

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



## СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

II Международной  
научно-практической конференции

«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»



Том 1

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**II Международная  
научно-практическая  
конференция**

Материалы  
конференции

**Том 1**

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

г. Донецк  
29 июня 2023 г.

Донецк  
Издательство  
ДонГУ  
2023

ББК Ч42С568  
УДК 37.011.-051:316.3

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»  
(протокол №6 от 30 июня 2023 г.)

*Редакционная коллегия:*

В. И. Сторожев, И. А. Кудрейко (главный редактор), Т. С. Ручица (отв. секретарь),  
В. А. Кузьмина, И. Г. Матузова, Н. В. Слота, Г. Л. Кривошеева

**Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость:** Материалы II Международной научно-практической конференции (Донецк, 29 июня 2023 г.). – Том 1 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 171 с.

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

В первый том материалов II Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанный с формированием в общественном пространстве высокой и социальной значимости роли учителя; со становлением профессиональной личности педагога в аспекте компетентностного подхода; с современными тенденциями в образовании, направленными на формирование у обучающихся системы личностных ценностей, профессионально значимых качеств.

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 Ч42С568УДК  
37.011.-051:316.3

© Коллектив авторов, 2023

© ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2023

## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

### **Председатель:**

*Беспалова С.В.*, д-р физ.-мат. н., профессор, ректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

### **Заместитель председателя:**

*Кудрейко И. А.*, к. филол. н., директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

### **Члены программного комитета:**

*Ахаян А.А.*, д-р пед. н., проф. кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

*Багрянцева В.А.*, старший преподаватель кафедры русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

*Гаврутенко Т.В.*, к. пед. н., директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

*Гронский А.Д.*, к. ист. н., доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований Филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Минске Республика Беларусь.

*Добровольская Л.В.*, к. пед. н., доктор PhD, доцент, доцент кафедры музыкальных дисциплин, и.о. декана педагогического факультета НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (г. Петропавловск, Казахстан).

*Евсеева Е.Г.*, д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

*Ефремова Н.Ф.*, д-р пед. н. профессор, заведующий кафедрой «Педагогические измерения» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону, РФ).

*Колыванова Л.А.*, д-р пед. н., профессор, профессор кафедры

биологии, экологии и методики обучения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

*Кошелева Е.Г.*, к. экон. н., доцент, заведующий кафедрой национальной и региональной экономики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

*Красильникова И.Н.*, к. пед. н., доцент, доцент кафедры географии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков, РФ).

*Манузина Е.Б.*, к. пед. н., заведующий кафедрой педагогики и психологии, руководитель ФЦНМС ПР «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

*Муллер О.Ю.*, к. пед. н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

*Онипенко Н.К.*, к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

*Пастухова Л.С.*, д-р пед. н., профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва, РФ).

*Плеханова О.Е.*, к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ).

*Ротерс Т.Т.*, д-р. пед. н., профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР, РФ).

*Скафа Е.И.*, д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

*Супрун В.И.*, д-р филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

*Тарасова О.В.*, д-р пед. н., профессор, директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел, РФ).

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

*Федотова О.Д.*, д-р пед. н. профессор, заведующий кафедрой «Образования и педагогических наук» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону, РФ).

*Фунтикова Н.В.*, к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой индустриально-педагогической подготовки федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, ЛНР, РФ).

*Чеботарева И.В.*, д-р пед. н., доцент заведующий кафедрой дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР, РФ).

*Чернышев Д.А.*, д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

*Чичканова И.Н.*, к. пед. н., заведующий кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

## Секция 1.

### Социальная значимость роли учителя в современном обществе

УДК 378. 37.0

#### МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Абраменко Ирина Анатольевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк ДНР, РФ  
*ped.conf@donnu.ru*

**Введение.** Вопрос повышения качества образования педагогов является весьма обсуждаемым и актуальным на сегодняшний день. От качества подготовки педагогов, их профессиональной компетентности, а также готовности к выполнению своих должностных обязанностей зависит то, каким будет ближайшее будущее у нашего государства и у каждого молодого гражданина нашей страны. Вопрос сложный и неоднозначный. На плечи педагога ложится большая ответственность за передачу подрастающему поколению накопленного в мировой практике опыта. При этом любой из педагогов задаётся вопросом: как организовать свою деятельность, чтобы успеть выполнить всё запланированное, как добиться успеха в передаче опыта подрастающему поколению, при этом сохранить здоровье и силы для семьи. Чтобы ответить на этот вопрос нужно понять кто приходит в вузы, чтобы получить профессию педагога? При этом мы знаем, что профессия педагога оплачивается чуть больше прожиточного минимума. Однако в обществе педагог должен восприниматься как достойная уважения авторитетная личность. Для этого он должен выглядеть подтянутым, здоровым, полон жизни и энергии, чтобы зажигать этой энергией своих обучаемых, чтобы находить ключи от сердец своих воспитанников и давать им импульс к положительному и необходимому в обществе развитию настоящей личности и достойного гражданина.

**Основная часть.** Путь к педагогической профессии, как и к другой лежит в плоскости профессиональной мотивации. Рассматривая формулу профессии определённую профессиограммой, педагог работает в условиях повышенной моральной ответственности [3]. Эта моральная ответственность, которая лежит на педагоге состоит в выполнении образовательной программы и на её основе он должен обеспечить развитие формирующейся личности с учётом индивидуальных особенностей и способностей. Без мотива деятельности активность не возможна, так как

он определяет на что будет направлена деятельность при удовлетворении потребностей. Итак, мотив является тем состоянием, которое предполагает готовность личности действовать определённым образом. Мотив, с одной стороны – это внутреннее состояние, но с другой – это внешние воздействия, направленные на удовлетворение мотива [4]. Изучая мотивацию личности и механизмы её формирования, тем самым происходит управление формированием будущих кадров, которые будут удовлетворять потребности общества в их деятельности [2].

Проблема мотивации трудового поведения педагога изучалась рядом психологов: В.Г. Асеев, А.Б. Бакурадзе, В.В. Гузеев, А. Маслоу и другими. Очень много противоречий выявляется даже на начальном этапе изучения мотивов. Во-первых, к педагогу постоянно предъявляются самые высокие требования, что приводит к снижению мотивации даже на этапе выбора профессии. Во-вторых, проблема необходимости педагогу всё время заниматься повышением своей квалификации и неготовности кадров учебного заведения ему оказывать содействие в личностном преодолении определённых предписаний для достижения этой цели, а также не всегда руководству учебного заведения удаётся удачно замотивировать педагога в его преодолениях [5]. Вообще вопросы повышения квалификации не должны быть вопросами только самого педагога. Это должна быть хорошо налаженная работа внутри самого учебного заведения, которая планомерно подводит педагогов к самой аттестации. И хотелось бы, чтобы наука шире и конкретней раскрывала механизмы, обеспечивающие мотивацию профессионального роста педагогов. Анализ обозначенных противоречий позволил сформулировать **тему исследования:** «Мотивация профессионального становления педагога в вузе как средство повышения качества подготовки специалистов». **Цель исследования:** разработка и апробация условий управления процессом мотивации будущих педагогов как средства повышения качества подготовки специалистов. **Объект исследования:** процесс повышения качества подготовки педагогов. **Предмет исследования:** условия управления процессом мотивации профессионального становления личности будущего педагога. **Гипотеза исследования:** качество подготовки будущих педагогов зависит от условий управления мотивацией личности на основе создания ценностно-мотивационной обучающей среды в вузе.

Для этой цели был проведён анализ психолого-педагогической литературы, изучен опыт других вузов. Известный всем метод кнута и пряника – это действенный метод, который выносятся в цивилизованные рамки его оформления. В любом случае должны быть сопряжены цели вуза в качественной подготовке специалиста и личности в качественном получении образования для дальнейшего успешного его реализации в профессиональной деятельности.



Рассматривая иерархию потребностей личности, на первый план у будущих педагогов выплывает потребность в получении образования, которое позволит чувствовать себя как признанной и уважаемой личностью в обществе [1]. Значит повышение престижа педагогов в обществе актуальная проблема, которую также предстоит решать во взаимосвязи с объявленной темой исследования. Кроме того, чтобы понять мотив человека нужно его рассматривать во взаимосвязи с поведением и действиями, которые приводят к желаемому результату. Однако, при недостаточном мотивировании, как процессе воздействия на человека с целью направить его действия в нужное русло, нельзя добиться искомого результата. При этом нужно придерживаться мотивирования, направленного на формирование определённой мотивационной структуры – достаточно понятых мотивов, которые по праву должны занять место в кругу истинно педагогических убеждений. Такое мотивирование должно носить характер воспитательно-образовательной работы. Важно, чтобы у будущих педагогов были развиты такие качества как настойчивость, целеустремлённость, чтобы и дальше продолжать и развивать начатое дело.

**Заключение.** Обобщая вышеизложенное, подчеркнём, что возможность всегда приходиться к искомому результату вызывается мотивационной доминантой, которая поддерживается всё той же иерархией потребностей личности и очень важно, чтобы на первом месте у педагога никогда не стояли вместо социальных потребностей физиологические. Самая высокая потребность – это стремление к самовыражению, а значит это стремление должно формироваться, поддерживаться и развиваться со студенческой скамьи.

#### **Список литературы**

1. Афонькина Ю.А. Становление профессиональной направленности в развитии человека : [Монография] / Ю. А. Афонькина; М-во образования Рос. Федерации. Мурман. гос. пед. ин-т. - Мурманск : Мурман. гос. пед. ин-т, 2001. - 180 с.
2. Вершловский О.С. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – Москва, – 1987. – 184с.
3. Дмитриева Е.Ю. Определение сущности понятия «Профессионально значимые качества педагога» // «Образование, здравоохранение, физическая культура» // №9 2016.
4. Кнорринг В.И. Теория и практика, и искусство управления. Учебник для вузов. – М.: НОРМА – М, 2001.
5. Першина Л., Смирнова Т., Пушнова Н. Как мотивировать учителя? // «Директор школы» №5/2012 – с. 38-45.

## УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*Алфимов Дмитрий Валентинович, Суренко Кристина Владимировна,*  
ФГБОУ ВПО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*surenko1999@mail.ru*

*Чтобы воспитать личность, надо самому быть личностью,  
чтобы зажечь другого, надо самому гореть.*  
*Ж. Сименон*

**Вступление.** Сегодня мы живём в условиях, когда общество требует качественного изменения деятельности педагогов, способных не только развивать свои профессионально важные качества, но и творчески включать их в учебно-воспитательную деятельность. «Без учителя, способного творить и понимать творимое, путей к новой школе быть не может» – эти слова российского педагога 20-х годов прошлого века С.Т. Шацкого как никогда актуальны сегодня. Последние годы в педагогике укоренилось утверждение «У творчески работающего педагога – творчески развитые ученики».

Развитие творческого потенциала педагогов является важным и необходимым процессом, который способствует повышению качества обучения, эффективности работы образовательных учреждений, а также развитию личностных качеств преподавателей.

**Основная часть.** В исследовательской литературе выделяются ряд ученых, которые занимались вопросом развития творческого потенциала педагогов. Среди них можно назвать А.В. Запорожец, Ю.А. Крылову, Т.Г. Ковалевскую, Н.В. Никандрову и др.

А.В. Запорожец разработал теорию творчества и творческих способностей, которые позволяют педагогам эффективно решать профессиональные задачи и развивать свой потенциал.

Ю.А. Крылова занималась проблемой развития творческого мышления педагогов, подчеркивая важность развития творческих навыков для повышения качества образования.

Т.Г. Ковалевская разработала модель развития творческой личности педагога, обосновала необходимость индивидуального подхода к каждому учителю с учетом его творческих способностей и потребностей.

Н.В. Никандрова предложила концепцию развития творческого потенциала педагогов на основе практической ориентации, которая позволяет активизировать учителей и стимулировать их творческий потенциал.

Изучение трудов указанных ученых позволяет более глубоко понимать проблему развития творческого потенциала педагогов и выработать эффективные методы его развития.

В своей работе педагог сталкивается с разными проблемами, и чтобы профессионально расти, ему необходимо находить новые идеи и решения. Творческий потенциал педагога позволяет ему находить нестандартные подходы к решению задач, создавать новые методики обучения и давать свежие взгляды на стратегию образовательного процесса. Благодаря этому ученики получают более эффективное обучение, воспитание и развитие.

Кроме того, развитие творческого потенциала педагога позволяет ему не останавливаться на достигнутом и постоянно развиваться. Такой подход приносит педагогу удовлетворение от работы и положительный настрой на будущее, что сказывается на эмоциональном благополучии и способности работать на результат.

В конечном итоге, развитие творческого потенциала педагога необходимо для создания качественной образовательной среды и успешного формирования молодого поколения.

Основными способами развития творческого потенциала педагогов могут быть:

1. Систематическая саморефлексия и анализ своей педагогической деятельности. Педагог должен осознавать свои сильные и слабые стороны, быть готовым к поиску новых способов и методов работы с детьми.

2. Развитие коммуникативных навыков и умения работать в коллективе.

Обмен опытом и взаимодействие с коллегами позволяет педагогу обогащать свою практику и оценивать ее с разных точек зрения.

3. Постоянное обучение и повышение квалификации.

Современное образование требует от педагогов не только глубоких знаний в своей профессиональной области, но и умения работать с новыми технологиями и методами.

4. Поиск и развитие новых технологий и методик обучения.

Творческий педагог должен быть готов к экспериментам и постоянным поискам новых методов и подходов к обучению детей.

5. Организация творческих исследовательских проектов с участием детей.

Работа в рамках творческих инновационных проектов учитывает потребности индивидуального развития детей, расширяет горизонты, внедряет инновации и новые методики обучения.

Условиями развития творческого потенциала педагогов могут быть:

1. Создание комфортных условий для творческой работы.

В школах и учреждениях образования должны быть организованы мастерские, лаборатории и другие пространства для творческой работы учителей и учеников.

2. Привлечение к образовательному процессу специалистов из внеучебной среды.

В рамках совместной работы с представителями культурных, научных и технологических институтов формируются более широкие возможности для творческого развития учителей.

3. Организация регулярных творческих мастерских и семинаров для педагогов.

В рамках совместной работы с коллегами и экспертами возможно выявление возможных творческих идей и методологий, а также развитие умений и навыков в работе с детьми.

Подходы развития творческого потенциала педагогов:

1. Индивидуализация подходов в обучении и работе с детьми.

Творческие педагоги учитывают присущие каждому ребенку особенности познавательной деятельности и формируют индивидуальные подходы к каждому ученику.

2. Ориентация на региональные и культурные особенности.

Творческий педагог должен быть готов работать в рамках конкретных социальных и культурных условий, адаптироваться к изменяющимся требованиям общества и инновационным формам обучения.

3. Ориентация на результат.

Творческие педагоги ориентированы на качество обучения и на развитие познавательных способностей учащихся. Творческий педагог не просто передает знания, но и формирует у детей умение быть творческими после выхода из школы.

Существует множество методик и инструментов, которые помогают раскрыть творческий потенциал педагогов. В первую очередь, важно расширить их кругозор, поэтому проведение специальных мероприятий, направленных на изучение новых идей и технологий, является обязательным этапом. Кроме того, стоит уделить внимание формированию коммуникативных навыков и умениям работы в коллективе, так как творчество невозможно без сотрудничества и обмена мнениями.

Особое внимание следует уделить также профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов, так как это помогает не только сохранять интерес к профессии, но и обновлять знания и умения, необходимые для успешной работы в современных условиях. Наконец, необходимо поддерживать и стимулировать творческий подход к работе педагогов, что достигается через систему поощрений, проведение конкурсов и выставок и прочие мероприятия.

Педагогическое творчество – это активная деятельность педагога, направленная на поиск новых форм и методов учебно-воспитательной работы и решение педагогических задач.

Сфера творчества в деятельности педагога достаточно широка и может проявляться как в подходе к ученику, так и в отношении к своему предмету, к подаче учебного материала, к определению методов и средств обучения и воспитания.

В рамках профессионально-педагогической культуры, педагогическое творчество не возникает само по себе. Для его эффективного развития необходимы благоприятные творческие условия, стимулирующая среда, объективные и субъективные условия, создаваемые руководством и коллективом образовательного учреждения.

М.М. Поташник в своих работах, рассматривая творчество, определяет его и как «процесс, и как результат деятельности педагога и его воспитанников. Педагогическое творчество имеет ту особенность, что содержанием его является творение человека, который всегда неповторим, уникален» [1].

Творческий процесс имеет несколько основных признаков и компонентов:

- создание чего-то нового или существенное изменение ранее известного;
- уникальность и неповторимость продукта своей деятельности, ее результатов;
- взаимосвязь творчества и саморазвития.

Творческий педагог – это исследователь, который обладает особым складом мышления, высоким уровнем профессионального мастерства, высоким уровнем развития педагогического чутья и интуиции, способностью к критическому анализу своей деятельности, потребностью в постоянном профессиональном совершенствовании и использовании в своей деятельности передового педагогического опыта.

В.И. Загвязинский отмечает, что в последние годы увеличивается количество творческих учителей. Они обладают высоким уровнем культуры, владеют комплексом альтернативных педагогических технологий, их отличает индивидуальный стиль работы, они, как правило, добиваются высоких результатов в развитии, обучении и воспитании учащихся. Его основной целью является открытие потенциала своих учеников, помочь им определиться, направить, поддержать. А для этого педагог сам должен быть мастером. Он должен развиваться, читать много книг, изучать опыт коллег и использовать его в своей педагогической деятельности [2].

Такие учителя могут использовать свой творческий опыт и знания в учебном процессе, делая его более интересным и разнообразным для школьников. Они могут создавать уникальные уроки, использовать нетрадиционные методы обучения и привлекать внимание учеников к предмету.

Кроме того, творческие учителя способствуют развитию творческого потенциала своих учеников. Они могут помочь выявить таланты

школьников и развить их в нужном направлении, что может стать отправной точкой для карьеры в будущем.

Таким образом, творческие учителя – это новый тренд в образовании, который может привести к более успешному и интересному обучению детей и подростков.

Современный педагог должен уметь разбираться в огромном объеме научной и учебной информации, быть способным к систематизации.

Важным условием является мотивация и желание педагога заниматься самообразованием. Особое место в этом процессе отводится администрации, в обязанности которой входит управление формированием и развитием творческого потенциала педагогов при участии внутренних и внешних ресурсов.

**Заключение.** Таким образом, развитие творческого потенциала педагогов – это непрерывный процесс, требующий от преподавателей постоянной работы над собой, развитием своих навыков и компетенций. Только такой подход обеспечит максимальную эффективность работы преподавателя и повышение качества образовательного процесса в целом.

#### **Список литературы**

1. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. М.: Знание, 2015. – 80 с
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Знание, 2013. – 364 с

УДК 373.3

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Бездетко Сергей Николаевич,*

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, РФ  
*s.n.bezdetko@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время все более актуальной становится проблема художественно-эстетического воспитания и развития подрастающего поколения. Перед педагогами и родителями стоит непростая задача – сформировать уверенную в себе, счастливую, умную, добрую и успешную личность. От того, насколько успешно ребенок адаптируется в этом сложном мире, насколько быстро и уверенно он определит свое место в мире, зависит дальнейшая реализация потенциала ребенка. И художественно-эстетическое развитие здесь будет одним из важных факторов становления ребенка в меняющемся мире.

**Основная часть.** Одной из основных задач образовательной

организации общего начального образования является полноценное (личностное, социальное, интеллектуальное) развитие ребенка, формирование его культуры, а также развитие творческого потенциала ребенка, его способностей. В общую культуру включена эстетическая культура, которая напрямую и косвенно имеет связь с разнообразными видами деятельности (игровой, познавательной, игровой). Об этом также утверждается в соответствующих нормативных документах. Так, например, Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального образовательного стандарта общего начального образования» указывает на важность эстетического воспитания [2].

Среди результатов освоения программы эстетического развития отмечается формирование у детей уважительного отношения и интереса к художественной культуре, развитие восприимчивости к разнообразным видам искусства, традициям и творчеству своего народа и других культур. Отсюда следует вывод, что эстетическое развитие ребенка – это значимый инструмент в формировании эстетической культуры для подрастающего поколения. И одним из активных участников в данном процессе выступает педагог [3].

Педагог для того, чтобы сделать художественно-эстетическое развитие детей младшего школьного возраста успешным, должен стать наставником, координирующим деятельность своих воспитанников. Задача педагога – поставить перед обучающимися проблему и помочь им ее решить. При этом важно, чтобы педагог не просто возглавлял этот процесс, а находился рядом. Демократический стиль выстраивания взаимоотношений между педагогом и учениками помогает активизировать познавательную активность младших школьников, у детей появляется желание делиться знаниями, которые они накопили в процессе их активной деятельности [1].

Среди отечественных педагогов в теории и практике накоплено большое количество исследований, связанных с раскрытием и актуализацией различных сторон эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания детей (Ю. К. Бабанский, Е. Ю. Волчегорская, Г. П. Выжлецов, Н. К. Голубев, Е. В. Коротаева, Б. Т. Лихачев, Н. Г. Тагильцева и др.).

Художественно-эстетическое развитие и воспитание представляет собой активный процесс, в результате которого у детей формируется чувство любви и гордости к культуре и истории своего народа, а также к культурному наследию других народов. В процессе художественно-эстетического воспитания, а также благодаря слушанию мотивов песен разных народов, танцам, картинам, у детей формируется национальное самосознание. К детям приходит осознание зарубежной и мировой культуры, то есть формируются национальные и мировые духовные

ценности [4].

**Заключение.** Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что художественно-эстетическое развитие детей младшего школьного возраста представляет собой важную и неотъемлемую часть формирования личности ребенка. То есть младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для художественно-эстетического развития. При этом сам процесс художественно-эстетического развития – это явление социальное, многоуровневое, а также специально организованное. Главным организатором данного процесса является педагог. Педагог выступает в роли помощника, оказывающего поддержку в формировании активной, сознательной художественно-эстетической деятельности младших школьников. Благодаря педагогу ребенок знакомится с художественными предметами и явлениями, а также учится преобразовывать окружающую эстетическую действительность через художественно-эстетическую деятельность.

#### **Список литературы**

1. Андрюкова М. Ю. Значение художественно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования детей // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф.. Москва, 2012. С. 203-206.
2. Бездетко С. Н., Коротаева Е. В. Значение художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях инклюзивного образования // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 21–22 апреля 2022 года. Екатеринбург, 2022. – С. 57-60.
3. Коротаева Е. В., Кусова М. Л. К изучению художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2019. – № 6. – С. 52-57.
4. Кравцова Л. А. Художественно-эстетическое воспитание в системе дополнительного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. – №4.



## РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

*Бондарев Михаил Александрович, Дихтяренко Галина Ивановна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*bondarev.michail@rambler.ru, g.dihtyarenko@donnu.ru*

**Введение.** Среди вопросов педагогики высшей школы особое место отводится воспитательной работе, методика и техника которой очень сложна. Проблеме воспитания студенческой молодежи сейчас посвящаются статьи и рефераты, монографии и диссертации, дискуссии и конференции, симпозиумы. Она привлекает внимание педагога и ученого, социолога и психолога, государственные органы, правительство в целом. Воспитательная работа с молодежью является важнейшим звеном строительства здорового общества. Вся воспитательная работа в высшей школе должна способствовать идейной закалке будущих специалистов, направлена на «...формирование, развитие и укрепление и организационных условий для интенсификации гражданского становления и эффективной социализации молодых граждан в условиях демократического общества, рыночной экономики и правового государства; для самореализации личности молодого человека как активного участника преобразований современного российского общества» [1].

Сегодняшние студенты – это основная сила экономической, политической, культурной, научной жизни общества в будущем. Поэтому воспитание студенчества – важнейшая задача высшей школы. Преподаватели, старшее поколение, общественные организации вуза должны воспитывать у студентов идейность, научить их понимать законы общественного развития, передать гуманистические традиции.

**Основная часть.** Роль преподавателя вуза как воспитателя определяется, прежде всего, его положением организатора, руководителя и вдохновителя учебного процесса и всей общественной жизни в коллективе. Глубокая теоретическая, научная, профессиональная подготовка, жизненный опыт и культурный багаж, тренированный ум, умение увлечь создают своеобразный климат каждодневного и ежечасного воспитывающего влияния.

Воспитательный процесс в вузе осуществляется в двух направлениях – в учебном процессе и в комплексе внеучебных специальных воспитательных мероприятий. Они взаимосвязаны друг с другом и взаимообусловлены. Учебные и внеучебные воспитательные мероприятия,

осуществляемые, как правило, одними и теми же людьми, продолжают и дополняют друг друга. Различие заключается в методах осуществления. Воспитание в целом, его направление и элементы – органическое дело кафедры, каждого преподавателя, независимо от ранга и звания (чем выше степень и звание, тем сложнее и важнее должны ставиться воспитательные задачи и проблемы).

Воспитание – это процесс со сложнейшими закономерностями, познание которых требует не меньших усилий, чем любое научное открытие. Разделения в учебном и воспитательном процессе быть не может: учёба и воспитание неразрывно связаны. Наибольших успехов, как показывает практика, достигают те педагоги, которые эти процессы соединяют, сливают. Студента нельзя оставлять одного после учебного процесса, ему нужен надёжный наставник, каким является преподаватель-воспитатель.

В вузах работает много молодых преподавателей, для которых важнейшей задачей является овладение мастерством воспитателей, выработка своего индивидуального педагогического почерка. Сложные задачи воспитания предъявляют серьёзные требования к личности преподавателя-воспитателя. Главное заключается в том, что «...воспитатель сам должен быть воспитан» (К. Маркс).

В воспитательном процессе преподаватель выступает не в роли назидателя и попечителя, а в роли примера и авторитета.

Основной формой участия профессорско-преподавательского состава в воспитательной работе вуза является кураторство. Опыт показывает, что воспитательный эффект выше там, где куратором является преподаватель, ведущий лекционные курсы или занятия в группе, знающий её состав, интересы, взаимоотношения. Это условие должно быть необходимым при утверждении кураторов.

Все стороны единого процесса обучения и воспитания (учеба и научная работа, идейно-политическое, трудовое, эстетическое, спортивное воспитание) подчинены главной цели – такому определенному и целенаправленному воздействию, которое бы через воспитание мировоззрения и нравственности, соблюдение правил общежития, выработку черт характера, воли, привычек, вкусов и свойств человеческой личности привело в глубокое личное убеждение и повседневное поведение. Достичь её осуществления можно лишь при индивидуальном подходе преподавателя к студенту. Индивидуальная воспитательная работа преподавателя с каждым студентом – основа основ эффективного воспитательного воздействия.

В воспитательной работе следует готовить студентов и к преодолению трудностей в профессиональной работе. Об этом надо говорить в беседах, лекциях, при осуществлении руководства практикой, при организации встреч студентов с представителями определенных

профессий. Нужно целеустремленно готовить студентов к преодолению трудностей в практической деятельности [3].

Работа по воспитанию студента тесно связана с внедрением в вузовскую жизнь обрядов и традиций. Актовая лекция, посвящение в студенты, общегородские, общереспубликанские студенческие слёты, день студенческой поэзии, «День первокурсника» и др. прочно и надолго вошли в университетский быт.

Трудно переоценить роль преподавателя в интернациональном, художественно-эстетическом, военно-патриотическом воспитании студенчества. Он поможет проанализировать сложные проблемы в международной жизни, провести квалифицированную беседу о современном искусстве, литературе, порекомендует прочитать, а затем обсудить книгу, фильм, вызвавшие общественный интерес. Выбрать главное в современном обилии информации может лишь квалифицированный человек.

Совместный с учителем научный труд, обсуждение научных идей, участие студентов в научной работе, научных семинарах, конференциях, публикации студенческих работ, конкурсы, дискуссионные клубы, обсуждения о научных достижениях, о будущем науки, её прогнозе, социальном значении – весь сложнейший и многообразный процесс научной деятельности является крупнейшим фактором воспитательной работы.

Очень серьёзны возможности преподавателя в организации самообразования студенчества. Опытный ученый, зная запросы и индивидуальные особенности своих студентов, всегда сможет предложить систему и технику самообразования.

**Заключение.** Разумеется, сложная методика и техника воспитания в вузе не может быть раскрыта лекцией, статьёй и даже монографией. Жизнь и задачи, ею выдвигаемые, вносят и внесут еще много нового и интересного. Заметить, обобщить и внедрить это новое, разумное, интересное очень важно. Академик П.С. Александров сказал: «Педагогическая профессия наша ...открывает секрет вечной молодости. Одни поколения сменяются другими, но мы видим вокруг себя все молодые и радостные лица...О них, о живых душах, которые мы выковываем,...о них мы должны заботиться всем нашим разумением, а также и всем сердцем нашим».

#### **Список литературы**

1. Государственная молодёжная политика: опыт, прогнозы, приоритеты [Текст] // Аналитический вестник Совета Федерации Федерального Собрания РФ – 2002 г. - № 4.
2. Дудина М. Н., Гречухина Т. И. Воспитательная функция университета: традиции и реалии // Образование и наука. 2010. № 11. С. 33-48.

3. Кузьмина И. Е. Качество воспитательного процесса в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2014. 215 с.

УДК 378.126

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Борисова Алина Александровна, Марчук Ольга Владимировна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*a.borisova@donnu.ru, olya.marchuk@bk.ru*

**Введение.** Современное общество характеризуется глобальными переменами, в том числе мы являемся свидетелями смены образовательной парадигмы, которая значительно актуализировалась в настоящее время. Трансформация затронула педагогический менталитет, в целом. Это указывает на то, что в системе современного образования происходит активное развертывание инновационных процессов.

Готовность к инновационной деятельности – одно из важнейших качеств современного педагогического коллектива, без которого невозможно говорить об эффективности воспитательно-образовательного процесса в условиях реализации государственных образовательных стандартов нового поколения. Это определяет актуальность проблемы организации управленческого процесса в современном образовательном учреждении: перед руководителем встает острый вопрос – каковы мотивы, обеспечивающие максимальное стремление педагогического коллектива реализовать свой инновационный потенциал, и каким образом их необходимо активизировать.

**Основная часть.** Инновационная деятельность – это всегда динамический процесс, который предполагает выработку качественно новых практик и методик, обусловленных социальным заказом общества. Инновационно - педагогическая деятельность представляет собою фундамент, который предполагает осмысление педагогом собственного опыта посредством сравнения и изучения, создания оптимальных условий для достижения более высоких результатов, приобретения новых знаний и внедрения новейших педагогических практик.

Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности, в свою очередь, подразумевает комплекс качеств самого педагога, определяющих его собственное стремление к развитию, выявлению актуальных проблем образования и поисков направлений их разрешения.

Анализ психолого-педагогической литературы отмечает ряд исследований в области выявления мотивов к инновационной деятельности педагогического коллектива. Данной проблеме посвятили свои работы Н.И. Лапин [6], Е.Н. Ильин [2], О.В. Крохова [4], В.С. Лазарев [5], О.Г. Прикот [8] и другие отечественные исследователи.

С точки зрения Н.И. Лапина «Инновационная деятельность педагогического коллектива – это метадеятельность, которая не приемлет включения рутинных компонентов в работу педагога» [6], Б.П. Никитин и Б.П. Мартиросян утверждают, что целью инновационной деятельности, прежде всего, является усовершенствование качества современного образования посредством целенаправленного внедрения в него новшеств и нововведений [7].

Как утверждает О.Г. Прикот «Инновации в образовании – это позитивный результат развития, приводящий к удовлетворению актуальных потребностей основных потребителей (государство и семья, представляющих интересы человека) образовательных услуг». [8].

Отметим ряд барьеров, тормозящих развитие инновационной деятельности педагогического коллектива. К ним, прежде всего, относятся: чувство страха перед неудачами, неуверенность в себе; отсутствие помощи со стороны руководителя (в отношении различных ресурсов – как моральных, так материальных); страх не получить поддержки и понимания в коллективе, а также среди учеников и родителей; недостаточный опыт работы, который не позволяет педагогу выявить свой инновационный потенциал; эмоциональное выгорание педагога, отсутствие стимулов к дальнейшему развитию; неэффективная система мотивации, действующая в учебном заведении; недостаточная информированность в педагогическом коллективе о возможных инновациях; ретроградное мышление, приверженность к устоявшимся методикам, страх перед новым; высокая загруженность основной работой [10].

Эти пункты можно продолжать и дальше, поскольку проблем и причин, не позволяющих педагогическому коллективу максимально реализовать свой инновационный потенциал, – довольно много, и все они требуют тщательного изучения и устранения.

Активизируя педагогический процесс к включению в инновационную деятельность педагогического коллектива, руководитель должен использовать для этого наиболее эффективные методы и инструменты. Мотивация к инновационному обновлению происходит в процессе беседы, знакомства с целями и задачами инноваций, разъяснения преимуществ, которые дают инновации образовательному учреждению. Поддержка новаторов (при их наличии в коллективе) со стороны руководителя – залог успешной реализации их идей в педагогической практике учебного учреждения. Кроме того, в процессе подготовки

педагогического коллектива к инновационной деятельности, руководитель должен использовать различные формы работы: проведение семинаров для сотрудников, организация дополнительного обучения и профессионализации педагогов; привлечение к процессу обучения сторонних провайдеров, проведение научных мероприятий по обмену мнениями «Круглый стол», брифинга и дискурсов с известными учеными, опытными руководителями образовательных учреждений, экспертами в различных областях; практикумы и реализация творческих проектов; создание оптимальных условий для работы методических объединений в рамках образовательного учреждения; мотивация деятельности педагогов-новаторов, как стимул активизации интереса к инновационному развитию всего педагогического коллектива [1].

**Заключение.** Таким образом, включение педагогического коллектива в инновационную деятельность позволит нам повысить профессиональную компетентность, активизировать стремление к получению новых знаний, способствовать развитию творческого потенциала, самовыражению и самореализации через решение педагогических задач, а также выстроить стратегию, направленную на качественно новое обновление образовательного процесса и педагогической практики.

#### **Список литературы**

1. Ангеловски, К.Д. Учителя и инновации: учебное пособие / К.Д. Ангеловски. – М.: Просвещение, 2019. – 320 с.
2. Ильин, А.С. Мотивация педагога к инновационной деятельности: эрзац или реальность / А.С. Ильин // Научно-теоретический журнал. – 2019. – № . – С. 69 – 74.
3. Коптяева, О Н Особенности мотивации инновационной деятельности учителей / ОН Коптяева, Н В Афанасьева // Вестник ЧГУ – Череповец, 2020. – №1 – С. 110 – 114.
4. Крохова, О.В. Подготовка учителей к работе в инновационной среде / О.В. Крохова // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – С.18 – 22.
5. Лазарев, В.С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы/ В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика – 2021. – № 3 – С. 17 – 25.
6. Лапин, Н.И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие / Н.И. Лапин. – М.: Университетская книга; Логос, 2020. – 328 с.
7. Никитин, В. Образование в ловушке развития / В. Никитин // Кентавр. – 2019. – №33. – С. 36 – 41.
8. Прикот, О.Г. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / О.Г. Прикот // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2020. – 230 с.
9. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2018. – 223 с.
10. Степанов, В.В. Психологическое сопровождение как фактор становления и развития мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности / В.В. Степанов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 3. – С. 168 – 172.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

*Власенко Элеонора Анатольевна, Брежнева Светлана Борисовна,*  
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»  
г. Мелитополь, Запорожская область, РФ  
*simfonia-2065@yandex.ru*

**Введение.** Творческим итогом всей профессиональной деятельности музыканта является публичное выступление, или концертная деятельность. Публичное выступление музыканта, по нашему мнению, необходимо рассматривать как результат и итог напряженного труда, который:

1) является одной из основных закономерностей музыкально-исполнительской деятельности и предполагает мобилизацию усилий исполнителя;

2) требует использования музыкально-теоретических знаний, практических умений и навыков, составляющих исполнительское мастерство;

3) аккумулирует в себе исполнительскую надежность-качество музыканта-исполнителя при исполнении музыкального произведения;

4) выступает важным и ответственным актом, стимулирующим, а иногда и определяющим дальнейший профессиональный рост студента.

