou.blogspot.com/> (дата обращения: 04.06.2022).

5. Тарасов С. В. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса : понятие и содержание / С. В. Тарасов // Научно-методическое обеспечение образовательного процесса. – 1998. – С. 8-15.

Ташчан А. Е. Сетевое взаимодействие и полипрофессиональная интеграция специалистов психологической службы дошкольных учреждений. В статье представлены результаты полипрофессиональной интеграции и сетевого взаимодействия специалистов психологической службы дошкольных учреждений города Макеевки с партнерскими учреждениями и организациями. Описаны традиционные и дистанционные формы и методы повышения профессиональной компетентности специалистов психологической службы, становления и поддержки их профессионального имиджа, раскрытия творческого потенциала.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, полипрофессиональная интеграция, психологическая служба, система непрерывного образования, традиционное и дистанционное обучение, профессиональный имидж, творческий потенциал.

Taschian A. Networking and multi-professional integration of specialists in the psychological service of preschool institutions. The article presents the results of semi-professional integration and networking of specialists of the psychological service of preschool institutions of the city of Makeyevka with partner institutions and organizations. Traditional and remote forms and methods of increasing the professional competence of psychological service specialists, formation and support of their professional image, disclosure of creative potential are described.

Keywords: networking, semi-professional integration, psychological service, continuing education system, traditional and distance learning, professional image, creative potential.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

**Тимошенко Виктория Вячеславовна,
Гризодуб Наталья Викторовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: victoriya_timoshenko@mail.ru
n.grizodub@donnu.ru**

Сегодня общество, в соответствии с современными тенденциями, бесспорно, нуждается в «новом профиле» современного педагога, обладающего широким спектром развитых компетенций, которые позволят ему успешно организовывать работу, мотивировать и стимулировать

учащихся, критически осмысливать свою практику, самостоятельно проводить исследования и использовать эти результаты в целях самосовершенствования.

Модернизация образования на компетентностной основе требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы как целостности, обновления и гуманизации образовательного процесса.

Развитие профессиональной компетентности, наряду с развитием личности будущего учителя, является основной задачей реализации компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании.

Исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как И. А. Зимняя, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Г. С. Трофимова, Н. Хомский, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин и другие [2; 4; 6; 7].

Понятие «компетентность» в научно-педагогической литературе чаще относят к функциональным областям деятельности, а «компетенция» – к поведенческим. Отсюда, «компетентность – это особый тип организации знаний, навыков, умений и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности» [1].

И. А. Зимняя теоретически обосновала и выделила три группы ключевых компетенций, их необходимую номенклатуру и входящие в каждую группу виды компетенций:

– первую группу составляют относящиеся к самому человеку как личности компетенции: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;

– вторую группу образуют относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды компетенции: социального взаимодействия с обществом, трудовым коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, социальная мобильность; в устной и письменной коммуникации;

– в третью группу входят относящиеся к деятельности человека компетенции: познавательной деятельности, включая, постановку и решение проблем; учебной, игровой и трудовой деятельности; в сфере информационных технологий, включая, компьютерную грамотность и владение интернет-технологиями [2; 3].

Термин компетенции определяется и интерпретируется по-разному в зависимости от специфики цели, подхода и контекста, в котором он используется как термин, но во многих определениях можно найти общие черты.

Так, по мнению К. А. Морнова, профессионально-личностная компетентность учителя – это комплекс состояний и качеств личности,

позволяющих успешно решать профессиональные задачи в обучении и воспитании [5].

Исследователи Н. А. Казаченко и другие выделяют следующие инвариантные характеристики профессионально-личностной компетентности учителя:

- мотивированное стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию;
- способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессиональной педагогической ситуации;
- способность находить нестандартные решения профессионально-педагогических проблем;
- склонность к профессиональной рефлексии;
- владение системой профессионально-нравственных ценностей и приоритетов [3].

Компетенции – это динамичная и многомерная категория, подверженная постоянному изменению, обогащению и совершенствованию, на которую влияют различные факторы, имеющие причинно-следственную связь. Компетенции являются основой любого профессионального успеха и достижения, независимо от того, чем человек занимается всю жизнь.

Понятие «компетентностный подход» понимается как ориентация образовательного процесса на формирование и развитие ключевых и предметных компетенций личности. Компетентностный подход направляет образовательный процесс на формирование целого набора компетенций (знаний, умений, навыков, установок и т. д.), которые учащиеся должны освоить в процессе обучения в образовательном учреждении [2]. Традиционная система образования акцентировала основные усилия на приобретенных знаниях, умениях и навыках, оставляя без внимания, для чего же они нужны.

Компетентностный подход переносит акцент с процесса накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков в плоскость формирования и развития способности студентов практически действовать и творчески применять знания и приобретенный опыт в различных ситуациях. Это требует от педагога смещения акцента в своей образовательно-воспитательной деятельности с информационной на организационно-управленческую плоскость. В первом случае учитель играл роль «транслятора знаний», а во втором – организатора учебной деятельности.

Меняется и модель поведения обучающегося – от пассивного усвоения знаний к эмпирически активной, самостоятельной и самообразовательной деятельности. Процесс обучения наполняется развивающей функцией, которая становится интегральной характеристикой обучения.

Современные условия жизни требуют от человека мыслить и работать творчески, а также уметь принимать нестандартные решения. Именно этому в настоящее время благодаря вниманию преподавателей к инновациям. Сегодня метод проектов считается одним из самых перспективных методов обучения, так как он создает условия для творческой самореализации учащихся, повышает мотивацию к обучению и способствует развитию интеллектуальных способностей, формирует навыки поисково-исследовательской технологии.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он использовался как в отечественной дидактике, так и в зарубежной. Он зародился в 20-х годах прошлого века в США. Этот метод связан с идеями гуманистического направления в философии и образовании, выдвинутыми американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих странах мира. Метод проектов получил широкое распространение и популярность благодаря рациональному сочетанию теоретических знаний и возможностей их практического применения для решения конкретных проблем действительности в совместной деятельности.

Ученики отличаются друг от друга не только разными уровнями готовности к усвоению знаний. Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями, которые не могут (и не должны) игнорироваться учителем. В то же время эти индивидуальные особенности предъявляют свои требования к организации образовательного процесса. Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы детей: одни обладают зрительным типом памяти, у других – слуховой или зрительно-моторный и т. д. У одних наглядно-образное мышление, а у других – абстрактно-логическое. Это значит, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим – на слух; кому-то нужна конкретная подача материала, другим – схематическое и тому подобное. Пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся в обучении приводит к возникновению у них различного рода трудностей, усложняет путь достижения поставленных целей. В то же время педагог выступает не как лидер, а как человек, который создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного обучения, активизирует и стимулирует любознательность и познавательные мотивы учащихся, организует групповую учебную работу, обеспечивает студентов разносторонним учебным материалом.

Роль учителя при выполнении проектов различна в зависимости от этапов работы над проектом. Однако на всех этапах педагог выступает в роли помощника, он не передает знания, а обеспечивает деятельность ученика:

– консультирует, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду, преподаватель побуждает учащихся к вопросам, размышлениям, самооценке того или иного явления и т.п. При реализации проектов педагог выступает в роли консультанта, который должен воздерживаться от подсказок, даже если он видит, что ученики «делают что-то неправильно»;

– мотивирование деятельности – высокий уровень мотивации является основой для успешной работы над проектом. Во время работы педагог должен придерживаться принципов, раскрывающих перед учащимися ситуацию проектной деятельности как ситуацию выбора и свободы самоопределения;

– содействие – педагог оказывает помощь учащимся в процессе работы над проектом. Причем он не указывает в оценочной форме на недостатки или ошибки в действиях ученика, несоответствие промежуточных результатов, а инициирует вопрос, размышления, самооценку деятельности, моделирование различных ситуаций самим учеником в процессе деятельности;

– наблюдение – осуществляемое руководителем проекта, направленное на получение информации для него, которая позволит педагогу продуктивно работать во время консультации, с одной стороны, и ляжет в основу его действий по оценке уровня сформированности у учащихся компетенций, с другой стороны.

Таким образом, научный прогресс повышает значимость задач и требований к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров, их интеллектуального, научного и культурного уровней, личностному и профессиональному саморазвитию, профессиональным навыкам и творческим способностям. Формирование этих качеств и использование компетентного подхода наиболее эффективно в проектной деятельности педагогов.

Традиционные подходы, при которых содержание ставится в начало обучения, не могут вооружить учащихся ключевыми компетенциями и навыками, необходимыми в реальном мире. Дополнительным побочным эффектом часто является ослабление энтузиазма к обучению на протяжении всей жизни. Сообщество, которое поощряет учащихся брать на себя инициативу в направлении их собственного обучения, основанного на компетенциях, обеспечивает контекст для более глубокого понимания мира, которое им необходимо, чтобы использовать возможности, которые предлагает им жизнь.

Литература

1. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании : концептуальные, теоретические и методологические

проблемы / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 296 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

3. Казаченко Н. А. Учебная активность студента как показатель эффективности развития профессиональной компетентности // Н. А. Казаченко, Л. В. Найденова, В. В. Букатов // Современное педагогическое образование – 2021. – № 2 – С. 74-77.

4. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3.

5. Морнов К. А. Педагогические условия развития личностно-профессиональной компетентности будущих учителей // К. А. Морнов, О. Л. Подлиняев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2013. – № 1. – С. 118-125.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2 (1325). – С. 58-64.

7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие / М. А. Чошанов. – Москва : Нар. образование, 1996. –157 с.

Тимошенко В. В., Гризодуб Н. В. Реализация компетентного подхода в проектной деятельности педагога. В статье описаны особенности реализации компетентного подхода в проектной деятельности педагога. Рассмотрена роль педагога в проектной деятельности. Развитие профессиональной компетентности педагогов на основе личностно-ориентированного подхода направлено на изменение личностной готовности к процессу осуществления своей профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: компетентный подход, компетенции, компетентность, проектная деятельность, педагог.

Timoshenko V., Grizodub N. Implementing the competency-based approach in teacher's project activities. The article describes the peculiarities of the competence approach implementation in the project activities of a teacher. The role of a teacher in project activities is considered. The development of teachers' professional competence on the basis of personality-centered approach is aimed at changing personal readiness for the process of implementation of their professional and pedagogical activity.

Keywords: competence approach, competencies, competence, project activity, teacher.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Тюхтина Маргарита Дмитриевна,
Хапёрская Анна Юрьевна,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,
г. Москва, РФ
e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru
khapskayaau@mgppu.ru**

Аннотация. Цель представленной работы – предоставить модель эффективного профессионального развития профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов, изучив систему подготовки учителей начальных классов и актуальную ситуацию готовности выпускников педагогических специальностей к профессиональной педагогической деятельности. В исследовании использовались обоснованные теории и методы российских и зарубежных ученых. Для достижения цели были проанализированы следующие вопросы: изменение процесса обучения и профессиональной подготовки будущих учителей в рамках системы образования за последние 20 лет (процесс модернизации образования); оценка готовности выпускников ВУЗов к профессиональной деятельности; опыт работающих педагогов и учителей начальных классов, проблемы выгорания педагогов; результаты исследований учительского корпуса и мониторинговых оценок образовательных систем разных стран (в том числе исследования PISA); условия и технологии подготовки и профессионального развития будущих учителей начальных классов, академические ресурсы и процесс обучения. В свете полученных результатов и проанализированных данных были также предложены инструменты оценки эффективности модели профессионального развития, в том числе развития профессионального мышления будущих учителей. Категориями оценки эффективности модели профессионального развития, в том числе развития профессионального мышления будущих учителей начальных классов стали: соответствие приобретаемых знаний, навыков и умений требованиям учебной программы и требованиям работодателей; уровень усвоения знаний и умений (широта и глубина знаний и умений); степень освоения знаний и умений; степени освоенности компетенций, предполагаемых ОПОП в соответствии с требованиями образовательной организации.

Был сделан вывод о необходимости проведения мероприятий по поддержке и мониторингу качества работ по формированию профессионально значимых компетенций будущих педагогов, необходимых для обеспечения высокого качества образования

в современных образовательных учреждениях системы общего образования.