**Основная часть.** Любая сценическая деятельность (игра на музыкальном инструменте, вокально-хоровое пение, хореографическая постановка) имеет самостоятельный поисковый характер. Исполнитель вносит в уже известное произведение отражение собственной индивидуальности, отличающееся своеобразным психолого-эмоциональным раскрытием основной идеи, этот процесс является актом поиска оригинального решения художественных задач, поскольку исполнитель создает собственную интерпретацию авторского замысла, показывая на концертном выступлении свое отношение, свою трактовку музыкального произведения.

В период подготовки к ответственному выступлению, нередко возникает проблема преодоления штампового исполнения. Своего рода индикатором состояния свежести и одухотворенности исполнения могут служить как собственные слуховые представления музыканта, так и отзывы о исполнении из слушательской аудитории. Таким образом, обучение или воспитание творческого воображения является неотъемлемым компонентом обучения студента-музыканта.

Психологические аспекты музыкального исполнения как публичной деятельности отражают:

1) умение исполнителя регулировать и корректировать собственное психическое состояние в условиях сценической деятельности;

2) способность к сохранению творческого самочувствия и художественного самовыражения на эстраде;

3) готовность к невербальному, наводящему на размышления, эмоциональному, художественно-образному влиянию на слушательскую аудиторию.

Педагогическое сопровождение подготовки студентов-музыкантов к публичным выступлениям воплощается через ряд компонентов, отражающих специфику инструментально-исполнительской подготовки будущего педагога музыканта: мотивационного, гностически-деятельностного, практического, тезаурусного и коммуникативного:

- мотивационный компонент - наличие внутреннего стремления личности к совершенному освоению выбранной специальности (в нашем случае – будущего учителя музыкального искусства) и дальнейшему профессиональному росту на этом поприще;

- гностически-деятельностный компонент - интеллектуально-познавательный вектор, направленный на активизацию мыслительной деятельности студентов, развитие ассоциативной подвижности и мобильности умственных действий в процессе как музыкально-исполнительской так и общепедагогической подготовки и отражающий практически-трениговую сторону инструментально-исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта;

- практический компонент - является инструментом рефлексивного измерения успешности или неуспеваемости инструментально-исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта с целью осознанной трансформации ситуации профессиональной неуспеваемости через ее нейтрализацию-к созданию ситуации успешной профессиональной самопрезентации;

- тезаурусный компонент - предполагает обогащение общекультурного уровня и направление когнитивно-познавательного вектора в сторону расширения специальных музыкальных знаний с целью их реинтеграционного применения;

- коммуникативный компонент - является воплощением особенностей педагогической деятельности как «деятельности-общения» и реализуется в трехуровневом формате: «преподаватель - студент-исполнитель» «студент-исполнитель - студент-слушатель (или слушатели)», «студент-исполнитель-слушательская аудитория».

Организационная направленность указанных компонентов связана с формированием у студентов творческого отношения к жизненным явлениям и искусству средствами активной музыкально-исполнительской



деятельности, что требует от преподавателя умения создавать в аудитории духовно-творческую атмосферу, активизировать творческие способности, побудить студентов к эмоционально-эстетическому переживанию музыкальной содержательности произведений, что необходимо для формирования профессионально-исполнительского мастерства

Важным аспектом успешности подготовки к публичному выступлению является сотворческая деятельность преподавателя и студента в процессе построения исполнительской концепции музыкального произведения:

а) сотворческая деятельность, связанная с созданием словесной интерпретации эмоциональной содержательности музыкального образа, является эффективной для развития образного мышления, для способности в устной форме на основе полученных знаний ярко и убедительно излагать свои мысли. Для применения метода словесной интерпретации музыкального образа на занятиях по основному музыкальному инструменту можно применять следующие задания:

- на основе анализа музыкальных произведений и суждений профессиональных музыковедов составить устную аннотацию к музыкальному произведению на аналогичном раскрытии в ней образного содержания музыки;

- совместить исполнение музыкального произведения с речевым объяснением эмоциональной палитры поочередно студентом и преподавателем с обсуждением позиции каждого;

- аргументировано обосновать свою трактовку произведения с привлечением теоретико-исторических и методических источников;

б) сотворческая деятельность, направленная на создание убедительной индивидуально-творческой интерпретации; на этом этапе целесообразно применять:

- системный анализ студентом и преподавателем различных исполнительских концепций, редакций, музыкально-публицистических источников с критическим обзором или описанием исполнения данного произведения;

- построение «исполнительского сценария» для адекватного инструментального воплощения исполнительской концепции. Следует отметить, что понятие «исполнительский сценарий» предусматривает большую свободу действий и гибкость ситуативного реагирования в исполнении по сравнению с исполнительским планом, поскольку при написании «исполнительского сценария» продумываются и предусматриваются несколько вариантов исполнительской концепции с учетом многочисленных внешних и внутренних факторов (эмоциональное и физическое состояние исполнителя, место произведения в концертной программе, подготовленность аудитории и т.д.).

**Заключение.** Разработанная технология педагогического сопровождения и результаты практического воплощения в подготовке студентов к всероссийским и международным исполнительским фестивалям и конкурсам позволяет: а) расширить географию международной деятельности и активизировать создание международного имиджа художественного образования; б) актуализировать исполнительский опыт будущих педагогов-музыкантов в условиях подготовки видеозаписей по требованиям онлайн конкурсов; в) обеспечить простор для творческой самореализации студентов в концертном исполнении.

#### **Список литературы**

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: [учебно-методическое пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений]. / И.Э. Аксельруд – Сумы, 1996. – 100 с.
2. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности [Электронный ресурс] / А.С. Гаязов // Режим доступа: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> 2.
3. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е.Г. Гуренко – Новосибирск: Наука, 1982. – 98 с.

УДК 378

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

*Гризодуб Наталья Викторовна, Акимова Ольга Михайловна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*n.grizodub@donnu.ru, q4olga@gmail.com*

**Введение.** Профессиональную деятельность преподавателя основана на общении (контакт с обучающимися, коллегами, администрацией образовательной организации). Профессионально-педагогическое мастерство преподавателя – это система в структуре личности, которая стимулирует к самоорганизации, а составляющим ее звеном является гуманистическая ориентация личности. Эффективность образовательного процесса зависит от того, как строится общение.

**Основная часть.** Педагог – это одна из самых сложных и креативных профессий современности. В ней тесно объединяется наука и искусство, требующие от преподавателя быть актером, и в тоже время, художником, писателем, режиссером, психологом и ученым. По мнению А. Дистервега, преподаватель должен быть олицетворением зрелой,

воспитанной, если не совершенной, то стремящейся к совершенству личностью [1]. Профессиональным «олимпом» преподавателя являются достижения им педагогического мастерства, которые состоят из профессиональных компетенций, личных качеств, педагогической техники, педагогического творчества, гуманистической направленности, культуры речи, педагогических способностей, а также педагогического такта [4].

Согласно толковому словарю, слово «тактичность» означает чувство меры, предполагающее правильное понимание или оценку явлений реальности [2].

Такт реализуется через язык и стиль поведения [3]. Педагогический такт – это педагогически грамотное общение в сложных педагогических ситуациях, умение найти педагогически целесообразный и эффективный метод воздействия, чувство меры, умение быстро оценить ситуацию и найти оптимальное решение. Педагогический такт проявляется и в умении контролировать свои чувства, не терять равновесия в сочетании с высокой принципиальностью и требовательностью, а также чутким человеческим отношением ко всем без исключения участникам образовательного процесса.

Педагогический такт является формой реализации педагогической морали в деятельности преподавателя. Он основывается на глубоких знаниях психологии и индивидуальных особенностей участников образовательного процесса и выступает важным условием эффективности воздействия на последних. К тому же, тактичность возвышает авторитет самого преподавателя.

Еще в XIX в. выдающийся педагог К. Д. Ушинский указывал на то, что педагогический такт является, по сути, психологическим тактом, который нужен педагогу в той же мере, как и литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику, то есть всем тем лицам, которые так или иначе думают влиять на душу других людей [3].

К показателям педагогического такта преподавателя можно отнести:

- эмпатию;
- требовательность без грубости и придирчивости;
- умение выражать указания без высокомерия;
- умение слушать собеседника;
- уравновешенность и самообладание;
- простота в общении;
- принципиальность, настойчивость без упрямства;
- юмор;
- скромность [4].

Однако тактичный педагог обладает еще большим запасом самых разнообразных средств воздействия, а именно: сила воли, уравновешенность, наблюдательность, внимательность,

последовательность, требовательность, сообразительность, ирония, юмор, улыбка, взгляд, оттенки голоса.

Однако наличие данного запаса средств не означает владение педагогическим тактом, хоть и является его необходимым условием. Свидетельством владения педагогическим тактом является умение применять каждое средство воздействия в соответствии с конкретной ситуацией [2].

Таким образом, неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы должно быть владение педагогическим тактом, что является фундаментом для формирования педагогического мастерства. Педагогический такт позволяет преподавателю осуществлять воздействие на окружающих и поддерживает его высокий авторитет. Данное качество личности педагога способствует предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций, установлению доброжелательных отношений с другими участниками образовательного процесса, что в комплексе способствует эффективности последнего.

**Заключение.** Рассмотрение данного вопроса указывает, что реформирование образования, переход к гуманизации, демократизации, ориентация на развитие конкурентоспособной личности, предъявляет новые требования к личности педагога. Педагог – это лицо, которое по содержанию своей профессиональной деятельности должен иметь совокупность универсальных качеств. Он должен иметь способности организатора, оратора, аналитика, психолога, обладать строгой логикой педагогического процесса и воспитания, быть компетентным специалистом в своей области и эрудитом в других отраслях знаний.

Такой многоплановой, развернутой квалификационной характеристики не имеет, пожалуй, никакая другая профессия. От преподавателя требуется не только естественные способности, а и талант, огромные умственные, физические и эмоциональные затраты.

#### **Список литературы**

1. Дистерверг Ф. А. Руководство к образованию немецких учителей / Дистерверг Ф. А. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 353-414.
2. Жабаков В. Е. Педагогическое мастерство учителя физической культуры: учебное пособие / В. Е. Жабаков, Т. В. Жабакова. – Челябинск. : Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016. – 195 с.
3. Остапчук Н. А. Педагогический такт как основа мастерства преподавателя / Н.А. Остапчук // Символ науки. - 2016. - № 9-2. – С. 96-99.
4. Ткачева С. А. Педагогическое мастерство. Учебно-методическое пособие / С.А. Ткачева. - Каракол. : ГУ им К. Тыныстанова, 2015.- 100 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*Дюбо Елена Николаевна,*

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,  
г. Луганск, ЛНР, РФ  
*dyubo\_elena@mail.ru*

**Введение.** Система реализуемых на современном этапе социально-экономических преобразований ставит перед обществом важную педагогическую проблему – развитие экономической культуры и финансовой грамотности учащихся как целостной системы ценностей и мотивов деятельности, уровня и качества экономических знаний, оценок и действий с учетом принятых норм и традиций, регулирующих финансово-экономические отношения и поведение. Именно уровень экономической культуры отдельной личности будет способствовать обеспечению устойчивого экономического развития всего общества.

Поскольку каждый человек на протяжении всей жизни вынужден решать множественные экономические и финансовые вопросы, то существует необходимость в получении населением доступа к достоверной и надежной информации о финансово-экономических услугах, которой можно воспользоваться для принятия решений в области формирования личных доходов и осуществления личных расходов, контроля экономических и финансовых рисков, а также для защиты своих прав в качестве потребителей финансовых услуг. Чем раньше каждый начнет осознавать и вникать в финансово-экономические проблемы семьи и общества, тем осознаннее пройдет осмысление экономического поведения и деятельности в целом. Поэтому формировать экономическую культуру и финансовую грамотность личности следует уже в школьные годы в процессе непрерывного экономического образования.

Именно теоретическая и практическая подготовка позволят сформировать у подрастающего поколения систему экономических знаний, а также умений и навыков грамотного применения их в повседневной жизни, социально-экономический опыт рационального использования значимых экономических качеств личности и ресурсов в экономической деятельности и, как результат, определить успешность экономической социализации.

**Основная часть.** На сегодня в общеобразовательных учреждениях нет отдельных учебных дисциплин, направленных на экономическое обучение и воспитание: такой предмет как экономика редко встречается в школах, его изучение сводится к разделу обществознания, а финансовая

грамотность встречается лишь в одной теме этого общеобразовательного предмета, что не позволяет целостно сформировать знания учащихся в данной области.

Приказом Минпросвещения России в 2021 г. в образовательный процесс внедрены новые ФГОС начального и основного общего образования, реализация которых началась с 1 сентября 2022 г., а также в 2022 г. ФГОС среднего общего образования, реализация которого начнется в 10 классах с 1 сентября 2023 года.

Так, в ФГОС начального общего образования элементы экономической культуры и финансовой грамотности интегрированы в такие учебные предметы, как математика и окружающий мир, при этом определена направленность математики на использование начальных математических знаний в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов [1].

В ФГОС основного общего образования в п.4 подчеркивается направленность стандарта на освоение учащимися знаний и компетенций, необходимых для жизни в современном обществе, для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни [2]. Элементы формирования экономической культуры включены в состав универсальных учебных действий обучающихся как «...формирование знаний и навыков в области финансовой грамотности и устойчивого развития общества», а также в предметные результаты общеобразовательных предметов: обществознание, математика, география и информатика. Курс математики при этом направлен на обеспечение формирования умения решать задачи разных типов, в том числе на проценты, цену товаров и стоимость товаров и услуг, налоги, задачи из области управления личными и семейными финансами. В данном случае основой для обучения и формирования экономического мышления учащихся выступают расчеты и модели, т.е. обучение сводится к накоплению инструментария обработки какой-либо экономической информации с целью принятия соответствующего решения.

Это находит отражение и в ФГОС среднего общего образования, в котором к предметным результатам освоения базового курса математики относится умение «... решать прикладные задачи средствами математического анализа, в том числе социально-экономического характера» [3].

Основной посыл ФГОС общего образования – ориентир на применение приобретенных знаний и навыков в практической жизни через выстраивание личного экономического поведения с учетом возможных альтернатив при принятии решений.

Математике отводится особое место в формировании экономической культуры и финансовой грамотности, поскольку она обуславливает:

- создание математического аппарата для решения основных финансовых «задач» (решение практико-ориентированных задач позволяет повысить мотивацию учеников и закрепить материал за счет того, что они смогут увидеть применимость изучаемых тем в повседневной жизни);

- использование межпредметных связей (позволяет интегрировать отдельные дидактические единицы экономической и финансовой грамотности в содержание общеобразовательных предметов);

- профориентационный характер учебной деятельности (практическая направленность курса помогает понять экономическую терминологию, повышает интерес к математике, способствует общему развитию школьников и расширению кругозора; возрастает интерес к экономической, банковской, финансовой деятельности, которая непосредственно связана с математическим инструментарием);

- формирование готовности учащихся к адаптации в обществе в условиях повышенной информатизации (способствует формированию умения ориентироваться в потоке информации, овладению набором знаний для объяснения и оценки явлений и процессов).

В 5-6 классах школьники знакомятся с долями, дробями, процентами, они уже обладают вычислительными навыками. В этот период целесообразно в программу курса включать задачи на формулу стоимости покупки, простые проценты, задачи на оптимальный выбор с учетом минимизации расходов, на расчет зарплаты, налогов, статей расходов семейного бюджета, планирование семейного бюджета. В 7-9 классах продолжается линия решения банковских задач на депозитные вклады с изменяющимся годовым процентом, задачи на погашение банковского кредита двумя платежами; на расчет возрастания вклада (сложные проценты). В стохастической линии актуальными выступают задачи на нахождение вероятности выигрыша в лотереях. В 10-11 классах рассматриваются задачи на применение формул банковского кредита и депозита, на нахождение минимального срока кредита на определенных условиях. Помимо использования нового математического материала продолжается закрепление ранее изученных финансовых алгоритмов.

**Заключение.** В рамках школьной программы по математике, конечно, невозможно рассмотреть все аспекты экономической и финансовой грамотности, но именно на уроках математики, на конкретных примерах можно заложить основные навыки экономического планирования, оценки рисков при использовании различных финансовых продуктов, планирования личного бюджета. Таким образом, формирование экономической культуры и финансовой грамотности приближает обучающегося к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности.

## Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732.

УДК 378

## СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

*Жданова Наталия Александровна, Гокунь Юлия Сергеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*n.zhdanova@donnu.ru, yulya.gokun@mail.ru*

**Введение.** Высшее образование лежит в основе экономического процветания государства, а его качество связано с социальной ролью педагога высшей школы. В настоящее время в Российской Федерации активно происходят трансформационные процессы. Одной из сфер, в которой они проявляются наиболее заметно, следует признать социально-экономическую сферу общества. В ней, помимо всего прочего, происходит укрепление традиционных исконно русских ценностей. Полагаем, ключевая роль в данном процессе принадлежит педагогу высшей школы.

**Основная часть.** Вопросами определения роли педагога высшей школы в современном обществе занимались такие исследователи, как: Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. [1], Шафранова О.Е. [2], Есипова А.А. [3], Писарев Н.Н., Карандеева А.М., Соболева М.Ю., Гундарова О.П. [4], Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А [5] и др. Однако вопрос о социальной роли педагога высшей школы в современном обществе в условиях трансформации социально-экономической сферы был недостаточно рассмотрен, в связи с чем он нуждается в дальнейшем изучении.

Необходимо отметить, что социальная роль рассматривается в качестве поведения, ожидаемого от того, кто имеет определенный социальный статус. Кроме того, под социальными ролями понимается совокупность требований, предъявляемых к индивиду обществом, а также



действий, которые должно выполнить лицо, занимающее данный статус в социальной системе.

С личностью современного преподавателя российского вуза связываются социальные ожидания по повышению качества образовательных процессов. В этом контексте профессиональная деятельность преподавателя способствует глубокому обобщению и систематизации полученного студентами материала, более быстрому выделению основных положений и формулированию выводов, а также подталкивает к постановке уточняющих вопросов, а, в некоторых случаях, и к возникновению у самих преподавателей и у студентов новых гипотез и идей, формированию и развитию профессиональных компетенций студентов, что приводит к пополнению научного потенциала и развитию науки в государстве. Все вышеизложенное свидетельствует о высоком профессионализме педагога высшей школы, созданного благодаря сложной и всеобъемлющей специальной подготовке, непрерывному самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Следовательно, знания и компетентность педагога высшей школы являются показателями эффективности его профессиональной деятельности.

При этом, на наш взгляд, студенты должны видеть в преподавателе не только обучающее лицо, но и человека, который смог бы повести за собой других, т.е. некоего лидера. Чтобы стать таким лидером, педагог высшей школы должен обладать многими качествами. Он должен быть способен сопереживать, мысленно ставить себя на место другого человека, понимать интересы и настроение студентов, уметь разбираться во взаимоотношениях людей и выстраивать определенные взаимоотношения. Кроме этого, педагоги высшей школы должны быть добросовестными и обладать хорошей выдержкой. Они должны быть прогрессивными, гуманными, справедливыми, тактичными, добрыми, доброжелательными и отзывчивыми, чтобы не отталкивать, а наоборот заинтересовывать студентов. Обладание указанными качествами позволит сформировать у студентов образ преподавателя не просто как образ человека, обладающего знаниями в определенной сфере, а как лица, понимающего студентов, готового не только научить, но и помочь применить полученные знания, поделиться опытом и стать авторитетом, образцом для подражания.

Авторитет педагога высшей школы складывается из таких двух составляющих, как авторитет роли и авторитет личности. Ещё несколько лет назад в практике высшей школы в отношении студентов к преподавателю чаще всего превалировал авторитет роли. Однако в настоящее время ключевая роль отведена авторитету личности педагога высшей школы, в основе которого лежит его яркая, неповторимая индивидуальность, профессиональная и общая культура. Именно личность

преподавателя оказывает мощное воспитывающее и психотерапевтическое воздействие на студентов.

Педагоги высшей школы воспитывают в студентах общечеловеческие качества, морально-этические нормы поведения, активизируют созидательную деятельность и побуждают к саморазвитию и самообразованию. Кроме того, высокий уровень социально-профессиональных навыков педагогов высшей школы благоприятно отражается на качестве работы во сферах деятельности, в которые они вовлечены. Как уже указывалось, преподаватели и студенты под их руководством вносят достаточно весомый вклад в отечественную науку.

**Заключение.** Профессия преподавателя издавна считается одной из самых уважаемых и престижных. На наш взгляд, педагогов высшей школы следует признать одними из самых важных членов российского общества. Это обусловлено тем, что они не только дают студентам профессиональные знания и обучают профессиональным компетенциям, готовят к выполнению профессиональных обязанностей и делают их квалифицированными работниками, но и вносят вклад в формирование личности студента. Они дают обучающимся цель, настраивают их на успех и вдохновляют на стремление преуспевать и достигать новых свершений в жизни. Таким образом, мы с уверенностью можем говорить о значительной социальной роли педагога высшей школы в современном обществе в условиях трансформации социально-экономической сферы.

### **Список литературы**

1. Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции [Текст] / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – №1. – С.202-230.
2. Шафранова, О.Е. Воспитание в профессиональной деятельности преподавателя университета: аксиологические аспекты [Текст] / О.Е. Шафранова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №4 (65). – С. 37-40.
3. Есипова, А. А. Образ современного педагога высшей школы [Текст] / А.А. Есипова, Б. Сатывалдиева // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 3.1 (3.1). — С. 75-78.
4. Писарев Н.Н., Карандеева А.М., Соболева М.Ю., Гундарова О.П. Социальный статус преподавателя высшей школы [Текст] / Н. Н. Писарев, А. М. Карандеева, М. Ю. Соболева, О. П. Гундарова // Социологические и педагогические аспекты образования. – 2019. – С. 37-39.
5. Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. «Зеркальный имидж» современного преподавателя высшей школы [Текст] / В.Ф. Зубарев, Г.А. Бондарев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.8. – №3 (28). – С.101-104.

## ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

*Жовтан Людмила Васильевна,*

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,  
г. Луганск, ЛНР, РФ  
*ludmila\_zh@mail.ru*

**Введение.** На современном этапе происходит активный процесс реформирования образовательной отрасли. В практике высшей школы возрастает роль индивидуализации обучения и самостоятельной работы студентов. Поэтому значительно расширяется поле взаимодействия преподавателя и студентов.

С позиции синергетики, педагогическое взаимодействие можно рассматривать как систему синергетического взаимодействия субъектов учебного процесса [4]. Основными субъектами педагогического процесса являются преподаватель и студенты. Следовательно, перед высшей школой вообще и ее преподавателями в частности стоит задача поиска эффективного взаимодействия в системе «преподаватель – студент», определения основных ее базисных принципов. Целью статьи является выяснение места преподавателя высшей школы в педагогическом взаимодействии, ведь только согласованные действия двух его субъектов определяют эффективность педагогического процесса.

**Основная часть.** Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель – студент» будем рассматривать как систему взаимных воздействий ее субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. По мнению Ю.П. Азарова, сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь [1].

Студент как субъект формируется в системе его взаимодействия с другими субъектами (прежде всего – преподавателем). Преподаватель, выступая главным субъектом организации учебного процесса, по сути, определяет способ взаимодействия со студентами, исходя из собственных взглядов и установок, определяемых его профессиональными и личностными качествами. Ряд ученых указывает на рефлексивную природу профессиональной деятельности педагога, которая надстраивается над деятельностью студента и ставит его в позицию активного субъекта собственной деятельности.

В структуре педагогической деятельности одним из функциональных компонентов является коммуникативный компонент. Коммуникативная

функция реализуется преподавателем в процессе организации работы со студентами (индивидуальной, групповой, индивидуально-групповой, коллективной). Он имеет дело не только с отдельными студентами, но и с коллективом академической группы, который является как объектом, так и субъектом обучения, средством влияния на своих членов.

Часть ученых указывает на необходимость и важность обратной связи между преподавателем и студентами, рассматривая этот процесс как предмет рефлексии. Именно эта связь дает преподавателю информацию о том, как он воспринимается и насколько понятен для студентов, что позволяет ему корректировать свое поведение и деятельность в целом, грамотно выстраивать педагогическое взаимодействие не только с отдельными студентами, но и с аудиторией в целом. Преподаватель должен также руководить этим процессом. При этом возрастает его роль как личного, а не официального авторитета.

Полное описание умений преподавателя приведено А.К. Марковой [3], Е.А. Климовым – правила педагогического общения [2].

Мы пытались выяснить, как понимают педагогическое общение современные студенты и как они, в связи с изменением образовательной парадигмы, оценивают роль и место в нем преподавателя вуза. Для этого к анкетированию было привлечено около 300 студентов 1–5 курсов разных направлений подготовки.

На вопрос о роли преподавателя в учебном процессе свыше половины респондентов (58 %) называют его равноправным членом. Несколько меньшая часть (40 %) отдает ему в данном процессе определяющую роль. Следовательно, ситуация в «распределении ролей» среди основных участников образовательного процесса кардинально меняется, ведь ранее даже не поддавалась сомнению позиция относительно ведущей роли в нем преподавателя.

Подтверждение этого – практически равное распределение мнений среди опрошенных при ответе на вопрос, изменилась ли роль преподавателя как источника знаний в связи с информатизацией учебного процесса. Каждый третий респондент (29 %) считает, что преподаватель – не единственный, но равноправный, источник знаний. То есть студенты психологически готовы к тандему преподавателя с другими источниками знаний. Следовательно, существенно меняются акценты в деятельности преподавателя по сравнению с традиционным подходом: происходит снижение его роли как единственного «владельца» знаний и роста его роли как консультанта, модератора, советчика и т.п.

Но при рассмотрении альтернативы преподавателю при организации познавательной деятельности студентов, в частности, при получении новых знаний и формировании умений и навыков, подавляющее большинство студентов выступают яростными

противниками таких преобразований. Так, лишь 2 % опрошенных считают, что в процессе передачи новых знаний учебник, учебное пособие, учебная компьютерная программа и т.п. могут полностью заменить преподавателя; каждый десятый респондент (14 %) считают это возможным лишь при сохранении возможности проконсультироваться с ним по трудным вопросам. Подавляющее же большинство опрошенных (свыше 80 %) являются противниками таких преобразований, при этом каждый второй (50 %) считает, что ничто не заменит живого общения с преподавателем, а треть респондентов (34 %) отмечают, что преподаватель и указанные учебные продукты прекрасно дополняют друг друга.

По поводу формы, в которой должны проводиться лекции, – результаты еще более безутешны. Подавляющее большинство опрошенных (81 %) являются сторонниками традиционной, классической, формы проведения лекций.

Относительно же общения с преподавателем во внеучебное время, то потребность в этом испытывает подавляющее большинство респондентов: 71 % – на консультациях по поводу проблемных вопросов, 13 % – на работе кружка, инициативной группы, при подготовке к олимпиаде и т.п., и этот процент увеличивается от курса к курсу.

**Заключение.** Следует отметить, что описанные опросы происходили в течение более 10 лет (с 2010 по 2023 г.), результаты их были освещены в публикациях. Однако, несмотря на достаточно значительный промежуток времени, кардинальных изменений в выявленных тенденциях (как в положительных, так и отрицательных) не выявлено. Следовательно, невзирая на важность общения между преподавателем и студентами и значительную роль в этом процессе преподавателя, данное педагогическое общение нуждается в значительных изменениях. В кардинальной перестройке нуждается профессионально-педагогическая деятельность преподавателя. Кроме того, проведенное исследование показало необходимость разработки концепции деятельности главных действующих лиц образовательного процесса – преподавателя и студента – в условиях новой образовательной парадигмы.

#### **Список литературы**

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика [Текст] / Ю. П. Азаров. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
2. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие для студентов, магистрантов и аспирантов кл. и пед. вузов России [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Московского ун-та: Академия, 2004. – 239 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Спивакова, В. В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» [Текст] / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76–2. – С. 247–250.

## ЭКСПЕДИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

*Иванов Юрий Павлович,*

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 81  
имени Евгения Ивановича Стародуб»,  
г. Новокузнецк, Кемеровская область – Кузбасс, РФ  
*palich1960@ya.ru*

**Введение.** Анализ современной ситуации в российском географическом образовании приводит к выводу, что в результате её «реформы» в постсоветский период, оно, по сути, фактически перестало существовать как система. Сохранилась только структура школьных курсов, которые в целом, повторяют название курсов географии советского периода, но по содержанию, качеству «исполнения» очень сильно непохожи на то, что учитель имел в самой отдалённой советской школе. Сегодня к личности учителя предъявляется чрезвычайно ответственное требование – быть, своего рода, «хранителем» географических традиций, накопленных российской методической наукой за прошедшие полторы-две сотни лет.

**Основная часть.** Методическая литература в современной России, к сожалению, не в почёте, если нет крупных библиотек, то её, можно сказать, нет совсем. Поэтому, учителю географии надо знать сегодня в обязательном порядке не только методическое наследие К.Д. Ушинского, Н.В. Гоголя, Н.Н. Баранского, В.П. Максаковского, И.В. Душиной, других великих методистов прошлого, но и современных (пусть даже неизвестных, но, по-своему, талантливых!) учителей-энтузиастов, которые, невзирая на все современные трудности, продолжают бороться за будущее школьной географии, «самой прекрасной из наук» для юного поколения (по Н.В. Гоголю).

Разгром системы высшего географического образования в отдельных регионах России (в Кузбассе, например, ныне нет ни одного вуза с географическим факультетом) печальным «эхом» отразился на школах. Уровень подготовки современных учителей, зачастую, весьма невысок. Но самое главное – они, во многом, лишены возможности самообразования. Нет методических кабинетов, специалистов по отдельным научным дисциплинам географии, нет литературы, особенно – добротных методических руководств, нет возможности поделиться своими находками и проч. Полное запустение в умах, и состояние идейной безысходности...

Как же быть учителю (особенно – молодым) в данной ситуации? Как действовать, чтобы совсем не опустили руки?!

Во-первых, к данному положению надо относиться философски – любой кризис – это не только «минусы», но и «плюсы». Есть не только трудности, но и новые возможности! Нет методик? – Можно создать свою! Вероятно, с этим же столкнулся когда-то Николай Васильевич Гоголь, когда работал учителем географии в гимназии. Почитайте его «Мысли о географии» – и вы очень быстро многое поймете сами. Сам слог великого писателя подскажет вам, что и как надо делать: «Велика и поразительна область географии. ... Где найдутся предметы, сильнее говорящие юному воображению! Какая другая наука может быть прекраснее для детей!»

Не забудьте заглянуть в крайний классический учебник по методике географии. Здесь ещё сохранился традиционный, системный подход к методике географии, есть соответствующие ссылки на признанных авторов, по именам которых станет возможным рассмотреть любую методическую проблему, в теории и в практике [4].

Во-вторых, ищите информацию, собирайте, анализируйте, делитесь со своими коллегами. Объединяйтесь в методические объединения и клубы, поднимайте проблемы, случитесь во все двери, и вам откроют! Очень много вы можете почерпнуть в советской школе. Например, серия «Библиотека учителя географии», издаваемая «Просвещением» [1, 2]. Особенно полезен будет серия книг для учителя того же издательства «Из опыта работы» при организации внеурочной работы по географии. Например, лично для меня очень большое значение имела книга московского учителя физкультуры (!) Николая Николаевича Щербакова об организации настоящих школьных экспедиций на плоту по Волге и её притокам [5]. Я никогда не совершал водных путешествий, но, прочитав эту книгу, я понял, как надо ПРАВИЛЬНО ОРГАНИЗОВАТЬ ПУТЕШЕСТВИЕ со школьниками. Бывший фронтовик, который со своим взводом прошёл пол-Европы, не понаслышке знал, как безопасно совершить путешествие, подсказав мне очень многое. Я рад был потом из Афганистана получать письма с благодарностями от своих учеников, хотя сам я никогда не служил...

В-третьих, опираться в своей внеклассной работе по географии надо на тот раздел географической науки, который ближе всего лично вам, в котором вы имеете наилучшую подготовку – геологию, метеорологию, гидрологию и др. Вам будет легче увлечь ребят, и наполнить их практическую деятельность научным смыслом, который должен быть обязательно. Не для видимости, а для решения конкретных задач. Например, сбор полезных ископаемых своей местности для краеведческого уголка или школьного музея природы. Можно просто собирать природные «уникумы» своего родного края. Не обязательно в натуральном облике, а в виде фотографий и описания маршрута к этому объекту. Целая сеть

учебно-познавательных маршрутов может возникнуть в окрестностях вашей школы. В том числе – именные, разработанные вашими учениками, или – посвящённые вашим знаменитым землякам, героям войны и труда.

Очень перспективно заниматься родословием, ставшего в новых условиях неожиданно востребованным направлением исследований среди молодых. Возвращение «к своим корням» сейчас становится особенно актуальным, так как «цифровизация» особенно больно ударила по семейным архивам, вычеркнув из обихода значительную долю фотографий (большинство которых существует теперь только в электронном виде), а также, почти все письма и открытки. Изучение своего рода следует приветствовать, внося особенно примечательные материалы в фонды региональных и школьных музеев. Это просто необъятный фронт работы. Удивительные «малые географические открытия» здесь ждут каждого!

В-четвёртых, особое значение в наши дни приобретает в географии экспедиционная работа школьников. Здесь равнодушных не будет. Приключения, романтика, настоящие открытия, преодоление реальных трудностей! Сейчас сделать это очень трудно. Но очень необходимо для развития личностей ваших учеников (и своей собственной!), для выстраивания системы работы, а главное – для создания «точек опоры» в структуре новой школьной географии.

**Заключение.** Всеобщий кризис, который сейчас проник во все сферы жизни нашего общества, особенно в образовании несёт множество проблем. Преодолевать которые в школьной географии мы сможем, если в системе будем выстраивать системную экспедиционную деятельность. Школьные экспедиции очень хорошо можно организовывать в рамках молодёжных движений Русского географического общества, представленного во всех субъектах РФ, а также встраивать их в волонтёрские акции и систему грантов. Общественные организации в настоящее время могут в значительной мере преодолеть все имеющиеся трудности при организации школьных экспедиций. Именно этот путь выстроил Клуб «Вега», который из семейного клуба любителей путешествий стал одним из самых авторитетных Молодёжных клубов РГО за свою более чем 30-летнюю историю [3].