Введение. Понятие «профессиональное мышление» редко встречается в отечественных и зарубежных исследованиях, оно не только мало описано научной литературой, его зачастую путают или смешивают с такими понятиями как «профессиональное самоопределение», «профессиональное становление» или «профессиональное развитие».

Н. С. Пряжников пишет, например, что понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими понятиями как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самоотрансценденция. Самоактуализацию же часто связывают с трудовой деятельностью, причем не как с работой, а как с нахождением смысла в своей работе [7]. Все это, в итоге, как формулирует Н. С. Пряжников, позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Мы, безусловно, находим еще подтверждения того, что нахождение смысла в выбираемой деятельности является неотъемлемой частью становления профессионала. Но в то же самое время мы обращаем внимание на то, профессиональное самоопределение не определяет профессионального мышления или же наоборот. Эти понятия лежат в одной плоскости, но представляют, в сущности, разные значения.

Здесь же мы проводим анализ понятия «профессиональное становление». Считая, что понятие включает в себя процесс формирования отношения к профессии, степень эмоционально-личностной вовлеченности в нее, накопление опыта практической деятельности, профессиональное совершенствование и приобретение мастерства, мы легко попадаем в ловушку, добавляя сюда аспекты формирования «профессионального мышления», как неотъемлемой единицы становления профессионала. Но и это, по нашему мнению, будет неверным.

И, наконец, что касается «профессионального развития», стоит отметить, что в концепции профессионального развития Е. А. Климова выделены основные фазы развития профессионала, дающие представление о целостном жизненном пути [5]. Мы подробно рассмотрели саму концепцию и результаты последних исследований, где рассматривались те или иные особенности становления профессионала сегодня. Мы выдвигаем предположение, что на стадии «адаптанта», когда человек находится в начале самостоятельной профессиональной деятельности и должен приспособиться к трудовому коллективу (социальная адаптация), к сложностям профессиональных задач (профессиональная адаптация), к своей профессиональной роли, которая может изменить систему ценностей и личность человек (Я, личностная адаптация), уже должны быть сформированы компетенции профессионала, часть которых

действительно раскрывается через понятие «профессионального мышления». Но авторы, исследующие данные вопросы, обходят стороной вопросы формирования такого мышления, подразумевая, что в процессе профессионального обучения (на стадии «адепта»), оно уже должно было быть сформировано. Как именно это происходит, остается неопианным.

В современных исследованиях мы находим, что профессиональное развитие включает в себя процессы поддержки развития профессиональных знаний, навыков, ценностей и установок. Было показано, что в результате развития профессионального поведения учителя, обучающиеся, школьная администрация и семьи извлекают из этого пользу и выгоду. Здесь, возможно, речь частично как раз идет и о развитии профессионального мышления учителя, как часть реализуемой в его деятельности через поведение, но данное направление не обозначается и не раскрывается более подробно. Мы понимаем, что профессиональное развитие – это процесс, начинающийся с подготовки к работе в рамках обучения и продолжающийся особенно активно с первого шага в непосредственной профессиональной деятельности. Так, когда же должен быть сделан такой первый шаг? Точно ли правильным является, принятая долгие годы, форма практического обучения лишь на этапе выпуска (как преддипломная практика) или за некоторое время до (производственная практика на последних курсах), а не ранее, в процессе обучения? Этот вопрос мы оставляем здесь для читателя и далее предложим наш взгляд на проблему организации профессионального образования будущих учителей в частности и педагогических кадров в целом (включая специалистов междисциплинарной команды образовательной организации – педагогов-психологов, логопедов, дефектологов и социальных педагогов), основанных, в том числе, на результатах исследований в рамках модернизации образования [6]. Мы также рассматривали вопросы повышения квалификации учителей, направленного на информирование учителей об изменении и развитии образовательных подходов и о внедрении понятий профессионального развития, для соблюдения принципов непрерывности образовательного процесса учителей. В многочисленных исследованиях было показано, что учителя могут использовать повышение квалификации не только и не столько для получения глубоких знаний о предмете, но для расширения собственных представлений о профессиональном развитии, в рамках которого мог бы быть как раз рассмотрен процесс развития «профессионального мышления» современных учителей.

Профессиональное развитие учителей стало приобретать все большее значение. Таким образом, во многих странах минимальный квалификационный период перед поступлением на работу для учителей начал меняться. Для кандидатов в учителя в большинстве европейских

стран требуется степень магистра, с соответствующим квалификационным листом оценок, включающим в себя оценки практических навыков и компетенций будущих учителей [8], поскольку учителя должны привести свои страны в положение, которое поможет адаптироваться к развивающемуся и меняющемуся миру.

В рамках проведенной работы проанализирована структура профессионального мышления, предложенная М. М. Кашаповым, состоящая из семи компонентов:

1) «мотивационно-целевой компонент (целеполагание и мотивация профессионального мышления);

2) функциональный компонент (диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий);

3) процессуальный компонент (эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности в процессе решения профессионалом возникшей перед ним профессиональной задачи);

4) уровневый компонент (характеризуется уровнями обнаружения проблемности в решаемой ситуации);

5) содержательный компонент (отражает специфику проблемных ситуаций и специфику вытекающих из этих ситуаций профессиональных задач);

6) операционный компонент (отражает обобщенные, выработанные в практике специалиста способы решения им профессиональных задач);

7) рефлексивный компонент (отражает способы контроля, оценки и осознания психологом своей деятельности)» [2].

М. М. Кашаповым сформулировано определение профессионального мышления педагога как, в первую очередь, творческого мышления. Решение проблемы успешного становления творческого педагогического мышления, по его мнению, стоит начинать с определения предмета исследования, так как адекватное понимание профессионализации мышления субъекта позволяет целенаправленно обосновать функциональные, структурные (компоненты и уровни), динамические (этапы, стадии) характеристики профессионального мышления. Продуктивность профессионализации мышления достигается в процессе образовательной деятельности и дальнейшего самосовершенствования в ходе достижения соответствия субъекта требованиям профессии. То есть заметим, что точка старта в формировании профессионального мышления находится в зоне процесса обучения, а не на его границе с непосредственно профессиональной деятельностью и, уж точно, не в самом процессе труда.

Мы обратили внимание, что в ходе процесса модернизации образования был взят курс на своевременное формирование профессионального мышления будущих педагогов и отдельных

компонент, развитие которых было бы возможно и достижимо только с введением практико-ориентированной модели обучения в высшей школе. Основная цель модернизации ОПОП [6], заключенная в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников), отражает тот закономерный факт, что деятельность будущих педагогов предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления. Где, как ни в практической деятельности, сопряженной с теоретическим обоснованием, студенты могли бы освоить профессиональный (трудовой) действия. И при таком подходе очевидной становится необходимость перехода на модульный принцип построения образовательных программ. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога.

Исходя из представленной позиции, в процессе проведения диагностики эффективности системы обучения студентов – будущих учителей начальных классов следует оценивать не только позитивные изменения объема знаний, умений и навыков, но сформированность практических компетенций, в обязательном порядке – профессионального (творческого) мышления педагогов.

Литература

1. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя. Кн. 2 : Психологический практикум для учителя : развитие, обучение, воспитание / Б. Ц. Бадмаев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
2. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления : учебное пособие / М. М. Кашапов ; Яросл. гос.ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 136 с.
3. Кашапов М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. – Москва ; Ярославль : МАПН, 2006. – 316 с.
4. Кашапов М. М. Стадии творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. – Ярославль : Рем-дер, 2009. – 380 с.
5. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
6. Марголис А. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации

(2014-2017 гг.) / А. А. Марголис, М. А. Сафронова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 5-24.

7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение : теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. С. Пряжников. – Москва : ИЦ «Академия», 2008. – 320 с.

8. Eurydice. Key data on education in Europe, 2012 / Eurydice, Eurostat. – Текст : электронный. – Brussels : Eurydice, 2012. – 208 p. – [The electronic source]. – URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990/language-ge-en> (дата обращения: 12.06.2022).

Тюхтина М. Д., Хапёрская А. Ю. Развитие профессионального мышления студентов – будущих учителей начальных классов. *Считается, что учителям начальных классов следует уделять особое внимание в части профессионального развития для повышения профессиональной квалификации, уровень которой прямо влияет на успешность учебной деятельности обучающихся.*

Профессиональное мышление, являясь высшим познавательным процессом поиска противоречий, отличается умением выявлять внешне не заданные характеристики изучаемой и преобразуемой деятельности путем постановки адекватных производственных задач, творческого решения профессиональных задач, применяя имеющиеся знания, приобретенные как в учебной, так и практической профессиональной деятельности [2].

Ключевые слова: *учитель начальных классов, профессиональное развитие, развитие профессионального мышления, эффективная модель профессионального развития, компетентностный подход, творческое мышление, становления профессионала, современные технологии.*

Tiukhtina M., Khaperskaia A. Development of professional thinking of students – future primary school teachers. *It is believed that primary school teachers should pay special attention to professional development in order to improve professional qualifications, the level of which directly affects the success of students' educational activities.*

Professional thinking, being the highest cognitive process of searching for contradictions, is distinguished by the ability to identify externally unspecified characteristics of the studied and transformed activity by setting adequate production tasks, creative solutions to professional tasks, applying existing knowledge acquired both in educational and practical professional activities [2].

Keywords: *primary school teacher, professional development, development of professional thinking, effective model of professional development, competence approach, creative thinking, professional development, modern technologies.*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Уйсенбаева Шарбану Омиргалиевна,
*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический
университет»,
г. Барнаул, РФ
e-mail: sharbanu_usenbaeva-esilbaeva@mail.ru*

Лян Жанат Амандыковна,
*НУО «Казахстанско-Российский медицинский университет»,
г. Алматы, Казахстан*

Как отмечают российские ученые, межкультурная компетенция как часть профессионализма учителей не достаточно полно исследована в российском контексте [8]. Необходимо отметить, что и в казахстанском научном сообществе данная тема недостаточно раскрыта. Несмотря на то, что профессиональный стандарт педагога утвержден в стране в 2017 году, педагоги, по-прежнему, испытывают сложности в межкультурной коммуникации со своими подопечными и их законными представителями.

Отдельной проблемой является разработка и использование на практике системы оценки межкультурной компетентности обучающихся и самих преподавателей. Действующая система оценки педагогов, процедура аттестации в Республике Казахстан не оценивает межкультурную компетенцию. Программа тестирования педагогов по психологии включает оценку знаний по вопросам возрастной психологии школьников, содержании психологической службы, теории личности и др. [10] Таким образом, действующая процедура аттестации педагогов не включает ни когнитивный компонент межкультурной компетенций, ни аффективный, ни психомоторный, которые предполагают наличие у учителей таких качеств и умений, как эмпатия, рефлексия, гибкость мышления, умение использовать эффективные коммуникативные стратегии в межкультурном диалоге не оцениваются при государственной аттестации.

Ответственность за оценку данной компетенции, таким образом, возлагается на организации образования, принимающие преподавателей на работу. Между тем, практика показывает, что в большинстве случаев администрация организаций образования при отборе педагогов ограничивается оценкой знаний кандидатов собственного предмета (как правило, методом тестирования), оценкой знаний психолого-возрастных особенностей учеников и оценкой достижений в области подготовки обучающихся к различным конференциям, олимпиадам, соревнованиям, проектной работе педагога.

Проблема формирования и оценки межкультурной компетентности педагогов отмечается на всех уровнях системы образования: начиная с дошкольной подготовки, заканчивая высшей школой. К последствиям игнорирования данной проблемы следует отнести: дискриминацию обучающихся, межкультурные конфликты между преподавателями и обучающимися, преподавателями и родителями, снижение успеваемости и качества знаний обучающихся.

Межкультурные конфликты широко описываются в научных исследованиях российских и казахстанских ученых (М. М. Шарафулин, А. Г. Здравомыслов, Ф. М. Мустафаев, Х. С. Киреев, С. Я. Матвеева, Н. Н. Целищев, А. В. Глухова, Э. Р. Тагиров, Л. С. Тронова, Э. Г. Ватаньян, М. В. Каширина, С. Ю. Иванова, К. А. Казарян, Э. А. Паин, А. А. Попов, М. Ч. Залиханов, Г. Н. Лихачева, О. А. Белоусова, Г. А. Сармурзина, Ж. Б. Аширбекова, А. Т. Каипбаева, Г. А. Давлетова, Г. Д. Оразбаева и др.). О. В. Шатаева и А. С. Мошкин в своей работе «Межнациональные отношения и конфликты в России и за рубежом» приводят множество примеров межнациональных конфликтов в России, США, странах СНГ, Европы, Африки и др. А. Амелин описывает 14 крупных межнациональных конфликтов на постсоветском пространстве за период с 1986 по 1996 годы, в которых погибло более 360 тысяч человек [14].

Проблемы межкультурной коммуникации на макро-уровне оказывают влияние на общение представителей культур в рамках отдельной организации, вуза, общества. Так, исследование Ансис показало, что афроамериканские студенты считают, что преподаватели менее справедливы в обращении с ними. П.В. Семенов (2015) указывает, что «основными субъектами межнациональных конфликтов и драк зачастую являются представители молодежи, в основном из республик Северного Кавказа, государств Закавказья...» [9]. Данные другого социологического исследования, проведенного в 2013 году в вузах Ростовской области, также показывают, что 36 % студентов из числа представителей народностей Северного Кавказа «необходимо оценивать как склонных к провоцированию конфликтных ситуаций» [1]. Данные исследований Дэвис и Каваками указывают на влияние недостатка знаний у педагогов в области межкультурной коммуникации на взаимодействие между учителями и учениками, особенно в отношении дисциплины. Гордон обнаружил, что расизм, в частности, является распространенным фактором, влияющим на такие результаты, как процент отсева и дисциплинарных взысканий в школах США.

Обучение педагогов межкультурной коммуникации и последующий ее мониторинг могут предотвратить недопонимание и избежать конфликтов в образовательной среде.

Изучение межкультурной коммуникации становится все более значимым для системы высшего образования из-за растущего культурного разнообразия, создаваемого иностранными студентами и преподавателями. В 2019 / 2020 учебном году доля иностранных студентов в России составила 8 % (315 тысяч человек) [14]. В Казахстане доля иностранных студентов в 2020-2021 учебном году составила 5 % от общего контингента [5]. Важную роль в процессе увеличения контингента иностранного отделения вузов Казахстана и России играет нацеленность на различные международные рейтинги университетов (THE, QS и др.), которые оценивают вузы, в том числе и по количеству иностранных студентов. Таким образом, в контексте роста культурного многообразия студентов и преподавателей, вузы должны предпринимать усилия по формированию и развитию межкультурной компетентности всех участников образовательного процесса.

Различия в трактовках межкультурной компетенции приводят к ограничениям при оценке данной компетенции у преподавателей. К наиболее полным определениям данного термина следует отнести дефиницию Чена Г. и Старосты У., которые понимают межкультурную компетентность как демонстрацию индивидом понимания разнообразных важных культурных событий и / или достижений людей, которые идентифицированы по этнической принадлежности, расе, религии, полу, физическим / умственным недостаткам или сексуальной ориентации, культурной истории различных социальных групп в пределах общества, взаимоотношений между доминантной и недоминантной культурами и динамики различий [12]. Важное дополнение к данному определению дают Вхавук и Брислин, которые считают, что для того, чтобы человек был эффективен в другой культуре, он должен быть заинтересован в этой культуре, чувствителен к заметным культурным различиям и готов изменить поведение, чтобы продемонстрировать уважение к другой культуре [4].

Фантини в своих трудах, посвященных исследованию межкультурной коммуникации, также отмечает, что незнание другого языка является одной из причин, по которой многие ученые игнорируют коммуникативную компетенцию и язык в своих межкультурных моделях. Таким образом, дополняя определение термина «межкультурная компетентность» компонентом языковой компетенции [11].

Тесная связь между культурой и языком также подчеркивается Байрамом. Его модель межкультурной коммуникативной компетенции предполагает, что межкультурная компетентность состоит из пяти факторов, взаимодействующих с тремя дополнительными компонентами коммуникативной компетенции. Байрам подробно рассматривает различия между межкультурной компетентностью и межкультурной коммуникативной компетентностью. Он определяет межкультурную

компетенцию следующим образом: «Люди обладают способностью взаимодействовать на своем родном языке с людьми из другой страны и культуры, опираясь на свои знания о межкультурном общении, своем отношении к инаковости и своих навыках интерпретации». Межкультурная коммуникативная компетенция человека определяется как: способность взаимодействовать с людьми из другой страны и культуры в чужой стране. Люди, обладающие этой компетенцией способны договориться о способе общения и взаимодействия, которые удовлетворяют их самих и других, и они могут выступать в качестве посредников между людьми разного культурного происхождения. Их знание другой культуры связано с их языковой компетенцией через их способность правильно использовать язык – социолингвистическую и дискурсивную компетенцию – и их осведомленность о конкретных значениях, ценностях и коннотациях языка. Основное различие, которое видит Байрам между межкультурной компетентностью и межкультурной коммуникативной относится к тому, использует ли человек свой родной или иностранный язык [2]. Его определение последнего понятия также очень похоже на размышления Фантини по ключевым вопросам межкультурного взаимодействия, так как оба подчеркивают правильное использование языка, а также относятся к компонентам коммуникативной компетенции.

Байрам выделяет пять компонентов межкультурной компетентности:

1. Отношение: любопытство и открытость, готовность отказаться от недоверия к другим культурам и верить в свою собственную;

2. Навыки интерпретации и соотнесения: способность интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснять его и соотносить с документами из своей собственной культуры;

3. Критическое культурное сознание / политическое образование: способность критически оценивать точки зрения и практики в своей собственной и других культурах;

4. Навыки открытия и взаимодействия: способность приобретать новые знания о культуре и культурных практиках, а также способность использовать знания, отношения и навыки в условиях общения и взаимодействия в реальном времени;

5. Знание социальных групп, их продуктов и практик в своей стране и в стране собеседника, а также общих процессов социального и индивидуального взаимодействия.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что межкультурная компетентность педагога не ограничивается знаниями и умениями расовых, национальных, этнических особенностей обучающихся. Она включает в себя также понимание культурной и субкультурной принадлежности учащегося. В этой связи важно дать определение этим терминам:

– Культура – это внебиологически выработанный и передаваемый способ человеческой деятельности, адаптивный механизм, облегчающий жизнь человеку в мире (Матис В. И., 2014). Понятие «культура» включает в себя нормы поведения, языковое выражение, стиль общения, образ мышления, убеждения и ценности группы (Джант, 2001).

– Субкультура происходит от более крупной культуры и представляет собой «совокупность норм, ценностей, идеалов, символов какой-либо этнической или социальной группы, существующей относительно независимо от культуры общества в целом» (Матис В. И., 2014). В обществе может рассматриваться как отражение или фрагментация культуры (Фонг, 2004), однако границы между культурой и субкультурой сложны и подвижны. Любой человек может принадлежать к нескольким культурным группам или подгруппам.

Таким образом, преподаватель, используя в процессе коммуникации с обучающимся только знания национальной, религиозной культуры, может упустить из виду другие определяющие его особенности и связанные с ними установки в поведении.

Казахстанские ученые Ж. А. Бейсембаева, Г. М. Гауриева, Айгерим Д. Садиева отмечают, что межкультурная коммуникация предполагает наличие у педагога знаний из «многих областей, таких как этнология, социология, психология, лингвистика, философия, а также смежных наук – кросскультурной психологии, этнопсихологии, социальной психологии, социолингвистики, этнолингвистики, лингволингвистики, культурология и так далее, что затрагивает как используемые методы исследования, так и подходы к изучаемым явлениям» [3].

В. И. Матис в своей работе «Личность в системе национально-культурных связей» отмечает в качестве системообразующих компонентов педагогики межнационального общения:

– «знания этнопедагогических особенностей обучения подрастающего поколения, способствующих изучению и сохранению этнических корней, истории, традиций и обычаев субъектов взаимодействия»;

– «знания теории и практики реально существующих в государстве национальных отношений, а также психологии национальных общностей его населяющих».

Несмотря на то, что высказывание В. И. Матис относится к особенностям межэтнического взаимодействия, данное положение справедливо будет отнести и к межкультурному взаимодействию.

Опрос, проведенный нами в рамках предыдущего исследования среди преподавателей медицинского вуза, показал смешения в преподавательской среде терминов «культурная принадлежность» и «национальная принадлежность». Так, было отмечено, что часть

преподавателей, которые не вели занятия в иностранных группах, посчитали всех студентов отечественных групп культурно идентичными, т. е. не имеющими культурных различий.

Выводы. Проблема межкультурной компетентности педагога становится особенно актуальной в современных условиях роста темпов интернационализации, глобализации в системе образования, и имеет большое влияние на процесс обучения, как на уровне дошкольной подготовки, так и на уровне высшей школы. Внедрение системы обучения педагогов межкультурной коммуникации и оценка ее сформированности является важным компонентом подготовки преподавателей для работы в культурно разнообразной среде. В настоящее время в Казахстане и России требуется обновление механизмов аттестации педагогов, с точки зрения включения этапов оценки межкультурной компетенции, которая должна охватывать когнитивный, психомоторный и аффективный компоненты компетенции. При обучении преподавателей межкультурной коммуникации важно сформировать у них полноценное понимание феномена межкультурной компетентности и понятия «культурная принадлежность». Игнорирование важности межкультурной компетенции педагога, как показывает опыт, приводит к межкультурным конфликтам, в том числе весьма масштабным.

Литература

1. Абросимов Д. В. Межнациональные отношения в вузах Ростовской области: мнения и оценки студентов и экспертов / Д. В. Абросимов, П. Н. Лукичев, Т. А. Марченко. – Текст : электронный // Философия права. – 2013. – № 1 (56). – С. 80-87. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20204645> (дата обращения: 14.05.2022).
2. Байрам М. Обучение и оценка межкультурной коммуникативной компетенции: монография / М. Байрам. – Бристоль, Великобритания: Вопросы многоязычия, 1997. – С. 136.
3. Бейсембаева Ж. А. Перспективы обучения межкультурной коммуникации в глобализованном мире / Ж. А. Бейсембаева, Г. М. Гауриева, А. Д. Садиева. – Текст : электронный // ЦКСиОН. – 2021. – Т. 6. – № 2. – С. 49-57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prospects-of-teaching-cross-cultural-communication-in-a-globalized-world> (дата обращения: 05.05.2022).
4. Бхавук Д. П. С. Измерение межкультурной чувствительности с использованием концепций индивидуализма и коллективизма / Д. П. С. Бхавчук, Р. Брислин // Международный журнал межкультурных отношений. – № 16. – 1992. – С. 413-436.
5. В Казахстане почти на треть уменьшилось число иностранных студентов / И. Осипова. – Текст : электронный // Газета «Курсив». Раздел «Ресурсы»: [сайт]. – 2021. – 30 сентября. – URL: <https://kz.kursiv.media/2021-09-30/v-kazakhstane-pochti-na-tret-umenshilos-chislo-inostrannykh-studentov/> (дата обращения: 28.03.2022).