#### **Список литературы**

1. Барина, И.И. Внеурочная работа по географии [Текст] / И.И. Барина, Л.И. Елховская, В.В. Николина. – Москва : Просвещение, 1988. – 157 с.
2. География в школе: Сб. нормат. документов [Текст] / Сост. Л.И. Елховская. – Москва : Просвещение, 1988. – 189 с.
3. Иванов, Ю.П. Они были первыми: 110 лет открытий [Текст] / Ю.П. Иванов, К.И. Будников, В.Ю. Ерёмин, Ю.М. Галеева, М.Л. Гилёв и др. – Новокузнецк, 2022. – 269 с.
4. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / И.В. Душина, В.Б. Пятунин, А.А. Летагин и др. – Москва : Дрофа, 2007. – 509 с.



5. Щербаков, Н.Н. Мы плывём под парусами: Кн. для учителя: Из опыта работы. [Текст] / Н.Н. Щербаков. – Москва : Просвещение, 1987. – 112 с.

УДК 37.01

## ОПЫТ МЫСЛИТЕЛЕЙ ПРОШЛОГО КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

*Котова Анна Андреевна, Кривошея Вера Всеволодовна,*  
Филиал ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей  
сообщения Императора Александра I» в г. Ярославле, РФ  
*cumire5@mail.ru, krivosheya-vera@yandex.ru*

**Введение.** Деятельность педагога направлена на интеллектуальное развитие и социально-нравственное воспитание личности ученика. Гуманистическая основа деятельности учителя направлена на формирование умения ученика адаптироваться в общественной среде. Что бы успешно выполнять свою социально-значимую функцию, учителю необходимо самому постоянно развивать свои предметные знания и навыки и стремиться быть достойным примером.

**Основная часть.** Воспитание человека, безусловно, начинается именно с семьи. Родители прививают человеку свои семейные ценности, традиции, дают понимание того, «что такое хорошо, что такое плохо», закладывают основы поведения в обществе, основы мировоззрения. В дальнейшем роль воспитателя ложится на плечи учителя. И одно не может существовать без другого. Знаменитый педагог А.С. Макаренко говорил о том, что «человек не может быть воспитан непосредственным влиянием личности, какими бы качествами эта личность не обладала» [1]. То есть воспитание – это процесс, в котором задействовано не два, не три, а гораздо больше человек.

Поступая в любое образовательное учреждение (даже в детский сад), ребенок оказывается в круговороте общества. Для него все это – новый мир, в котором нужно уметь ориентироваться, впитывать нужное и отсекавать ненужное, уметь общаться, следовать его законам и правилам, быть человеком – частью социума. Учитель является звеном, которое соединяет поколения «отцов и детей», именно он – человек, проецирующий опыт прошлого в настоящее и будущее, именно он – «создатель» человека современного общества, несущего общечеловеческие ценности. Однако, в процессе воспитания педагог ни в коем случае не должен быть субъективным, или, точнее сказать, консервативным. Мир не стоит на месте, не должен стоять на месте и учитель. Выполняя социальную и образовательную функцию, своей деятельностью учитель формирует

основу для освоения любых профессий. Учитель никогда не стоит на месте, постоянно развивается, постигает новое. Именно эту простую истину современный педагог не должен забывать, чтобы в полной мере выполнять свои социальные функции. Древнекитайский мыслитель Конфуций говорил: «кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем» [2]. Смысл и глубина высказывания мыслителя остаются актуальными и в настоящее время. Преемственность знаний строится на уважительном отношении к ранее накопленному опыту поколений в научной, духовной и социальных сферах, с одной стороны. С другой стороны, без саморазвития и стремления к новому невозможно использование передовых педагогических методов и технологий.

Учитель должен быть эталоном для своих учеников и сам демонстрировать в поведении те качества, которые стремится привить им: ругая за ненормативную лексику – не ругаться, выйдя за пределы класса; предупреждая о вреде курения – не иметь личной вредной привычки и придерживаться здорового образа жизни; говоря об уважении и умении прислушиваться к мнению других – не грубить и не игнорировать собственных учеников; отчитывая за опоздания – самому приходить вовремя. Уделяя большое внимание нравственному воспитанию молодежи, русский филолог Д.С. Лихачев говорил о том, что «где хороший учитель, там и воспитанные ученики» [3]. Обладая важными нравственными качествами, учитель осознанно создает условия их формирования и у своих учеников.

На учителя возлагается большая ответственность при воспитании личности ученика. Это должен быть не только высоконравственный человек. Учитель должен быть уметь контролировать свои эмоции, чувствовать себя уверенно и психологически спокойно, так как его состояние влияет на учеников.

Немаловажным в профессии учителя остается и его отношение к своему труду. Знаменитый русский писатель Л.Н. Толстой говорил о том, что педагог должен не только любить свое дело, но и своих учеников, именно тогда его можно назвать «совершенным» [4]. Действительно, если для педагога его работа – рутина, у него отсутствует стимул к труду, это, несомненно, окажет влияния и на его учеников. При таком раскладе они также потеряют мотивацию к получению знаний.

Рассуждая о роли педагогов, британский государственный деятель У.Черчилль говорил: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут лишь мечтать» [5]. Влияние педагога действительно значимо. При этом не стоит забывать и о влиянии обстановки в семье на формирование личности ученика.

**Заключение.** Опираясь на вышеизложенное, отметим, что учитель оказывает нравственное, интеллектуальное и социально-культурное влияние на формирование личности ученика. Опыт ученых и

общественных деятелей прошлого подчеркивает важность личности учителя в воспитании детей.

#### **Список литературы**

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 5 / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1985 – 336 с., с ил.
2. Конфуций. Суждения и беседы. М.: Издательство Рипол-Классик. М., 2021 – 368 с.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Издательство АСТ, 2018 – 192 с.
4. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
5. Черчилль говорит. Цитаты, экспромты, афоризмы размышления/под ред. Р.Лэнгворда. М.: Издательство «Око». М., 2021 – 122 с.

УДК 373.091.398.064.3:001.89-057.874

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Лысак Татьяна Сергеевна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*briliantik408@mail.ru*

**Введение.** Важнейшей характеристикой личности педагога является его готовность к профессиональной деятельности в области организации исследовательских умений школьников. Педагог, обладающий данной готовностью, осознает значимость осуществляемой деятельности, имеет значительный объем знаний теории и методики организации исследовательской деятельности, владеет соответствующими исследовательскими и организаторскими умениями.

**Цель.** Определить роль педагога и раскрыть содержание его деятельности в формировании исследовательских умений у школьников в системе дополнительного образования

**Основная часть.** Формирование исследовательских умений у школьников напрямую связано с изменением подходов к определению результатов обучения. В педагогике и психологии под исследовательскими умениями понимаются способности к действиям, которые требуются для проведения исследовательской деятельности. Совокупность этих умений представляет собой характерные этапы исследовательской деятельности: сбор исходной информации; постановка проблемы и исследовательской задачи; планирование решения исследовательской задачи; выдвижение гипотез; экспериментирование; анализ данных экспериментов или наблюдений и построение обобщений. Каждое из представленных умений

носит составной характер и может быть поделено на более простые умения.

Ориентируясь на труды педагогов-ученых, мы, под учебной и исследовательской деятельностью предлагаем понимать деятельность, которая непосредственно связана с решением школьниками исследовательских и творческих задач с заранее неизвестным результатом [5]. Г.Л. Брославская анализируя исследовательскую деятельность, считает, что главной целью учебного исследования является познание практического опыта по применению умений, знаний и навыков. Развитие учебной деятельности основывается на развитии индивидуальных качеств школьника с целью развития познавательной активности к изучаемому объекту или предмету исследования, а также совершенствования творческих задатков школьника [1].

В свою очередь исследовательские умения рассматриваются как сложные, состоящие из основных компонентов: мотивационного - проявляющегося в виде познавательного интереса, который формируется под воздействием целей новой деятельности [3]; содержательного - включающего систему знаний об исследовательской деятельности и операционного - включающий уже имеющуюся у человека систему умений и навыков. При недостатке одного из компонентов или при его несформированности, развитие исследовательских умений будет невозможным.

При формировании подходов, исследовательские умения понимаются как сложная система интеллектуальных операций и действий, выполняемых школьниками под наблюдением педагога, способствующих заинтересованно провести исследовательскую деятельность и отдельные ее этапы, благодаря которой в исследовательской деятельности формируются предметные компетенции [2].

Проанализировав разную литературу (научную, методическую, педагогическую, психологическую) мы можем сделать вывод о том, что исследовательские умения школьников нельзя представить в виде точных действий и операций, которые будут строго регламентироваться.

Так же мы рассматриваем исследовательские умения, которые могут состоять из следующих компонентов: коммуникативного (слушать; аргументировать, доказывать свое мнение; выражать свои мысли; вести полемику и участвовать в дискуссии); технического (работа с различными приборами и программными средствами); интеллектуального (анализирование и сравнение; использование анализа, синтеза и аналогии; применение абстрагирования и обобщения; моделирование; систематизация; установка причинно-следственные связи; выдвижение гипотез; анализ сообщений, и их оценка); организационного (нацеливание на выполнение поставленного задания; планирование работы; подбор материала для исследования; обработка данных; проверка результатов;

самооценки учебной деятельности); информационного (печатные источники; средства массовой информации; наблюдение, беседы; составление плана, реферата, таблиц, схем, диаграмм).

Таким образом, познавательные возможности, интересы учащихся, их знания можно рассматривать как результат и как инструмент исследования явлений действительности и их совместной с учителем деятельности. Знания и приобретенные умения обеспечивают поле поиска.

Функциями исследовательских умений школьников для обучения можно выделить следующее:

- выработка качеств личности – внимание и наблюдательность, инициатива и настойчивость, сообразительность и способность к изобретениям, трудолюбие;

- формирование познавательных мотивов и интереса, в процессе исследовательской деятельности, овладение новыми знаниями;

- расширение видов и способов деятельности, в процессе которой формируется осознанность исследовательской деятельности, умение контролировать и организовывать процесс учебного исследования;

- целенаправленное освоение действий и приемов, позволяющих обучающемуся совершенствовать учебную деятельность;

- развитие умственных способностей – формирование умения анализировать изучаемый материал, применять имеющиеся знания при решении задач, устанавливать причинно-следственные связи.

В состав исследовательских умений расширено входят следующие способности: проводить разносторонние наблюдения; работать с литературой различного назначения (учебной, научной и научно-популярной); проводить опыты или эксперименты; оформить и представить результаты собственного исследования [4].

**Заключение.** Из выше сказанного следует вывод, что исследовательская деятельность напрямую зависит от сформированности исследовательских умений школьника. Приобретение этих умений напрямую зависит от выполняемых им действий через правильно организованную работу с педагогом. Что бы правильно организовать работу, педагог должен знать, какими функциями обладают исследовательские умения для выработки правильных действий, как в урочной работе, так и во внеурочной.

Таким образом, роль педагога в формировании исследовательских умений у школьников в системе дополнительного образования является ведущей и требует от них организации образовательного процесса начиная с детского сада, продолжая в начальной школе и переходя в среднюю и старшую школу.

## Список литературы

1. Брославская, Т.Л. Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО / Т. Л. Брославская. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 2.1 (82.1). — С. 5-6. — URL: <https://moluch.ru/archive/82/14992/> (дата обращения: 15.03.2023).
2. Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л. К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 256 с. (на стр 10)
3. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.
4. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования. – М.: Государственное издательство, 1923. Том 1: общая теория внешкольного образования. – М.: Государственное издательство, 1923 – 138с.
5. Философский энциклопедический словарь/ под ред. А.А. Ивина. – М. 2006. – С. 584.

УДК 376.37

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Молодзиевская Ольга Олеговна, Ручица Татьяна Сергеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*olchikdedova@yandex.com, t.ruchitsa@donnu.ru*

**Введение.** Как правило, в старшем дошкольном или младшем школьном возрасте выявляются дети с задержкой психического развития (далее ЗПР), что обусловлено тем, что именно в этот период к детям предъявляют более строгие требования по выполнению заданий требующих подключение высших психических функций. Задержка психического развития – это особый тип психического развития детей, при котором наблюдается незрелость отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, и как правило, вторичным нарушением являются нарушения речевой функции. Без специально организованной помощи учителя-логопеда нарушения устной речи могут усугубиться нарушениями письменной речи – дисграфией и дислексией.

**Основная часть.** В течение последних десятилетий проблема ЗПР являлась объектом изучения многих исследователей. Устную речь дошкольников с задержкой психического развития изучали Н.Ю. Борякова, Г.Г. Голубева, О.В. Иванова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др., отмечая такие особенности речевого развития этих детей, как: нарушения

произносительной стороны речи, употребления грамматических форм слова и словообразования моделей, состояний связной речи [4].

Особенности развития речи детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности. Анализ литературных источников позволяет выделить особенности речевого развития детей с ЗПР: возникновение периода детского словотворчества у таких детей происходит позже, чем у детей с нормой развития, а также затягивается период функционирования неологизмов (Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович, Е. Ф. Собонович, Р. Д. Тригер и др.); наблюдается слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря, недостаточная сформированность грамматического строя (Г. Н. Рахмакова, Е. Ф. Собонович, Р. Д. Тригер) [3].

По мнению Е. С. Слепович в развитии лексико-грамматического строя детей с ЗПР отмечается неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, дефекты вербализации, недостаточная развернутость речевого высказывания и затруднения в построении предложений [2].

Таким образом, очевидны нарушения лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ЗПР, которые, могут привести к нарушениям письменной речи: чтения и письма. В младшем школьном возрасте у детей с ЗПР при овладении письмом наблюдается большое количество орфографических ошибок. В связи с чем, возникает необходимость в организации коррекционно-развивающего логопедического воздействия.

Нормально развивающаяся речь ребенка дошкольного возраста является важным условием успешного обучения в школе. Задачей учителя-логопеда является помощь дошкольнику в преодолении речевых нарушений еще в детском саду, так как они отрицательно влияют на все психические функции, отражаются на деятельности воспитанника и его поведении.

У детей с ЗПР возникают трудности в вычленении из речи форм слов, морфем, в определении грамматических значений, в их соотношении с формальным выражением. Следовательно, в процессе коррекционной работы необходимо осуществлять поэтапное формирование тех речевых предпосылок, которые определяют овладение парадигмой словоизменения и словообразования, а также выбор формы слова в процессе построения речи.

По мнению В. И. Селиверстова в процессе логопедической работы по развитию грамматического строя речи основной целью является формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), а так же усвоения правил, организующих морфологическую (грамматические категории слов и словесных форм) и синтаксическую систему языка (грамматический строй речи) [1].

В процессе коррекционной работы, на специально организованных индивидуальных и подгрупповых занятиях, учителю-логопеду необходимо организовать деятельность с ребенком таким образом, что бы учитывать особенности интеллектуального и эмоционально-волевого развития и в то же время максимально воздействовать на лексико-грамматический строй речи дошкольника с ЗПР. При этом логопедическая работа будет построена таким образом, что бы максимально активизировать познавательную деятельность ребенка, вызвать желание заниматься и добиваться результатов, используя разнообразные игровые приемы, осуществляя помощь ребенку в зоне его ближайшего развития.

Что бы организовать эффективную коррекционную работу учитель-логопед должен обладать определенным методическим арсеналом (играми, упражнениями, технологиями), и при этом владеть теоретическими знаниями об особенностях развития детей с ЗПР и способами активизации мыслительной деятельности.

**Заключение.** Детям с ЗПР характерны все виды нарушений речи, сочетание различных дефектов речи. Учитель-логопед в ходе логопедической работы стимулирует речевое развитие детей дошкольного возраста с ЗПР, помогает освоить правильное речевое дыхание, учит управлять своей речью, формулировать мысли, высказывания, осваивать лексику, грамматические формы речи.

Достаточно большое количество работ ученых посвящено особенностям речевого развития и проблеме коррекции речевых дефектов дошкольников с ЗПР. Однако, четко не оговаривается роль учителя-логопеда в коррекционной работе с такими детьми. В работах авторов отражается сам процесс, этапы коррекционной работы, технологии, применяемые в ходе этой деятельности. Следует отметить, что без профессиональных знаний, умений и навыков, отношения к профессиональной деятельности учителя-логопеда, качественная коррекционно-развивающая работа не может осуществляться. Важно логопеду не только иметь базовые знания в логопедии, но и правильно ими распоряжаться, подбирать адекватный инструментарий для коррекционной работы специалиста, работающего с речью ребенка с ЗПР.

Роль учителя-логопеда в преодолении речевых нарушений дошкольников с ЗПР не поддается сомнению, а эффективность проведенной логопедической работы зависит от грамотно организованных им занятий.

#### **Список литературы**

1. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми. / В. И. Селиверстов – М. : ВЛАДОС, 1994. – 344 с.
2. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. / Е.С. Слепович. – Мн. : Нар. асвета, 1989. – 64 с.



3. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.
4. Филичева, Т.Б., и др. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. – М. : Эксмо, 2015. – 320 с.

УДК 378.011.3–051:54

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО- ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Роман Сергей Владимирович,*

ГУ «Луганский государственный медицинский университет  
имени Святителя Луки», г. Луганск, ЛНР, РФ

*s.v.roman@mail.ru*

**Введение.** При обосновании профессионального портрета учителя химии в заявленном контексте мы будем опираться, во-первых, на функциональный состав педагогической деятельности (В.И. Гинецинский, В.Н. Гринева, Н.В. Кузьмина, С.А. Мусатов, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.) и поддерживаем предложенный В.А. Семиченко продуктивный подход, основанный на выделении трех иерархических уровней функций такой деятельности: 1) *терминальные функции*, или функции-цели (образовательная, воспитательная, развивающая, социализирующая, жизнеобеспечения); 2) *инструментальные* (или тактические) функции, или функции-средства (информирующая, иллюстрирующая, смыслообразующая, организационная, диагностическая, дифференциальная, стимулирующая, прогностическая, воспроизведения культуры, психотерапевтическая, рекреационная); 3) *функции-приемы* (измерения и оценивания, методическая, руководящая, системообразующая, иерархизации и структурирования, корректирующая, констатирующая, формообразующая) [1]. Приведенный перечень близок нам по содержанию и в достаточной степени освещает функции учителя химии. А *компонентами* его педагогической гуманистически ориентированной деятельности, касающимися непосредственно личностных и профессиональных качеств самого учителя, должны быть аксиологический, этический, гностический, управленческий, содержательный, коммуникативный, перцептивный, организационный, творчески-конструктивный и проективный, в чем мы согласны с Л.Л. Хоружей [2].

Во-вторых, функции педагогической деятельности тесно связаны с *общими требованиями* к учителю, которые в режиме профессионального развития и саморазвития являются такими: наличие целостного гуманистического мировоззрения, гуманистических знаний о природе

человека, глубинной экологии личности; психологическая грамотность и культура; способность и потребность в рефлексии собственных качеств, поступков личности и учебно-познавательной деятельности обучающихся (в т.ч. на основе морального и экоэтического подходов), в личностном профессиональном саморазвитии; высокий творческий потенциал; умение разрешать жизненные и профессиональные противоречия гуманистическим путем, не нарушая индивидуальной логики действий ученика; способность составлять и осуществлять индивидуальные личностно-профессиональные программы. Исходя из проблематики нашего исследования, считаем необходимым добавить к вышеприведенному перечню также такие дополнительные требования: химико-экологическая компетентность; знание основ педагогической аксиологии, педагогической методологии системного подхода, философии образования; социальная активность и активная экологическая позиция.

В-третьих, более детальное содержательное рассмотрение требований к учителю химии должно реализовываться в терминах *«профессиональная пригодность»* и *«профессиональная готовность»*, имеющих особые смысловые оттенки и применяемых в различных контекстах. Так, профессиональная пригодность – это совокупность психических, психофизиологических и физических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии, а профессиональная готовность к педагогической деятельности помимо профпригодности включает в себя научно-теоретическую и практическую подготовку.

**Основная часть.** В контексте вышеизложенного охарактеризуем компоненты профессиональной готовности учителя химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у обучающихся.

1. *Научно-теоретическая готовность* – профессиональные знания классических дисциплин химического цикла, экологии, педагогики, философии, педагогической аксиологии, психологии, физиологии человека; знание методологических проблем химии и их мировоззренческого значения, истории химии не как суммы фактов, а как драматической эволюции проблем и их решений.

2. *Практическая готовность* – умение учителя химии осуществлять формирование эколого-гуманистических ценностей у обучающихся. Такими умениями мы определили: а) химические (методические, технологические и технические по обеспечению аксиологизации химического образования); б) экологические (система умений познания природы и умения элементарной культуры природопользования); в) педагогические (конструктивные, коммуникативные, организаторские, дидактические, перцептивные, суггестивные, исследовательские, научно-познавательные, прикладные, умения в области педагогической техники и психотехники); г) психологические (умение организовать обучающихся на рефлекссию)

учебной деятельности, понимание смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности).

3. *Психофизиологическая готовность* – профессионально важные индивидуальные качества учителя химии, которые определяют эффективность аксиологически целенаправленной педагогической деятельности и его способность осуществлять формирование эколого-гуманистических ценностей у обучающихся школьников. Структуру этого компонента готовности, по нашему мнению, должны составлять: а) гуманистическая направленность личности (интересы, ценности, идеалы, любовь к детям); б) психолого-педагогические качества (чувство национального достоинства; честность, совесть, справедливость, объективность; выдержка, сдержанность, терпеливость, тактичность; организаторские способности, умение работать с ученическим коллективом; всестороннее развитие; принципиальность и требовательность; оптимизм, любовь к жизни; чуткость, гуманное отношение к людям и природе; творческий характер мышления); в) качества «экологической личности» – целостное биосферное мировоззрение, принятие экологического императива; способность к эффективным взаимодействиям в решении экоэтических проблем (коммуникативность); способность видеть экологические проблемы (наблюдательность); способность находить нестандартные решения при рассмотрении экохимических проблем (гибкость и оригинальность мышления); способность предвидеть отдаленные последствия природообразовательных действий (прогностичность); осознанная ответственность за деятельность в природе.

Убеждены, что именно такая психофизиологическая готовность обеспечит высокую педагогическую культуру учителя, охватывающую его моральные качества, педагогический такт, педагогическое общение, педагогическое мастерство, культуру внешнего вида и языковую культуру.

4. *Психологическая готовность* – предполагает сформированность у учителя химии направленности на экохимически безопасную деятельность, на осуществление гуманистически ориентированной учебно-воспитательной работы с обучающимися, на формирование их эколого-гуманистических ценностей, а также наличие эмоционально-оценочных отношений к педагогической и экохимически безопасной деятельности. Эти отношения связаны с такими профессионально важными качествами учителя, как социальная активность и активная экологическая позиция и являются детерминированными социальной ориентацией его деятельности.

**Заключение.** В процессе характеристики учителя химии как гуманиста определены функции и компоненты его педагогической деятельности; общие и дополнительные требования; представлен профессиональный портрет, состоящий из научно-теоретической, практической, психофизиологической и психологической готовности к формированию эколого-гуманистических ценностей у обучающихся.

### Список литературы

1. Семиченко, В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання [Текст] / В.А. Семиченко // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 21-32.
2. Хоружа, Л. Гуманізація як системоутворюючий компонент реформування освіти і виховання [Текст] / Л. Хоружа // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4, № 3-4. – С. 47-54.

УДК 376.37

## СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ СУ-ДЖОК В РАЗВИТИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОНР

*Седельникова Александра Александровна,*  
МБДОУ «Ясли-сад №7 комбинированного типа г. Макеевки»,  
г. Макеевка, ДНР, РФ  
*aleksandra.semenova.98@mail.ru*

**Введение.** С точки зрения общества, логопед — достаточно простая профессия и считается, что специалисты работают только над звукопроизношением, то есть учат детей правильно выговаривать звуки, не «шепелявить» и не «картавить». А самая распространенная просьба родителей - научить детей правильно произносить букву Р. Однако, логопеды специализируются в гораздо более широкой области, которая включает в себя понятие речевых нарушений. К ним относятся проблемы с говорением, чтением и письмом, так и нарушения голоса, заикание и задержка или отсутствие речевого развития [2].

**Основная часть.** Формирование речи - процесс не для всех гладкий. Речевые трудности могут препятствовать развитию ребёнка, угнетать его психику и вызывать целый ряд поведенческих нарушений. Серьёзные нарушения речи влияют на умственное развитие, особенно на тесную взаимосвязь между языком и мышлением и на формирование познавательной деятельности более высокого уровня, начиная от ограничения социальных контактов и заканчивая помощью ребёнку в познании окружающего мира.

С появлением логопедов появилась возможность не только устранить комплексы, вызванные нарушениями речи, но и развить такие психические процессы ребёнка как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память и мышление, тем самым способствуя развитию ребёнка, его познавательной активности и открывая возможность полноценному общению с окружающими людьми. Поэтому, работа логопедов может быть эффективной только в том случае, если она основана на медицинских,

психологических и педагогических знаниях и в то же время, учитывая специфику своей работы, логопеды должны знать и уметь использовать специальные коммуникативные техники для установления и поддержания контакта с детьми и их родителями.

Профессиональная деятельность логопеда заключается в оказании медико-педагогической помощи, позволяющей детям с нарушениями речи полноценно социализироваться в обществе. Эта помощь заключается в организации системы занятий для коррекции нарушений произношения, вызванных врождёнными или приобретёнными заболеваниями органов речи. Основными задачами специалиста являются развитие, обучение, коррекция и воспитание детей с нарушениями речи. Личность логопеда в учебно-коррекционной среде является первичной, а определенные профессиональные качества повышают или понижают его репутацию [3].

В. А. Сухомлинский утверждал, что «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев». Многие учёные (И.П. Павлов, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, В. М.Бехтеров, Н.И. Кузьмина, Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина) установили, что степень развития психических процессов напрямую зависит от степени развития моторики. На основе экспериментального исследования с большим количеством детей были выявлены следующие закономерности: даже если общая моторика в норме, задержка в развитии мелкой моторики приводит к задержке речевого развития. Когда дети выполняют ритмичные движения пальцами, координированная активность в лобных и височных долях мозга резко возрастает. Эти исследования прямо доказывают, что кора головного мозга формируется под влиянием импульсов, исходящих от пальцев. В связи с чем можно говорить о том, что развитие мелкой моторики стимулирует развитие речи, психических процессов и познавательной активности. Поэтому игры и упражнения для развития мелкой моторики, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации должны активно включаться на протяжении всего времени пребывания ребёнка в детском саду. Точные, динамичные движения ног, туловища, рук и головы улучшают движение артикуляционного аппарата (губы, язык и нижняя челюсть).

Использование нетрадиционного метода Су-Джок терапии очень интересно и эффективно. Эти упражнения обогащают знания детей о собственном теле, развивают чувство осязания и мелкую моторику, косвенно стимулируют речевую зону коры головного мозга и способствуют укреплению всего организма [1].

Массажер Су-Джок «Чудо-мяч» (массажный мяч, дополненный металлическим кольцом для массажа) – это методика развития мелкой моторики у детей с особыми потребностями, заключающаяся в следующем:

1. Массаж специальными шариками – это эффективный способ стимуляции биологически активных точек давления на ладонях рук. Поскольку на ладонях рук расположено множество биологически активных точек давления, массаж шариками является эффективным способом стимуляции этих точек. Нужно поместить шарик на пальцы, кисти или ладони ребёнка и покатайте между ними. У ребёнка повышается мышечный тонус, кровь приливает к конечностям, что улучшает мелкую моторику и чувствительность конечностей.

2. Массаж эластичными кольцами способствует активизации работы внутренних органов. Массаж пальцев, рук и ног эластичными кольцами - эффективный способ профилактики и лечения заболеваний, так как на руки и ноги, каждый палец и ногу проецируется весь организм. Кольцо надевается на пальцы ребёнка, перекачивается по ним и массируется до тех пор, пока каждый палец не покраснеет и не станет горячим. Эту процедуру следует повторять несколько раз в день. Массаж пальцев и ладоней мячиком-ёжиком с кольцом не только положительно влияет на весь организм, но и улучшает моторику и способствует развитию речи.

Наряду с мозаикой, штриховкой, лепкой и рисованием, Су-Джок терапию можно и нужно использовать для улучшения движения пальцев, автоматизации звуков, звукового и слогового анализа слов, расширения словарного запаса и грамматических категорий, развития памяти и внимания [1].

**Заключение.** Таким образом, основная задача логопеда - помочь детям с речевыми нарушениями овладеть правильной, красивой и разборчивой речью. Сочетание пальчиковой гимнастики, самомассажа, коррекции звукопроизношения с использованием массажера Су-Джок и упражнений на формирование лексико-грамматических категорий может значительно повысить эффективность коррекционно-логопедических занятий в детском саду.

#### **Список литературы**

1. Абрамович, О.Д. Домашний логопед. Полный справочник [Текст] / О.Д. Абрамович, О.Ю. Артапухина – М., 2007. – 117 с.
2. Арькова, Н. Г. Логопед сегодня. Профессия и миссия / Н. Г. Арькова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 29 (371). — С. 36-38.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов 5-е изд. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с.

## СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ: ОПОРА НА ТРАДИЦИИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

*Титова Ольга Анатольевна, Сараева Любовь Павловна,*  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и  
культуры», г. Белгород, РФ  
*titova-68@mail.ru, saraeva.lubov@yandex.ru*

**Введение.** Корни учительской профессии уходят в самую глубь веков. Наши учителя тоже были учениками своих учителей, воспитывались в лучших традициях своего времени, по учебным программам времени, в котором жили, но, самое главное, ориентировались на личность педагога, его человеческие качества. Лучшие человеческие качества – отзывчивость, взаимопомощь, поддержка во все времена ценились на «вес» золота и «закладывались» в семье и коллективе, а учитель, делаящий акцент именно на положительные личностные качества, персонифицированным примером доказывал их ценность и значимость, как эстафету передавая последующим поколениям, доказывая их актуальность во все времена.

**Основная часть.** В 2023 году, объявленном в России годом учителя, каждый человек вспоминает своих учителей, понимая, с учетом своего возраста и нравственных позиций, важность влияния учителя не только на формирование профессионализма, но и установление жизненных ориентиров. Сформированные жизненные позиции, которые через годы «пронесет» каждый воспитанник, пройдя через трудности, будут согласовываться с полученным воспитанием и образованием, и, принимая важные для себя и общества решения, каждый взрослый человек будет демонстрировать либо стойкость характера, либо не способность противостоять вызовам современности.

Социальную значимость педагогического сопровождения Людмилы Александровны ощутили многие наши одноклассники, ее советы помогали ощутить принадлежность к группе единомышленников и отличников в классе, её мудрые наставления и позитивное отношение к жизни всегда были и остаются примером для подражания. Причем, поддержка Людмилы Александровны была настолько искренней, что впечатляла и учеников других классов, о чем они неоднократно свидетельствовали сами, подчеркивая дружный коллектив нашего класса «А».

Социализироваться в коллективе единомышленников Л.А. Есырева помогала и детям, и их родителям. Созданный родительский комитет класса тщательно подбирал подарки для детей, к праздникам всегда покупались интересные, в соответствии с возрастными потребностями,

художественные книги, оснащенные яркими иллюстрациями. Советы по покупке книг всегда давала Л.А. Есырева, они дополняли и расширяли учебную программу, а дети обсуждали чтение этих книг, передавая труднодоступные в покупке в то время книги своим младшим братьям и сестрам. Книги выбирались для подарков разные, но всегда хотелось прочесть книгу, которую подарили другой группе класса, в результате такого решения дети обменивались книгами и читали все, что было подарено. Казалось, что не нужно волевым усилием заставлять детей читать, они хотели сами все увидеть своими глазами – прочесть, сравнить, проанализировать, рассмотреть иллюстрации.

Волевые качества каждого ученика в коллективе класса развивались быстрыми темпами, так как высокие показатели в учебе отдельных учеников расценивались другими, более слабыми учениками, как некий недостаток или препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы быть сильным в команде. Как перекликается позиция нашей первой учительницы с идеями парадигмы личностной педагогики, которые она практически претворяла в жизнь! «Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью провозглашается развитие личности в процессе образования, большое значение придается спонтанному, естественному развитию ребенка» [1].

Естественности в обучении наша Людмила Александровна добивалась и тем, что привлекала к учебному процессу родителей, которые, учитывая авторитет преподавателя и личную заинтересованность в хорошем обучении своих детей, прилагали все усилия, чтобы помочь обеспечить класс плакатами, которые были готовы рисовать сами, предоставить для рисования хорошие краски. Остался в памяти эпизод классного мероприятия, для которого папа одной из девочек нарисовал портреты писателей. Сейчас уже трудно вспомнить, чьи же портреты висели на доске, но эмоции по поводу работ, выполненных на высоком уровне (с точки зрения детей и нашей учительницы), переполняли. Помним, как вопросами о том, действительно ли такую работу можно нарисовать кисточкой, буквально «забросали» одноклассницу, чей папа смог так замечательно потрудиться, чтобы классный час прошел на эмоциональном «подъеме» и запомнился на всю жизнь.

Людмила Александровна была и остается творческим человеком! Она сама сочиняла стихотворные тексты к мероприятиям и всегда говорила о том, что каждый может их сочинить, если захочет. Почему-то в нашем детском коллективе в этом не было ни капельки сомнений, и у многих одноклассников сохранились детские стихи, написанные под впечатлением данного постулата преподавателя. В память «врезалось» трогательное стихотворение Л.А. Есыревой об «астре, с густыми ее лепестками, что с древних времен называли звездой». Удивительно четко и



точно выстроенный учебный процесс преподавателя у Людмилы Александровны был таким, что в нашем классе все хотели быть звездами, каждый в своей области. Это было так естественно!

Во взрослой жизни у наших одноклассников привычка хорошо делать свою работу стала нормой благодаря умениям отвечать за результат своих действий и навыкам социализации, которые были «заложены» в начальной школе. Ориентиры, на которые опирались в детстве, позволили нашим одноклассникам во взрослой жизни анализировать ситуации и события с позиций социальной значимости, в профессиональной деятельности позволили обобщать и сравнивать процессы, связанные с ростом мастерства и на деле доказывать значимость собственного труда в разных коллективах.

Людмила Александровна рассказывала о своей жизни, которую любит во всех ее проявлениях с детства. Она пишет, рассказывая о своем нелегком детстве: «1941 год, июнь. Мне 9 лет. Я закончила 2 класс. Сколько всего нужно сделать! От одной мысли радость врывается в сердце, а улыбка не сходит с лица. Первым делом надо сходить в библиотеку, взять книги, что посоветовал прочитать наш учитель. От встречи с новой книгой у меня сосет под ложечкой. Не забыть выучить пять-шесть стихотворений моего любимого Владимира Маяковского. Мы с подругами решили подготовить концерт для жителей нашего поселка, к нам ведь редко приезжают артисты. Я мечтала нарисовать картину, придумать интересные игры, сшить наряды своим куклам. И главное – нас ждала поездка в Гурьев: мама обещала отвезти нас туда на пару дней, чтобы сводить в кинотеатр, показать полноводную реку Урал, покататься на катере» [2]. Однако все планы ребенка разрушила война.