6. Вартањян Э. Г. Межэтнические отношения и пути урегулирования межнациональных конфликтов / Э. Г. Вартањян. – Текст : электронный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 3 (25). – С. 1-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhetnicheskie-otnosheniya-i-puti-uregulirovaniya-mezhnatsionalnyh-konfliktov> (дата обращения: 05.06.2022).
7. Залиханов М. Ч. Информационные войны и межнациональные конфликты / М. Ч. Залиханов, Г. Н. Лихачева // Вестник КРСУ. – 2014. – Т. 14. – № 6. – С. 174-178.
8. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания», автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Марина Викторовна Плеханова. – Томск : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2006. – 20 с.
9. Семёнов П. В. Межнациональный конфликт в студенческой среде / П. В. Семёнов, Н. С. Дуреева. – Текст : электронный // Сборник материалов Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Перспектив свободный-2015», посвященной 70-летию Великой Победы (г. Красноярск, 15-25 апреля 2015 г.). – 2015. – URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/21309/eniseyskie_pravovye_chneniya.pdf?sequence (дата обращения: 05.06.2022).
10. Спецификация теста по предмету «Психология для педагогов-психологов» для национального квалификационного тестирования (для использования с 2022 г.), утвержденная директором РГКП «Национальный центр тестирования» МОН РК, согласованная с Комитетом дошкольного и среднего образования МОН РК. – Текст : электронный. – URL: http://testcenter.kz/upload/iblock/d04/Pedagog-psikhologtar_a-arnal_an-psikhologiya-rus.pdf (дата обращения 02.06.2022).
11. Фантини А. Е. Список альтернативных терминов для ИСС / А. Е. Фантини. – Текст : электронный // Браттлборо, штат Вирджиния : Школа международного обучения : [сайт]. – URL: <http://www.sit.edu/graduate/7803.cfm> (дата обращения: 28.03.2022).
12. Чен Г. М. Межкультурная коммуникативная компетенция : синтез / Г. М. Чен, В. Дж. Староста // Коммуникационный ежегодник. – С. 353-384.
13. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч // Министерство образования и науки РФ : [сайт]. – 2022. – 18 января. – Текст : электронный. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158 (дата обращения: 28.03.2022).
14. Шатаева О. В. Межнациональные отношения и конфликты в России и за рубежом : монография / О. В. Шатаева, А. С. Мошкин. – Москва-Берлин : Directmedia, 2015. – С. 203.

Уйсенбаева Ш. О., Лян. Ж. А. *Межкультурная компетентность педагога: актуальные проблемы и перспективы.* В настоящей статье рассматриваются актуальные вопросы формирования и оценки межкультурной компетентности педагогов, влияния отсутствия системы подготовки преподавателей к межкультурной коммуникации и регулярной ее оценки. Авторами приводятся определения ученых термина «межкультурная компетентность», «культура», «субкультура», предлагаются меры оптимизации процесса подготовки и оценки преподавательских кадров.

Ключевые слова: межкультурная компетентность педагогов, преподаватели, межкультурная коммуникация, компоненты межкультурной компетенции, культурная принадлежность, оценка межкультурной компетенции педагога.

Uysenbayeva Sh., Liang Zh. *Intercultural competence of the teacher: current problems and prospects.* This article discusses topical issues of the formation and assessment of intercultural competence of teachers, the impact of the lack of a system for preparing teachers for intercultural communication and its regular assessment. The authors provide definitions of the term "intercultural competence", "culture", "subculture" by scientists, and suggest measures to optimize the process of training and evaluation of teaching staff.

Keywords: intercultural competence of teachers, teachers, intercultural communication, components of intercultural competence, cultural affiliation, assessment of intercultural competence of a teacher.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

**Харисова Инга Геннадьевна,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ
e-mail: i.kharisova@yspu.org**

На современном этапе профессионального образования компетентностный подход используется в качестве основы для проектирования программ подготовки и определения уровня готовности специалиста к решению круга задач в определенной сфере. Ученые, разрабатывающие идеи данного подхода в педагогике и психологии (И. А. Зимняя, А. Г. Бермус, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), рассматривают компетенцию как основной образовательный результат, а ее формирование считают главной задачей, реализацию которой необходимо обеспечить в процессе подготовки будущего профессионала. Упомянутые выше авторы, раскрывая сущность понятия «компетенция» в рамках разработки компетентностного подхода, отмечают, что данная категория,

характеризует (среди прочего) результаты подготовки субъекта к выполнению определенных действий и функций. Также, они указывают на целесообразность использования системы компетенций в качестве целевых ориентиров для разработки содержания подготовки будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности в конкретной сфере.

Компетенция представляет собой конструкт, основывающийся на знаниях, умениях и личностных качествах человека, и определяет его способность к их применению для успешной деятельности в определенной области. Кроме того, содержание компетенции специалиста напрямую обусловлено особенностями, задачами и видами профессиональной деятельности, к осуществлению которой он должен быть подготовлен. По нашему мнению, для каждой профессии, в том числе и педагогической, возможно выделение ключевых компетенций, наличие которых является обязательным условием для выполнения трудовых действий и достижения результата.

Вместе с тем, в научно-методической литературе представлено в основном описание отдельных категорий педагогических компетенций (коммуникационные, информационные и т.п.), при этом, их формулировки достаточно конкретизированы и часто предназначены для отдельных категорий педагогов (например, учителей информатики или педагогов дополнительного образования). Такие узконаправленные педагогические компетенции, ориентированные на выполнение определенных задач, которые не всегда являются ключевыми для профессии в целом и актуальны для отдельных ситуаций, не могут, по нашему мнению, выступать в качестве единых ориентиров для проектирования непрерывной подготовки специалистов для сферы образования. Компетенции, формирование которых целесообразно рассматривать, как общий результат педагогического образования, должны носить, в определенном смысле, универсальный характер и быть актуальными для любого педагога, не зависимо от его специализации.

Опираясь на вышесказанное, мы понимаем универсальную педагогическую компетенцию (далее – УПК) как совокупность характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать ключевые профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии, необходимые каждому представителю педагогического сообщества для продуктивной деятельности в сфере образования. УПК рассматривается нами как итоговый результат непрерывной и преемственной педагогической подготовки.

В основе каждой УПК, по нашему мнению, должен находиться значимый для педагогической деятельности ориентир. Для уточнения и

актуализации перечня ценностно-смысловых ориентиров педагогической профессии было проведено эмпирическое исследование, результаты которого позволили нам сопоставить ценности, декларируемые в качестве приоритетных, в методических материалах, документах, размещаемых педагогами в портфолио и создаваемых для выступления на педагогических советах, семинарах, круглых столах и т.п., с ориентирами, которые они выбирают, отвечая анонимно на вопросы опросника о своих приоритетах в профессиональной педагогической деятельности. Опираясь на выделенные базовые для педагога позиции (ребенок, среда, профессия), мы выделили на три группы универсальных педагогических компетенций: обеспечивающие гармоничное развитие ребенка, необходимые для создания благоприятной среды и важные для самореализации педагога в профессиональном плане.

Первая группа универсальных педагогических компетенций в качестве единого целевого ориентира направлена на ребенка и характеризует способность педагога решать профессиональные задачи, связанные с его развитием, обучением и воспитанием:

- способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества;
- способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности;
- способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся.

Представленные выше компетенции, связаны также с определением интересов ребенка как приоритетных для организации педагогического процесса, а его самого в качестве главной ценности для педагога, поэтому данная группа получила условное название «антропоцентрические универсальные компетенции».

Компетенции второй группы можно назвать, в некотором смысле, обеспечивающими, так как их формирование у специалиста в сфере образования необходимо для того, чтобы он мог проектировать благоприятную для развития ребенка образовательную среду, способствующую решению задач обучения и воспитания и удовлетворяющую потребности обучающихся в психологическом комфорте и безопасности:

- способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи;
- способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду;
- способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Данная группа универсальных педагогических компетенций, в силу того, что она раскрывает качества, необходимые педагогу для продуктивного социального взаимодействия и использования ресурсов социального окружения в решении професинальных задач, получила условное наименование «социальные универсальные педагогические компетенции».

Целевой ориентир «профессия», выступает как один из самых значимых для будущих и действующих педагогов и обуславливает важность для них реализоваться и раскрыть свой потенциал, компетенции, обуславливающие успех в профессиональной деятельности, вошли в третью группу, условно управляемую как «акмеологические универсальные педагогические компетенции»:

- способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности;

- способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию;

- способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи [7].

Согласно компетентностному подходу компетенция формируется в образовательном процессе в течение всего периода обучения, ее элементы осваиваются обучающимися в рамках отдельных дисциплин и практик, поэтому целесообразно выделять несколько этапов ее развития. Этапность формирования компетенции предусматривает декомпозицию и определение позиций, которые являются частными проявлениями ее отдельных составляющих у субъекта на определенном этапе освоения образовательной программы.

Формирование УПК происходит в процессе непрерывной подготовки педагога, представленного допрофессиональным и профессиональным этапами. Среднее профессиональное и высшее (бакалавриат и магистратура) образование являются составляющими второго этапа. Таким образом, целесообразно выделить четыре ключевых этапа развития компетенций данной категории у будущих специалистов в сфере образования. Каждый этап реализуется в рамках освоения обучающимися образовательной программы, ее результативный компонент должен включать перечень характеристик, определяющих составляющие УПК, которые должны формироваться у них на данном уровне образования.

Вышесказанное обусловило необходимость выделения в каждой компетенции отдельных составляющих, которые будут определять ее проявления у будущих педагогов на определенном этапе педагогической подготовки. Так как, аналогом глагола «определять» является латинское понятие «*indicare*», в парадигме компетентностного подхода проявление компетенции в поведении субъекта характеризуется понятием

«индикатор». Перечень индикаторов помогает определить, какие компоненты компетенции сформированы у специалиста.

Проанализировав подходы к определению структурных компонентов компетенции (М. А. Борисова, О. В. Еремкина, Э. Ф. Зеер, И. Н. Зольникова, Д. А. Махотин, Д. В. Морин, Н. В. Пахаренко, С. Н. Рягин, Н. Б. Федорова, Ю. В. Фролов), мы определили, что достаточно распространенной является точка зрения, предусматривающая выделение когнитивного, функционального (деятельностного), личностный компонентов. Таким образом, для выделения индикаторов проявления универсальных педагогических компетенций для каждого уровня педагогического образования нам необходимо определить характеристики каждого из упомянутых выше компонентов, которые должны быть сформированы у будущего педагога после освоения образовательных программ определенного уровня.

Универсальные педагогические компетенции выделены нами на основе анализа выявленных в процессе исследования ценностно-смысловых ориентиров педагогической профессии, которые (в результате дифференциации) были разделены на категории (ценности самодостаточного и инструментального типа), затем ценности второй группы (ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества) мы соотнесли с определенной ценностью-целью. Таким образом, каждый компонент универсальной педагогической компетенции включает в себя элемент ее ценностно-смысловой основы: когнитивный (ценности-знания), личностный (ценности-отношения), деятельностный (ценности-качества).

Резюмируя вышесказанное, мы предлагаем выделять три группы индикаторов проявления компонентов универсальных педагогических компетенций на определенном уровне подготовки педагога, выражающиеся в знаниях (когнитивный компонент), отношениях (личностный компонент) и качествах (деятельностный компонент). Обозначенные группы индикаторов (каждый определяет конкретную характеристику субъекта) целесообразно выделить в качестве результатов подготовки будущих педагогов в психолого-педагогических классах, педагогических колледжах и вузах (в бакалавриате и магистратуре).

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций раскрывают содержание ценностно-смысловой модели преемственных результатов подготовки педагога и могут рассматриваться в качестве оснований, как для оценки уровня готовности будущего педагога к решению профессиональных задач, так и для проектирования преемственных образовательных программ психолого-педагогических классов, педагогических колледжей и вузов.

При этом следует понимать, что вхождение в педагогическую профессию может осуществляться субъектом на любом этапе и уровне (психолого-педагогический класс, педагогический колледж, бакалавриат

или магистратура педагогического вуза) подготовки. Поэтому целесообразно использовать сформированную нами модель для проектирования индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов, содержание которых будет дополнять образовательную программу с учетом результатов того уровня подготовки, который был «пропущен» будущим специалистом, что обеспечит профилактику появления дефицитов в формировании профессионально значимых качеств. Также, возможно применение данной модели для разработки персонализированных программ повышения квалификации педагогических кадров на основе выявления пробелов в формировании универсальных педагогических компетенций у действующих педагогов и подбора содержания с учетом необходимости их восполнения.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 330 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 39-41.
3. Компетентностный подход в обучении : учебно-методическое пособие / авторы-составители О. В. Еремкина, Н. Б. Федорова, Д. В. Морин, М. А. Борисова ; РГУ имени С. А. Есенина. – Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2010. – С. 20-21.
4. Пахаренко Н. В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 310. – URL: www.science-education.ru/106-7502 (дата обращения: 20.03.2021).
5. Рягин С. Н. Преемственность общего и профессионального образования в условиях их системных изменений : монография / С. Н. Рягин. – Москва : Наука, 2009. – С. 46.
6. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 34-41.
7. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога / И. Г. Харисова // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 257-265.
8. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 57-60.
9. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков //

Харисова И. Г. Формирование универсальных педагогических компетенций на разных этапах подготовки педагога. Реализация системы универсальных педагогических компетенций на разных этапах подготовки педагога поможет, актуализировать образовательный процесс относительно проявления будущим педагогом способности решать системные профессиональные задачи. Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02).

Ключевые слова: подготовка педагога, универсальные педагогические компетенции, педагогическое образование, компетентностный подход, преемственность педагогической подготовки на разных этапах.

Kharisova I. Formation of universal pedagogical competencies at different stages of teacher training. The implementation of the system of universal pedagogical competencies at different stages of teacher training will help to actualize the educational process regarding the manifestation of the future teacher's ability to solve systemic professional tasks.

Keywords: teacher training, universal pedagogical competencies, pedagogical education, competence approach, continuity of pedagogical training at different stages.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ

**Чайка Татьяна Владимировна,
Савенкова Юлия Яковлевна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: yu.savenkova@donnu.ru**

Зрение является одним из самых важных органов, с помощью которого человек воспринимает информацию с окружающего мира, которая составляет почти 80 % из общей картины восприятия мира. Зрение – сложный функциональный механизм, начинающийся прохождением потока света от объектов через наши глаза с преобразованием энергии квантов света в нервный импульс, несущий информацию к коре головного мозга, а точнее к затылочной доле. Зрение можно потерять и испортить в любом возрасте и причин этому может быть множество: от травмы головы до банальной простуды и влияния антибиотиков.

Как правило, в зону риска по нарушению зрения первыми попадают дети. Проблемой врожденной патологии и нарушением зрения детей

занимались такие ученые как М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, А. И. Каплан, Л. И. Кирилловен и др. В своих работах они отмечали, что возникновение патологий зрения тесно связано с взаимодействием внешней и внутренней среды. Дети, которые являются слепыми или слабовидящими, нуждаются в специальной медицинской помощи, а также работе и коррекционной помощи в образовательном процессе со стороны дефектологии или специальной педагогики.

Мы можем заметить, что дети, которые имеют различные зрительные нарушения, при этом могут смело получать образование, учитывая тот момент, что их интеллект должен быть в норме. В тифлопедагогике различают следующие категории детей: первая категория – дети, которые родились слепыми; вторая категория – ослепшие в раннем возрасте; третья категория – дети, потерявшие зрение после трехлетнего возраста. На каждом этапе, работа дефектолога и помощь ребенку со стороны родителей будет немного отличаться, так как будет учитываться возраст и степень нарушения зрения.

Со всеми категориями детей работает учитель-дефектолог (тифлопедагог), который знает не только причину нарушения зрения, но и умеет правильно организовать образовательный процесс, дифференцировать задание, давать правильную нагрузку на глаза. К примеру, школьнику необходимо научиться воспринимать информацию не только на слух, но и ориентироваться на остаточное зрение, при этом утомляемость его организма вырастает в несколько раз.

В дефектологии в 80-е и 90-е годы активно занимались исследованием особенностей психического развития слепых и слабовидящих детей Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. М. Земцова, А. Г. Литвак, А. И. Зотова, при этом они опирались на теорию основоположников отечественной дефектологии. Уделяли внимание компенсаторным возможностям организма.

Основной проблемой тифлопсихологии современности (Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак, И. С. Моргулис) является выявление потенциальных возможностей развивающегося человека, способного найти пути преодоления отклонений в формировании психических процессов и черт личности, возникающих в результате глубокого нарушения зрения [1].

М. М. Земцова в своих исследованиях обращает внимание, что дефектологу важно и нужно обращать внимание на развитие когнитивных функций, чтобы дать нагрузку правильно, дозированно ориентируясь на изложение материала, развивать ребенка как личность [2].

Одна из самых важных функций в школе учителя-дефектолога (тифлопедагога) – правильно провести диагностическую работу и проанализировать способность ученика. Дефектолог не только разрабатывает коррекционные задания, но и помогает ребенку

социализироваться и адаптироваться. Данные задачи являются главнейшими в образовательном процессе, так как большинство учащихся после окончания специализированных школ идут во взрослую жизнь, где нужно жить среди зрячих, работать, создавать семью.

Чтобы коррекционная работа была более эффективной, совместно с учителем-дефектологом должны взаимодействовать родители ребенка. Беседа с родителями помогает учителю определить психологические и физические особенности ребенка, так как именно родные знают лучше всех свое чадо.

Порой, чтобы ребенок быстрее адаптировался и включился в образовательный процесс, родителям необходимо безукоризненно выполнять рекомендации соответствующего специалиста. Дефектолог помогает наладить благоприятный микроклимат в семье, помочь принять друг друга и научиться взаимодействовать.

Не секрет, что психологически принимать ребенка с нарушениями очень тяжело, из-за этого в семье могут возникать ссоры и скандалы, ведь тотально слепые дети требуют особой заботы и воспитания. Учитель может порекомендовать родителям сделать перестановку в комнате таким образом, чтобы ребенок учился пользоваться предметами личной гигиены, знал свои вещи, учился и привыкал к навыкам самообслуживания.

Часто дети с нарушением зрения (как правило, тотально слепые) имеют замедленное нарушение речи. Если до года – речь развивается в норме, также как и у нормальных детей. А вот в момент словообразования дети с нарушениями речи испытывают трудности.

Часто дети не могут соотнести правильно слова к предметам, поэтому на занятиях дефектолог будет использовать не только плоские наглядности, но и наглядности, которые соответствуют приближенному объему, форме, цвету, изготовленному материалу. При этом родителям будет нужно обязательно закреплять знания, полученные на уроке.

На специальных коррекционных занятиях дефектолог показывает родителям, как правильно проводить пальчиковую и зрительную гимнастику, которая соответствует уроку: используются игровые упражнения и задания для развития тонкой моторики, при рассматривании используются картинки с силуэтным, контурным и зашумленными изображениями, педагогами подбирается специальная наглядность по остроте зрения и зрительному нарушению.

Обязательной частью любого занятия являются физкультминутки с элементами логоритмики – родители могут проводить ее дома в игровой форме, так ребенок быстро снизит свою утомляемость, а переключение с одного вида деятельности на другой, позволит ребенку легко и без трудностей воспринять информацию по урокам. В коррекционно-логопедической работе устанавливается контакт с каждым ребенком, что свидетельствует об индивидуально-дифференцированном подходе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что взаимодействие дефектолога с родителями велико, это позволяет со всех сторон окружить ребенка с нарушением зрения не только заботой и любовью, но и комплексно организовать коррекционную работу, которая позволит ребенку справиться с дефектом.

Литература

1. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – Москва : Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

Чайка Т. В., Савенкова Ю. Я. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями детей имеющих нарушение зрения. В статье рассматривается взаимодействие учителя –дефектолога (тифлопедагога) с родителями, у которых дети имеют различные нарушения зрения для достижения одного результата, это помощь в социализации, адаптации.

Ключевые слова: дефектолог, дети с нарушением зрения, родители, зрение, взаимодействие, дефектология, учитель.

Chaika T., Savenkova Y. Interaction of the teacher-defectologist with the parents of children with visual impairment. The article discusses the interaction of a teacher-defectologist (tyflopедgog) with parents whose children have various visual impairments to achieve one result, this is assistance in socialization, adaptation.

Keywords: defectologist, children with visual impairment, parents, vision, interaction, defectology, teacher.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Чеботарева Ирина Владимировна,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический
университет»,
г. Луганск, ЛНР
e-mail: irina_pedagogika@mail.ru**

Эффективность процесса профессионально-личностного становления будущих педагогов во многом определяется качеством усвоения профессионально-ориентированных знаний и способностью студентов непрерывно обогащать профессиональный опыт на основе навыков самообразования, т. е. умения учиться. Профессионально-ориентированные знания мы определяем как систему важнейших

принципов, понятий, законов, фактов, усвоение которых способствует приданию педагогической деятельности духовно-созидающей направленности, формированию способности (на основе нахождения в них ценностных смыслов и идеалов) осуществлять профессиональную деятельность в модусе служения, оказывать нравственное сопротивление негативным тенденциям в обществе и быть готовым учить своих воспитанников ценить качественные знания и формировать умение их разумного использования в сложных быстроизменяющихся условиях.

Значимое место в системе профессионально-ориентированных знаний занимает историко-педагогическое знание, осваиваемое студентами в основном на дисциплине «История педагогики». Ценность этого знания не вызывает сомнения, поскольку идеи и опыт мыслителей, ученых и педагогов прошлого составляют основу используемых в современном образовании методов, форм, средств, видов, систем, методик, технологий воспитания и обучения.

История педагогики изобилует интересными фактами, событиями, особенностями воспитания на разных возрастных этапах развития личности, наполняющими педагогическую сокровищницу, из которой последующие поколения ученых и практиков могут черпать бесценный опыт и применять его в своей профессионально-педагогической деятельности. Но так ли благополучно обстоит дело с владением практикующими и будущими педагогами этой сокровищницей? Применяется ли в современном образовании опыт ученых прошлого? Ведь теоретически этот опыт оценен по достоинству; исследованию, например, наследия А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского посвящено, пожалуй, больше работ, чем написано самими классиками педагогики. Но не только же в этом состоит ценность науки; важно этот опыт применять в сегодняшних условиях. Тем более, что, к примеру, система воспитания беспризорных детей по А. С. Макаренко может быть успешно использована и в работе с современными беспризорными и безнадзорными детьми.

В 2011 году был создан «Историко-педагогический журнал» и первая статья главного редактора В. И. Смирнова «Новое, чтоб стать действительным, должно исторически развиваться из старого» была посвящена актуализации историко-педагогического знания в профессиональной деятельности учителя [5]. Автор подчеркивает, что современный учитель в поисках педагогической панацеи как универсального средства достижения успеха в обучении порой забывает, что искать рецепты и советы необходимо не только изучая современные методики и технологии, но и обращаться к наследию зарубежных и отечественных педагогов, создававших в прошлом условия, чтобы и будущие дети могли учиться с верным успехом. Еще в 1988 году был проведен социолого-педагогический опрос по выявлению уровня владения

практикующими учителями историко-педагогическим знанием. Например, учителям было предложено назвать имена выдающихся педагогов прошлого, повлиявших на их профессиональное становление. Результаты оказались шокирующими: из 1080 респондентов А. С. Макаренко вспомнили только 471 человек, а вот таких известных личностей как И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий опрашиваемые вообще не вспомнили. Что говорить о студентах, которые порой с трудом осваивают содержание учебника по педагогике и истории педагогики, а изучение работ великих ученых откладывается на потом или вовсе не представляется возможным, что подтвердило упомянутое исследование.

Так надо ли осваивать будущему и уже практикующему педагогу историко-педагогическое знание? Ответы будем искать, опираясь на размышления историков педагогики. К. Шмид, автор издания «История педагогики», выпущенной в четырех томах (1877 г.), подчеркивает, что эта отрасль науки тесным образом связана с общей историей человечества, являясь ее частью. Дело истории охарактеризовать развитие человечества на всех его ступенях и у разных народов, чтобы обнаружить каким образом путем возрождения и падения народов оно идет к совершенству. История педагогики прослеживает развитие воспитания этих народов, начиная с древнейших времен, выясняет каков был образовательный идеал, как понималась и формулировалась цель воспитания, какие методы и средства были использованы для осуществления идеала, какие результаты были достигнуты у разных народов на основе выработанной системы воспитания, какие результаты получены отдельными личностями определенного исторического времени. С точки зрения К. Шмида, существенной задачей истории педагогики является проследить, насколько глубоко и ясно идея человечества отражается в сознании любой современной ему эпохи; представить и уяснить поступательное движение педагогической идеи в ходе развития человечества.