В прозе собственной жизни, в которой было много тревог и лишений, Людмила Александровна сумела понять и передать следующим многочисленным поколениям учеников самые важные для каждого человека истины, соблюдая которые человек в любое время должен оставаться настоящим. Слова нашего наставника, которому в детстве довелось испытать ужасы войны, в наши дни звучат как напутствие: «Я ребенок войны. Я научилась главному – радоваться простым вещам, делить одну картофелину на пятерых, ценить хлеб, близких, жизнь. А еще – держать слово, быть верным клятве и идти навстречу мечте». К этим словам абсолютно нечего добавить, потому что в них заключена самая «соль» жизни настоящего человека, способного не только выживать, но и жить вопреки сложным жизненным обстоятельствам.

**Заключение.** Нет никаких сомнений в то, что, опираясь на собственный человеческий потенциал и формируя его у своих учеников, такие педагоги, как Есырева Людмила Александровна, свои примером наглядно доказывают социальную значимость учительской профессии. Развитие в направлении созидания и сохранения данных традиций в

современной педагогике – залог воспитания достойных поколений россиян, в которых так нуждается Россия.

#### Список литературы

1. Алдошина, М. И. Современные проблемы науки и образования : учебное пособие для вузов / М. И. Алдошина. – 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 182 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12038-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/516557> (дата обращения: 25.04.2023).
2. Есырева, Л.А. Ключи от детства мы потеряли в 41 году. [Электронный ресурс] / Л.А. Есырева // Диапазон: Главные новости Актобе, Казахстана и мира. Статья из газеты. – 2019. – Режим доступа: <https://diapazon.kz/news/100176-klyuchi-ot-detstva-mi-poteryali-v-1941-godu> (дата обращения: 25.04.2023).

УДК 371.2

## ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ

*Чернышев Дмитрий Алексеевич, Бондаренко Оксана Александровна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*oksana\_bondarenko\_1998@mail.ru*

**Введение.** В современном мире невозможно обойтись без стабильного развития образовательной системы, которая бы учитывала все изменения и нюансы нашего сложного мира. Новые требования, характерные для современной системы образования были сформулированы в Законе РФ «Об образовании в РФ» и конкретизированы в национальной доктрине образования, где названа одна из главных задач – стимулирование и развитие инновационных процессов. Стремительный темп научно-технологического прогресса потребовал от педагогов разработки и применения инновационных подходов в образовательном процессе. Особенно важно управление педагогическими инновационными процессами, которые направлены на построение системы обучения, отвечающей современным требованиям [1].

Развитие школы не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Дабы эффективно управлять этим процессом, его необходимо понять, а потому – познать. Последнее предполагает изучение его строения или, как говорят в науке, – структуры [2].

Инновация – это улучшение качества обучения, это движение вперёд всей системы образования.

**Основная часть.** Вопрос организации управления образовательными системами на основе инновационных подходов актуален уже несколько десятилетий. Несмотря на то, что существует множество исследований и экспериментов в этой области, эффективная модель, которая была бы востребована в реальной жизни, пока еще не была разработана.

При определении понятия «инновационный процесс» К.Ю. Белая, В.С. Лазарев, Л.И. Пономарева, М.М. Поташник используют категорию «деятельность». Инновационный процесс – это комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [3].

Ученые со всего мира продолжают работать в данном направлении, и, возможно, в ближайшие годы мы сможем увидеть больше конкретных результатов и практических рекомендаций. Однако уже сегодня можно отметить несколько ключевых принципов, которые, по мнению многих специалистов, должны лежать в основе модели управления образовательными системами.

Первым таким принципом является активное использование информационно-коммуникационных технологий. Современные образовательные системы должны быть полностью адаптированы к жизни в информационном обществе, и без использования современных технологий это невозможно. Важно уметь правильно выбирать и применять различные IT-решения, чтобы они максимально соответствовали потребностям учащихся и преподавателей.

Вторым важным принципом является гибкость системы. Образовательная система должна быть адаптирована к различным потребностям учащихся и способам обучения, иначе она рискует устареть и стать неэффективной. Это означает, что система должна быть достаточно гибкой и приспособленной к изменениям внешней среды.

Третий принцип – это активное участие всех заинтересованных сторон в процессе управления образовательной системой. Достигнуть желаемых результатов возможно только в том случае, если преподаватели, ученики и администрация образовательного учреждения работают вместе и взаимодействуют друг с другом.

Управление образовательными системами на основе инновационных подходов является сложной задачей, требующей интенсивного исследования и экспериментов. Но, с учетом современных вызовов и потребностей, такая модель может оказаться наилучшей для развития общества в целом.

Однако, это не все. Инновационный подход также подразумевает вовлечение учеников в процесс обучения, создание среды, стимулирующей креативность и саморазвитие. Это может быть достигнуто через использование коллаборативных технологий и создание среды для активной обратной связи между учителем и учеником.

В итоге, практика инновационных подходов в образовательной системе является необходимой для развития и эффективности образования.

Она предлагает много новых возможностей, которые позволяют добиться поставленных целей и даже превысить их.

Одним из первоочередных направлений управления педагогическими инновационными процессами является формирование обновленной системы ценностей, где современные инновации получают должное значение и становятся неотъемлемой частью образовательной деятельности. В этой связи, необходима активная работа со стороны педагогов и учителей: проведение тренингов, семинаров и круглых столов, позволяющих обеспечить развитие квалификации и компетенций педагогов.

Одной из главных проблем внедрения инноваций в образовательный процесс является недостаточная информированность педагогических кадров. Поэтому, следует усилить информационную и обучающую работу, чтобы обеспечить прозрачность и открытость в процессе внедрения инноваций. Речь идет об обучении, совершенствовании и знакомстве с новыми методиками работы и учебными программами.

Важно понимать, что каждый педагог должен стремиться к разработке и реализации инновационной деятельности, которая производит положительный результат на процесс обучения детей и воспитанников. Чтобы ускорить на этом пути, необходимо поддерживать педагогов, создавать благоприятные условия и обеспечивать необходимые ресурсы, необходимые для выполнения их профессиональных задач.

Управление инновационными процессами – это комплексная деятельность, направленная на развитие и использование педагогических инновационных технологий в образовательном учреждении; обеспечивающая успешное освоение и использование педагогической инновации в учебной деятельности; способствующая достижению более высоких результатов обучения.

Управление инновационными процессами педагогов осуществляется при условии научного обоснования технологии управления образовательной деятельностью. Системный подход позволяет педагогу стать активным участником инновационного процесса.

**Заключение.** Основываясь на вышеизложенном материале можно с уверенностью сказать, что те задачи, которые ставит перед нами жизнь в области образования, будут решены с помощью различных педагогических инноваций. Чем больше в школе будут использоваться педагогические инновации, тем более будут развиты ученики и ознакомлены с процессами внедрения инноваций руководителя и учителя [4].

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ / ст. 20
2. Ерофеева, Н.И. Управление проектами в образовании/ Н.И. Ерофеева// Народное образование. – 2002. – № 5. – с. 94
3. Хомерики, О.Г., Поташник, М.М., Лоренсов, А.В. Развитие школы как инновационный процесс/ О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов // М.: Новая школа, 2004. – С. 4-49

**Секция 2**  
**Компетентностный подход как фактор становления**  
**профессиональной личности педагога**

УДК 37.03+378

**ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО**  
**ПЕДАГОГА**

*Агишева Алмагуль Абилкаировна,*  
НАО «Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова»,  
Казахстан  
*alma76@bk.ru*

**Введение.** Становление и рост профессионализма будущего учителя тесно связаны с личностными характеристиками нынешнего студента образовательной программы педагогического направления. Определяя доминирующую направленность личности студента можно прогнозировать будущий стиль его работы, устанавливая траекторию корректировки и дальнейшего развития профессиональных ценностных установок.

**Основная часть.** Ориентационные анкеты Басса, позже Смекала-Кучера, определяют преимущественную ориентацию личности в профессиональной деятельности. Бернард Басс [1] в 1967 году предложил методику, согласно которой личность причисляется к одной из трех типов трудовой ориентации – ориентация на свои личностные потребности (self-orientation), ориентация на эффективное выполнение задачи (task-orientation) и ориентация на взаимодействие с коллегами (interaction-orientation). Русскоязычная адаптация анкеты была выполнена Н.Н. Обозовым в 1981. Видоизмененный опросник Басса был предложен в 1988 году чешскими психологами Владимиром Смекалом и Милошем Кучером [2]. В данной работе использовалась русскоязычная версия последней, представленная Л.А. Верещагиной в 2003 году.

В опросе приняли участие 66 студентов первого курса факультета естествознания (27 юношей и 39 девушек) Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова и 24 юноши выпускного класса Актюбинского областного специализированного лицея-интерната для одаренных юношей «Білім-Инновация». Результаты опроса (рисунки 1–2) дают возможность учесть предпочитаемые виды удовлетворения или награды на будущем рабочем месте. Личностная направленность определяется стремлением к первенству, престижу, благополучию независимо от потребностей окружающих. Коллективистская направленность основана на склонности к общению с коллегами и

совместной деятельности. Деловая направленность связана с тенденцией владеть знаниями, умениями, навыками, полезными для осуществления задачи, добиваться для этого продуктивности коллектива. Ориентации сочетаются, определяя доминантную направленность личности.

Направленность личности обучающихся

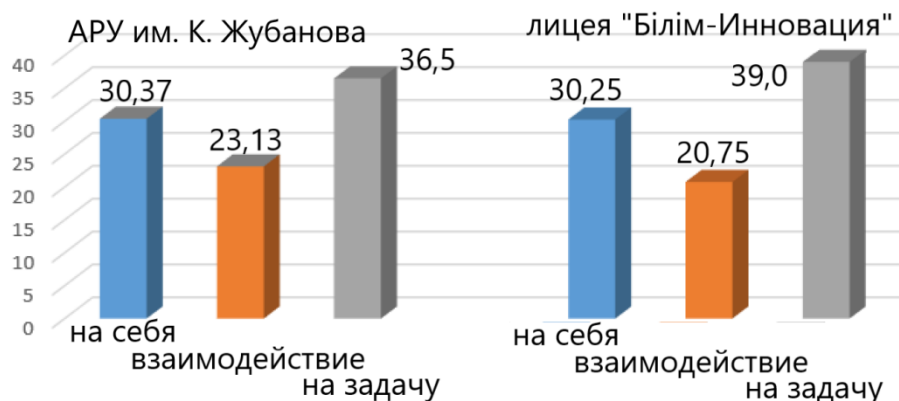


Рисунок 1. Направленность личности в профессиональной деятельности

Направленность личности студентов АРУ им. К. Жубанова

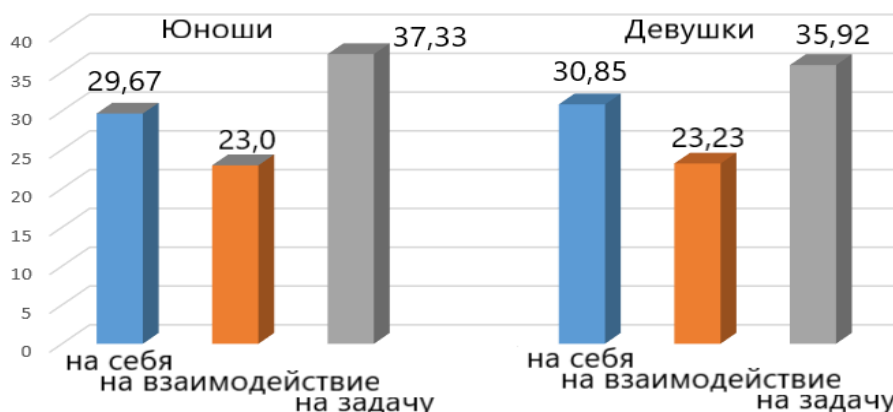


Рис. 2. Направленность личности студентов АРУ им. К. Жубанова

Таблица 1.

Пересчет показателей в проценты

| Респонденты                                   | Направленность личности | В баллах | В процентах |
|---|-------------------------|----------|-------------|
| Студенты АРУ им. К. Жубанова, 66 человек      | На себя                 | 30,37    | 33,74       |
|   | На взаимодействие       | 23,13    | 25,70       |
|   | На задачу               | 36,50    | 40,56       |
| Юноши АРУ им. К. Жубанова, 27 человек         | На себя                 | 29,67    | 32,97       |
|   | На взаимодействие       | 23,00    | 25,55       |
|   | На задачу               | 37,33    | 41,48       |
| Девушки АРУ им. К. Жубанова, 39 человек       | На себя                 | 30,85    | 34,28       |
|   | На взаимодействие       | 23,23    | 25,81       |
|   | На задачу               | 35,92    | 39,91       |
| Учащиеся лицея «Білім-Інновація», 24 человека | На себя                 | 30,25    | 33,61       |
|   | На взаимодействие       | 20,75    | 23,06       |
|   | На задачу               | 39,00    | 43,33       |

Баллы по отдельным обучающимся были усреднены и переведены в проценты для получения модели личности обучающегося (таблица 1).

Характеристика давалась по следующим показателям: низкий 0-20; пониженный 21-40; средний 41-60; повышенный 61-80; высокий 81-100%.

По направленности на себя студенты и старшеклассники реалистичны в удовлетворении своих потребностей, фактор личной выгоды присутствует, но без излишней агрессивности. В случае успехов других активизируются в достижении цели, не смешивая личные и профессиональные интересы. По сравнению с учащимися лица студенты данной выборки имеют более низкие результаты, а студентки – более высокие, что выявляет больше соперничества и властности среди девушек, с элементами раздражительности и тревожности.

В коммуникации опрошенные обучающиеся избегают широкого круга общения, могут работать в одиночестве или малой группе, гибки в межличностных отношениях, независимы от общественного мнения. При этом лицеисты менее коллективны, чем студенты. Данный параметр вызывает беспокойство, поскольку ожидается, что будущий учитель активнее работает в коллективе в атмосфере всеобщего увлечения делом, проявляет способности организатора, администратора, получая от этого удовольствие.

По направленности на дело студенты энергичные, исполнительные в большем объеме, чем положено, имеют планы действий, решают проблемы лично, принимают на себя ответственность, усиливают деловую активность, ориентированы на деловое общение, независимы от критики, хорошие руководители. Направленность на задачу более выражена у юношей, чем у девушек данной группы испытуемых. Респонденты – учащиеся лица входят в более высокую группу, относясь к трудоголикам, которые требуют такого же трудоголизма от своих коллег, считая его самым лучшим деловым навыком.

**Заключение.** Проведенное исследование направленности личности будущих учителей естественнонаучных дисциплин в сравнении с обучающимися лица для одаренных юношей выявило удовлетворительный уровень направленности на свои потребности, заниженный, по сравнению с ожидаемым, уровень ориентации на взаимодействие в коллективе и граничащий с трудоголизмом уровень ориентации на профессиональные задачи. При этом направленность на себя выше у девушек, а направленность на задачу выше у юношей данной выборки испытуемых. Налицо необходимость развивать коммуникационные навыки студентов, будущая профессиональная деятельность которых связана с широким кругом общения.

### Список литературы

1. Kidwell, Roland E. Seven Decades of Leadership and Performance: An Interview with Bernard M. Bass // Journal of Applied Management and Entrepreneurship. – 2005. – № 10 (3). – С. 87.
2. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.

УДК 378.14.015.62

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

*Аёшина Екатерина Андреевна,*

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, РФ  
*ea\_semina@mail.ru*

**Ведение.** В ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) описан перечень компетенций, необходимых к усвоению выпускникам педагогического вуза. В частности, сформулированы требования к их подготовке, выраженной списком общепрофессиональных компетенций ОПК 1–9 [1]. Проблема формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров в процессе изучения профильных дисциплин из года в год не теряет своей значимости и актуальности.

**Основная часть.** При реализации основных образовательных программ по направлениям (профилям) подготовки весь перечень достигаемых образовательных результатов спроектирован на профильные дисциплины, призванные к формированию индикаторов компетенций в процессе их изучения. В частности, по направлению (профилю) подготовки Математика и информатика при изучении дисциплины «Технологии современного образования» необходимо формировать такие общепрофессиональные компетенции, как ОПК-2 «Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)», ОПК-6 «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными результатами».



Остановимся подробнее на компетенции ОПК-6 и индикаторах ее сформированности. На сегодняшний день учителя школ имеют низкий уровень сформированности умений и навыков по применению современных образовательных технологий при обучении школьным предметам. В первую очередь это связано с трудоемкостью и большими ресурсными затратами на разработку уроков в идеологии той или иной технологии. Кроме того учителя школ не имеют достаточно полной системы знаний основных понятий и специфики проектирования уроков и/или отдельных его компонентов с помощью современных технологий обучения. Данная проблема особенно остра в период внедрения ФГОС ООО третьего поколения; достижение всего перечня образовательных результатов обучающихся, формирование функциональной грамотности невозможно без применения в процессе обучения современных образовательных технологий. Таким образом, видим несомненную потребность в изучении будущими учителями предметниками дисциплины «Технологии современного образования».

В структуре содержания данной дисциплины по профилю Математика (3 курс) предполагается изучение современных и актуальных технологий обучения, направленных на формирование гармонично развитой личности обучающегося. В процессе обучения студенты осваивают технологии развития (проблемное обучение, кейс-технология, проектное обучение, игровые технологии), технологии взаимодействия (технология сотрудничества, интерактивные технологии), цифровые технологии (смешанное обучение, дистанционное обучение). Занятия по изучению данных технологий были построены таким образом, что студенты выступали не только как «слушатели курса», но и как «проектировщики процесса обучения».

Так, например, при знакомстве студентов с технологией STEAM-урока, осуществлялась разработка серии проектов уроков при изучении отдельных тем школьного курса математики. Студенты освоили специфику построения уроков в данной технологии, познакомились с различными виртуальными лабораториями, спроектировали систему уроков в идеологии STEAM подхода, наполнив конкретным содержанием все этапы урока (практико-ориентированная проблемная ситуация, интегрированный поиск информации, экспериментальное исследование, проектно-технологическая часть, знакомство со STEM-профессиями будущего) и, в дальнейшем, апробируют систему уроков в период прохождения педагогической практики на 4 курсе.

Также, знакомство студентов с некоторыми технологиями обучения проводилось с непосредственным включением их в эту образовательную технологию. В частности, изучение технологии проблемного обучения в технике SCRUM дало возможность одновременного погружения в специфику обеих технологий. Благодаря налаженной командной работе

под руководством SCRUM мастера была проведена комплексная работа по изучению основных понятий технологии по специально разработанному маршрутному листу.

Таким образом, специально организованных процесс изучения дисциплины «Технологии современного образования» позволил сформировать у бакалавров компетенцию ОПК-6 по когнитивной составляющей (студент обладает полной системой знаний психолого-педагогических технологий), праксиологической (студент осуществляет оптимальный отбор психолого-педагогических технологий с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, обладает навыком разработки и применения психолого-педагогических технологий в процессе обучения) и аксиологической (студент мотивирован к разработке уроков в идеологии различных психолого-педагогических технологий, осознает значимость применения современных психолого-педагогических технологий в процессе обучения).

**Заключение.** Отметим, что предложенный подход к изучению дисциплины «Технологии современного образования», когда студенты осваивают несколько ролей («слушатели», «проектировщики») может быть применен и при изучении дисциплин «Методика обучения и воспитания (по профилю подготовки)», «Проектирование урока по требованию ФГОС».

#### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.  
URL:  
[https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf)

УДК 371.113

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ЧАСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Алфимов Дмитрий Валентинович,  
Лисютина Анастасия Александровна,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
[lisutinaanastasia@gmail.com](mailto:lisutinaanastasia@gmail.com)*

**Введение.** В современном мире личность руководителя и его основные сильные качества играют решающую роль в деятельности любой организации. Эффективное управление частной образовательной

организацией дополнительного образования зависит от сформированного положительного имиджа руководителя, так как руководитель является первым ответственным лицом образовательного учреждения. Именно его поступки, методы принятия решений, тактика работы дают оценку организации в целом и создают положительный или отрицательный психологический отклик. В связи с этим проблема создания положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования является особенно актуальной и значимой.

### **Основная часть.**

Термин «имидж» вошел в обиход в последнее десятилетие 20 века, тогда как в Европе о необходимости имиджа человека заговорили гораздо раньше. Проблемой имиджа занимаются ученые и практики из разных сфер деятельности: социологии, психологии, политологии, педагогики, филологии и др.

Так, С.А. Аминтаева считает, что «имидж современного руководителя образования – это социально-ориентированный и эмоционально окрашенный образ в общественном сознании, направленный на решение значимых для общества образовательных задач» [1].

По мнению Д.В. Березиной имидж руководителя учреждения образования – это гармоническое сочетание «внешних характеристик и внутренних качеств, интегральным профессионально-психологической образованности, что способствует его продуктивности в управленческом взаимодействии с партнерами, конкурентами, потребителями образовательных услуг, успешности в общении с коллегами, обучающимися и их родителями, и определяет его профессионально-психологическое развитие» [2].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что имидж – это сложившееся представление о человеке, основанное на множестве его внешних и внутренних характеристик.

Такое понимание исследуемого объекта позволяет предложить целостную модель формирования положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования, представленную на рис. 1.



*Рис. 1. Модель формирования положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования*

Данная модель состоит из трех компонентов и содержит следующую информацию:

- внешний вид руководителя;
- невербальный компонент;
- средовой имидж;
- предпринимательские способности.

Перечисленные компоненты расположены произвольно, а не в порядке убывания важности. Их значимость определяется в каждом конкретном случае.

**Внешний вид руководителя** – это одежда и аксессуары, которые позволяют выглядеть профессионально, авторитетно, уверенно, солидно, внушающем доверие, но не лишенные права на изящество и элегантность. В современном мире издавна считается, что всем этим критериям может соответствовать «деловой костюм». Он, безусловно, учитывает последние тенденции моды, но при этом остается несколько строгим и консервативным. Выбранный костюм должен соответствовать следующим критериям:

- единство стиля;
- соответствие стиля конкретной ситуации;
- умение одеваться (сопоставимость и разумная минимизация цветов; сочетаемость фактуры материала, характера рисунка в разных компонентах одежды; соответствие уровня качества аксессуаров (обуви, портфеля и др.) качеству основного костюма).
- опрятный внешний вид;

Следовательно, при визуальном контакте значение внешнего вида приближается к максимуму. Но в ходе общения значимость внешнего вида уступает место таким компонентам, как поведение, мимика и жесты. Поэтому невербальные компоненты имиджа современного руководителя образовательного учреждения также входят в модель формирования

положительного имиджа руководителя.

**Невербальное общение** представляет собой «язык жестов», включающий в себя формы самовыражения, не опирающиеся на слова и другие речевые символы. И, конечно же, невербальное поведение должно способствовать созданию положительного имиджа современного руководителя образовательного учреждения, формируя следующий эффект:

- создает визуальный образ партнера по общению;
- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения;
- усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;
- выступает показателем статусно-ролевых отношений;
- выражает качество и изменение взаимоотношений партнеров по общению, формирует эти отношения.

Соответственно, эффективность общения определяется не только степенью понимания руководителем слов партнера, но и его способностью правильно оценивать поведение участников общения: их позу, жесты, направленность взгляда, мимику, движения, то есть понимать язык невербального и вербального общения.

Таким образом, деловое общение представляет собой сложный, многогранный процесс развития контактов между людьми официальной сферы, участники которого выступают в официальных статусах и ориентированы на достижение целей и конкретных задач.

Последним компонентом модели формирования положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования является **средовой имидж**, который включает в себя характеристику человека с точки зрения его искусственной среды (его рабочего стола, кабинета, автомобиля и др.), а также варианты приема гостей и их влияние (положительное или отрицательное) на формирование положительного имиджа владельца кабинета.

Кабинет руководителя – это зеркало, в котором отражается его визуальный имидж. Поэтому для формирования положительного средового имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования следует подбирать окружающие предметы и объекты в соответствии со статусом. Особенно во взаимоотношениях с коллегами руководителю необходимо помнить об основных качествах делового общения через средовой имидж (вежливость, естественность, достоинство и такт), повышающих доверие и уважение.

**Предпринимательские способности** – набор качеств, умений и навыков человека, позволяющих ему организовать бизнес или любое новое дело, принимая на себя связанные с ним затраты, риск и ответственность

[41].

Предпринимательские способности заключаются в умении:

- организовать производство и выпуск товаров и услуг;
- принимать основные решения по управлению производством и ведению бизнеса;
- рисковать денежными средствами, временем, трудом, деловой репутацией;
- быть новатором, т.е. внедрять новые технологии, новые продукты, методы организации.

Залогом успешного использования предпринимательских способностей являются, конечно же, сам руководитель, его квалификация и уровень образования, способность брать на себя ответственность и инициативу, умение ориентироваться в высококонкурентной среде, а также чувство социальной ответственности.

**Заключение.** Таким образом, представленная модель формирования положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования дает практические рекомендации по созданию комплексного, оптимально эффективного конкурентного имиджа руководителя. Поэтому руководитель должен стремиться к созданию такого имиджа, который поддерживал бы и дополнял общий имидж всей образовательной организации.

#### **Список литературы**

1. Аминтаева, С. А. Формирование у студентов имиджа современного руководителя образования. Дисс...канд. пед. наук. – Махачкала, 2003. – 178 с.
2. Березина, Д. В. Психологические условия формирования имиджа руководителя учреждения образования. Дисс...канд. псих. наук. – Новосибирск, 2006. – 235 с.
3. Борисов, А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2003. – 895 с.
4. Лебедева, Н. С. Формирование имиджа руководителя образовательной организации / Н. С. Лебедева, А. П. Мальцев // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. – Оренбург, 2017. – №3(15). – С. 59-60.
5. Опфер, Е. А. Имидж современного педагога / Е. А. Опфер. – Волгоград: Принт, 2017. – 84 с.
6. Энциклопедия начинающего предпринимателя: Практические рекомендации. – М.: Букпресс, 2006. – 816 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ  
СТУДЕНТОВ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

*Власенко Элеонора Анатольевна,*  
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»  
г. Мелитополь, РФ  
*simfonia-2065@jandex.ru*

Профессиональное музыкально-педагогическое образование в нынешнее время приобретает все большую значимость в контексте формирования творческой личности, ее духовного совершенствования. Популярность музыкального искусства, его массовый характер, широкий деятельно-творческий спектр накладывают особую ответственность на систему подготовки специалистов высшей квалификации, способных отвечать запросам времени и наполнять учебно-воспитательный процесс глубоким художественным содержанием.

В разнообразной жанровой структуре музыкального искусства важное место занимает инструментальное исполнительство, где музыка материализуется в объективной звуковой реальности, становится объектом восприятия и эмоционально-эстетического переживания и выполняет присущие ей социальные функции.

Инструментальной подготовке принадлежит одно из ведущих мест в музыкальном становлении будущего педагога. Анализ деятельности современного учителя музыки в школе подтверждает, что значительная её часть связана с игрой на инструменте и требует целого комплекса практических умений и навыков – аккомпанирования, чтения с листа, исполнения любого музыкального произведения на высоком профессиональном уровне, и им подобных. Инструментально-исполнительская подготовка занимает весомое место в содержании образовательных программ подготовки будущих учителей музыки, её особенности и задачи постоянно исследуются и совершенствуются ведущими педагогами- музыкантами (О. Абдуллина, Ю. Бай, В. Крицкий, В. Муцмахер, Г. Цыпин, и др.). В основу научных исследований заложены принципы, определяющие специфику образовательной деятельности, а также повышение креативности, результативности обучения, построение индивидуальной образовательной траектории студентов.

А. Хуторской под индивидуальной образовательной траекторией понимает персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании: «Студент сможет продвигаться по индивидуальной

траектории ... в том случае, если ему будут предоставлены следующие возможности: определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы обучения, которые больше всего соответствуют его индивидуальным особенностям..."[3, с.45].

Компоненты педагогической технологии формирования индивидуальной образовательной траектории обеспечивают регулирование, взаимодействие объектов и явлений педагогического процесса для достижения поставленной цели, совершенствуют межличностные отношения участников педагогического процесса для решения конкретных задач, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, их самостоятельности, инициативности, профессионально-исполнительского мастерства.

Важной формой деятельности при построении индивидуальной образовательной траектории является индивидуальное обучение, при котором преподаватель взаимодействует только с одним студентом, или студент взаимодействует только со средствами обучения (книги, музыкальный инструмент, компьютер и т.д.) положительной чертой индивидуального обучения является направленность на качественное освоение информации, поскольку система взаимодействия «студент-преподаватель» или «преподаватель-студент» позволяет откорректировать содержание, адаптировать методы и темп учебной деятельности ученика, контролировать надлежащее выполнение очерченных заданий и вовремя варьировать средства деятельности. Это дает возможность работать в комфортном режиме, и позволяет:

- во-первых, оптимизировать затраты интеллектуального ресурса;
- во-вторых, определить оптимальное время для выполнения задачи;
- в-третьих, достигать высоких результатов в обучении.

В инструментально-исполнительской подготовке будущего учителя музыки индивидуальная образовательная траектория - это сложный многоаспектный и многофункциональный процесс проявления музыкантом собственных творческих качеств, раскрытия его индивидуальности, отражения приобретенного эстетического и исполнительского опыта, ассоциативных связей.

Деятельностным воплощением индивидуальной образовательной траектории музыканта является исполнительская деятельность как полноценный самостоятельный вид художественного творчества, равнозначный деятельности композитора и как вторичная относительно самостоятельная художественная деятельность, специфическим признаком которой выступает наличие художественной интерпретации (Н. Корыхалова) [2].



Основу индивидуальной образовательной траектории студента инструменталиста составляет форма индивидуально-практических занятий и создание индивидуального рабочего плана для каждого студента, что способствует глубокому постижению содержания музыки, выявлению собственного отношения к ее художественным образам, технически совершенного и артистично-неповторимого воплощения музыкального произведения в реальном звучании.

Современная научная концепция трактует музыкально-исполнительский процесс как диалектическое триединство: внутренне-слуховое представление интерпретатора, создаваемый им в воображении звуковой прообраз, двигательльно-моторное воплощение этого прообраза на клавиатуре, реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом исполнителя.

Творческий процесс, в исполнительской деятельности осуществляется на трех уровнях. Первый из них связан с проникновением исполнителя в содержание отдельных мотивов и интонаций путем раскрытия семантического значения; второй – перевод семантической конкретизации в художественное обобщение; третий – предполагает завершение первых двух и оформление определенного драматургического замысла исполнения (Э. Аксельруд) [1, С. 27-32].

Проработка техники, культуры интонирования и артистизма являются различными аспектами работы над музыкальной интерпретацией (музыкально-исполнительской герменевтикой.) Иначе говоря, в процессе работы над музыкальной интерпретацией происходит творческая самореализация студента и педагога, во время которой раскрываются внутренние силы личности, а именно: индивидуальные особенности (темперамент, характер), а также духовный потенциал (особенности мировосприятия, ценностные ориентации, направленность личности, духовно-эстетический тезаурус). Внутренний багаж личности, ее духовный потенциал, индивидуальные особенности – этот многогранный комплекс что отличает настоящего художника от обычного мастера, который знает свое дело, и может отличить живую и яркую интерпретацию музыкального произведения от шаблонной.

Учитывая выше сказанное важно отметить, что инструментально-исполнительская деятельность многогранная сфера, требующая от студента-музыканта поэтапного планирования собственной работы над определенным музыкальным произведением, с целью достижения высокого уровня профессионально-исполнительского мастерства.

Для студентов музыкально-педагогического профиля подготовки приоритетным является использование личностно-ориентированной парадигмы обучения, в основе которой – признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Построение индивидуальной траектории обучения для учащихся музыкальных

специальностей высших учебных заведений является наиболее оптимальной, поскольку позволяет учесть специфику организации учебной деятельности: образовательный процесс, гастрольные поездки, участие в конкурсах, концертах и т. п. Построение индивидуальной образовательной траектории позволяет студентам выработать собственный стиль творческой деятельности, самореализоваться в выбранной профессии.

#### **Список литературы**

4. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: [учебно-методическое пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений]. / И.Э. Аксельруд – Сумы, 1996. – 100 с.
5. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 207 с.
6. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / Хуторской Андрей Викторович. – М.: Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.

УДК 37.01

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

*Алфимов Дмитрий Валентинович, Никитенко Наталья Алексеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
alfimov\_dmitrii@mail.ru, natka-liska@mail.ru

**Введение.** Можно много говорить о воспитании подрастающего поколения, но всё начинается в дошкольном возрасте и ответственность, за то какими станут дети и как будет реализовываться развитие приоритетной задачи в сфере воспитания высоконравственной личности, зависит от педагогического мастерства воспитателя. Какую бы сторону практической деятельности педагогического работника мы не изучали, обязательно сталкиваемся с мастерством, как с мерой педагогической компетентности характеризующую его профессиональный и нравственный уровень.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) признает постоянное повышение квалификации воспитателя как одну из ключевых составляющих эффективного педагогического процесса в дошкольном заведении. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) воспитателя является

документом, основанным на дифференцированном подходе к образовательному процессу, отражающим работу над разработкой и реализацией собственных методик и выработкой путей для личностного роста.

**Основная часть.** Появление потребности в индивидуальном образовательном маршруте для педагога обусловлено практическим опытом в образовательной деятельности, который требовал дополнения современными методиками и разработками в области педагогики, в рамках реформы образования в РФ.

При разработке индивидуального образовательного маршрута, воспитатели опираются на права и свободы, заложенные в статье 47 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также на требования ФГОС ДО и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Все это позволяет педагогам эффективно применять новейшие методики и достигать лучших результатов в обучении своих воспитанников.

Согласно приведенному в законе положению, педагог вправе самостоятельно выбирать методы обучения и воспитания, включая использование собственных педагогических приемов, при условии их соответствия федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

В связи с модернизационными процессами в системе образования необходимо пересмотреть модель профессионального обучения и самообучения воспитателя, искать новые подходы к подготовке такого педагога, который способен быстро адаптироваться в профессиональном сообществе и творчески решать вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием детей раннего и дошкольного возраста.

Осознание необходимости изменений профессионально-ценностных ориентаций в критериях личностно-нацеленного обучения приводит к осмыслению вопроса по улучшению системы подготовки педагогических кадров. И более действенным является составление индивидуального образовательного маршрута для педагогов ДОО(У).

Многие педагоги сталкиваются с трудностями при выборе образовательного пути и часто не чувствуют ответственности за свой выбор и личностный рост. Однако, педагогическое проектирование индивидуального образовательного маршрута может быть решением этой проблемы, так как это позволяет педагогам получить качественное образование, удовлетворяющее их образовательным потребностям. Создание и реализация индивидуального образовательного маршрута является условием методической работы в ДОО(У).

Впервые описание типов образовательных маршрутов было

упомянуто в работах А.Г. Гогоберидзе, которые основывались на мотивационной сфере и образовательных потребностях педагогов. И.С. Батракова, М.М. Поташник дополнили в своих исследованиях теоретические основы педагогического проектирования, развития и управления современными образовательными системами.

В методической работе в ДОО(У) стали важными составляющими повышение профессиональных компетенций, выбор современных направлений и личностная мотивация педагогов к использованию инноваций. Целью работы является сопровождение профессионального развития педагогических кадров и педагогического мастерства с учетом требований ФГОС ДО. Для этого используются такие задачи, как изучение нормативно-правовой базы модернизации дошкольного образования, создание личностно-мотивационных условий и проектирование методической деятельности.