Педагогу, как утверждает К. Шмид, очень важно для понимания задач современного образования исследовать путь пройденный историей воспитания, поскольку прошлое является основой, а современность – результатом прошедшей истории. Только так, прислушавшись к поучительному и просвещенному голосу истории и постигая сущность и цену воспитания, педагог может найти ключ к разрешению современных задач воспитания. К. Шмид заключает, что история педагогики является для учителя школой, благодаря которой он постигает педагогику. Педагогика без истории педагогики – это тоже самое, что здание без основы [7].

Т. Циглер – автор издания «История педагогики» (1911 г.) подчеркивает, что эта научная отрасль дает возможность воспитателю, которому приходится в своей деятельности считаться с различными

установлениями, понять их корни, и что устранение, преобразование того, что мешает педагогической деятельности, даже если это исходит от могущественного лица государства, не всегда представляется возможным, так как порой это связано со всей культурной жизнью и историческим развитием народа и требует ломки целой системы. С нашей точки зрения, это мысль Т. Циглера очень важная, поскольку часто ищущий, творческий педагог задается вопросом: «Почему так трудно уйти от каких-то установок, положений, инструкций и т. д.?». Погружаясь в историю культуры, с помощью истории педагогики, учитель разбирается в современных реалиях, корни которых уходят в другое историческое время. Еще одну пользу в истории педагогики видит Т. Циглер. Нередко в педагогике возникают различные методы, теории, учения, претендующие на новизну, а история педагогики показывает: действительно ли это новое или напротив – забытое старое. Таким образом, история педагогики является неким «орудием против нападков на существующее и против слишком поспешных нововведений». «Не все существующее разумно и лишь разумное достойно существования и сохранения. В истории, и именно в ней, обнаруживается прогрессивная тенденция культурного развития человечества» [6, с. 5].

А. И. Пискунов подчеркивает, что обращение к педагогическому опыту прошлого, ценностям мировой цивилизации дает возможность выявить преемственность прошлого с сегодняшним днем, соотнести культурное развитие каждого народа с развитием человечества. Историко-педагогическая образованность способствует лучшему ориентированию современного педагога в разнообразии идей и подходов, существующих в педагогической науке и воспитательно-образовательной практике. Знания истории педагогики участвуют в осмыслении опыта прошлого и прогнозировании развития педагогической науки и практики, а также способствуют осмыслению профессионально-педагогической деятельности в современных условиях [2].

С точки зрения А. И. Пискунова, историческое сознание педагога проявляется в его отзывчивости на постижение наработанных цивилизацией общечеловеческих и общепедагогических ценностей, на основе которых осуществляется духовно-нравственное становление личности. Понимание педагогической теории и практики в исторической динамике является важнейшим компонентом профессионально-нравственного совершенствования педагога, а также возможностью применить лучшие традиции мирового и отечественного опыта в моделировании собственного педагогического стиля, творческого обогащения имеющихся педагогических средств. Только вдохновляясь уроками прошлого, педагог сможет создавать будущее [3].

В копилке педагогической теории и практики имеется немало творческих достижений по воспитанию человека и становлению его как

духовно-созидающей личности. Истины, составляющие эту бесценную копилку, достались человечеству, как отмечает Б. М. Бим-Бад, дорогой ценой и их необходимо беречь и приумножать, чтобы находить новые педагогические средства воспитания человека. С точки зрения ученого, ценность истории педагогики заключается в том, что она синтезирует знания таких наук как психология, политика, история детства, педагогика и др., и фокусирует их на решении практических задач по воспитанию человека. Приобретая знания по перечисленным наукам, именно в курсе истории педагогики они начинают «работать», поскольку заглянув в историю, вернувшись к истокам возникновения идеи, метода, системы, опыта приходит понимание того, что было скрыто от будущего педагога. Как подчеркивает Б. М. Бим-Бад, история педагогики является единственной дисциплиной, позволяющей будущим учителям осознать педагогику «как противоречивое и одновременно единое целое, как неисчерпаемое богатство практики и идей человечества», разобраться во всех ее формах и видах.

В истории человечества, как и в истории образования, имеется немало периодов, событий, негативно повлиявших на развитие общества. В этом отношении Б. М. Бим-Бад делает акцент на важности изучения истории заблуждений, чтобы знать тупиковые пути развития педагогической теории и практики как способ профилактики новых и борьбы с возникающими заблуждениями. Одним из важных показателей педагогического мышления является способность учителя решать непредвиденные задачи, ставить педагогический диагноз и находить пути выхода из различных ситуаций. Эта способность, безусловно, развивается у будущего педагога в процессе обучения у великих педагогов, например, искусству любить воспитанников и распознавать деструктивные воспитательные идеи и действия. Поэтому историко-педагогическое знание – это не только источник профессиональных знаний, но и идейных убеждений, вдохновения, мастерства [1, с. 13-14].

В. Г. Пряникова и З. И. Равкин подчеркивают, что погружаясь в богатейшую лабораторию мирового педагогического опыта, важно чтобы будущий учитель творчески подходил к изучению исторических фактов и документов передового опыта в области воспитания и обучения. Обязательным условием профессионально-личностного развития будущего педагога является нахождение связей истории педагогики с философией, этикой, психологией, художественной литературой. Ценным в профессиональном становлении педагогов является также творческий подход к изучению биографии классиков мировой и отечественной педагогики, способствующий раскрытию и пониманию их оригинального опыта и оценки влияния их вклада на последующее развитие педагогической науки [4].

Таким образом, процесс профессионально-личностного становления будущих педагогов во многом определяется их умением находить в историко-педагогическом знании ценностный смысл, на основе которого формируется ценностное отношение к тем или иным идеям, методам, методикам, системам воспитания, обоснованным известными учеными. Ценностное отношение способствует формированию педагогических ценностей, хранящихся в культуре воспитания той или иной эпохи и являющихся ядром профессионального поведения педагога, направляющих его по пути достижения наивысшей ступени профессионального развития. Например, в основе классической педагогики лежит любовь и уважение к ребенку, вера в воспитанника, ценность сотворчества педагога с воспитанниками, родителями и т. д. Необходимо, погружаясь в классическое наследие, направить взгляд студентов на нахождение этих ценностей и создать соответствующие условия по формированию целостной системы педагогических ценностей. Показать будущим педагогам, что этот бесценный опыт применим на практике в современных условиях, а классическая педагогика, как и во все времена, «работает» отлично. Несомненно, ощущение успеха в применении историко-педагогического знания вызовет у студента желание вновь и вновь обращаться к мировой педагогической сокровищнице для нахождения в ней россыпи мудрости воспитания.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки : учебное пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 253 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под редакцией академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – Москва : Сфера, 2001. – 512 с.
3. История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учебное пособие для педагогических университетов / под редакцией академика РАО А. И. Пискунова. – Москва : Сфера, 1997. – 192 с.
4. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – Москва : Новая школа, 1995. – 96 с.
5. Смирнов В. И. Новое, чтоб стать действительным, должно исторически развиваться из старого / В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 5-12.
6. Циглер Т. История педагогики / Т. Циглер ; перевод с 3-го испр. и доп. нем. изд. Е. Цитрон и А. Карнауховой ; под редакцией С. А. Ананьина. – Санкт-Петербург ; Киев : Сотрудник, 1911. – 501 с.

7. Шмидт К. История педагогики / К. Шмидт ; перевод с нем. Э. Циммермана. – Москва : б. и., 1877. – Т. 1. – 500 с.

Чеботарева И. В. *Историко-педагогическое знание в профессионально-личностном становлении будущих педагогов.* В статье актуализирована значимость освоения будущими педагогами историко-педагогического знания как части профессионально-ориентированных знаний. Обосновано, что обращение к историческому опыту образования и воспитания детей и молодежи способствует обогащению профессионального опыта будущих специалистов и направляет их на профессиональную деятельность в модусе служения.

Ключевые слова: будущий педагог, история педагогики, профессионально-ориентированные знания, историко-педагогическое знание, профессионально-личностное становление.

Chebotareva I. *Historical and pedagogical knowledge in professional and personal formation of future teachers.* The article highlights the importance of mastering by future teachers of historical and pedagogical knowledge as part of professionally-oriented knowledge. It is proved that referring to the historical experience of education and upbringing of children and youth contributes to the enrichment of the professional experience of future specialists and directs them to the professional activity in the service modus operandi.

Keywords: future teacher, history of pedagogy, professionally oriented knowledge, historical and pedagogical knowledge, professional and personal formation.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Шуваева Валерия Николаевна,
Кривошеева Галина Леонидовна,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР
e-mail: kookoo12345@mail.ru,
kafedra-224@mail.ru**

Метод проектов не является принципиально новым в мировой практике. «Метод проектов» возник еще в начале XX века в США. Истоки его возникновения связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика В. Х. Килпатрика. Основная идея, закладываемая в метод авторами, – обучение на активной основе через целесообразную деятельность педагога, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании.

Предложенный Дж. Дьюи метод проектов в своей основе предполагал обучение, соответствующее личному интересу педагога в том или

ином предметном знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать учителю личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться ему в его профессиональной деятельности. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для педагога, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания [1, с. 45].

Проект – это совокупность определенных действий, предварительных текстов, своего рода замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта [5, с. 161].

Само слово «проект» в европейских языках было заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». Сейчас это слово понимают как идею, которой субъект может и вправе распоряжаться как своей мыслью.

В педагогической литературе встречаются разные определения понятия учебного проекта, но в любом случае учебный проект основывается на следующих моментах:

- на сотрудничестве учащихся между собой и учителем («педагогика сотрудничества»);

- на решении какой-то значимой для учащихся проблемы, моделирующей деятельность специалистов какой-либо предметной области;

- на развитии познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно искать информацию, развитии критического мышления;

- на самостоятельной деятельности учащихся: индивидуальной, парной, групповой, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени;

- на представлении итогов выполненных проектов в «осязаемом» виде (в виде отчета, доклада, стенгазеты или журнала), причем в форме конкретных результатов, готовых к внедрению.

Метод проектов – это система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических учебных заданий – проектов [5, с. 97].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Для педагогов начальной школы, проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя в группе или индивидуально, приложить свои знания, попробовать свои силы, принести пользу, возможность показать достигнутый результат перед публикой. Это

деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самим педагогом [1, с. 58].

Так, педагогами начального образования была проявлена инициатива по созданию проекта, который предполагал изучение творчества интересных фактов из жизни детских писателей и поэтов в формате литературно-театральной студии. Исследование проводилось в МБОУ «Харцызская средняя школа № 22».

Учителями был организован проект «Волшебники детского слова», который предполагал изучение творчества интересных фактов из жизни детских писателей и поэтов в формате литературно-театральной студии.

Суть проекта заключалась в создании цикла литературно-театральных вечеров с выразительным чтением стихотворений и прозаических отрывков из произведений русской и зарубежной детской литературы на русском языке, подготовкой театрализованных постановок фрагментов из наиболее ярких и интересных произведений детской литературы (с изготовлением костюмов, исполнением песен и танцев), живым общением со зрительской аудиторией и обсуждением актуальных духовно-нравственных проблем, затрагиваемых в произведениях конкретных авторов – в формате беседы, дискуссии, дебатов.

Целью проекта являлось формирование информационной, социальной, поликультурной и коммуникативной компетенций, а также формирование компетенции продуктивной творческой деятельности и компетенции самообразования и саморазвития будущих педагогов начального образования с помощью изучения творчества детских поэтов и писателей в формате литературно-театральной студии.

Задачи проекта:

- формирование опыта творческой деятельности и механизмов творчества у педагогов начального образования;
- развитие творческих способностей и реализация творческого потенциала;
- формирование у педагогов опыта организации воспитательных мероприятий;
- воспитание инициативного, неравнодушного отношения к жизни школы, к своей профессии и к собственной судьбе;
- воспитание у школьников интереса к чтению произведений детской литературы русских и зарубежных авторов на русском языке;
- воспитание уважительного отношения и гордости за литературное наследие русского народа и русского мира.