Разработка системы работы старшего воспитателя по внедрению индивидуального образовательного маршрута педагогов является одной из ключевых направлений методической работы в ДОО(У).

С целью повышения профессионального мастерства педагогических работников ДОО(У) нами была разработана система по «Изучению и внедрению в работу нормативной документации». Изначально формируется мотивация у педагогов по отношению к ФОП ДО (федеральная образовательная программа дошкольного образования) через теоретические семинары, семинары-практикумы, деловые игры и групповые дискуссии. Для этого использовали такие формы работы: теоретические семинары «Достоинства внедрения ФОП ДО», семинары-практикумы «Новые открытия в педагогической практике с ФОП ДО», деловые игры «Ваша позиция с внедрением ФОП ДО». В ходе работы мы проводили опросы, самоанализы и наблюдали за деятельностью педагогов. Полученные данные помогли выявить профессиональные затруднения и разработать индивидуально-дифференцированную работу с каждым педагогом. Мы оказывали помощь в выработке индивидуальной программы действий по профессиональному росту.

В рамках нашей системы, также осуществляется решение задач по организации работы с детьми в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, используя интерактивные педсоветы, моделирование ситуаций и деловые игры. Активные методы обучения способствуют формированию педагогического взаимодействия на основе сотрудничества в системе «старший воспитатель – воспитатель», «воспитатель – воспитатель». Основной упор делается на эффективную организацию работы с детьми в соответствии с ФГОС ДО.

Для достижения поставленных целей в дошкольном учреждении мы опирались на принципы личностно-развивающего и гуманистического

взаимодействия, а также на развивающую предметно-пространственную среду. Для обеспечения эффективности обучения мы использовали интерактивные педсоветы, которые включали в себя сетевую коммуникацию с другими дошкольными учреждениями, моделирование ситуаций и деловые игры. Такие формы обучения позволили нашим педагогам проявить свои способности и улучшить свои знания и умения путем активной познавательной деятельности и формирования творческого мышления. Результатом такого подхода стало улучшение качества образования и развития детей в нашем учреждении.

Более того, наша методика работы вдохновлена идеей саморазвития педагогов, чтобы они могли полностью раскрыть потенциал своего педагогического мастерства и достичь высоких результатов в своей профессии. Эффективное усвоение учебного материала достигается через рассмотрение конкретных ситуаций. Когда участники обучения «открывают» новую информацию и вырабатывают единую точку зрения, они принимают эту информацию как свою собственную. В дошкольных образовательных учреждениях применяются активные методы обучения, такие как консультации-диалоги по двум точкам зрения «хорошо-плохо», консультации-парадоксы с запланированными ошибками, экспресс-опросы по выбору правильного образца из нескольких вариантов и решение ситуационных задач с использованием метода моделирования.

Также важно, чтобы воспитатель имел возможность для рефлексии своей работы. Он должен уметь анализировать свои действия и принимать конструктивную критику от коллег и родителей.

В целом, развитие педагогического мастерства воспитателя детского сада является важным аспектом его работы. Использование различных форм и методов работы, самообразование и рефлексия помогут воспитателю адаптироваться к изменениям в образовательной системе и эффективно работать с детьми в соответствии с ФОП ДО.

**Заключение.** В заключении хотелось бы отметить, что в современном образовании преобладает «педагогическое взаимодействие», предполагающее совместную деятельность участников образовательного процесса для достижения общих целей и результатов. Когда педагог осознает и принимает эти новые идеи, ему легче интегрировать их в свою работу, следуя при этом своему индивидуальному образовательному маршруту. Это помогает каждому педагогу чувствовать себя успешным и уверенным в своих интеллектуальных способностях, что, в свою очередь, содействует более продуктивному процессу воспитания.

#### **Список литературы**

1. Аتماхова Л. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ. // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 24-31.
2. Волобуева Л. М., Мирко И. А. Активные методы обучения в методической работе

ДОУ// Управление Дошкольным Образовательным Учреждением. – 2010. – № 6(32). – С. 70-79.

3. Жеребятёва С. В. Модель совершенствования профессионального мастерства педагогов. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – № 10. – с. 5-15.
4. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия. // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 1. – С. 15-21.

УДК 371.11

## **МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ**

*Войтович Екатерина Евгеньевна, Дихтяренко Галина Ивановна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*katyusha.voytovich.00@mail.ru, g.dihtyarenko@donnu.ru*

**Введение.** Организационная модель управления учебным учреждением в новых условиях требует такой совокупности управленческих связей между институциональными элементами системы управления, которая характеризовала бы состав и информационные взаимосвязи, как отдельных исполнителей, так и конкретных подразделений, находящихся в последовательном подчинении и наделенных четкими правами. На наш взгляд, наиболее эффективному выполнению поставленной цели соответствует матричная модель современного управления учебным учреждением.

**Основная часть.** Матричная модель управления представляет собой структуру, предполагающую возможность подчинения одновременно нескольким руководителям для решения поставленных задач. Данная модель управления представляет способ объединения специалистов с разным уровнем знаний, умений и навыков в целевые группы при условии подчинения как непосредственному начальнику, так и руководителю целевого проекта, наделенного необходимыми полномочиями в соответствии с намеченными сроками реализации проекта, ресурсами и качеством [3].

Главной особенностью матричной модели управления является возможность ее реализации в отдельных структурных компонентах учебного учреждения с целью регулирования степени погружения ответственной группы в задание. В такой организации руководитель проекта общается с двумя группами подчиненных: с постоянными членами команды проекта и с другими сотрудниками функциональных

подразделений, временно подчиненными ему. При этом сохраняется их подчиненность непосредственным начальникам подразделений, отделов и служб [4].

Матричная модель управления допускает быстрые изменения на основе максимально эффективного использования рабочей силы, что хорошо работает на практике в учебных учреждениях с относительно высоким уровнем корпоративной культуры и квалификации работников. Схематично матричная модель представлена на рис. 1.

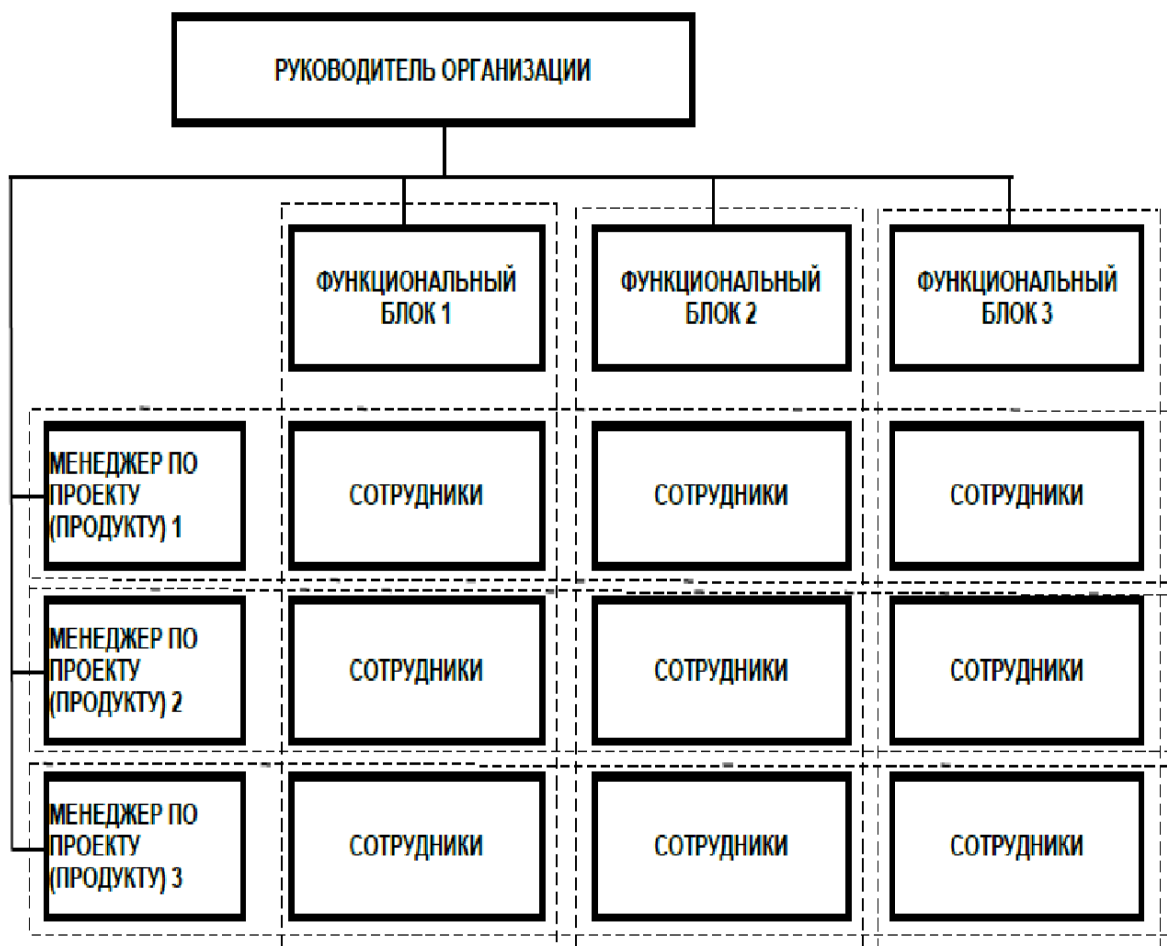


Рис. 1. Матричная модель современного управления учебным учреждением

В представленной матричной модели современного управления учебным учреждением выделяется 4 уровня управления:

**Первый уровень** – руководитель учебного учреждения – главное административное лицо, воплощающее в себе единоначалие и несущее личную ответственность за все, что происходит в учебном учреждении всеми субъектами управления. Субъекты управления данного уровня обеспечивает единство управляющей системы в целом, определяют стратегическое направление развития учреждения, всех его подразделений;

**Второй уровень** – функциональный блок (заместители руководителя учебного учреждения, председатель профсоюза, бухгалтерия, отдел кадров

и психолого-педагогическая служба. Каждый из них интегрирует определенное направление или подразделение учебно-воспитательного процесса в соответствии со своим административным статусом или социальной ролью. Данный уровень выступает связующим звеном в опосредованном управлении руководителя учебного учреждения. Его основная функция заключается в координации деятельности всех участников процесса в соответствии с поставленными целями, программой и ожидаемым результатом, т.е. в достижении тактической реализации стратегических задач и прогнозов;

**Третий уровень** – менеджер по проекту (продукту) (главный бухгалтер, начальник отдела кадров, делопроизводитель), находящихся в двойном подчинении. По вопросам сроков выполнения, содержания и результатах соответствующих задач они подотчетны заместителям. Во всех остальных вопросах своей деятельности они подчинены постоянно руководителю в соответствии с действующей иерархией (руководителю учебного учреждения);

**Четвертый уровень** – сотрудники (педагоги, общепрофессиональные специалисты, технический персонал), занятые решением поставленных задач, подчиняется двум руководителям, но по разным вопросам.

Важно отметить, что матричная модель современного управления учебным учреждением не является полной и комплексной. Она отражает принципиальный подход к формированию системы управления, может дополняться, корректироваться в соответствии с необходимостью и готовностью к соответствующему переходу учебного учреждения.

**Заключение.** Таким образом, матричная модель современного управления учебным учреждением способствуют повышению инициативности руководителя и работников. Работая над проектом вместе, можно значительно повысить эффективность и результативность работы учебного учреждения, а также быстро реагировать на изменения, адаптироваться к новым условиям, что позволяет применять ее на практике. Главное, грамотно ее внедрить и убедиться, что все задействованные работники достаточно компетентны для предстоящей деятельности.

### Список литературы

1. Актуальные вопросы реализации обновленных ФГОС: сборник материалов региональной научно-практической конференции: сборник материалов. – Ростов-на-Дону: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2022. – 208 с.
2. Зверева, В. И. Как сделать управление школой успешным? / В. И. Зверева. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.
3. Жаворонков, Д. В. Организационные структуры управления : учебное пособие / Д. В. Жаворонков. – Краснодар, 2020.
4. Мерзликин, А. Ю. Матричная структура управления как основа системы инновационного управления образовательной организацией / А. Ю. Мерзликин // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 1355-1359.



5. Моисеев, А. М. Основы стратегического управления школой : учебное пособие / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М. : Центр педагогического образования, 2008.

УДК 373.2:659-021.321

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Глушко Юлия Сергеевна, Сарычева Ольга Витальевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*yulya.glushko.99@bk.ru*

**Введение.** В условиях модернизации инновационных процессов современной образовательной системы образования Российской Федерации значительно возрастает роль формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения, как в глазах родителей, так и педагогического состава. Дошкольные образовательные учреждения вынуждены задуматься о своем преимуществе по сравнению с другими. Положительный имидж способствует повышению престижа, рейтинга, авторитета и влияния, что является важной составляющей в насыщенной и разнообразной деятельности учреждения. Образ дошкольного учреждения очень сильно вписывается в современный мир.

**Основная часть.** Имидж образовательного учреждения подразумевает сформированный в сознании большой образ, определяющий взаимосвязи между различными аспектами его деятельности и подчеркивающий его уникальные характеристики [5]. Имидж складывается из потребностей и ожиданий всех групп общества, заинтересованных в образовательном процессе, и является одним из факторов, определяющих конкурентоспособность образовательного учреждения. Имидж положительно влияет на общественное мнение и воздействует на результаты деловой активности [4].

Имидж – это образ образовательного учреждения, существующий в сознании людей. Поэтому каждому образовательному учреждению необходимо проводить целенаправленную работу по формированию положительного имиджа.

Первые работы, посвященные формированию имиджа образовательных учреждений, появились в 1990-х годах, а в 2000-х годах ученые начали вплотную заниматься разработкой различных аспектов формирования имиджа.

Проблеме формирования имиджа посвящено множество научных работ как зарубежных (например, P.Bird, K.Balding, D.Schmidchen,

К.Hilmann, E.Sampson, R.Denton, J.Woodward), так и отечественных (П.С. Гуревич, А.Л. Бусыгина, Е.В. Егорова- Гантман, А.А. Калюжный, И.А. Крискунова, Е.В. Гришунина, О.Я. Нестерчук, М.С. Пискунов, Т.Н. Пискунова, А.Ю. Панасюк, В.М. Шеппель, А. Б. Череднякова, Е.А. Петрова и др.).

Под формированием имиджа современных дошкольных образовательных учреждений понимается процесс планомерного построения имиджа на основе уже имеющихся ресурсов [1].

Целью формирования имиджа является повышение конкурентоспособности, установление и расширение партнерских отношений.

Основные характеристики имиджа дошкольного учреждения включают следующие составляющие:

- имидж заведующего (его внешний вид, личность, моральные и коммуникативные качества, привлекательность, компетентность, отношение к делу, личный авторитет, стиль руководства, знание стратегий развития и принципов образовательной политики, умение выявлять и находить решения критических проблем);
- имидж педагогического коллектива (профессиональная компетентность, личностные характеристики, внешний вид, социальные данные, стиль работы, культура общения, уважение достоинства, жизни и здоровья детей с учетом их психологических особенностей);
- качество образования (высокие результаты, соответствие образовательным стандартам, формирование характера и компетентности);
- уровень комфортности внутренней и внешней среды [2].

Позитивный и устойчивый имидж дошкольных учреждений является важной составляющей их методической деятельности и дополнительных ресурсов. Инициативы по формированию положительного имиджа должны исходить от самого дошкольного учреждения. Имидж тесно связан с репутацией, которую общественность будет знать об учреждении и его руководителе долгие годы [3].

Для решения проблемы имиджа современного дошкольного учреждения необходимо соотнести цель создания положительного имиджа с реальными результатами, когда поставленные цели достигаются и имидж учреждения выстраивается от желаемого к реальному.

Формирование позитивного имиджа дошкольных учреждений – это сложный и долгосрочный процесс, направленный на создание репутации и достижение успеха на всех уровнях.

**Заключение.** На сегодняшний день, актуально понимать, что дошкольным учреждениям предъявляется все новые требования и немаловажную роль играет имидж. Имидж – это репутация, доверие и привлекательность. У каждого дошкольного образовательного учреждения свое лицо, и немаловажно, чтобы оно было привлекательным для всех

участников образовательного процесса. Положительный имидж и репутация не существуют сами по себе, они требуют целенаправленной систематической работы.

### Список литературы

1. Бабанова И.А. Формирование имиджа образовательного учреждения – требование современности // Научные исследования в образовании. – 2012. – №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-imidzhaobrazovatelno-uchrezhdeniya-trebovanie-sovremennosti> (дата обращения: 19.04.2023).
2. Ерофеева Полина Михайловна Особенности формирования имиджа современного дошкольного образовательного учреждения // Вестник экспериментального образования. – 2018. – №2 (15).
3. Зуева Е.И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Сб. статей к четвертой международной научно-теоретической конференции «Образование и наука в третьем тысячелетии»/ Алтайский экономико-юридический институт.- <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/zueva.htm> (дата обращения: 17.04.2023).
4. Лазаренко И.Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество [Электронный ресурс] // Педагог. – 2008. – № 9. – URL: [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_9/stat8.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_9/stat8.html) (дата обращения: 17.04.2023).
5. Матевосян Гаянэ Артуровна ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ // Скиф. – 2020. – №9 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-imidzha-obrazovatelnoyorganizatsii> (дата обращения: 17.04.2023)
6. Скуртова Л.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ // International journal of professional science. – 2020. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-imidzha-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 17.04.2023)

УДК 378

## МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ЛИЧНОСТИ

*Горун Анна Юрьевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
[sau85@mail.ru](mailto:sau85@mail.ru)

**Введение.** Математическая подготовка учителей начальных классов занимает особое место в профессиональной подготовке. Качество такой подготовки определяется математической компетентностью. Связано это с тем, что учителя начальных классов формируют у младших школьников основную базу математических знаний и умений, которая необходима для

успешного усвоения дисциплин естественно-математического цикла на последующих ступенях образования.

В своих трудах вопрос перехода к компетентностной парадигме образования и проблеме формирования математической компетентности специалистов разных направлений затрагивали такие исследователи: М.С. Аммосова, Е.Ю. Белянина, Л.К. Иляшенко, Е.В. Колбина, М.М. Манушкина, М.В. Монгуш, Е.М. Петрова, И.Н. Разливинских, Е.В. Сергеева, О.В. Чиркова, В.А. Шершнева и др.

Анализ публикаций показал отсутствие единого подхода к определению сущности понятий «математическая компетентность» [4]. Неоднозначность трактов данного понятия вызвана многообразием мнений относительно терминов «компетентность» и «компетенция». Поэтому вопрос о сущности математической компетентности, ее содержания сохраняет свою актуальность, особенно применительно к учителям начальных классов.

**Основная часть.** Отсутствие единого подхода к пониманию понятий «компетенция» и «компетентность» привели к разделению мнений ученых. Одни отождествляют данные понятия (В.А. Болотов, В.С. Леднев и др.), другие утверждают, что между ними нельзя ставить знак равенства (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). В трактовке данных понятий мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского [8]. Под компетенцией понимаем систему знаний, умений и навыков, способов деятельности, сформированную в определенной области знаний, и необходимую для эффективной (продуктивной) деятельности в этой области. Компетентность же, в нашем понимании, интегративное качество личности, выражающееся в степени овладения компетенциями, соответствующими данной области применения.

На основе такого понимания понятия «компетентность» определим сущностную характеристику понятий «математическая компетентность» и «математическая компетентность учителей начальных классов».

Термин «математическая компетентность» широко применяется в современной педагогической литературе.

Так, под профессиональной математической компетентностью, по мнению М.Б. Аржаник, следует понимать комплексную систему свойств личности. В нее включены готовность, мотивация и способность применения математических методов и математического инструментария в профессиональной деятельности [2].

В контексте будущей профессиональной деятельности определяет математическую компетентность будущих педагогов-психологов исследователь Р.И. Остапенко. По его мнению, математическая компетентность представляет собой комплексное профессионально-личностное образование, отражающее уровень овладения необходимыми для дальнейшей деятельности математическими методами и

проявляющееся в готовности использовать математический инструментарий в психолого-педагогических исследованиях [6].

Т.Л. Анисова дает определение понятия математической компетентности как результата освоения математической компетенции, ее практическая реализация. В свою очередь, автор под математической компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности, включающих математические знания, умения, навыки, способы мышления и деятельности, а также способность приобретать новые математические знания и использовать их в дальнейшей профессиональной деятельности» [1].

В диссертационном исследовании М.М. Миншина для будущих инженеров профессионально-прикладная математическая компетентность обозначается как «системное личностное новообразование инженера, интегрирующее в себе способности к алгоритмическому мышлению, готовность к творческому применению математического инструментария для решения инженерно-практических задач в профессиональной деятельности и мотивационную потребность в непрерывном математическом самообразовании и саморазвитии» [5].

Н.Г. Ходырева раскрывает понятие математическая компетентность учителя как «системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленное на перспективность в работе, открытое к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности» [7, с. 69].

Проведенный анализ литературных источников дает нам основания выделить общее в интерпретации сущности математической компетентности: она понимается как *качество личности*, включающее в себя способность индивида к реализации на практике математического образования.

Мы под *математической компетентностью учителей начальных классов* будем понимать интегративную характеристику личности специалиста, включающую в себя: 1) свободное владение совокупностью профессионально значимых знаний, умений и навыков в предметной области математики; 2) способность проявлять интуицию и эффективно действовать в нестандартных ситуациях, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности; 3) способность применять творческий подход к решению математических задач; 4) способность к самоанализу, самооценке и самоконтролю [3, с. 90].

То есть, математическая компетентность учителя начальных классов включает в себя знание математических теорий, методов и инструментов, а также умение их применять в процессе обучения. Сформированная математическая компетентность позволяет учителю не только решать математические задачи, но и разрабатывать и применять инновационные

методы обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика. Кроме того, математическая компетентность учителя начальных классов помогает ему развивать у детей не только математические знания, но и критическое мышление, логическое мышление, умение анализировать и систематизировать информацию. Это важно для их будущего успеха в жизни.

В целом, математическая компетентность учителя начальных классов является фактором, влияющим на эффективность обучения и становления личности педагога. Она помогает учителю быть на высоте, давая ему возможность учить детей так, чтобы они были успешными и уверенными в своих знаниях в будущем.

**Заключение.** Математическая компетентность учителя начальных классов играет важную роль в становлении его личности как педагога. В современном обществе математическая грамотность является неотъемлемой частью нашей жизни, поэтому учитель начальных классов должен обладать высоким уровнем математической компетентности, чтобы эффективно обучать детей.

Таким образом, сформированная на высоком уровне математическая компетентность учителя начальных классов способствует его личностному росту и развитию. Она позволяет учителю лучше понимать мир, анализировать данные, оценивать риски и принимать решения, что, в свою очередь, содействует его профессиональному и личностному развитию.

### **Список литературы**

1. Анисова Т.Л. Математические компетенции бакалавров-инженеров: определение, категории, уровни и их оценка // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-4. – С. 493-497; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?Id=8621> (дата обращения: 01.05.2023)
2. Аржаник, М.Б. Комплексная математическая подготовка как условие повышения профессиональной компетентности будущих психологов [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Марина Борисовна Аржаник. – Томск, 2014. – 23 с.
3. Горун А.Ю. Сущность и структура математической компетентности будущих учителей начальных классов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – 2018. – № 3. – С. 88 – 93.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6. – С.2 – 10.
5. Миншин М.М. Сущность и структура математической компетентности будущих инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем [Текст] / М.М. Миншин, Г.М. Ильмушкин // Образование и наука – производству: Сб. трудов межд. научно-практ. и образовательной конф. (28-31 марта 2010 г., Набережные Челны); часть 2, книга 2. Изд-во Камской государственной инженерно – экономической академии, 2010. – С.162 - 166.

6. Остапенко Р.И. Формирование математической компетентности будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08)/ Р.И. Остапенко. – Елец, 2009. – 22 с.
7. Ходырева Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н. Г. Ходырева // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. - Вып. 3. - Волгоград: Изд. ВГИПК РО, 2001. - С. 67-70.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы/ А.В. Хуторской// Народное образование. – 2003. – Вып. 2. – С. 58–64.

УДК 378.1:001.891.57

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Гризодуб Наталья Викторовна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*n.grizodub@donnu.ru*

**Введение.** В условиях модернизации системы образования важнейшей проблемой является подготовка педагогов. Одной из важнейших задач современного образования является четкое определение новых целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы и, соответственно, постановка новых требований к уровню его квалификации, к составляющим его профессиональной компетентности [2,5].

Современный педагог должен быть способным к эффективной работе по специальности, а также быть готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Такие преобразования конечно зависят от личностных качеств и сформированности профессиональных компетенций будущего педагога, а также от уровня мотивационно-ценностной ориентации магистров на осуществление будущей педагогической деятельности, способного к восприятию и реализации себя в ней.

**Основная часть.** В соответствии с этим подходом профессиональная подготовка магистров должна быть направлена на формирование профессионально значимых компетенций, позволяющих эффективно решать задачи предстоящей профессиональной деятельности. Данный вопрос о значимости, сущности и характеристики профессиональной компетентности прямо и косвенно рассматривался в трудах таких исследователей, как: А.В. Хуторского [1], А.А. Вербицкого [4], И.А. Зимней [9] и др.

В исследованиях Е.Л. Макаровой [6] и Л.К. Наумовой [7] Е.И. Сахарчук [8] были попытки рассмотреть ключевые вопросы подготовки педагогов в условиях магистратуры.

Под профессиональной компетентностью магистров педагогического вуза они понимают способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями педагогической профессии, и готовность личности к таковой, которая и определяет эффективность и продуктивность осуществляемой педагогом собственной деятельности [1,4,9].

Однако, для формирования готовности личности к осуществлению своей педагогической деятельности необходимо моделирование системы компетенций, еще на стадии обучения таковой в условиях магистратуры на основании всестороннего анализа содержания и характера профессионально-педагогической деятельности, с учетом обновленных требований к ней выдвигаемых социальным заказом общества. Именно модель компетенций магистра — выпускника педагогического вуза позволит обозначить цели и скорректировать результаты обучения на всех этапах обучения.

Модель компетенций магистров педагогического вуза — это полный набор характеристик, позволяющий успешно выполнять возложенные на него функции, соответствующие этапу его обучения или деятельности [2]. Модель представляет собой взаимосвязь всех элементов (содержания, форм, методы, средств учебной деятельности), которые взаимосвязаны с требованиями по организации самого процесса обучения. При этом модель должна содержать описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник педагогического вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретной функции.

Однако при проецировании модели компетенций магистров педагогического вуза необходимо соблюдать требования, предъявляемые к модели: 1) она должна, с одной стороны, соответствовать сути измеряемого параметра знания или умения; 2) быть понятной студенту, преподавателю или экспертной комиссии, производящей оценку знаний (умений) в рамках данного индикатора исследуемой компетентности [3].

Поэтому, чтобы модель была эффективной в образовательном процессе она должна иметь простую структуру, быть ясной и лёгкой для понимания.

Следует избегать большого количества компетенций включённых в модель, так как ее труднее будет применять на практике. Поэтому при создании модели рекомендуется начинать с определения допустимого уровня ключевых профессиональных компетенций магистров педагогического вуза. При этом, как правило, достаточно трёх уровней (рис.1).



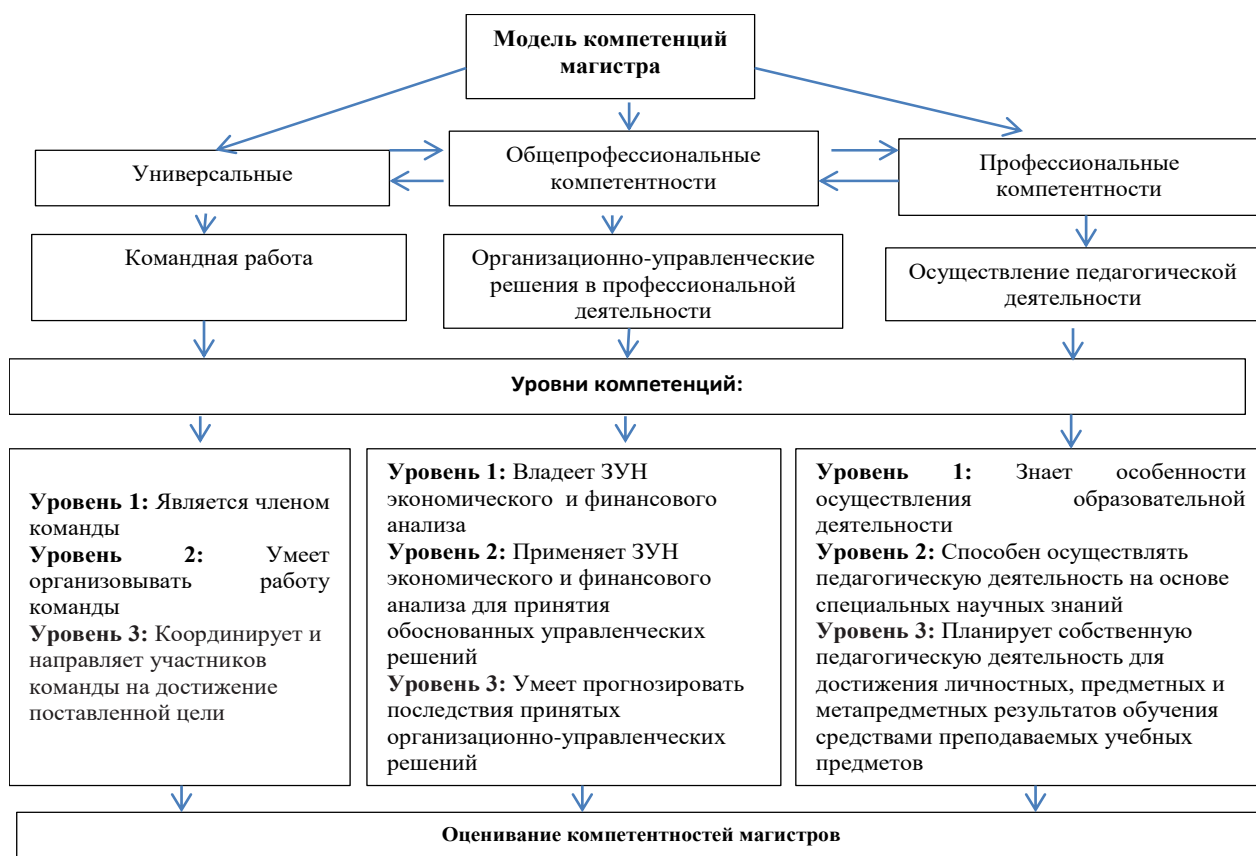


Рисунок 1 –Пример трехуровневой модели компетенций магистров

Чтобы достичь эффективного формирования компетенций у магистров при создании модели необходимо, в первую очередь:

- избегать неясности в определении компетенций;
- структурировать компетенции так, чтобы их формировать и использовать было легче; понимать роль и знать технику формирования и оценивания компетенций;
- конструировать модели компетенций в соответствии с государственными образовательными стандартам.

**Заключение.** В заключении следует отметить, что необходимо глубокое понимание содержания и структуры набора компетенций, формируемых каждой отдельной дисциплиной, вхождения этих компетенций или их частей в модель специалиста. Поэтому для каждого участника образовательного процесса на основе соответствующей модели требуется разработка персональной карты компетенций с расшифровкой формируемых профилей компетенций. Чтобы в конце цикла обучения студенты получали наглядные результаты в виде уровней освоения компетенций.

## Список литературы

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 года. – М. : ИЦПКПС, 2004.
2. Гурье Л.И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 160 с.
3. Ефремова Н.Ф., Месхи Б.Ч., Шумская Н.Н. Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств (ФОС) вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностного обучения: учебно-методическое обеспечение оценочной деятельности вуза при реализации компетентностного обучения на основе основных образовательных программ (ООП), реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). – Изд. ДГТУ, Ростов-на-Дону. 2012
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. [Электронный ресурс] // Электрон. текстовые дан. – Режим доступа : [http://cme.dstu.edu.ru/attachments/Method\\_KompPodhObr\\_35.04.06Agro\\_11.11.12.pdf#2](http://cme.dstu.edu.ru/attachments/Method_KompPodhObr_35.04.06Agro_11.11.12.pdf#2)
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства РФ : принят распоряжением правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа : <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения 03.04.2023 г.).
6. Макарова Е. Л. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя естественнонаучного профиля в процессе математической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Самара, 2011. – 23 с.
7. Наумова Л. К. Организация самостоятельной работы магистрантов: направление «Педагогика» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2006. – 169 с.
8. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный контекст: / Вестник ОГУ №1, 2004. – URL:[http://vestnik.osu.ru/2004\\_1/11.pdf](http://vestnik.osu.ru/2004_1/11.pdf) (дата обращения: 3 апреля 2023).
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернетжурнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 5 апреля 2023).

## МЕТОДЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ СРЕДНИМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

*Жуков Сергей Михайлович, Чупурная Кристина Владимировна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*kristinacipurnaa@gmail.com*

**Введение.** Образовательная деятельность является одним из направлений государственной политики. Следует отметить, что несмотря на деление учебных заведений в соответствии с уровнем, важным остается вопрос относительно организации образовательного процесса.

В настоящее время необходимо изучить, а также реализовать на практике современные подходы управления учебным заведением, что позволит достичь результатов и будет способствовать дальнейшему развитию такого заведения с перспективой повышения качества образования. Учитывая изложенное, исследование методов реформирования управления средним учебным заведением является актуальной темой.

**Основная часть.** Система среднего профессионального образования представляет собой образовательную систему со специфической характеристикой. В целом, прохождение обучения реализует важные социально-экономические, личностно-профессиональные функции.

Если проанализировать историю создания средних учебных заведений, то речь идет о середине XVII века, когда Петр I начал учреждать заведения по профессиональному образованию в его современном понимании. В таком заведении готовили необходимых государству специалистов [1, с. 263].

Кроме того, в соответствии с частью 1 статьи 68 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [2].

Традиционными типами учебных заведений указанной ступени образования следует считать:

- профессиональные училища;

- профессионально-технические училища.

Вместе с тем, исследуя методы реформирования управления средним учебным заведением важно отметить, что успешность образовательной организации зависит от материальных ресурсов, а также от системы управления. Для эффективной модернизации системы среднего профессионального образования необходимы специалисты, владеющие знаниями в области эффективного примирения методов современного управления. Однако стоит подчеркнуть, что подобного рода менеджмент должен иметь системный характер, поэтому важно, чтобы специалист постоянно пополнял знания, анализировал нововведения и применял их в подходящей ситуации.

Далее в работе необходимо более детально назвать и описать методы реформирования управления средним учебным заведением.

Прежде всего, под методами реформирования управления средним учебным заведением следует понимать совокупность приемов и способов, которые способствуют решению поставленной задачи: эффективное функционирование учреждения системы среднего профессионального образования. Поэтому исследуя данный вопрос, следует отметить указанные методы через призму алгоритма по модернизации управления такой образовательной организации.

В первую очередь, уполномоченный специалист должен начать с полного и всестороннего анализа всех без исключения уровней, функционирующих в конкретной образовательной организации. Равным образом, провести некий аудит среднего учебного заведения, чтобы выявить состояние, а также сильные и слабые стороны.