Данный опыт, а именно участие в проекте «Волшебники детского слова», помогает педагогам в дальнейшем разрабатывать свои собственные проекты в рамках учебного предмета «Литературное чтение» для младшего школьного возраста. Этот предмет является плодородной почвой для создания проектной деятельности. Учителя начальных классов

довольно часто сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие читательского интереса среди школьников, достаточно узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения.

Начальная школа является первой ступенью вхождения в проектную деятельность, закладывающая фундамент дальнейшего овладения ею. Само содержание проектной деятельности на уроках литературного чтения формируется, в первую очередь, путем отбора доступного материала для самого школьника, вводящего в мир знаний. Данный вид работы способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса.

Создание проектов в начальных классах всегда проблематично, так как требует от педагога глубокого знания особенностей психики детей этого возраста. У учащихся начальной школы еще нет поискового, учебного опыта, но все-таки организовать проектную деятельность возможно, если учитель для этого приложит свои усилия [2, с. 138].

Участие педагогов в проектной деятельности помогает более подробно понять, что такое проект, проектная деятельность, изучить детально его этапы. Благодаря этому, нами был подготовлен проект на такую тему, как «Литературные жанры» для учащихся третьего класса. Данная работа опирается на такие жанровые произведения, как сказка, рассказ, басня. Целью данного проекта является закрепление понятия «жанр литературы», обобщение знаний о видах жанра.

В начальной школе на уроках литературного чтения школьники знакомятся с произведениями классиков различных жанров, тем самым формируя эстетическое отношение ребенка к жизни, развивая его интерес к литературному творчеству, творчеству писателя [4].

Следовательно, произведения различных жанров могут решать, как воспитательные, так и образовательные задачи развития личности обучающихся. Чтение произведений всевозможных жанров содействуют формированию моральных представлений и воспитанию чувств и эмоций у младших школьников.

У обучающихся расширяются конкретные представления об отношении к товарищам. Это помощь друг другу в неудаче, в общих делах, игре, внимательном отношении к находящимся вокруг (родным, друзьям, знакомым и незнакомым людям), проявление честности и доброжелательности.

Младшие школьники знакомятся с ситуациями, требующими высочайшей моральной готовности человека, получают представление о чувстве справедливости, скромности, а также об отрицательных чертах характера – несправедливости, грубости и жадности.

Проектная деятельность дает возможность для раскрытия индивидуальных способностей детей, выявления творческого потенциала всех участников проекта, расширения возможностей реализации проекта, а

также развитие алгоритмического мышления и формирование у учащихся операционного стиля мышления, включающих в себя совокупность следующих знаний, умений и навыков: всесторонняя оценка ситуации, поиск информации, необходимой для решения задачи, построение информационных моделей, оптимальное планирование действий и возможных путей развития ситуации, принятие адекватных решений, оценка полученных результатов – формирование информационной компетентности.

Что касается педагогов, то при реализации проектной деятельности формируются такие профессиональные компетенции, как:

1. Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета;

2. Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;

3. Способность организовать и сопровождать проектную деятельность, определять показатели ее эффективности, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся.

Таким образом, предложенный нами подход к организации работы над проектной деятельностью, способствует появлению у педагогов нового взгляда, новой позиции, рождению нестандартной идеи в содержании и организации учебно-воспитательного процесса. На основании полученных новообразований, в процессе проектной деятельности, происходит и формирование ее важнейших компетенций.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. В. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2001. – 128 с.

2. Вохменцева Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей / Е. А. Вохменцева. – Текст : электронный // Актуальные задачи педагогики : Материалы I Международной научной конференции (г. Чита, декабрь 2011 г.). – 2011. – С. 58-65. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1390/> (дата обращения: 02.06.2022).

3. Воюшина М. П. Методика обучения литературному чтению : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под редакцией М. П. Воюшиной. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2013. – 288 с.

4. Емельянова Т. В. Использование метода проектов при формировании профессиональной компетентности / Т. В. Емельянова // Педагогические науки. – 2006. – 312 с.

5. Климанова Л. Ф. Учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Литературное чтение. 3 класс / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2013. – 223 с.

6. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : ИЦ ИЭТ, 2013. – 268 с.

7. Якупова Л. М. Проектная деятельность – партнерская деятельность / Л. М. Якупова. – Текст : электронный // Проблемы педагогики. – 2019. – № 6. – С. 2-4. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41661914> (дата обращения: 02.06.2022).

Шуваева В. Н., Кривошеева Г. Л. Проектная деятельность как фактор формирования компетенций профессиональной деятельности педагога начального образования. В данной статье рассмотрена проектная деятельность, направленная на развитие проектных компетенций. Проектная деятельность рассматривается как целостная учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность учителя и ученика, которая имеет общую цель, единые методы и способы деятельности.

Ключевые слова: компетентность, проект, проектная деятельность, педагоги, учащиеся, младший школьный возраст, литературное чтение.

Shuvaeva V., Krivosheeva G. Project activity as a factor of formation of competences of professional activity of a primary education teacher. This article discusses project activities aimed at developing project competencies. Project activity is considered as a holistic educational, cognitive, research, creative activity of a teacher and a student, which has a common goal, common methods and methods of activity.

Keywords: competence, project, project activity, teachers, students, primary school age, literary reading.

КАЧЕСТВА И КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К ПРАКТИКЕ

Яблочкова Наталья Васильевна,

Жегайло Алиса Олеговна,

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

г. Донецк, ДНР

e-mail: n.v.yablochkova@gmail.com

Если речь идет о компетенциях, которые приобретают выпускники ВУЗов, то чаще всего подразумевают их «конкурентоспособность» на рынке труда. Качества специалиста напрямую зависят от степени усвоения программ профессионального обучения, а практика позволяет проявить себя в реальной профессиональной деятельности. Если же речь идет о педагоге, то, кроме профессиональной, следует особое внимание уделить его общеобразовательной подготовке и воспитанию личностных качеств [1].

Добиться высоких результатов помогают не только учебные дисциплины, но и практики. На химическом факультете Донецкого национального университета проводится подготовка студентов по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия.

Из положений государственного образовательного стандарта по этой специальности выпускник, освоивший программу специалитета, будет подготовлен к целому комплексу видов деятельности, что максимально повысит его шансы на трудоустройство:

- научно-исследовательской;
- научно-производственной;
- организационно-управленческой;
- педагогической.

Последний из перечисленных видов, в свою очередь, подразумевает проведение научно-педагогической деятельности в образовательных учреждениях общего среднего и профессионального образования, изучение уже имеющихся методических материалов и на их основе подготовку новых, проведение теоретических и лабораторных занятий, обоснованный и компетентный подход к контролю усвоения химии обучающимися.

Взяв за основу Государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия, была разработана основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) по указанной специальности. Это исчерпывающая нормативная система документов, затрагивающих все виды деятельности вуза. Разработанный комплекс определяет основные характеристики образования, регламентирует цели, планируемые результаты, содержание, трудоемкость, условия и технологии успешной реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данной специальности. В процессе подготовки учителя химии важно учесть все нюансы, ведь учитель – это профессионал, оказывающий педагогическую, воспитательную и просветительскую деятельность в комплексе, один из ориентиров патриотических настроений обучающихся.

Поэтому в цель ОПОП специалитета первоочередно заложена подготовка высококвалифицированных специалистов-педагогов, владеющих устойчивыми фундаментальными знаниями, способных реализовывать не только традиционные методы обучения химии, но и эффективно внедрять инновации в научной области, химической промышленности, образования и воспитания, прививать экологическое сознание подрастающему поколению. Все это становится возможным только после формирования общекультурных и профессиональных компетенций, четко прописанных в требованиях ГОС ВО по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия.

Выбранный для реализации всего этого ресурс учебных дисциплин не случаен. Он полностью отвечает сложившимся в современных реалиях потребностям рынка труда, а распределение курсов, учебных, научных и педагогических практик, итоговой государственной аттестации по отдельным учебным разделам и периодам обучения логично и согласуется с конечными результатами обучения, которые наглядно можно оценить по знаниям, умениям, навыкам, приобретаемым компетенциям выпускников [2].

В целом, изучив в полной мере программу специалитета, выпускник максимально готов к осуществлению профессиональной деятельности, поскольку обладает углубленными теоретическими знаниями в областях органической, неорганической, аналитической, физической химии и биохимии, разбирается в фундаментальных разделах математики, физики и умеет применять такие знания для анализа и решения типичных естественнонаучных задач, освоил компьютерные технологии, использует программное обеспечение для планирования и выполнения химических исследований, анализа экспериментальных данных, а также обучения этому других. Практическая подготовка помогает закрепить теоретические знания и обретенные навыки. Именно на это и направлен комплекс дисциплин учебного плана по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия, общая трудоемкость, которого составляет 300 зачетных единиц. Из них на практики отведено 39 зачетных единиц или 13 % от всей совокупности часов.

Кроме практически направленных химических дисциплин и обязательных курсов общенаучного блока, сюда входят предметы, которые непосредственно направлены на формирование компетенций будущего учителя: педагогика, психология, методика воспитания и обучения (базовая часть), методика преподавания химии, компьютерные технологии в науке и образовании (вариативная часть). Их общая трудоемкость составляет 15 зачетных единиц или 5 % от общего количества часов.

Профессиональная подготовка будущих учителей многогранная и емкая. Необходимо не только традиционно ознакомить студентов с передовыми научными исследованиями и практическими достижениями в химии, но и сформировать у будущих специалистов-педагогов уверенность в целесообразности проблемного обучения, научить анализировать и применять действующие программы и пособия для интегрирования содержания всего комплекса учебных предметов общеобразовательной школы в свою дисциплину, осознавать потенциал химии в формировании у учеников правильной научной картины мира, устойчивого научного мировоззрения, способствовать развитию личностных качеств и творческих способностей школьников. Именно на это нацелена дисциплина «Методика преподавания химии», ее трудоемкость составляет 4,5 зачетных единицы.

Выпускники химического факультета Донецкого национального университета после освоения программы специалитета по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия обладают весомым багажом знаний, умений и навыков, которые являются залогом их успешной профессиональной деятельности.

Знают:

- основные компоненты педагогической деятельности;
- системно-структурированный подход к обучению химии;
- основные методы обучения химии, контроля знаний, умений и навыков учащихся.

Умеют:

- применять теоретические знания в своей профессиональной деятельности;
- критически оценивать текущий уровень содержания обучения в соответствии с состоянием химической науки и промышленности на данный момент;
- сопоставлять свою работу с опытом заслуженных педагогов;
- анализировать и при необходимости корректировать ход обучения и воспитания;
- развивать логическое мышление, пространственное воображение учащихся и формировать у них стремление и способность самостоятельно добывать знания в процессе обучения химии;
- максимально содержательно, логически и структурно излагать материал, дополнять его историческими сведениями, воспитывать чувство патриотизма детей, поднимать экологическую грамотность подростков и т. д.;
- усовершенствовать в соответствии с новыми запросами общества методики обучения, анализировать их и, ориентируясь на контингент обучающихся, выбирать оптимальные, наиболее эффективные методы.

Владеют:

- методикой и техникой проведения всех видов учебной деятельности: уроков, лекций, факультативных занятий, в том числе, демонстрационного химического эксперимента;
- навыками организации обучающего практикума в большом коллективе и индивидуального;
- методами успешной организации педагогического процесса, а также использования передовых компьютерных технологий.

Педагогическая практика – итоговый этап пятилетней профессиональной подготовки специалистов-химиков, учителей химии. Это звено обучающего процесса максимально приближено к реальной профессиональной деятельности педагога, дает возможность понять, насколько готов выпускник к такому формату своей самореализации в дальнейшем. Педагогическая практика позволяет студентам

самостоятельно подходить к решению насущных методических задач, использовать теоретические знания, полученные за время учебы в университете, при этом увидеть и заполнить пробелы, которые могут возникнуть, в том числе и на психологической почве. В комплексе этот вид учебной деятельности дает возможность студентам применять весомый багаж теоретических знаний по педагогике, психологии, методике обучения и воспитания, закрепить и углубить свои качества путем самостоятельной работы, осмыслить большую ответственность и многогранность работы преподавателя, научиться рационально планировать ее в соответствии с научной организацией труда.