Далее начинается процесс разработки подходящей стратегии для развития и управления учебным заведением. Здесь необходимо учитывать специфику заведения, направление подготовки, а главное просчитать приблизительно возможные риски. После проделанной работы необходимо спроецировать стратегию в реальность, чтобы суметь внести правки при необходимости.

Как результат, при отлично проделанной работе необходимо практически применить выбранную и разработанную стратегию по управлению среднего учебного заведения.

На этом управление не завершается. Спустя непродолжительное время необходимо провести анализ состояния управления среднего учебного заведения, который будет аналогичен первоначальному. Такой анализ должен охватывать все уровни функционирования учебного заведения, а по его итогам следует скорректировать программу для достижения большего результата.

Следует согласиться с А.А. Шумиловой, которая утверждает, что уровень эффективности образовательной организации оценивается с внешней стороны, с точки зрения места в рейтинге, которое она занимает

среди остальных учебных заведений города/республики/страны [3].

В частности, среди выведенных методов реформирования управления средним учебным заведением следует назвать следующие мероприятия:

- постоянная работа с преподавателями. Здесь стоит отметить повышение уровня квалификации преподавателей, развитие навыков работы в сфере компьютерных технологий, занятие научной деятельностью и другое;

- привлечение специалистов, работающих в сфере направления подготовки такого учебного заведения для наглядной демонстрации перспектив профессиональной специализации;

- формирование традиций корпоративного стиля. В данном аспекте стоит отметить способность систематического (например, ежегодного) проведения конференции или другого научного мероприятия. Кроме того, это может быть прохождение практики на потенциальном месте работы, форменная одежда, приближенная к профессиональной, совместная работа с учениками и их родителями, а также другие составляющие;

- способность использования не только информационных технологий, но и подходящие инновационные методы управления и стратегического развития;

- другие методы.

Вышеуказанный перечень методов не является исчерпывающим, а он может дополняться или видоизменяться в зависимости от конкретного учебного заведения и его текущего состояния управления.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что методы реформирования управления средним учебным заведением занимает одно из базовых мест, формирующих процесс обучения. В целом, управление учебным заведением будет эффективным, если разработать подходящую стратегию и реализовать ее в практической деятельности.

#### **Список литературы**

1. Матвиевская, Е.Г. Среднее профессиональное образование как особая образовательная система / Е.Г. Матвиевская, И.В. Черевко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №17. – С. 263-269.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] / Компьютерная справочная правовая система в России «КонсультантПлюс». – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. Шумилова, А.А. Современные действенные методы управления образовательной организацией / А.А. Шумилова // Молодой ученый. – 2022. – № 19. – С. 206-207.

## **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Коломойцев Юрий Алексеевич,*

ФБГОУ ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»,  
г. Луганск, РФ  
*jury100@mail.ru*

**Введение.** Профессиональная компетентность рассматривается как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания образования. Сейчас время требует не просто квалификационное умение выполнять операции, но и компетентность, что предполагает комплектацию профессиональных и личностных качеств.

Формирование профессиональной компетентности студентов обусловлено не только реализацией соответствующего обновлённого содержания образования, но и адекватных методов и технологий в обучении. Перечень этих методов достаточно широк, их потенциал является универсальным, поэтому считаем целесообразным очертить интерактивную методику обучения как важный фактор в формировании профессиональной компетентности.

В настоящее время во всех сферах человеческой деятельности ощущается насущная потребность в специалистах, способных к принятию решений в нестандартных ситуациях, инновационному мышлению, установлению эффективных коммуникаций. Высшая школа призвана научить каждого своего выпускника находить пути решения различных проблем, сформировать у них способности к самостоятельному творческому мышлению, плодотворному взаимодействию с окружающим сообществом в целях достижения личных и общих целей.

Анализ последних исследований и публикаций. Разрабатывая компетентностный подход в образовании, исследователи внесли значительный вклад в решение проблем компетентности. Среди них работы А.М. Аронова, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Е.С. Полат, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, М.В. Рыжакова, И.Д. Фрумина, О.В. Чураковой, М.Л. Сердюк, М.А. Чошанова, П.Г. Щедровицкого, Т.Г. Браже, К.А. Абульхановой, Е.А. Климова и др.

Внедрению компетентностного подхода в профессиональную подготовку специалистов значительное внимание уделяют И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, И.Б. Карнаухова, Ю.Л. Кузнецова, Т.А. Новикова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.К. Маркова и др.

Вопросам интерактивного обучения посвящены исследования таких учёных, как: Т.И. Матвиенко, Е.В. Бондаревская, Л.Н. Куликова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.К. Аксёнова, Б.Ц. Бадмаев, М.В. Кларин, А.М. Смолкин, Б.Г. Тевлин, А.В. Хуторской, Л.В. Ведерникова, В.Г. Голобоков, А.А. Бодалёв и др.

Цель статьи – охарактеризовать роль интерактивного обучения как фактора формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

**Изложение основного материала.** Удовлетворение потребностей общества выдвигает перед современным специалистом наличие высокой культуры, глубокой нравственности, сложившейся системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, заинтересованности в развитии творческого потенциала, способности к инновационной деятельности, самосовершенствования, профессиональной активности и т.д. [1]. В этой связи одной из задач высшей школы, вместе с формированием гармонично развитой личности, является задача по формированию профессионально компетентного специалиста, обладающего рядом ключевых, базовых компетенций.

Профессиональная компетентность определяется объёмом компетенций, который влияет на индивидуальный стиль работы и качество процесса.

Компетентный специалист – это такой, который благодаря знаниям и приобретённым умениям может успешно решать на практике любые поставленные перед ним задачи [2].

Компетентность – это совокупность знаний и умений, необходимых специалисту для реализации эффективной профессиональной деятельности: умение анализировать и прогнозировать результаты работы, использовать современную информацию по определённой отрасли.

Джон Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включает узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [5].

Традиционный подход к учебному процессу преимущественно ориентирован на формирование комплекса знаний, умений и навыков. Это приводит к тому, что выпускник Университета будет хорошо информированным специалистом, однако не способным использовать эту информацию в своей профессиональной деятельности. Поэтому использование разнообразных методов интерактивного обучения в учебном процессе выступает как преодоление разрыва между результатами обучения и требованиями, предъявляемыми работодателем к специалисту.

Интерактивное обучение предполагает: постоянное и активное взаимодействие, взаимопонимание преподавателя и студентов –

участников учебного процесса; решение общих, но значимых для каждого участника задач и проблем; равноправие преподавателя и студентов как субъектов учебного процесса.

Целью интерактивного обучения является развитие личности будущего специалиста, прежде всего – разнообразных форм мышления каждого студента в процессе усвоения знаний. Оно рассматривается как целостное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса, в котором студенты выступают субъектами знаний, общения и организации. При этом взаимодействие между преподавателем и студентами имеет субъект-субъектный характер. Преподаватель должен предпочесть не информационно-контролирующую функцию, а организационно-стимулирующую, культивирующую демократический стиль управления, поддерживать инициативу студентов и стремиться на совместную работу и солидарную ответственность за её результаты.

Наш опыт позволяет утверждать, что интерактивные методы обучения позволяют создать комфортные условия, при которых каждый студент чувствует свою успеваемость, интеллектуальную состоятельность. Интерактивное взаимодействие исключает как доминирование одного участника учебного процесса над другими, так и одного мнения над другим. Во время интерактивного обучения студенты учатся быть демократическими, общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать взвешенные решения.

Интерактивное обучение способствует формированию ценностей, навыков и умению студентов, помогает созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, позволяет педагогу стать настоящим лидером студенческого коллектива [4].

Интерактивное обучение включает в себя чётко спланированный ожидаемый результат обучения, отдельные интерактивные методы и приёмы, различные условия и процедуры, при помощи которых можно достичь необходимых результатов стимулируют деятельность студентов. Но в таких технологиях есть обязательное требование – наличие для всех студентов группы общей учебной цели.

Интерактивное обучение открывает для всех студентов возможность к сотрудничеству со своими ровесникам, позволяет реализовать природное стремление каждого человека к общению, способствует достижению студентами высоких результатов обучения. Взаимодействие студентов становится основой активного обучения. Когда студенты учатся, взаимодействуя с другими, они испытывают с их стороны эмоциональную и интеллектуальную поддержку, которая даёт им возможность выйти за рамки нынешнего уровня знаний и умений.

**Заключение.** Итак, использование интерактивных методов обучения можно рассматривать как важный фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста,



способствующего формированию зрелой личности, адаптированной к самостоятельной жизни в современном обществе во всех её проявлениях – как работника, и как гражданина.

#### **Список литературы**

1. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию /Л.В. Ведерникова //Педагогика. – 2003. – № 8.– С. 48-49.
2. Голобоков, В.Г. Современная модель образования и проблема личности /В.Г. Голобоков //Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 153-154.
3. Загвязинский, В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования /В.И. Загвязинский //Образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 13-14.
4. Матвиенко, Т.И. Интерактивные методы обучения: методические рекомендации / Т.И. Матвиенко. // Орск: Изд-во ОГТИ. – 2009. – С. 30-32.
5. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен //М. – 2002. – С. 70-71.

УДК 372.853

### **ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ В ФОРМИРОВАНИИ У ПЕДАГОГА ВОСТРЕБОВАННЫХ В НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

*Костарев Сергей Валерьевич, Остроумова Юлия Сергеевна,  
Ханин Самуил Давидович,*  
ФГКВОУ ВПО Военная академия связи, г. Санкт-Петербург, РФ  
*sd\_khanin@mail.ru*

**Введение.** Одним из наиболее значимых вызовов времени к профессиональному образованию является развитие в нем научно-технологического направления. Решение этой задачи с необходимостью требует соответствующего кадрового обеспечения осуществляемого в инженерных вузах образовательного процесса.

В формировании у педагога востребованных в научно-технологическом образовании компетентностей существует ряд проблемных зон, определению которых и подходов к их устранению посвящена настоящая работа.

**Основная часть.** Опыт по развитию научно-технологического направления в военно-инженерном образовании [1, 2] позволяет выделить как основные следующие, проблемные в рассматриваемом аспекте зоны.

1. Наличие личностных знаний и опыта в области научно-технологической деятельности.

Эта проблема особенно актуальна при обучении в современных направлениях научно-технологического развития, содержание проблематики которого по понятным причинам не предусматривалось в

образовании педагога. В связи с последним с необходимостью встает задача приобретения педагогом новых для него фундаментальных знаний, овладения передовыми методами и средствами научно-технологического решения профессионально значимых для обучающихся задач.

Для восполнения имеющегося дефицита должны быть созданы условия для приобретения педагогом достаточных научной и инженерной практик в пространстве актуальных проблем военно-профессиональной деятельности. Принципиально важной при этом является готовность педагога к самообразованию, конструктивной информационно-аналитической и исследовательской деятельности, применению их результатов в решении практических задач.

2. Проектирование содержания обучения в научно-технологическом направлении.

Здесь имеются следующие проблемные моменты. Во-первых, отбор подлежащей освоению в образовательном процессе информации, акцент в котором, должен делаться на доказавших свою основательность и имеющих потенциал использования в ближайшей и отдаленной перспективах знаниях.

Во-вторых, адаптация имеющейся информации по представляющим интерес вопросам к учебному процессу.

В-третьих, инкорпорация содержания проблематики современного научно-технологического развития в учебные программы без нарушения логической целостности содержания обучения и существенного увеличения отводимого на него временного ресурса.

Наконец, наличие у педагога самой культуры педагогического проектирования, базирующейся на надежных теоретико-методологических основаниях.

3. Системное единение фундаментальной и практической составляющих в содержании образования.

Корни этой проблемы заключаются в сохраняющейся в профессиональном инженерном образовании сепаратности его фундаментальной и профильной составляющих. Научно-технологическое образование, состоящее в формировании у обучающихся знаний и опыта получения и применения научных знаний в целях решения технологических задач с необходимостью, требует преодоления указанной сепаратности.

Решение этой задачи лежит на путях модификации содержания и организации обучения, координации деятельности кафедр вуза, осуществляющих фундаментальную, общепрофессиональную и специальную подготовку, единение в образовательном процессе учебной, исследовательской и проектной деятельности.

4. Придание образовательному процессу проблемно-деятельностного характера.

Содержание научно-технологической деятельности предопределяет необходимость в подготовке к ней реализации проблемно-деятельностного подхода.

Проблемность (проблемная детерминированность) здесь выступает как неотъемлемый атрибут построения содержания обучения и процесса его освоения, как средство развития мышления обучающихся, стимул для овладения ими новыми, необходимыми для достижения профессионально значимых результатов знаниями, методами и средствами продуктивной деятельности, развития и реализации творческого потенциала. Деятельность – как сфера развития востребованных в научно-технологической деятельности способностей.

В общем плане отметим, что проблемно-деятельностное обучение находится в русле реализации компетентностного подхода, в котором необходимость разрешения проблемы – условие, а деятельность – норма проявления компетентности [3, 4].

#### 5. Персонализация образовательного процесса.

Будучи направленной на выработку индивидуального стиля мышления и действий, персонализация обучения в научно-технологическом направлении должна реализовываться в рамках определенной системы обучения, каковой, например, является так называемая локальная система обучения [5].

Дидактически и методологически оправданная реализация такого рода систем должна вести к становлению у обучающихся профессиональной субъектности в сфере научно-технологической деятельности, что предполагает развитие целого ряда профессионально значимых качеств: мотивированности к выявлению, постановке и решению проблемных задач, самостоятельности и нестандартности в их осуществлении, способности к критически-рефлексивному анализу достигнутых результатов.

**Заключение.** Как следует из сказанного, разрешение выявленных проблем требует определенных организационно-управленческих решений, направленных на придание профессиональной среде развивающего характера.

#### Список литературы

1. Костарев С.В. Ресурсы развития научно-технологического направления в военно-инженерном образовании [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин // Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы VIII Межвузовской научно-практической конференции. Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного. Санкт-Петербург: ВАС, 2021. – С. 6-14.
2. Костарев С.В. Практико-ориентированное проектирование педагогической системы научно-технологического образования в военно-инженерном вузе [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин // Военная безопасность России: взгляд в будущее. Материалы 7-ой Международной межведомственной научно-

- практической конференции научного отделения № 10 Российской академии ракетных и артиллерийских наук. В 3-х томах. Москва, 2022. – С. 92-102.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика, 2003. – №10. – С. 8-14.
  4. Компетентный подход в педагогическом образовании. [Текст] / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.
  5. Остроумова Ю.С. Прагматическая технология педагогического проектирования в методической работе преподавателя. [Текст] / Ю.С. Остроумова, А.Н. Печников. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2021. – 228 с.

УДК 372.853

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА КАК КОМПЕТЕНТНОГО В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА**

*Костарев Сергей Валерьевич, Остроумова Юлия Сергеевна,  
Ханин Самуил Давидович,*

ФГКВОУ ВПО Военная академия связи, г. Санкт-Петербург, РФ  
*sd\_khanin@mail.ru*

**Введение.** Центральное место в профессиональном становлении педагога в сфере научно-технологического образования занимает его методическая и педагогико-технологическая подготовка как необходимые для обеспечения должного уровня содержания и организации обучения, в решающей степени определяющих качество образовательного процесса [1]. В настоящей работе определяются и обосновываются подлежащие освоению педагогом ключевые компоненты методического и технологического обеспечения обучения в научно-технологическом направлении.

**Основная часть.** В части методической подготовки ключевым компонентом является научение максимально возможному представлению содержания обучения в предписываемой современной дидактикой [2] задачно-деятельностной форме при обязательном соблюдении проблемности предлагаемых к решению задач [3].

В проектировании содержания обучения в научно-технологическом направлении следует учитывать качественное отличие представляющих его задачи от традиционных учебных задач, отбираемых из соображений отработки заранее запланированного метода – по принципу «как нужно, какие можно». На смену этому принципу в отборе задач должен прийти

принцип «какие нужно» (для подготовки к научно-технологической деятельности), «как можно» – с использованием всех, как это имеет место в процессе научно-технологического решения проблемных задач методов и средств.

Динамика повышения сложности решаемых задач по мере продвижения в образовательном процессе должна отвечать целям личностного и профессионального развития обучающегося.

В осуществлении задачно-деятельностной формы представления содержания обучения при соответствии предлагаемых задач указанным требованиям должен реализоваться ее потенциал в плане:

- придания учебному предмету сущностного смысла предмета учебной деятельности [4];
- последовательной реализации в образовательном процессе проблемно-деятельностного подхода [5];
- развития у обучающихся познавательной самостоятельности и ее трансформации в профессиональную самостоятельность;
- обеспечения реализации общедидактического принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

Особое значение как фактор формирования у обучающихся методологической культуры имеет экспериментальное решение задач при соблюдении проблемности в выборе его метода (методики). Средством раскрытия имеющегося здесь потенциала может служить построение содержания практикумов, предусматривающее определение требуемой методики как результата аналитического решения соответствующей задачи [6, 7].

В части становления педагога в сфере образовательных технологий первостепенным является его подготовка к полномасштабному (во всех формах обучения) применению в организации образовательного процесса проектно-исследовательского метода [7-10]. Это предполагает детерминированность процесса обучения необходимостью решения значимой для практики проблемы (выполнения проектного задания), с определенностью требующего проведения научных исследований.

Результатом такой педагогико-технологической подготовки должно быть видение и способности к реализации открываемых применением проектно-исследовательского метода возможностей обеспечения:

- личностно-смысловой включенности обучающегося в осуществляемую деятельность;
- интегративности фундаментальных и профильных знаний;
- целостности и логической завершенности в освоении научно-технологической деятельности – от постановки проблемы (проблемной задачи) до практической реализации и оценки её решения;
- освоения обучающимися методологии и логико-операциональной структуры научно-технологической деятельности;

- формирования у обучающихся востребованных в научно-технологической деятельности профессиональной субъектности, творческого подхода к поиску и решению проблемных вопросов.

Определенные в предшествующих работах авторов структура и содержание деятельности субъектов образовательного процесса во всех его формах (лекционных занятиях, семинарах, практических занятиях, лабораторных практикумах, учебно-исследовательской работе), организованного на основе проектно-исследовательского метода [10], могут служить основанием для практики обучения в научно-технологическом направлении.

**Заключение.** Обобщая сказанное, отметим, что реализация указанных компонентов методической и педагогико-технологической подготовки педагогов способствует повышению качества преподавания в области научно-технологического образования.

### Список литературы

1. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
2. Сериков В.В. Педагогическая реальность и практическое знание [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Редакц.-издат. Дом Российского нового университета, 2018. – 299 с.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
4. Решетова З.А. Психологические основы профессионального образования [Текст] / З.А. Решетова. – М.:Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.
5. Алехин И.А. Военная педагогика [Текст] / И.А. Алехин, О.А. Анашкин и др. – М.: Главное управление воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации, 2008. – 320 с.
6. Костарев, С.В. Предпосылки и ориентиры обновления учебно-методического обеспечения обучения физике при подготовке инженерных кадров [Текст] / С.В. Костарев, В.А. Жуков, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин. – Физическое образование: от прошлого к будущему; Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. — С. 63-66.
7. Костарев, С.В. Проблемно-деятельностный подход к организации учебного процесса в военном вузе как средство формирования у курсантов методологической культуры [Текст] / С.В. Костарев, В.А. Жуков, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин. – Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы V межвузовской научно-практической конференции. Под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. СПб.: ВАС, 2018. —С. 39-46.
8. Костарев, С.В. Ресурсы развития научно-технологического направления в военно-инженерном образовании [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин. – Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы VIII Межвузовской научно-практической конференции. Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного. Санкт-Петербург: ВАС, 2021. — С. 6-14.
9. Костарев С.В. Обновление содержания и организационных форм обучения в интересах развития научно-технологического направления в военно-инженерном

образовании [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин. – Военный инженер, 2022. – № 4 (26). – С. 89-98.

10. Костарев С.В. Педагогико-технологическое обеспечение профессиональной подготовки военных специалистов в контексте реализации стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин. – Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы IV Межвузовской научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. – СПб.: ВАС, 2017. — С. 128-135.

УДК 372.853

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Костарев Сергей Валерьевич, Остроумова Юлия Сергеевна,  
Ханин Самуил Давидович,*

ФГКВОУ ВПО Военная академия связи, г. Санкт-Петербург, РФ  
*sd\_khanin@mail.ru*

**Введение.** Присущие современным условиям интенсивный и системный прогресс науки и технологии, направленность на достижение технологического суверенитета государства диктуют необходимость развития научно-технологического образования и расширения его сферы. В ранее выполненных авторами работах [1,2] конкретизировалась значимость такого образования в профессиональной подготовке военно-инженерных кадров, где оно является инновационным.

Результативность научно-технологического образования, как и образования в целом, в решающей степени зависит от качества преподавания и, соответственно, обеспеченности образовательного процесса компетентными педагогами. Преследуя цели профессионального становления педагога в сфере научно-технологического образования, необходимо, в первую очередь, определить требуемые, подлежащие формированию компетентности и их содержательное наполнение, чему посвящена настоящая работа.

**Основная часть.** В понимании компетентности педагога мы исходим из данного Ю.Г. Татуром общего определения компетентности специалиста как «проявляемых им на практике стремления и способностей (готовности) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной сфере, осознавая социальную значимость и личностную ответственность за результаты этой деятельности,

необходимость ее постоянного совершенствования» [3, с.9].

Содержание научно-технологической деятельности и направленного на подготовку к ней образования актуализирует целостность и системность в реализации компетентностного подхода.

В результате проведенного с профессионально-методологических и психолого-педагогических позиций анализа в качестве основных компонентов системы компетентностей педагога определены следующие:

- знаниевая компетентность, проявляемая в деятельностном применении теоретических знаний для освоения основ современных, профессионально значимых технологий, сущностного понимания проблематики, передовых достижений и проблемных зон научно-технологического развития, ведущих педагогических идей и актуальных подходов к осуществлению обучения в научно-технологическом направлении;

- методологическая компетентность, проявляемая в форме деятельностного применения методологии научно-технологической деятельности в решении проблемных задач, востребованных в нем базовых методов и средств познавательной и практической деятельности, развитых и апробированных моделей и технологий профессионального научно-технологического образования;

- исследовательская компетентность, проявляемая в форме умений и опыта постановки и проектирования программы направленных на решение стоящей технологической задачи исследований, обоснованного выбора их методов и средств, практической реализации исследовательской программы, анализа полученных результатов на предмет их практического применения в поставленных целях, проведения продуктивной исследовательской работы в пространстве проблем развития научно-технологического образования;

- проектная компетентность, проявляемая в форме умений и опыта проектной организации и управления деятельностью, реализации ее потенциала в плане развития у обучающихся инженерного мышления, раскрытия и реализация их творческих способностей, формирования у них профессиональной самостоятельности, способности к критически-рефлексивному анализу полученных результатов и процесса его достижения, приобретенных знаний и опыта;

- педагогико-методологическая компетентность, проявляемая в форме применения умений и опыта проектирования содержания обучения в научно-технологическом направлении, его организации как обучения в действии, разработки и реализации отвечающих целевым установкам научно-технологического образования методов обучения, его учебно-методического обеспечения;

- педагогико-технологическая компетентность, проявляемая на практике в форме умений и опыта выбора адекватных задачам научно-



технологического образования педагогических технологий, полномасштабного моделирования в образовательном процессе подлежащей освоению деятельности, реализации ресурсов педагогических технологий в развитии у обучающихся востребованных в научно-технологическом решении профессиональных задач личностных качеств;

- контрольно-оценочная компетентность, проявляемая в форме умений и опыта выработки и применения информативных в плане определения уровня готовности к научно-технологической деятельности критериально-оценочного аппарата и процедур осуществления контроля;

- коммуникативная компетентность, проявляемая в форме умений и опыта конструктивной коммуникации в сфере научно-технологической деятельности, партнерского сотрудничества с обучающимися в процессе обучения в научно-технологическом направлении, научно-методического сопровождения осуществляемой ими деятельности.

Основанием и результатом выработки указанных компетентностей являются личностные интеллектуальные и творческие способности педагога. Ориентиром в их развитии должно служить достижение присущих инженерному мышлению [4] ясности, глубины, логичности, критичности ума, самостоятельности и оригинальности мышления, устранения препятствий для творческого мышления [5]: конформизма, стереотипности, импульсивности, эгоцентризма мысли.

Обладание такими качествами придает педагогу важнейшую компетентность [6] – способность к совершенствованию своих компетентностей в профессиональной деятельности.

**Заключение.** Резюмируя изложенный материал, отметим, что подготовка компетентного в области научно-технологического образования педагога представляет собой комплексную задачу, решение которой требует системных инноваций в научно образовательном пространстве вуза.

### Список литературы

1. Костарев С.В. Научно-технологическое развитие как фактор и направляющая системного обновления военно-инженерного образования [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин // Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы VII Межвузовская научно-практическая конференция 75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается. СПб.: ВАС, 2020. — С. 166-174.
2. Костарев С.В. Совершенствование подготовки к научно-технологической деятельности как направление развития военно-инженерного образования [Текст] / С.В. Костарев, Ю.С. Остроумова, С.Д. Ханин // Военная безопасность России: взгляд в будущее. Материалы 6-ой Международной межведомственной научно-практической конференции научного отделения № 10 Российской академии ракетных и артиллерийских наук. В 3-х томах. Москва, 2021. — С. 70-79.

3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 16 с.
4. Кудрявцев В.Т. Психология технического мышления. [Текст] / В.Т. Кудрявцев – М.: Педагогика, 1975. – 330с.
5. Линдсей Г. Творческое критическое мышление. [Текст] / Г. Линдсей, К. Халл, П. Тимпсон. – Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера и В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – С. 149-152.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А.Г. Асмолов// Педагогика, 2009. – №4. – С. 18-22.

УДК 37.091.33-048.445

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИЯМ

*Кудрейко Ирина Александровна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*i.kudreiko@donnu.ru*

**Введение.** Эффективность обучения зависит от личности педагога, его профессионализма, который проявляется в способности продуктивно выполнять функциональные обязанности. Одной из основных функциональных обязанностей учителя, в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов основного общего, среднего общего образования, является организация обучения, которая предполагает владение методами и формами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектной деятельностью, полевой практикой и т.п.

**Основная часть.** В нашей работе особое внимание уделим дефиниции термина «методы обучения», рассмотрим традиционные и современные классификации, определим степень соответствия рассматриваемых методов современным требованиям к организации учебно-воспитательного процесса.

Вопросам методов обучения посвящены работы Ю. Бабанского, М. Данилова, Б. Есипова, М. Левина, И. Лернера, М. Скаткина, З. Слепкань и др.

В психолого-педагогической практике по-разному трактуется термин «методы обучения»: одни авторы определяют метод обучения как путь, другие – как способ, третьи – как совокупность приемов, реализация которых позволяет достичь образовательных целей.

Однако в последнее время все больше ученых-практиков рассматривают метод обучения как способ (Е. Скафа, Л. Попова, В. Загвязинский, А. Закирова, Т. Строкова).

Так, Е. Скафа указывает, что методы обучения – это специально организованные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач [6].

Выбор методов обучения обусловлен такими факторами: цели обучения, содержание учебного материала, возраст обучаемых, а также уровень их языковой подготовки, способность к усвоению материала.

В дидактике все классификации методов обучения, которые разрабатываются по определённым основаниям, можно разделить на две большие группы: традиционные и современные. К традиционным классификациям отнесем:

- по структуре учебного процесса Ю. Бабанского;
- по характеру познавательной деятельности учащихся И. Лернера, М. Скаткина;
- по дидактическим целям М. Данилова, М. Левина, Б. Есипова;
- по источникам приобретения знаний Н. Верзилина, Д. Лоркинанидзе, Т. Огородникова.

При этом, следует отметить, что некоторые традиционные классификации дополняются. Так, Л. Попова, учитывая активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, расширила традиционную классификацию методов по источнику знаний, включив в нее работу с книгой и информационные технологии. Таким образом, дополненная классификация включает такие группы методов:

- практические (лабораторный опыт, эксперимент);
- наглядные (иллюстрация, демонстрация, наблюдение);
- словесные (объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, диспут);
- работа с книгой (чтение, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование, реферирование);
- информационные технологии («перевернутый класс», компьютерные эксперименты с виртуальными моделями, интерактивные дидактические игры и др.).

На современном этапе И. Садовская, руководствуясь тем, что информация является связующим звеном между обучающим и обучающимся, предложила на основании ведущих источников информации в учебном процессе (звука, изображения, мышечного усилия либо комплекса названных источников) классификацию методов по восприятию информации. К данной группе методов относятся:

- визуальные (работа с информацией, зафиксированной в изображении; демонстрации);

- аудиальные (устные информационные сообщения: беседы, лекции, объяснения и т. п.);
- кинестетические (работа с информацией с помощью мышечных усилий и других ощущений тела);
- полимодальные (аудио-визуальное представление материала) [5].

Следует отметить: представляя данную классификацию, автор акцентирует внимание на том, что кинестетические методы используются при обучении слепоглухих детей, изредка в начальной школе [5].

Полагаясь на вышеизложенное и руководствуясь исследованиями, посвященными восприятию информации, считаем необходимым дополнить классификацию методов И. Садовской группой методов – дигитических [1; 4], связанных с восприятием посредством символов: слов, знаков, чисел (работа с инфографическими текстами).

Е. Скафа классифицирует методы по видам занятий. Согласно данной классификации, автор выделяет такие группы методов:

- теоретико-информационные (устное логически целостное изложение учебного материала, диалогически выстроенное устное изложение, дискуссия, рассказ, объяснение, бригадный метод, консультирование, демонстрация);
- практико-операционные (упражнения, тренировки, алгоритмы, решение задач, опыты, эксперименты, познавательные или деловые игры);
- поисково-творческие (наблюдение, опыты, эксперименты, сократовская беседа, лабиринт, «мозговая атака», «аквариум», «думай, слушай, предлагай» и др.);
- методы самостоятельной работы обучаемых (чтение, компьютерный тренажер, видеолента, экспертиза, слушание, конспектирование, упражнения, решение задач и проблемных ситуаций, опыты, эксперименты);
- контрольно-оценочные (предварительный экзамен, «экспресс», «блиц», устное выступление, ответ с места (во время занятия), контрольная работа, опыт, упражнения, устный опрос, тестирование, программированный контроль, семинар) [6].

Классификация, предложенная Е. Скафой, является актуальной и универсальной, поскольку может быть использована при гибридном обучении и соответствует условиям, предъявляемым педагогом к выбору методов и форм обучения, направленных на его результативность.

**Заключение.** Таким образом, эффективность обучения как основной результат работы педагога достигается при использовании комплекса методов как традиционных, так и современных.

### Список литературы

1. Арзамасцева Н.Ю. Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 4 (52). – С. 171-176.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев] ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Пылкова А. А. Лингводидактический потенциал инфографических текстов в преподавании русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения / А. А. Пылкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – №12. – С. 4064-4068.
5. Садовская И. Л. К вопросу о классификации и структуре методов обучения / И. Л. Садовская // Педагог. – Барнаул : Сибирский межвузовский журнал. – 2001. – № 11. <https://old.altspu.ru/Res/Journal/pedagog/title.html>
6. Скафа, Е. И. Методика обучения математике: эвристический подход. Общая методика : учебное пособие / Е. И Скафа. – Изд. 2-е. – Москва : Директ-Медиа, 2023. – 441 с.

УДК 376.2

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К ПРОБЛЕМАМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

*Кузьмина Валерия Александровна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*vl.kuzmina@donnu.ru*

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена приоритетным направлением развития социально-образовательной политики государства в сфере инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также необходимостью формирования профессиональных компетентностей студентов, обучающихся по программе магистратуры направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с нарушениями психического и физического развития, уметь реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной

среды [2].

Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов определяют инклюзивную компетентность педагогов как способность реализовывать профессионально-педагогические функции в сфере инклюзивного образования, осуществлять оценку различных образовательных потребностей обучающихся и гарантировать включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, организовывая благоприятную среду для их развития [3]. Вопросам формирования профессиональной готовности студентов к деятельности в условиях инклюзивного образования посвящены работы таких отечественных авторов, как М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, И. В. Возняк, Л. М. Кобрин, О. С. Кузьмина, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, А. Я. Чигрина, Ю. В. Шумиловская и др. [2].

Цель исследования: проанализировать трудности, которые студенты-дефектологи, обучающиеся по основной образовательной программе магистратуры, считают наиболее значимыми в процессе реализации инклюзивной практики.

При подготовке материалов статьи были применены личностно-деятельностный подход, при реализации которого обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д. [1]; аксиологический подход, который рассматривает организацию ценностных ориентаций, образующих содержательную часть подготовки студентов и выражающих внутреннее основание их отношений и позиций к инклюзивному образованию [4].

Теоретическая значимость работы выражается в исследовании отношения студентов к проблеме взаимодействия с обучающимися с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве. Практическая важность содержится в возможности применения полученных результатов исследования в образовательной деятельности организаций высшего образования по формированию профессиональных компетентностей и профессиональной готовности студентов-дефектологов к работе в условиях инклюзии. Для решения поставленных задач были использованы эмпирические методы (анкетирование и математическая обработка итогов опытно-поисковой деятельности).

**Основная часть.** Исследование проводилось на базе института педагогики Донецкого государственного университета в ноябре-декабре 2022 г. Цель анкетирования: изучить мнение обучающихся вуза по поводу трудностей, наиболее значимых в процессе реализации инклюзивной практики. Было охвачено 34 респондента из числа студентов 2 курса магистратуры заочной формы обучения направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (Профиль: Логопедия).

При проведении анкетирования студентам нужно было оценить по

шкале от 0 до 3-х баллов степень значимости (от наименьшей к наибольшей) следующих барьеров, с которыми возможно столкнуться при обучении детей с ОВЗ в условиях инклюзии:

- психолого-познавательные барьеры;
- эмоциональные барьеры;
- коммуникативные барьеры.

Результаты, полученные с помощью математической обработки данных, представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1.

Оценка респондентами психолого-познавательных барьеров в практике инклюзивного образования

| № п/п | Критерий оценивания  | Количество испытуемых (в %) |            |            |            |
|-------|--|-----------------------------|------------|------------|------------|
|       |  | 0 баллов                    | 1 балл     | 2 балла    | 3 балла    |
| 1.    | Трудности выбора и переноса знаний о психологических особенностях детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования | 5%                          | 27%        | 63%        | 5%         |
| 2.    | Несформированность практических умений взаимодействия с ребёнком с ОВЗ   | 12%                         | 30%        | 35%        | 23%        |
|       | <b>Средний показатель по психолого-познавательным барьерам</b>   | <b>9%</b>                   | <b>29%</b> | <b>49%</b> | <b>14%</b> |

Таблица 2.

Оценка респондентами эмоциональных барьеров в практике инклюзивного образования

| № п/п | Критерий оценивания   | Количество испытуемых (в %) |            |            |            |
|-------|---|-----------------------------|------------|------------|------------|
|       |   | 0 баллов                    | 1 балл     | 2 балла    | 3 балла    |
| 1.    | Барьер неверия в собственные силы в процессе реализации инклюзивного образования  | 15%                         | 23%        | 50%        | 12%        |
| 2.    | Барьер психической напряженности (тревожность, фрустрированность, невозможность инициировать контакт с ребенком с ОВЗ и т.п.) | 15%                         | 32%        | 44%        | 9%         |
| 3.    | Барьер страха в общении с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья   | 41%                         | 32%        | 12%        | 15%        |
| 4.    | Барьер стыда и вина, возникающий из-за неловкости за себя   | 38%                         | 35%        | 15%        | 12%        |
|       | <b>Средний показатель по эмоциональным барьерам</b>   | <b>27%</b>                  | <b>31%</b> | <b>30%</b> | <b>12%</b> |

Таблица 3.

## Оценка респондентами коммуникативных барьеров в практике инклюзивного образования

| № п/п | Критерий оценивания  | Количество испытуемых (в %) |            |            |            |
|-------|--|-----------------------------|------------|------------|------------|
|       |  | 0 баллов                    | 1 балл     | 2 балла    | 3 балла    |
| 1.    | Смысловой или семантический (придание одному и тому же понятию, суждению разного значения)   | 30%                         | 30%        | 32%        | 8%         |
| 2.    | Логический (логика рассуждения педагога слишком сложна для восприятия ребенка с ОВЗ)   | 20%                         | 27%        | 30%        | 23%        |
| 3.    | Фонетический (нарушения речи, искаженный грамматический строй речи и т.п. особенности речи ребенка с ОВЗ затрудняют ее восприятие) | 18%                         | 32%        | 30%        | 20%        |
| 4.    | Лингвистический (языковой) барьер (незнание педагогом альтернативных средств коммуникации)   | 9%                          | 20%        | 32%        | 39%        |
|       | <b>Средний показатель по коммуникативным барьерам</b>  | <b>19%</b>                  | <b>27%</b> | <b>31%</b> | <b>23%</b> |

Полученные результаты свидетельствуют о том, что к числу наибольших трудностей студенты относят *психолого-познавательные барьеры* (63% оценили этот вид трудностей как средние и значительно выраженные) и *коммуникативные барьеры* (54% оценили их как средние и значительно выраженные). Большинство студентов не считают, что помехой при работе в условиях инклюзии может стать страх в общении с ребенком с ОВЗ (41% – 0 баллов, 32% – 1 балл) и стыд и вина, возникающих при общении с детьми, но в то же время более 50 % студентов отметили как препятствие неверие в собственные силы в процессе реализации инклюзивного образования. Более 70% студентов выразили мнение, что наибольшую сложность в работе в условиях инклюзии представляет лингвистический барьер, при котором (незнание педагогом альтернативных средств коммуникации (жестовой речи, дактилологии, шрифта Брайля и т.д.) затрудняется процесс взаимодействия педагога и ребенка с ОВЗ.

**Заключение.**

Таким образом, исследование отношения студентов, обучающихся по программе магистратуры направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, к проблемам реализации инклюзивной практики показало, что существует ряд трудностей, в первую очередь связанных с коммуникативными барьерами в педагогическом взаимодействии с детьми с ОВЗ, а также с переносом теоретических знаний об особенностях развития детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования. Проведенный анализ эмпирических данных позволяет нам сделать вывод о необходимости продолжения дальнейших исследований в



этом направлении, а также разработке и внедрению на их основании модели формирования инклюзивной компетентности студентов-дефектологов в условиях педагогического вуза.

#### **Список литературы:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 3-е изд., пересмотр. – М: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
2. Кетриш, Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е. В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
3. Корнеев, Д.Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5. – 116-120с.
4. Староверова, М. С., Ковалев, Е. В., Захарова, А. В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / под ред. М. С. Староверовой. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

УДК 37. (477) «192»

## **КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОШЛОГО И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Липинский Виталий Владимирович,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк ДНР, РФ  
*v.lipinsky@donnu.ru*

**Введение.** Состояние образования всегда определялось потребностями общества и уровнем его социально-экономического развития. Для того, чтобы понять тенденции развития образования сегодня, надо определить их теоретические истоки и отечественные образовательные традиции.

**Основная часть.** Вопросами изучения концепций и моделей образования в России и СССР посвящены работы В.В. Липинского [1], Ф.Г. Панчина [2], К.Т. Галкина [3] и других. На концепции образования существенно повлияли два направления в подготовке специалистов, которые доминировали в мировой педагогике в конце XIX – начале XX веков. Первый – так называемый «формальный» был разработан немецким философом идеалистом, психологом и педагогом Иоганном Фридрихом Гербартом (1776-1841 г.г.). Главное место в учебных планах он отводил изучению языков, литературы, истории, математики, географии. Наименьшее значение – оказывал предметам естественно научного цикла, считая, что прошлое ближе и понятнее ребенку, чем современность. И.

Герbart был сторонником общеобразовательной подготовки и скептически относился к получению специальных знаний.

В педагогике конца XIX – начала XX веков получили распространение идеи И. Гербарта о четырех ступенях обучения, которые должны были иметь место на каждом уроке. Это – «ясность», «ассоциация», «система» и «метод». И. Герbart был сторонником так называемой «авторитарной педагогики». Его учение об управлении в школе средствами надзора, приказов, запретов, угроз, различных наказаний были восприняты правительствами многих стран мира. В то же время учение И. Гербарта об ограниченности объема мышления, необходимости учета пределов сознания сыграло важную роль в экспериментальной психологии. А предъявленные им принципы о построении урока, последовательности и системности обучения имели позитивный характер [1, с. 46].

Второе – так называемое «материальное» направление было разработано английским философом-позитивистом, психологом и педагогом Гербертом Спенсером (1820-1903 г.г.). Свои педагогические взгляды он изложил во многих статьях, изданных затем отдельной книгой, которая получила широкое распространение в Европе и Америке в конце XIX – начале XX веков. Идеи Спенсера относительно развития специальной (профессиональной) подготовки, связанной с потребностями жизни в 1920-е гг., получили широкую поддержку в СССР. Горячими сторонниками идей Спенсера были члены президиума ВЦСПС Б.Г. Козелев и О.Ю. Шмидт. Большую поддержку и дальнейшее теоретическое развитие эти идеи получили в трудах руководителей Наркомпроса УССР Г.Ф. Гринько и Я.П. Ряпо. Это касается, в первую очередь, «материального» подхода к образованию, введение специального (профессионального) направления его развития, сочетания в раннем возрасте общего образования со специальным (профессиональным). Новая концепция направляла обучения на подготовку ребенка к потребностям реальной жизни, замену «авторитарной педагогики», педагогикой сотрудничества, обеспечение экономических потребностей ребенка и его социальную защиту, новые формы организации детского коллектива и тому подобное.

Прогрессивные идеи Спенсера нашли частичное отражение и в Программе РКП (б), которая предусматривала знакомить в теории и на практике учащихся общеобразовательной школы «со всеми главными отраслями производства» и проводить «тесную связь обучения с общественно-производительным трудом» [4, с.47-48]. Однако, начинать специальное (профессиональное) образование разрешалось только с 17 лет.

Итак, оба направления развития образования («формальное» и «материальное») несли в себе как положительные, так и отрицательные тенденции. Однако, по нашему мнению, «материальное» направление

объективно отражало потребности общества в подготовке и воспитании человека нового типа, настроенного на восприятие передовых идей и технологий, конкурентную борьбу, способного мыслить перспективно и самостоятельно. В то же время некоторые концептуальные идеи и принципы «формального» направления (глубокая теоретическая подготовка, развитие абстрактного мышления, преемственность и системность обучения и другие) далеко не исчерпали себя и имели большие перспективы.

Главные положения материального направления развития образования были положены в концепцию Г.Ф. Гринько, которая предоставляла профессиональную направленность всей системе подготовки специалистов высшей квалификации. [5]. Формальное направление в развитии системы образования было положено в основу принятой в марте 1919 г. Программы РКП(б) и Положения о единой трудовой школе РСФСР, утвержденной на заседании ВЦИК 30 сентября 1918г. Это же направление было заимствовано и использовано при формировании концепции и модели образования в СССР в 1919 г. [6, с.133].

Для этого руководство Наркомпроса развернуло перестройку всей системы высшего образования. Концепция и модель образования в СССР в 1920-е гг. одной из первых предусматривала переход от чисто лекционного метода обучения к лекционно-семинарскому. Практическое семинарско-лабораторное обучение позволило совместить теоретическую и практическую подготовку. Это также позволило радикально изменить формы контроля знаний. Наличие практических занятий позволило отслеживать качество знаний студентов по каждой теме с помощью тестирования. СССР впервые в мире ввел систему текущего тестового контроля качества знаний практически во всех видах учебных заведений и по всем дисциплинам. Это позволило отказаться от проведения экзаменов и зачетов. Аудиторное время стали использовать не для контроля качества знаний, а на обучение студентов.

Разработанная в СССР концепция и модель образования была направлена на формирование профессионально подготовленной личности, в раннем возрасте сочетала общую и специальную подготовку, создавала структуры профильных вертикалей, где обеспечивалась профессиональная преемственность в образовании от школы ФЗУ до института. СССР вместе с Германией впервые в мире ввели в систему образования практику и стажировку, объединили теорию и практику. Благодаря этому студенты получали не только академическую, но и специальную профессиональную подготовку, что давало им возможность получать диплом, который предоставлял право непосредственно приступать к работе. На производстве были созданы комиссии по проведению практики и стажировки, которые организовывали эту работу и утверждали отчеты.

Однако сегодня европейская система образования построена исключительно на академической подготовке студентов. После получения диплома (который не предоставляет права занимать рабочее место) они начинают самостоятельно стажироваться по специальности и только потом должны сдать экзамен комиссии по специальности. На это уходят годы и с первого раза такой экзамен сдают 3-4% студентов. Сегодня чиновники от образования навязали высшей школе так называемую «кредитно-модульную систему», которая отбирает до 20% учебно-аудиторного времени на дополнительную проверку знаний, необоснованно прерывает учебный процесс в середине семестра, снижает качество подготовки специалистов. Не научив студента, его отсылают к учебникам, а вместо учебы тратят время на контроль знаний, которые не успели дать студенту. Фактически происходит возврат к такому дискредитировавшему себя в 1920 – е годы методу обучения как американский «Дальтон-план». Данная система подготовки специалистов была положена в основу современных концептуальных идей европейской высшей школы. Она основана на перманентности образования и самоподготовке студентов, когда студента обучают самостоятельно приобретать знания при консультативной помощи педагога. По такой системе обучения практически полностью нивелируется личность учителя, наставника, педагога, а руководитель учебного процесса превращается в консультанта. В 1920-е гг. такая система обучения закончилась полным крахом, поскольку по уровню своего развития школьники и студенты были не готовы осуществлять самоподготовку. Кроме того, национальные традиции образования, когда знания передавались от учителя к ученику, оказались намного эффективнее.

**Заключение.** Таким образом, сегодня в контексте Болонского процесса концептуальные идеи самообразования снова реанимированы. В то же время они не находят материальной поддержки в количестве и качестве учебной и методической литературы. Средняя школа, которая раньше высшей школы приступила к тотальному контролю знаний, уже не успевает, не умеет и не готова предоставить ученику навыки самоподготовки и самообразования. Поэтому советская система образования, которая максимально удачно сочетала в себе оба концептуальных направления развития образования, чем обеспечивала высокий уровень теоретической и практической (специальной) подготовки специалистов, требует сегодня нового воплощения и развития.

#### **Список литературы:**

1. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-і рр. – Донецьк, 2000. – 247с.
2. Панчин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975. – 218 с.
3. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка в СССР. . – М., 1978. – 176 с.

4. Программа РКП(б). КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – К., 1981. – т. 3. – 321с.
5. Гринько Г.Ф. Очередные задачи советской власти в области просвещения. – Харьков, 1920. – 126с.; Наш шлях на захід // Шлях освіти. – 1923. – №7-8. – С. 1-161.
6. Народное образование в СССР. Сб. док. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – 343с.

УДК 377

## **СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

*Матузова Ирина Григорьевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*i.matuzova@donnu.ru*

**Актуальность проблемы.** Анализ научно-методической литературы, нормативных документов, практических исследований подтверждают определяющее значение содержания профессионального образования в становлении личности педагога. Система знаний, умений и навыков, обеспечивающих подготовку к профессиональной деятельности, не только отображает социальный опыт, обобщённые интеллектуальные и практические умения, навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, но и определяет общечеловеческую культуру личности педагога в целом.

**Вопросу содержания образования,** изучению педагогических основ его совершенствования, приобретению опыта профессиональной деятельности посвящены исследования ученых С.Я. Батышева, В.А. Слостенина, П.С. Самородского, В.В. Краевского, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевского, И.Ф. Харламова и др. В своих трудах они изучают проблему формирования личности учителя в процессе профессиональной подготовки, разрабатывают методики профессионального обучения, модели управления системой профессионального образования, исследуют роль современных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогов.

**Согласно определению И.П. Подласого,** содержание образования (обучения, учебного процесса) — это конкретный ответ на вопрос чему учить подрастающие поколения. Под содержанием понимается четкая система знаний, умений, навыков, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения [4].

Само профессиональное образование включает в свою структуру профессиональное воспитание и профессиональное обучение. Структура

профессионально-ориентированного общественного опыта может быть представлена следующими элементами:

✓ знание о производстве, технологическом оборудовании, технических устройствах и различных технологических способах деятельности;

✓ опыт осуществления производственных способов деятельности, который воплощается в профессиональных умениях и навыках обучающегося, освоившего этот опыт;

✓ опыт профессионально-ориентированной творческой, поисковой деятельности по решению новых производственных и технологических проблем;

✓ социально-профессиональные отношения к миру профессий, внутрипроизводственные отношения, обеспечивающие морально-этическую и эмоциональную воспитанность.

*Профессионально важные (значимые) качества* — это свойства человека, необходимые для успешного овладения той или иной профессиональной деятельностью. К ним относятся: профессиональные интересы, склонности, способности; свойства темперамента и особенности характера, необходимые для профессии; особенности психических процессов — ощущения, внимание, мышление, память, воображение и т.п., и их взаимосвязь с профессией; моторно-двигательные особенности — двигательные реакции, умения, двигательные действия и др. в их взаимосвязи с профессией; общее физическое развитие, состояние здоровья и т.д. [4].

Различают общепрофессиональные значимые качества, такие, как профессионализм, профессиональная компетентность, исполнительность, организованность, креативность, предприимчивость и проч., и специфические профессиональные качества, необходимые для конкретных профессий, — острый глазомер, технический слух, распределение и концентрация внимания, быстрота реакции, точность движений и др. **Все вышеуказанные профессионально значимые качества заложены в основу универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетентностей, прописанных в образовательном стандарте.**

Таким образом, можно сказать, что содержание профессионального образования — это система профессиональных знаний, умений и навыков, профессионального опыта творческой деятельности, социально-профессиональных отношений, овладение которыми обеспечивает профессиональное развитие умственных и физических способностей обучающихся, формирование их профессионального мировоззрения, подготовку к профессии [1].

Необходимо отметить, что при разработке содержания образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» учитываются

**актуальные направления развития содержания профессионального образования:**

✓ Дифференциация содержания. Проявляется в разнообразии профессиональных образовательных программ, наличии базового и повышенного уровня профессионального образования.

✓ Расширение гибкости и вариативности содержания, что вызвано необходимостью совершенствования содержания образования с учетом интересов студентов, работодателей, перспектив развития экономики и социальной сферы.

✓ Информатизация содержания. Предусматривает изучение большого объема материала в области информатики, ее средств и методов.

✓ Усиление связи общенаучной и общепрофессиональной подготовки. Обеспечивает понимание закономерностей, взаимосвязей характерных для общенаучной и общепрофессиональной подготовки.

Содержание образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» регламентировано *Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения* ФГОС 3++ и представлено совокупностью требований, обязательных при реализации ОПОП образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию [5].

Содержание профессионального образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, конкретизируется в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах). Педагогическая практика как наиболее значимая часть образовательного процесса, обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, является одним из средств успешной подготовки студентов к работе педагога (учителя, педагога-дошкольника, воспитателя). Она дает возможность полнее осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической работы. Практика представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся [2].

Различные виды практик (*учебная, ознакомительная практика, проектно-технологическая, производственная и др.*) закрепляют знания и умения, приобретаемые обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. В целях сокращения разрыва между потребностями современного образовательного учреждения в специалистах-педагогах и готовностью к профессиональной деятельности выпускников университета на психолого-педагогическую подготовку студентов отводится не менее 25% учебного времени. В

результате такой подготовки сокращается разрыв между педагогической подготовкой будущего учителя, воспитателя и более высоким уровнем общенаучной подготовки. На этом фоне повышается роль педагогической практики, которая является завершающим этапом подготовки студентов вуза к работе в образовательном учреждении.

Практика носит обучающий и развивающий характер. При ее организации и проведении преподавателями решаются, во-первых, прикладные задачи: создать условия для овладения студентами практическими навыками и умениями организации учебной и воспитательной работы. Во-вторых, решаются задачи расширения и углубления педагогических, психологических и специальных (предметных, методических) знаний и приобретения новых. В-третьих, задачей практики является развитие индивидуальных способностей студента, формирование его педагогической компетенции.

Таким образом, мы убедились, что профессиональное становление личности как будущего профессионала зависит от условий, созданных для профессионального развития личности, создания в учреждениях профессионального образования благоприятной образовательной среды, развития профессионально важных качеств личности, актуализации личностного саморазвития, вовлеченности в учебный процесс, интеллектуализации, гуманитаризации и фундаментализации содержания профессионального образования.

Безусловно, профессиональное образование выступает как достояние личности и для его совершенствования каждый специалист проходит определенные этапы развития своего профессионализма, такие как: функциональная грамотность; профессиональная квалификация, профессиональная компетентность; профессиональное мастерство.

#### **Список литературы:**

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. Заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 40-141. [https://pedlib.ru/Books/2/0131/2\\_0131-86.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-86.shtml)
2. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов / Под ред. О. С. Гребенюка / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1998. – 73 с.
3. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – Москва : Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
4. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. [https://pedlib.ru/Books/1/0221/1\\_0221-141.shtml](https://pedlib.ru/Books/1/0221/1_0221-141.shtml)
5. Федеральный Государственный стандарт 3++ 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от от 22 февраля 2018 г. № 126; – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – <http://fgosvo.ru>



## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Моисеева Анна Сергеевна, Борисова Алина Алексеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*anna.moiseeva.87@bk.ru, a.borisova@donnu.ru*

**Введение.** Управление развитием профессиональной позиции педагога в образовательном учреждении является одной из актуальных проблем, так как профессиональная деятельность - является основной формой действия субъекта и самореализации педагога, позволяя ему выявлять и развивать свои личностные ресурсы.

Термин «позиция» впервые был введен в профессиональную терминологию австрийским врачом и психологом А. Адлером [1].

По мнению А. Адлера «позиция» (от лат. positio) - в широком смысле устойчивая система отношения человека к какому-либо аспекту действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком смысле означает определенную точку зрения на какой-либо вопрос, оценку какого-либо явления, события или поведения, а также поведение, обусловленное этим отношением или оценкой [1, с.78].

Следует отметить, что личность учителя играет важную роль в учебно-воспитательном процессе. Практический опыт показывает необходимость сосредоточения в саморазвитии и систематическом повышении квалификации педагога. Выдающийся педагог К. Д. Ушинский отмечал: «...только личность может действовать на определение личности и её развитие, только характером можно образовывать характер» [6, с.115].

Чтобы прояснить свою профессиональную позицию, учитель должен уметь отвечать на следующие вопросы: Для чего я хожу на уроки к своим ученикам? Кто для меня учащиеся? Поэтому важно создать условия для профессионального развития учителей в общеобразовательных учреждениях.

**Основная часть.** Известно, что не существует единого критерия успешности педагогического процесса, а развитие личности учителя не имеет границ. Согласно исследованию М.-И. Педаяс, которая впервые затронула вопрос профессионального и личностного развития учителей, «каждый учитель обладает набором потенциальных форм поведения, которые еще не реализованы. Это и есть поведенческий резерв личности». Как отмечает автор, повседневная деятельность учителя основана на «связанном» поведении, вытекающем из латентного и привычного

поведения индивида. Привычное поведение индивида - это результат поведения, принятого с течением времени и при определенных условиях [5, с.64].

Обращая внимание на Т. Ю. Базарова, который утверждает, что «управление развитием является одной из концепций управления человеческими ресурсами, как части гуманистического подхода к управлению». Следовательно, этот подход будет предполагать, что управление ориентировано на сотрудничество, взаимозависимость и партнерство [2, с.56]. При управлении профессиональным развитием учителей основная цель заключается в создании условий, необходимых для развития и формирования профессиональных компетенций учителей.

По мнению Н. М. Борытко, «профессиональная компетентность педагога - это совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности и способность решать педагогические задачи в процессе обучения, познания, воспитания и других видов деятельности с обучающимися и для обучающихся» [4].

Особое значение позиции педагога и профессиональному развитию уделялось в работах Г. Б. Ананьева, Т. М. Давыденко, В. Г. Маралова, М.-И. Педаяс, С.Ю. Степанова, Е. А. Яблоковой и других. Ученые обозначили, что личная мотивация и изменение концептуальной области могут быть успешно достигнуты через процесс размышления, диалога и саморефлексии [3].

Среди основных задач профессионального развития педагогических кадров базовыми являются: повышение эффективности результатов использования компетенций каждого учителя для достижения целей, поставленных образовательным учреждением, и повышение профессионального уровня педагогического коллектива.

Особенностью развития учительского состава является внедрение ряда общих методов управления. Наиболее существенное влияние оказывают – планирование своего карьерного роста, замещение должностей, социально-психологическое и профессиональное обучение, участие в командных проектах, профессиональных конкурсах, а так же развитие педагогов в инновационной сфере, что является на современном этапе крайне необходимо [3, с.75].

Практический опыт показывает, что при управлении профессиональным развитием учителей выделяют несколько этапов:

1. Привлечение и отбор преподавательского состава.
2. Опрос, призванный помочь учителям лучше узнать друг друга, оценить социально-психологический климат и разработать идеи по оптимизации организационной культуры.
3. Профессиональное развитие учителей в рамках программ повышения квалификации в образовательных организациях.
4. Своевременная и систематическая аттестация учителей.

5. Системная психологическая диагностика учителей, включая эмоциональное выгорание, самоорганизацию и профессиональное развитие.

6. Обучение учителей по разработанным программам.

7. Включение отдельных преподавателей в кадровый резерв для различных видов преподавательской и учебной деятельности.

**Заключение.** Таким образом, развитие учителей общеобразовательных учреждений способствует повышению их профессионального статуса, что в свою очередь влияет на качество знаний учащихся, а так же социально-экономическое и духовное развитие нынешнего общества. Поэтому, профессионально ориентированные учителя должны стремиться заявить о себе широкой общественности с целью повышения своей педагогической компетентности и распространения своего опыта. Профессиональную позицию педагога необходимо совершенствовать в постоянном педагогическом процессе, который будет плодотворно влиять в образовательно-воспитательном процессе.

#### **Список литературы**

1. Adler, Alfred. *Über den nervösen Charakter : Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie* / von Dr. Alfred Adler. - Verlag von J.F. Bergmann, 1912. - 195 с.
2. Базаров, Т. Ю. Психология управления персоналом : учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. Ю. Базаров. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 381 с.
3. Бордовский, Г.А., Нестеров, А.А., Трапицын, С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 169 с.
4. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>. (дата обращения: 20.04.2023)
5. Педаяс, Милли-Ирена Якововна. Актуальные проблемы дополнительного образования : Учеб. материал. [Сборник. Пер. с эст. / Сост. М.-И. Я. Педаяс]. – Таллинн : Таллин. ГПИ, 1983. - 84 с.
6. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – Москва : Директ-Медиа, 2012. – Том I. Часть физиологическая. – 245 с. – Режим доступа: по подписке. URL:<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97496> (дата обращения : 20.04.2023).

## ТВОРЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭВРИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

*Незговорова Наталия Петровна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*n.nezgovorova@donnu.ru*

**Актуальность.** В настоящее время очень часто перед нами возникает вопрос о том, каким должен быть современный педагог, какими качествами, знаниями, навыками и компетенциями он должен обладать. Современный уровень образования предъявляет к педагогу особые требования: быть творческим, способным развивать индивидуальный стиль деятельности, находить новые, оригинальные формы проведения занятий, уметь импровизировать, ярко и убедительно выражать свои чувства, мысли и отношения, привносить в него новое своей деятельностью.

**Введение.** Творчество – это способность регулярно и непрестанно решать повседневно возникающие проблемы уникальным, новаторским способом, создавать нечто новое, оригинальное, использовать вдохновение и следовать нестандартным мыслям. Проблема творческого развития личности педагога приобретает все большую актуальность, потому, что эффективность профессиональной деятельности педагога зависит от профессиональных умений и навыков, а также от уровня его профессионально-творческого развития.

Такие педагоги прошлого, как Я.А. Коменский, А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. говорили о творческом характере педагогической деятельности. Современные педагоги и психологи (В.А. Сластенин, Н.Д. Никандров, Н.В. Кузьмин и др.) подчеркивают актуальность умения педагога принимать оперативные и гибкие решения в условиях педагогического процесса.

Творчество в условиях нововведений предполагает новое видение предмета; новое решение возникающих проблем; готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления; готовность определять нестандартные подходы в решении проблем; эффективно применять имеющийся опыт в новых условиях; способность разрабатывать новые методы, формы, приёмы и их оригинальные сочетания; видеть несколько вариантов решения одной и той же проблемы и др.

В научных исследованиях деятельность педагога рассматривается, как нелегкий труд и отнесена к творческим видам деятельности. Еще В. О. Сухомлинский подчеркивал, что только творческий педагог способен зажечь в детях жажду познания, поэтому каждому педагогу необходимо развивать творчество и креативность, что является главными показателями его профессиональной компетентности.

Процесс развития творческого потенциала у каждого педагога индивидуален. Своеобразие развития определяется различными природными предпосылками, свойствами нервной системы, темперамента, типами характера; уровнем развития личности, способностью педагога к самопознанию, саморазвитию, самооценки; ценностными ориентациями личности. Поэтому процесс развития творческого потенциала педагога отличается индивидуальным темпом и характером, содержательным своеобразным проявлением качеств творческой личности.

Творческая деятельность педагога может проявляться в меньшей или большей степени и отражает разные этапы её становления.

Первый этап. Педагог проявляет устойчивый интерес к своей профессионально-педагогической деятельности, погружается в ее среду. На этом уровне деятельность педагога носит воспроизводящий характер. Педагог накапливает определенный объем знаний, который является базовым для дальнейшего совершенствования собственной деятельности и личности педагога.

Второй этап. Педагог развивает подражательную активность, интенсивно овладевает профессиональными методами, средствами, приёмами; повышает уровень своей квалификации, на основе чего становится возможным выбор варианта осуществления деятельности; адаптирует накопленные знания применительно к особенностям объекта педагогического труда; эффективно сочетает известные методы и средства педагогического воздействия. Характер деятельности педагога на этом этапе может быть назван как творческое подражание.

Третий этап. Деятельность педагога обогащается посредством постепенного снижения общего числа подражательных действий. Увеличивается количество инициативных действий и действий согласования. Педагог свободно владеет комплексом продуктивных педагогических технологий, разрабатывает и внедряет в практику новые технологические элементы. Это приближает его деятельность к первым творческим достижениям личности.

На четвертом этапе осуществляется переход от подражания к самостоятельному творчеству. Педагог перестает идентифицировать себя с личностью педагога-образца, понижается число подражательных действий, возрастает число творческих действий, что связано с разработкой собственных программ, методов педагогического воздействия, открытием и реализацией новых идей и др.

На пятом этапе педагог характеризуется как творческая личность с повышенной профессионально-творческой активностью, которая имеет индивидуальный творческий стиль деятельности, посредством которого реализуется потребность в формировании и расширении пространства, способствующего созданию творческих коллективов и воспитанию творчески мыслящих и творчески действующих поколений, способных решать нестандартные задачи [2;58-59].

Творческий подход педагога к своей деятельности может проявляться на внешнем и внутреннем уровне.

Результатами на внешнем уровне творческой деятельности могут быть: составленные и внедренные педагогом в процесс обучения авторские программы обучения и воспитания; методические разработки, которые повышают эффективность деятельности педагога; использование нетрадиционных форм работы по организации учебного и воспитательного процесса; собственные образовательные продукты в преподаваемом предмете; разработка опорного сигнала для репродуктивного обучения на конкретном занятии; разработка частной методики преподавания конкретной учебной дисциплины, в которой обобщается опыт многих педагогов; это количество учащихся, желающих заниматься по образовательной программе, разработанной педагогом; личные достижения воспитанников; активность участия воспитанников в конференциях, конкурсах, выставках, соревнованиях и т.д.

Внутренние результаты являются источником внешнего творчества. К ним можно отнести: изменение в характере организации педагогического процесса; совершенствование профессионального мастерства педагога; развитие профессиональных способностей; личностное развитие конкретного учащегося; умение вывести личность в зону ближайшего развития; успешность усвоения образовательной программы; уровень творческого роста обучающихся; профессиональная компетентность и творческая грамотность педагога и др.

**Заключение** Таким образом, творческий педагог – это активная саморазвивающаяся, находящаяся в постоянном поиске личность, а ее творческая педагогическая деятельность направлена как на творческое развитие самого педагога, так и на развитие и совершенствование его творческих возможностей.

### **Список литературы**

1. Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Горовая В.А. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации /В.А.Горовад Н.В. Антонова, Л.В. Харченк – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 120 с.
3. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва:

УДК 378

## **КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

*Попова Наталья Владимировна, Савенкова Юлия Яковлевна,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ.  
nat.popova@donnu.ru, yu.savenkova@donnu.ru*

**Введение.** В современном обществе всегда на первом плане стоят проблемы развития образовательных систем. Сегодня социальный заказ выпускников учебных заведений в первую очередь связан с новыми общими компетенциями и моделями поведения, а не с конкретными требованиями к знаниям. Государственные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на самостоятельное получение знаний, развитие личности обучающихся, их активную учебно-познавательную деятельность, саморазвитие и формирование их готовности к непрерывному образованию [7].

**Основная часть.** От выпускников высших образовательных заведений требуются не только отдельные навыки и способности или сумма знаний, а и уровень их профессиональных компетенций, их готовность к профессиональной деятельности. Успешный и конкурентоспособный учитель-логопед сегодня – это педагог, который готов к любым изменениям, мобилен, быстро адаптируется к современным условиям, стремиться быть профессионалом своего дела, готов постоянно совершенствовать свои знания и умения, проявлять толерантность к неопределенности - словом, быть профессионально компетентным [5].

Отметим, что внедрение компетентно-ориентированного подхода в подготовке студентов педагогических вузов будет способствовать удовлетворению потребностей образовательных организаций в получении профессионалов, готовых к решению задач обучения и воспитания в условиях образовательной инклюзии [2]. Одним из преимуществ данного подхода является его возможность переориентировать образовательный процесс на формирование конкурентоспособного специалиста, его способностей реализовывать определенные компетенции, уметь действовать в условиях реальной обстановки [1].

Изучение современных тенденций профессиональной подготовки

будущих специалистов различных областей показал, что решение проблемы организации учебного процесса в высшей школе заключалось в использовании передовых научных достижений. Личностная ориентация компетентностно-ориентированного подхода предполагает строить учебный процесс в соответствии с личностными особенностями каждого участника учебного процесса, имея право на собственное мнение, свои убеждения, право выбора. Необходимо включить каждого обучающегося в самостоятельный активный познавательный процесс, поскольку личность формируется и развивается в процессе деятельности [8].

Профессиональная компетентность студента рассматривается нами, как единство его теоретической и практической готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности.

Проблемой компетентностно-ориентированного подхода в высшем профессиональном образовании 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. Такие ученые, как Е.А. Екжанова, Н.М. Назарова, Т.С. Овчинникова, И.М. Яковлева изучали вопросы готовности педагогов к деятельности в области инклюзивного образования.

Проблема подготовки учителей-логопедов состоит в формировании готовности студента к предстоящей профессиональной деятельности, для выполнения которой необходимы определенные знания, умения и навыки. Будущий учитель-логопед должен быть готов осуществлять коррекционно-педагогическую, диагностику-консультативную, исследовательскую и культурно-просветительскую деятельность в учреждениях образования и здравоохранения. Следует также отметить, что готовность будущего учителя-логопеда к профессиональной деятельности является результатом его подготовки во время обучения в вузе.

В работах Б.Д. Зодбаевой, С.Н. Шаховской, Е.А. Колодовской отмечено, что успешная предстоящая деятельность складывается из теоретической и практической готовности. Теоретическая готовность формируется в период обучения студента в вузе, когда он осознает цели специального образования и социальную значимость своей профессии. Практическая готовность будущего логопеда заключается в осознании потребности в помощи детям с нарушениями речевого развития, в овладении теорией и методикой коррекционной работы, а также современными технологиями. Ещё одним важным звеном в профессиональной подготовке будущих специалистов является связь учебного заведения с профильными учреждениями, которая отчетливо прослеживается в период прохождения практики [3]. Студенты знакомятся с организацией коррекционно-педагогического процесса в разных видах специальных образовательных учреждений, взаимодействуют с детьми в процессе игровой деятельности, во время учебных занятий, а также



наблюдают за детьми в ходе их самостоятельной деятельности. Студенты посещают занятия педагогов базовых учреждений, анализируют их. Затем самостоятельно проводят диагностические обследования, разрабатывают конспекты логопедических занятий, проводят индивидуальные и фронтальные логопедические занятия. Приобретенные за время практики практические умения и навыки способствуют формированию у студентов устойчивой направленности на качественное освоение знаний, становление уровня профессионализма будущих учителей-логопедов.

Одним из главных требований к будущему специалисту является его профессиональная компетентность, с помощью которой будут решаться задачи, связанные с его профессиональной деятельностью. Современное общество требует от учителя-логопеда владения определенными компетенциями [6]:

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 [4].

**Заключение.** Полагаясь на вышеизложенное, отметим, что компетентностно-ориентированный подход в подготовке учителей-логопедов позволяет сформировать умения использовать знания по смежной специальности, организовывать свою деятельность на научной основе, использовать современные информационные технологии. На сегодняшний день компетентностно-ориентированный подход наиболее важный способ организации образовательного процесса с целью формирования конкурентоспособных специалистов, так как обладает высокой мотивацией и способен ставить конкретные задачи перед преподавателями и студентами, что приводит к повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Безусловно,

компетентностный подход требует совершенствования образовательных технологий, переосмысления целей и задач обучения. Но именно он в современных условиях является гарантией качества образования.