Педагогическая практика является неотъемлемой и незаменимой частью программы подготовки студентов химического факультета по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия. На химическом факультете Донецкого национального университета такая практика проводится в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, колледжах, техникумах.

Основные требования к базам практики:

- высокий уровень учебно-воспитательной работы;
- высокая квалификация и опыт работы учителя-предметника, который является непосредственным наставником практикантов;
- наличие оборудованного кабинета химии со всем необходимым для проведения эксперимента;
- возможность проведения научно-методических экспериментов под руководством учителя и руководителя практики.

Качество и эффективность прохождения педагогической практики напрямую связана и с грамотностью ее организации. В рабочей программе четко сформулированы цели и конкретные задачи, которые ставятся перед студентом при осуществлении этого вида деятельности. Проводится контроль обеспечения студентов учебно-методической литературой. Для успешной реализации практики подбираются лучшие образовательные учреждения и высококвалифицированные педагоги. К высоким результатам приводит слаженная работа не только руководителей практик, но и школьных администраций, педагогов-предметников и психологов.

Цели практики – научить студентов осознанно использовать знания, полученные в вузе по психолого-педагогическим дисциплинам, методике преподавания химии, а также по фундаментальным дисциплинам, непременно учитывать возрастные и личностные особенности учеников, овладеть навыками планирования и проведения в общеобразовательных учебных организациях различными типами занятий и эффективными методами обучения, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, научить самостоятельно проводить учебно-воспитательную работу, находить творческие пути решения задач воспитания учащихся,

в том числе патриотического на основе комплексного плана, развить у студентов интерес к педагогической профессии [3].

Задачи практики – ознакомление с общеобразовательными учреждениями разных уровней, техникумами, организацией учебно-воспитательного процесса, документацией, которая неотъемлемо сопровождает каждого учителя и /или классного руководителя при выполнении профессиональных обязанностей. Наблюдение за работой учителя и классного руководителя, заимствование их методического опыта в своей деятельности. Усвоение системы учебной работы учителя химии (преподавателя) и /или классного руководителя: качество составления конспектов урока и проведение занятий по химии, в том числе и с демонстрацией опытов, выполнение функций помощника классного руководителя (куратора), анализ уроков или других традиционных и нетрадиционных видов занятий, факультативов, внеклассных мероприятий, составление психолого-педагогической характеристики класса (академического коллектива обучающихся).

Литература

1. Богдан Е. С. Исследование компетенций конкурентоспособного выпускника вуза на рынке труда региона: проблемы, тенденции, задачи / Е. С. Богдан, О. Л. Чуланова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2016. – Т. 8. – № 6 (37). – С. 31.
2. Белохвостов А. А. Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты / А. А. Белохвостов, Е. Я. Аршанский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 6 (56). – С. 113-123.
3. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н. А. Рыбакина // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 31-50.

Яблочкова Н. В., Жегайло А. О. Качества и компетенции учителя химии: от профессионального стандарта к практике. В тезисах показана тесная связь между программой подготовки студентов по специальности 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия и государственными стандартами, определяющими основные качества профессиональной деятельности учителей химии. Перечислены способы реализации профессиональной подготовки по педагогическому направлению, реализуемые на химическом факультете Донецкого национального университета.

Ключевые слова: фундаментальная и прикладная химия, педагогическая деятельность, лабораторное занятие, урок химии, методика преподавания химии, педагогическая практика.

Yablochkova N., Zhegaylo A. Qualities and competences of a chemistry teacher: from professional standard to practic. The thesis shows a close connection between the program of students' training in the specialty 04.05.01 Fundamental and applied chemistry and the state standards defining the main qualities of professional activity

of chemistry teachers. The ways of implementation of professional training in pedagogical direction implemented at the Faculty of Chemistry of Donetsk National University are listed.

Keywords: *fundamental and applied chemistry, pedagogical activity, laboratory lesson, chemistry lesson, methods of teaching chemistry, pedagogical practice.*

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1

Социальная значимость роли учителя в современном обществе

<i>Бучминская Ю. А.</i> Роль педагога в становлении речи детей дошкольного возраста	6
<i>Голованова Е. Г.</i> Педагог в современном обществе	10
<i>Гордеева Д. Д., Кривошеева Г. Л.</i> Социальная роль педагога дошкольного образовательного учреждения в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста	14
<i>Евстафьева О. А., Корниенко А. А.</i> О готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии	19
<i>Ефимовская Ю. В., Гридько О. А.</i> Роль воспитателя в создании развивающей эко-среды в условиях дошкольной организации ...	24
<i>Зенченков И. П.</i> Формирование физической культуры личности будущего учителя с помощью активных методов в учебном процессе	28
<i>Иванов Ю. П., Соседко О. А.</i> К вопросу об изменении социального статуса учителя в современном российском обществе	33
<i>Иванова Л. Н.</i> Диагностика мотивов профессионального выбора у обучающихся педвуза	37
<i>Казанина Е. А.</i> Учитель как центр взаимодействия семьи и школы в сельском социуме	41
<i>Кривошапова Н. В.</i> Портфолио учителя: основные моменты	46
<i>Крушельницкая О. Б., Орлов В. А.</i> Представление младших подростков о личностных качествах авторитетного учителя	50
<i>Кулапина А. П., Горчакова И. А.</i> Функции и основное назначение классного руководства	55
<i>Полянская С. В., Дзундза А. И.</i> Роль воспитателя дошкольной организации в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста	60
<i>Репина А. В.</i> Новые социальные функции современного педагога: педагогический потенциал среды и личности	66
<i>Сухаревская С. Б.</i> Векторы развития образования. Подготовка будущих педагогов	73
<i>Тесленко А. Н.</i> Учитель XXI века: проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров	77
<i>Уманец С. Ф.</i> О научном мировоззрении будущего педагога	83

Секция 2
Компетентный подход как фактор становления
профессиональной личности педагога

<i>Акимова О. М., Гризодуб Н. В.</i> Профессиональная компетентность современного преподавателя в рамках компетентного подхода	88
<i>Быстрова Ю. А.</i> Ресурсы формирования психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде	93
<i>Велиева С. В.</i> Динамика профессиональной мотивации воспитателей в зависимости от стажа педагогической деятельности	98
<i>Венкова З. Л.</i> Коммуникативная компетентность педагога в контексте стандартизации дошкольного образования	102
<i>Герман О. И., Шкиренко В. А.</i> Профессиональная компетентность учителя в управлении исследовательской и проектной деятельностью на уроках географии	107
<i>Гусев Д. И.</i> Профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка в условиях реализации программ дополнительного дошкольного образования.....	113
<i>Гусельникова М. Г., Закотнюк О. Л.</i> Личность и профессиональная компетентность учителя	119
<i>Дзундза А. И., Фунтикова Н. В.</i> Структура и содержание методической системы воспитания интеллигентности как основы профессиональной компетентности будущих учителей	124
<i>Егоренко Т. А.</i> Профессиональное становление будущего педагога на этапе обучения в вузе	129
<i>Иванова Е. О.</i> Универсальные педагогические компетенции как результат концептуально-ориентированного обучения	132
<i>Карнаухова Т. И.</i> Ассоциативный метод как средство развития эмоциональной отзывчивости у будущих педагогов-музыкантов в условиях инструментальной подготовки	137
<i>Коломойцев Ю. А.</i> Образовательная компетентностная модель как целевое направление образования будущего учителя музыки	141
<i>Кривошеева Г. Л.</i> Формирование профессиональной компетентности педагога в процессе изучения педагогических дисциплин	148
<i>Кривошеева Г. Л., Гордеева Д. Д.</i> Компетентный подход как фактор становления профессиональной личности педагога	152

<i>Кудрейко И. А.</i> Принципы лингвокультурологического подхода как основа формирования профессионально значимых качеств будущих учителей словесности	158
<i>Кузьменкова О. В.</i> Формирование аутопсихологической компетентности у учителей	164
<i>Кузьмина В. А.</i> Роль компетентностного подхода в формировании профессионально значимых качеств студентов-дефектологов ..	169
<i>Ледовская Т. В.</i> Теоретический анализ основ дополнительного профессионального образования педагога	175
<i>Лекомцева Е. Н.</i> Анализ дефицитов формирования компетенций, необходимых для работы с одаренными детьми, у будущих педагогов дополнительного образования	182
<i>Лондаренко С. Ю.</i> Современные представления о речевой компетенции дефектолога	185
<i>Лубовский Д. В.</i> Формирование психологической культуры учителя как фактор профессионального становления	189
<i>Насырова Э. Ф., Слепухина А. С.</i> Применение игровых технологий в обучении студентов	193
<i>Позднякова Т. Ю.</i> Концептуальные подходы к теории управления педагогическими кадрами	197
<i>Попова Н. В.</i> Профессиональная компетентность и профессионализм учителя-логопеда	203
<i>Попова О. В., Мокрецова Л. А., Швец Н. А.</i> Педагогические исследования как основа непрерывного профессионального становления личности учителя	209
<i>Радостева А. Г.</i> Эмоциональное выгорание профессиональной личности педагога	215
<i>Романенко Ю. А.</i> Компетентность учителя в сохранении психического здоровья обучающихся как фактора влияния на успеваемость	222
<i>Ручица Т. С.</i> Компетентностный подход в практической подготовке будущих педагогов-дефектологов	229
<i>Савенкова Ю. Я.</i> Особенности работы учителя-дефектолога с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного обучения	234
<i>Сальникова Ю. Н., Вошлова А. В., Жгулева А. А., Стародворская А. М.</i> Современные образовательные технологии в рамках организации дистанционных форм обучения как индикатор развития профессиональной компетентности учителя начальных классов	238

<i>Сарычева О. В., Чернышев Д. А., Чуркин Д. В.</i> Экстремальная компетентность современного учителя начальных классов	244
<i>Сафронова Е. М.</i> Комплексный экзамен как способ реализации компетентностного подхода в образовании	251
<i>Сахавчук Н. В.</i> Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов	256
<i>Слепко Ю. Н.</i> Самооценка педагогических способностей будущих учителей	261
<i>Слота Н. В.</i> Профессиональная деятельность будущих учителей музыки на основе обобщенных трудовых функций и трудовых действий	265
<i>Соболева В. Ю., Кривошеева Г. Л.</i> Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки классных руководителей начальных классов на современном этапе развития общества	271
<i>Тащиан А. Е.</i> Сетевое взаимодействие и полипрофессиональная интеграция специалистов психологической службы дошкольных учреждений	277
<i>Тимошенко В. В., Гризодуб Н. В.</i> Реализация компетентностного подхода в проектной деятельности педагога	281
<i>Тюхтина М. Д., Хапёрская А. Ю.</i> Развитие профессионального мышления студентов – будущих учителей начальных классов .	287
<i>Уйсенбаева Ш. О., Лян Ж. А.</i> Межкультурная компетентность педагога: актуальные проблемы и перспективы	293
<i>Харисова И. Г.</i> Формирование универсальных педагогических компетенций на разных этапах подготовки педагога	300
<i>Чайка Т. В., Савенкова Ю. Я.</i> Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями детей, имеющих нарушение зрения	306
<i>Чеботарева И. В.</i> Историко-педагогическое знание в профессионально-личностном становлении будущих педагогов	309
<i>Шуваева В. Н., Кривошеева Г. Л.</i> Проектная деятельность как фактор формирования компетенций профессиональной деятельности педагога начального образования	315
<i>Яблочкова Н. В., Жегайло А. О.</i> Качества и компетенции учителя химии: от профессионального стандарта к практике	320

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Материалы

I Международной научно-практической конференции

24 июня 2022 г.,

г. Донецк

ТОМ 1

под общей редакцией *С. В. Беспаловой*

Ответственный за выпуск *И. А. Кудрейко*

Адрес оргкомитета:

ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»,

Институт педагогики,

ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030, ДНР.

e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*