#### Список литературы:

1. Ауезов Б. Н. Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя / Б. Н. Ауезов, К. М. Беркимбаев. [Текст] // Молодой ученый. – 2017. — № 4 (138). – с. 117. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38803/> (дата обращения: 15.09.2022).
2. Есаулова, М.Б. Компетентностный подход в профессионально-педагогическом образовании : науч.-метод. пособие [Текст] / Есаулова, М.Б. Компетентностный подход в профессионально-педагогическом образовании : науч.-метод. пособие. – СПб.: Тускарора, 2011. – С.143
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. [Текст] / Э. Ф. Зеер — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003 — 263 с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [Текст] / Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003 — с.
5. Мирзагитова А. Л. Компетентностный подход в подготовке конкурентно способного специалиста / А. Л. Мирзагитова. // Молодой ученый. 2020. – № 45 (335). – с. 247-249. – URL: <https://moluch.ru/archive/335/74793/> (дата обращения: 07.10.2022).
6. Новиков, А. М. Интеграция базового профессионального образования: учебное пособие. [Текст] / А. М. Новиков – Воронеж:: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003 – С.3-8
7. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков. – Воронеж:: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003 – с.120-128

УДК: 371.08

## МЕТОД АППРОКСИМАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Приходченко Екатерина Ильинична,*

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет»,  
г.Донецк, ДНР, РФ  
[ipl.kafedra@mail.ru](mailto:ipl.kafedra@mail.ru)

**Введение.** В организации учебно-воспитательного процесса важными являются все методы, которые стимулируют процесс обучения. Особенно это важно в начальной школе, когда идёт становление личности обучаемого. Метод аппроксимации несомненно незаменим на начальном этапе вхождения ученика в школьную жизнь.

**Основная часть.** Технология обучения грамотному письму всегда вызывала у педагогов затруднения, требовала кропотливой и упорной

работы как со стороны преподавателей, так и со стороны учеников. Активизирует функционирование принципов так называемая лингвистическая аппроксимация. Проблема была в центре внимания таких учёных, как: И. А. Амираслямова [1], М. А. Голованёва [2], С. В. Ионова [3,4], Г. А. Максимова [5], С. Г. Меркулова [6], А. Н. Щукин [7] и др. Учёным А. Н. Щукиным сформулирован метод аппроксимации, подразумевающий «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым ошибкам в процессе речевой деятельности [7, с. 175]. Термин «аппроксимация» в переводе с лат. *Approximate* обозначает приближаться и используется для обозначения неточного, приблизительного способа описания реальных процессов, явлений, свойств и характеристик объектов. Первоначально действие аппроксимации в педагогике касалось обучения иностранному языку, иноязычному произношению, в котором допускались отклонения от нормы. Впоследствии действие аппроксимации было расширено на речевую деятельность в целом. В педагогике широко используется «лингвистическая аппроксимация», которая проявляется в свойствах текста и свойствах языка. Основой семантического подхода при исследовании приблизительности языковых единиц послужило представление о существовании «нечётких понятий» (*fuzzy concept*) как базовой категории теории нечётких (размытых) множеств. Обобщение (конкретизация) и избирательность – основные характеристики аппроксимации и находят своё преломление в языке через текст как сознательно организованную речь и дискурс как средство передачи информации, как коммуникативный и ментальный процесс, приводящий к образованию текста. Текст – базис для ведения дискурса, беседы, рассуждения, дискуссии.

Психолингвистическая трактовка природы текстовой аппроксимации основывается на положении о существовании двух видов грамматик языка (правополушарной и левополушарной), функционирующих по принципу дополнительности. Любые виды асимметрии между функциями двух полушарий отражаются на процессах текстообразования: усиленное действие левополушарной грамматики приводит к снижению внимания при восприятии цельности текста и порождает искажённые его варианты. Ослабление действия левого полушария становится причиной нарушения норм связности между предложениями в тексте, вносит в процесс работы над ним некоторую «неразбериху». Учёные делают акцент на изучении иностранного языка: если ошибки, допускаемые говорящим, не мешают пониманию его речи слушающим, то такое владение речевыми умениями и навыками считается вполне удовлетворительным. Работу следует проводить в исправлении и указании на ошибку. Это могут быть такие формы работы как:

- 1) объяснении сути ошибки, демонстрация правильного варианта;

- 2) замена неверного варианта речевой ситуации верным синонимичным высказыванием;
- 3) указание на ошибку без её повтора;
- 4) повторение обучаемым фрагмента высказывания до того места, где была допущена ошибка с повышением тона на последнем, «предошибочном», слове;
- 5) повторение ошибочного высказывания обучаемым с акцентом на слове, содержащем ошибку.

Ориентация современной методики на максимальную активность обучаемых делает принцип аппроксимации приоритетным, роль самого обучающегося во всех видах проверки первостепенно. Любое озвученное речепроизводство должно сопровождаться критическим вниманием слушающих, непосредственно после этого принимающих активное участие в корректировке высказывания. Важен, конечно, и самоконтроль. Он повышает ответственность за выполнение задания, активизирует усилия говорящего не только в направлении передачи смысла, а и акцентирует внимание на грамматическом материале. Различные способы подчёркиваний, применение условных обозначений, цветовых выделений на фоне устного объяснения позволяют активизировать когнитивную деятельность обучающихся со всеми типами доминирующих каналов восприятия. Пусковая, ведущая система восприятия (слух, зрение, тактильные ощущения, работа речевого аппарата) опирается на актуальные для себя формы информации. Обязательным компонентом остаётся формат графической её презентации.

**Заключение.** Рассмотрев проблему применения метода аппроксимации в учебно-воспитательном процессе, можем сделать вывод: указанная технология имеет практическую значимость в повышении уровня знаний гуманитарного профиля, играет существенную роль в развитии речевой культуры, служит базисом для формирования коммуникативных навыков, значительно расширяет речевое поле обучаемых, делает его значительно осведомлённее в гуманитарной сфере. Обучаемый, владеющий культурой общения на более высоком уровне, чувствует себя уверенно в обществе, имеет высокий уровень социализации, находит взаимопонимание одноклассников и, конечно же, сам уважителен к классному коллективу в целом, к каждому его члену в частности. Он значительно успешнее проходит все этапы усвоения корпоративной культуры.

#### **Список литературы**

1. Амираслямова, И. А. К вопросу об учёте методологического принципа аппроксимации в обучении французскому языку в неязыковых вузах с азербайджаноязычным контингентом [Электр. ресурс] / Режим доступа: [https://Nlib Herzen.spb.ru/amiraslemova\\_7\\_25\\_63\\_65.pdf](https://Nlib Herzen.spb.ru/amiraslemova_7_25_63_65.pdf).

2. Голованёва, М. А. Дуализм принципа аппроксимации в лингводидактике / М. А. Голованёва // Вестник Кемеровского государственного ун-та. Серия: Гуманитарные и общественные науки – 2020 – Т. 4 – с. 287-296
3. Ионова, С. В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: Монография / С. В. Ионова – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2006 – 320с.
4. Ионова, С. В. Когнитивно-коммуникативная природа лингвистической аппроксимации / С. В. Ионова // Язык, культура, коммуникация: материалы междунар. научн. конф. – Волгоград, 2006 – Ч. 3 – с. 275-281
5. Максимова, Г. А. Обучение аудированию на основе аппроксимации иноязычных текстов / Г. А. Максимова, Н. А. Тунанова // Гуманитарные науки – 2018 - №6/1 – с. 60-64
6. Меркулова, С. Г. Современные подходы к исправлению ошибок в устной речи при изучении иностранного языка / С. Г. Меркулова // Современный научный журнал – 2008 - №12 – с. 49-54
7. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин – М.: Высш. шк. – 2003 – 333с.

УДК 378

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

*Ручица Татьяна Сергеевна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк. ДНР, РФ

*t.ruchitsa@donnu.ru*

**Введение.** Донецкая народная республика остро нуждается в специалистах, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в образовательных учреждениях, как общеобразовательных, так и коррекционных, где оказывается им коррекционно-педагогическая помощь. Это обусловлено увеличением числа детей с нарушениями в психофизическом развитии, а так же нехваткой подготовленных, конкурентоспособных специалистов в этой области.

Подготовкой педагогов-дефектологов, которые работают с данной категорией детей, на всей территории Донецкой народной республики занимается – институт педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ». В процессе профессионального обучения особое внимание отводится формированию профессионально важных качеств, прописанных в основной профессиональной образовательной программе высшего образования 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (ОПОП ВО).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование указано, что профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта...» [4].

**Основная часть.** Вопросами профессионального образования педагогов-дефектологов посвящены работы Д.И. Азбукина, О.Е. Грибовой, А.М. Гендина, О.А. Денисовой, В.П. Кащенко, Н.Н. Малофеева, В.Н. Поникаровой, В.Д. Шадрикова и др.

Глобальная задача образования сводится к тому, чтобы независимо от специализации и характера работ, любой начинающий специалист обладал фундаментальными общеобразовательными и специальными знаниями. И не просто обладал определённым уровнем знаний, умений, навыков, а был способен реализовать их в профессиональной деятельности.

Компетенция – это совокупность качеств, необходимых работнику, если он хочет двигаться по карьерной лестнице и качественно выполнять свою работу.

К.Н. Сариева и А.М. Саякова считают, что компетенция это личная способность педагога-дефектолога решать определенные профессиональные задачи [3].

В нашей статье под компетенцией будем понимать описанные требования к личностным, профессиональным качествам педагогов.

По мнению ряда ученых Р.О. Агавеляна, Д.А. Азбукина, Л.С. Выготского, В.П. Кащенко и М.С. Певзнер профессиональная деятельность педагога-дефектолога выходит за рамки традиционной педагогической деятельности, поэтому к личности дефектолога предъявляются еще более высокие требования [2].

Вопросами изучения профессионально важных и личностных качеств педагога-дефектолога уделялось много внимания в работах П.Ф. Каптерева, В.П. Кащенко, Л.Г. Оршанского, Н.М. Назаровой.

С целью установления представлений у студентов-дефектологов о профессионально важных качествах педагога-дефектолога, на базе кафедры специального дефектологического образования института педагогики и с участием студентов 4 курса очной формы обучения в количестве 29 человек, было проведено исследование с использованием анкеты. Которая включала 10 профессионально важных качеств педагога-дефектолога: коммуникабельность, компетентность, профессиональные знания, умения, навыки, профессионализм, позитивное отношение к профессии, образованность, креативность/творчество, организаторские способности, психологическая устойчивость и умение быстро принимать решения.

В ходе анкетирования студенты должны были определить значимость того или иного качества, а также отметить наличие этих качеств у себя, что позволяет соотнести представления студентов о имеющихся у них профессионально важных качествах, с качествами, необходимыми педагогу-дефектологу в профессиональной деятельности.

По результатам анкетирования больше половины респондентов первостепенное значение отдают таким профессионально важным качествам педагога-дефектолога как: профессиональные знания, умения, навыки – 64,5 %, психологическая устойчивость – 61,0 %, профессионализм – 55,0 %, образованность – 50,6 %, компетентность – 41,3 %. Большинство выделенных студентами качеств, не считая психологическую устойчивость, отвечают за возможность реализовать себя в профессии, при этом эти качества формируются в период теоретического и практического обучения, осуществляемой в период учебной и производственной практик студентов.

По мнению опрошенных студентов к значимыми качествами педагога-дефектолога так же являются: организаторские способности – 44,8 %. Коммуникабельность, креативность (творчество), умение быстро принимать решение и позитивное отношение к профессии выделили 41,3 % респондента.

Большинство из указанных качеств, по данным анкетирования, студентами были отмечены у себя. К таким качествам относятся: коммуникабельность – 51,7 %, позитивное отношение к профессии и креативность (творчество) – 44,7 %, организаторские способности – 38,2 %, образованность – 37,8 %, психологическая устойчивость – 34,4 %, компетентность – 30,9 %. Студенты-выпускники, участвовавшие в исследовании, считают, что к концу обучения в вузе уже обладают рядом профессионально важных качеств, необходимых педагогу-дефектологу в профессиональной деятельности.

На основе профессионально-важных качеств выстраивается вся дальнейшая профессиональная деятельность человека. При этом данные наборы профессионально важных качеств не являются просто суммой способностей и умений, они представляют собой сложные взаимосвязи и иерархию способностей, необходимых для компенсации одних качеств другими, или же для синергии [1].

Таким образом, наше исследование показало, что большинство студентов-выпускников считают, первостепенно значимыми качествами те, которые отвечают за возможность реализовать себя в профессии, при этом формирование их осуществляется в период обучения в вузе. В тоже время, по их субъективному мнению, они уже обладают некоторыми из них, однако оценивая свою готовность к профессиональной деятельности только 17,2 % респондента, оценили свою подготовленность к профессиональной деятельности на 9 баллов из 10, 10,3 % оценили свою

подготовленность на 8 баллов, 27,7 % – на 7 баллов, 24,1 % – на 5 баллов. Что позволяет говорить о том, что не все выпускники психологически готовы к профессиональной деятельности. Подобные сомнения характерны студентам перед выпуском, поскольку они осознают всю сложность и важность той миссии, которая на них возлагается в работе с детьми с ОВЗ. Студенты понимают необходимость совершенствования тех профессионально-значимых качеств, которые были сформированы за годы обучения в вузе.

Итак, профессиональные качества педагога-дефектолога придают некую уникальность его деятельности, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями, в итоге определяют такую его интегральную характеристику как мастерство или профессионализм педагога специального образования. Особая роль на начальном этапе формирования этих качеств отводится учебному процессу в вузе и педагогам, знакомящих студентов с их будущей профессией.

#### **Список литературы:**

1. Карпов А.В. Психология труда: учебник для бакалавров / А.В. Карпов; отв. ред. А.В. Карпов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт. – 2013. – 350с.
2. Поникарова В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В.Н. Поникарова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – №1. – Т.5. – С.16-26. – Режим доступа: <https://clck.ru/34Md88>
3. Сариева К.Н., Саякова А.М. Развитие профессиональных компетенций педагога-дефектолога, как основа повышения качества специального образования / К.Н.Сариева, А.М. Саякова // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXII междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск: СибАК, 2014. – № 4(29). – С. 65-74 – Режим доступа: <https://clck.ru/34Md5A>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» № 123 от 22.02.2018г. // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – Режим доступа: ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата - ([fgosvo.ru](http://fgosvo.ru))



## НАВЫК АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ОСНОВА МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*Рыбина Ольга Владимировна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР. РФ  
*o.rybina@donnu.ru*

«Музыка руководится  
сознанием и представляет  
собой разумную деятельность»

«Познание музыки есть наблюдение  
совершающихся в ней изменений  
и преобразований материала»  
Б.В. Асафьев

**Введение.** В начале XX века известный педагог, композитор Б.В. Асафьев определил профессиональные качества учителя музыки: «...Музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен *быть и теоретиком и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом,* чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или иную сторону. Главное же, он *должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения в возможно большем количестве,* чтобы не чувствовать в музыкальной эволюции провалов от композитора к композитору или зияющих пустот в творчестве одного композитора» [1, с. 59-60].

Уроки музыки, работа педагогов-музыкантов имеют огромное значение в развитии не столько эмоциональности человека, сколько его *логического мышления, нравственного развития.* Поэтому учитель музыки должен *быть всесторонне развитым* человеком, профессионально, мастерски умеющим *проанализировать* музыкальное произведение и так же талантливо научить *пониманию* музыки.

**Основная часть.** В процессе обучения будущие учителя музыки получают большой объём музыкальных знаний, навыков в игре на разных инструментах, дирижировании, вокале, музыкально-теоретической подготовке. Все эти знания сходятся на одном, чрезвычайно важном, основополагающем процессе для каждого музыкального предмета – на *анализе музыкального произведения.* Возникающее в этом процессе

противоречие заключается в том, что этот процесс является для студентов и *наиболее трудным*.

Проблема анализа музыкальных произведений интересна многим учёным, педагогам. Известны учебники, посвящённые изучению различных музыкальных форм (И. Способина, Ю. Тюлина, Л. Мазеля, В. Цуккермана).

Создателем метода целостного анализа музыкального произведения признан В. А. Цуккерман. Он определил его как «...всестороннее изучение музыкального произведения в единстве его содержания и формы, давая живое представление о ходе образнотематического развития, ...в связях с исторической действительностью, с родственными ему музыкальными явлениями» [6, с.1]. Л.А. Мазель уточнил: «Целостный анализ, как он сложился в работах и лекциях В.А. Цуккермана, с большой полнотой охватывает все стороны музыкальной формы произведения, все элементы музыкальной речи в их взаимодействии, и на этой основе точно характеризует образную природу целого и частей, их индивидуальную выразительность в самых разнообразных и тонких её оттенках» [6, с. 1].

Необходимость целостного анализа музыкальных произведений связана с тем, что именно такой анализ ведёт к раскрытию их *содержания как основы познавательной, воспитательной ценности музыки*. Чаще всего трудности выполнения целостного анализа музыкальных произведений возникают по причине того, что студенты не осознают важности, необходимости этого процесса при разучивании нового произведения. Им кажется, что куда проще вместо предварительного теоретического анализа просто открыть ноты и сразу начать играть, петь, дирижировать. И всё само собой получится. Действительно, был такой период в истории исполнительской культуры. Мстислав Ростропович говорит об этом так:

«Когда-то *метод физиологического заучивания* был основным: играть много, упорно повторяя одни и те же эпизоды, даже ещё в совсем новом для тебя малоизвестном произведении. *Мне кажется такой метод полностью устаревшим...*» [4,с.112.]. Работа над анализом музыкальных произведений начинается с первых дней обучения музыке, с анализа и исполнения самых простых пьес. На уровне получения высшего музыкального образования в учебных заведениях овладение этим методом продолжается при изучении произведений разной степени сложности: от простых детских песенок и пьес до сложных музыкальных произведений разных эпох и стилей.

Основу целостного анализа музыкального произведения составляет работа над комплексом *выразительных средств* разучиваемого произведения. Об это говорит, например, Пабло Казальс: «Нельзя приниматься за интерпретацию великого произведения, не выделив в нём основных черт, не выявив в нём «архитектурного смысла» и соотношений

между различными элементами его структуры» [5, 259]. Необходимо воспитание у любого музыканта того, что исследователь психологии музыкальных способностей Пауль Михель называет «специфически музыкальной интеллигентностью» [5, с. 73].

*«Под этим подразумевается способность исполнителя к анализу мелодической, гармонической и формальной структуры произведения, а также к последующему синтезу полученных сведений и умению использовать их в повседневной работе»* [3, 198].

Высокое предназначение профессии учителя музыки Б.В. Асафьев определял, исходя из глубокой убеждённости в том, что музыка – это «предмет, который *обогащает наш жизненный опыт и повышает ощущение жизни*» [1, с. 61].

Он не совсем соглашался с распространённой мыслью о том, что основной целью музыки является воспитание художественного вкуса людей. Считал, что это не основная и не единственная функция музыки: «Что восприятие и наблюдение музыки могут привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса – в этом нет сомнения. Но не в оценке и не во вкусе центр тяжести» [1, с.48]. Как известно, большую часть информации человек получает через зрение. Слуховое же восприятие мира, как пишет Асафьев, «в загоне». Между тем именно слуховое восприятие музыкального произведения даёт возможность воспринимать «взаимозависимость и сопряжение явлений» [1, с.53].

**Заключение.** Развитие способности анализа музыкальных произведений находится в неразрывной связи с воспитанием *общей культуры* человека. Великие исполнители, композиторы, режиссёры, писатели, педагоги говорят о первейшей необходимости глубокой мыслительной, интеллектуальной деятельности при восприятии, а тем более исполнении произведений искусства. Надеемся, что предложенные высказывания великих музыкантов убедят студентов в важности, необходимости анализа музыкальных произведений, так как не только значительно облегчат разучивание и исполнение любого произведения, но и дадут возможность без труда выполнять подобный анализ самостоятельно. Есть мудрый простой совет: чтобы понять, исполнить музыкальное произведение, нужно *«проникнуть вовнутрь его»*, «зайти» в музыку, в музыкальное произведение.

#### **Список литературы**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Ленинградское отделение, «Музыка», 1973. – 143 с.
2. Асмус В. Вопросы теории и истории эстетики / В. Асмус. – М. : «Искусство», 1968. – 654 с.
3. Бобровский В. П. Функциональные основы музыкальной формы / В.П. Бобровский. – М., Музыка, 1978. – 338 с.
4. Гайдамович Т. Мстислав Ростропович / Т. Гайдамович. – М. : «Советский

- композитор», 1969. – 128 с. .
5. Корредор Х. М. Беседы с Пабло Казальсом / Х. М. Корредор. – М. : «Музыка», 1977. – 370 с.
6. Мазель Л., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений / Л. Мазель, В. Цуккерман. – М.: «Музыка», 1967. – 751 с.

УДК 378:37.011.3-51:37.091.2

## **СУПЕРВИЗИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Сарычева Ольга Витальевна, Чернышев Дмитрий Алексеевич,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*[o.sarycheva@donnu.ru](mailto:o.sarycheva@donnu.ru)*

**Введение:** В современном мире требования к будущим учителям начальной школы возрастают в организационном, методическом, а также психологическом плане. Неспособность соответствовать требованиям и ожиданиям профессии может привести к разочарованию и уходу из профессии учителя младших классов. Чтобы минимизировать негативные последствия адаптации к профессии, многие страны ввели супервизию как вид поддержки будущих студентов-педагогов и самих учителей начальной школы. В России эта сфера пока считается инновационной, но есть все предпосылки для ее внедрения и становления.

**Основная часть.** Современная социально-экономическая ситуация в России и мире предъявляет все более серьезные требования к будущим специалистам практически во всех областях. В связи с этим нельзя игнорировать необходимость внедрения инноваций в профессиональную подготовку студентов педагогических специальностей. Помимо введения новых ФГОС ВО и профессиональных стандартов, меняются и требования к специалистам в самих организациях в части профессиональных обязанностей и конкретных функций [2].

В области психологии труда проблема соответствия ресурсов людей имеющимся задачам является традиционной, а проблема исследования человеческих ресурсов особенно остро стоит в сфере преподавания, в том числе и для учителей начальной школы.

Процесс модернизации подразумевает изменения в некоторых аспектах образования. Исходя из этого, к действующим учителям были предъявлены новые требования, которые изложены в профессиональных стандартах для учителей 6 декабря 2013 года (с учетом изменений и дополнений на 5 августа 2016 года) [4].

Важно отметить, что наиболее подвержены "волнам" адаптации

молодые специалисты, пришедшие в образовательное учреждение после окончания учебы в вузе. Новые педагоги начального образования сталкиваются с проблемами необходимости организовать коллектив детей, принять правила поведения образовательного сообщества и основы работы в нем, и, что немаловажно, организовать собственную деятельность в условиях профессиональной адаптации. И эти проблемы относятся не столько к предметной и методической подготовке специалиста, сколько к своеобразной социализации его в новой среде [3].

Начинающие учителя начальной школы испытывают трудности, связанные с установлением отношений с тремя субъектами педагогической сферы: преподавательским составом, учениками и родителями. В этом контексте начинающим учителям необходима помощь квалифицированных специалистов для установления хорошего диалога со всеми тремя группами. Однако в учебных заведениях не всегда есть специальные сотрудники, которые занимаются проблемами молодых специалистов. Это оказывает существенное влияние на более сложный процесс профессиональной адаптации.

Взаимодействие с профессионалами-практиками оказывает положительное влияние на профессиональную подготовку студентов, их представления о будущей карьере и о себе в ней, дает большой практический материал, а иногда и практический опыт. В основном это связано с существованием супервизии [6].

Супервизия – это ограниченный по времени, непрерывный процесс корректирующего консультирования и обучения, направленный на активизацию личностного и профессионального потенциала специалистов и осуществляемый параллельно с профессиональной деятельностью [1, с. 269]. Данное определение позволяет выделить два элемента супервизии: работа со студентами на практике и их сопровождение.

Уильям Гарольд Пейн в своей работе «Главы по школьной супервизии», вышедшей в 1903 году, отмечал, что основная цель супервизии – управление эффективностью работы учителей в школах; ассоциации супервизии и разработки учебных программ, продолжают оставаться мировыми лидерами в разработке и внедрении инновационных программ, продуктов и услуг, помогающих педагогам поддерживать успех всех учащихся.

В России первый тренинг супервизоров был начат в ноябре 1999 года в Вологодском государственном педагогическом университете (ВГПУ) совместно с Костромским государственным университетом и Евангелическим профессиональным институтом в Бохуме (Германия) [5, с. 11]. До сих пор деятельность в этой области не получила широкого распространения в нашей стране.

Одним из решений проблемы недостаточной осведомленности будущих специалистов может стать введение элемента супервизии в виде

наблюдения за практикантами в процессе практического обучения студентов.

В последнее время максимально актуален такой формат, как киберсупервизия, или супервизия онлайн. Она не требует личного присутствия всех субъектов супервизии в одно время в одном месте, и может осуществляться как в режиме переписки через социальные сети, мессенджеры и электронную почту, так и в режиме видеоконференций. Супервизия онлайн имеет такие преимущества, как возможность обмена информацией в удобное время и в удобном виде (например, ссылки на научные статьи или обучающие видеофильмы, к которым у участников процесса супервизии будет доступ с компьютера/ноутбука/мобильного гаджета в любое время). Видеоконференции могут быть записаны, и участники в любой момент могут к ним обратиться для пересмотра, не обращаясь за лишними уточнениями к супервизору.

**Заключение.** Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что супервизия как средство повышения качества подготовки и сопровождения профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов имеет положительную тенденцию к внедрению в деятельность образовательных учреждений.

#### **Список литературы**

1. Быстрой, Е. Б. Краткий исторический обзор исследований проблемы супервизии / Е.Б. Быстрой // Вестник КГПИ. – 2018. – № 1. – С. 17-23.
2. Лексикон социальной работы : учебное пособие // гл. ред. Кибардина С. М., Поярова Т. А. – Изд. 3-е. Вологда : Полиграфист, 2005. – 540 с.
3. Мороз, А. Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы / А.Г. Мороз. – Киев : КГПИ, 2005. – 51 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: Приказ № 544н: [утвержден Минобрнауки России 18 октября 2013 г.]. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> // (дата обращения: 14.07.2021).
5. Супервизия в России. – Вологда, 2006.
6. Яшенева, А. А. Особенности социально-психологической адаптации педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности / А. А. Яшенева, И. Т. Маракушина // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности : материалы III международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : Эксперт, 2013. – С. 432-434.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Сеник Богдан Алексеевич,*

ГОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,

г. Луганск, РФ

*shivanataraja1105@gmail.com*

**Введение.** В современном образовательном пространстве большое значение придается методам активного познания, самообразованию, дистанционной форме обучения, которая входит в число динамичных и быстро развивающихся секторов высшего образования. Использование новых информационных технологий при подготовке специалистов позволяет повысить эффективность образовательного процесса, изменяя саму парадигму образования.

Информационные ресурсы доступны через библиотеки, общественные информационные услуги, специализированные организации, средства массовой информации, Интернет. Однако наличие огромного потока информации не может само по себе формировать подготовленных пользователей без специальных знаний и навыков. Следовательно, важной задачей высшего образования является подготовка специалистов, уровень знаний которых дает возможность свободно ориентироваться в информационном пространстве и участвовать в его формировании, то есть специалиста, владеющего информационной компетентностью.

**Основная часть.** Исследования, посвященные педагогическим аспектам формирования информационной компетентности специалистов, проводили ученые: О.В. Акулова, Н.А. Афанасьева, Т.В. Белоцерковская, А.А. Бобров, Г.А. Гареева, О.Б. Зайцева, А.Б. Усова, Е.В. Шалашов, Н.О. Яцишина и др. Вопросам подготовки будущих учителей физической культуры в условиях информатизации образования уделяли внимание В.Г. Карло, П.К. Петров Ф.Х. Хабибуллин и др.

Учитывая ценность упомянутых выше исследований, необходимо констатировать, что вопросам формирования информационной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе дистанционного обучения достаточного внимания не уделялось, поэтому мы посвятили этому вопросу данную работу.

Для начала рассмотрим понятие «информационная компетентность», которое определяется довольно широко на современном этапе развития педагогики. Так, опираясь на концепцию Т.В. Белоцерковской, можно

говорить об информационной компетентности учителя как об интегральной многоуровневой профессионально значимой характеристике личности учителя, проявляющейся в умении оперирования (сбора, поиска, передачи и анализа) информацией и использования ее в профессионально-педагогической деятельности, что позволяет оперативно ориентироваться в региональной информационно-образовательной среде и выражается в совокупности компетенций, используемых для решения профессиональных задач в процессе дистанционного образования [1].

В контексте нашего исследования представляет интерес теория информационно-компетентного будущего учителя физической культуры, предложенная В.Г. Карло. Автор определяет информационно-компетентного будущего учителя физической культуры как: «умеющего определить размер своих информационных потребностей и запросов; рационально и эффективно получить доступ к необходимой информации; критически оценить уровень полученной информации и найденных ресурсов; внедрить отобранную информацию в собственно формируемую информационную базу; эффективно использовать информацию в соответствии с поставленными целями; понимать экономические, правовые и социальные аспекты использования информации, соблюдать этические и правовые нормы при осуществлении доступа и использования информации» [2].

Важно отметить, что особенность контингента будущих учителей физической культуры состоит в том, что многие из них являются действующими спортсменами, и помимо занятий в университете должны посещать спортивные тренировки, участвовать в спортивных соревнованиях, посещать сборы и т.п. Это обстоятельство существенно сокращает объем их свободного времени и нередко отрицательно сказывается на успеваемости. Однако возможность прибегнуть к системе дистанционного обучения будущим учителям физической культуры позволяет преодолеть недостатки традиционных форм обучения, сохраняя при этом достоинства: например, возможность совмещения образования с другими видами деятельности (спортивными тренировками, соревнованиями, поездками, сборами), а также приоритет индивидуально выбирать график и темп обучения. Очевидной необходимостью в системе дистанционного обучения будущих учителей физической культуры является формирование информационной компетентности.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура: «Информационная компетентность учителя предполагает следующие умения и навыки: владеть навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет; самостоятельно искать,



извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее; ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ. Владеть навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, факса; - применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет» [3].

Для успешного решения поставленной нами задачи целесообразно создание информационной среды обучения по спортивно-педагогическим дисциплинам. Такая информационная среда может включать научно-методическое обеспечение по конкретной дисциплине, программно-педагогические средства, базирующиеся на достижениях мультимедиа-технологий, средства удаленного доступа к российским и мировым информационным ресурсам.

**Заключение.** Исходя из вышеизложенного, отметим необходимость формирования информационной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе обучения в профессиональном образовательном учреждении, что обеспечит готовность к новому уровню дистанционного образования на основе новых информационных технологий. Важно отметить, что будущие учителя физической культуры в свое время придут в школу и станут для своих учеников не только авторитетом в спорте, но и носителями информации. И если раньше учитель, в первую очередь, должен был быть специалистом в своей области, то современные реалии побуждают систему образования к решению новой глобальной проблемы – подготовить учителя к жизни и деятельности в условиях информационного социума и дистанционного обучения.

#### **Список литературы**

1. Белоцерковская Т.В. Развитие информационной компетентности педагогов / Т.В. Белоцерковская – [Текст]: электронный // ГУ «Ресурсный центр города Усть-Каменогорска» – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-205222.html>] (дата обращения: 14.05.2023).
2. Карло В.Г. Проблемы формирования информационной компетентности будущих учителей физической культуры в контексте информатизации образования / В.Г. Карло – [Текст]: электронный // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы воспитания в спорте. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 30.04.2023).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 сентября 2017 г. № 940. – [Текст]: электронный – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.04.2023).

## ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПЕДАГОГОМ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

*Стерхов Алексей Алексеевич,*

МБОУ гимназия «Лаборатория Салахова», г. Сургут, РФ

*sterkhov1979@mail.ru*

**Введение.** Применение компетентностного подхода является необходимым в воспитательном процессе современной общеобразовательной организации, поскольку в качестве результата деятельности как отдельных педагогов, так и воспитательной службы школы в целом, обучающиеся должны достигнуть высокого уровня духовно-нравственного воспитания, из которого проистекает гражданская компетентность, основанная на патриотизме юного гражданина России. Компетентностный подход является одним из базовых для современного российского образования в условиях обновления ФГОС, так как предполагает постепенное смещение от чистого приобретения теоретических знаний учащимися к овладению полезными в процессе социализации видами деятельности.

**Основная часть.** В процессе проектирования воспитательной модели в школе, основанной на компетентностном подходе, важно, прежде всего, разграничить понятия «компетенция» и «компетентность», точное определение которых является предметом широких дискуссий в научно-педагогической среде вплоть до взаимозаменяемости данных понятий. С точки зрения семантики слов «компетенция» и «компетентность» в современном русском литературном языке акцент делается на исключительно на когнитивный компонент. Так, в словаре С.И. Ожегова компетентность трактуется как «знание, осведомлённость, авторитетность», а компетенция – как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав» [4]. Практически аналогичное определение встречается и в известном словаре Д.Н. Ушакова, где компетентность выводится как имя существительное, относящееся к прилагательному «компетентный» и означающее «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе; основанный на осведомленности, авторитетный, веский», а компетенция объясняется как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [5].

В современной педагогической науке вопросами, связанными с компетентным подходом, в том числе и касающимися разграничения терминов «компетенция» и «компетентность», занимаются В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.

В.А. Болотов и В.В. Сериков выдвигают в качестве преимущества компетентного подхода то, что на первое место здесь ставится не информированность ученика, а умение решать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Компетентность при этом определяется как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Компетенция и компетентность воспринимаются как синонимичные понятия [1]. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова разводят понятия «компетенция» и «компетентность» по принципу объективности. При этом компетенция связана с объективными условиями деятельности, а компетентность – с субъективными, то есть формируется по-разному у каждой конкретной личности [2].

И.А. Зимняя отмечает неоднозначность понятий «компетенция» и «компетентность» в современной педагогической науке и отсутствие единого мнения по данному вопросу. Представляется рациональным с точки зрения современной педагогической науки придерживаться тезисов И.А. Зимней о том, что компетентность – это не компетенции, а их интегративное воплощение, а также о том, что компетенция является предпосылкой и основой формирования компетентности [3]. Также следует согласиться с определением компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач [3], с одной лишь поправкой: «базирующегося на знаниях и приобретённом практически воспроизводимом опыте».

Говоря о формировании компетентности, можно с уверенностью констатировать, что под формированием здесь понимается процесс целенаправленного и организованного овладения субъектом целостными, устойчивыми чертами и качествами, характерными для данной компетенции.

Следование компетентному подходу позволяет нам дать определение *компетентности педагога в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательной организации* как устойчивой и одновременно способной к непрерывному прогрессивному развитию базовой составляющей личности педагога, включающей в себя способность формировать и развивать у обучающихся следующие духовно-нравственные *компетенции*: нравственно-этическую, гражданственно-патриотическую; интеллектуально-творческую; художественно-эстетическую; здоровьесберегающую; профессионально-мотивационную.

*Духовно-нравственные компетенции* в их единстве и взаимодействии определяются нами как неотъемлемые ценностные компоненты духовно-нравственного воспитания ребёнка, образующие в совокупности духовно-нравственную культуру личности обучающегося как социально ответственного гражданина России.

Опора на компетентностный подход в современной педагогической науке способствует:

- 1) разграничению понятий «компетенция» и «компетентность»;
- 2) возможности детерминировать понятие компетентности педагога в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательной организации;
- 3) разработать классификацию, структуру и содержание формируемых духовно-нравственных компетенций обучающихся в процессе духовно-нравственного воспитания в школе.

**Заключение.** Таким образом, мы понимаем компетентностный подход соотносительно с процессом воспитания личности юного гражданина Российской Федерации как научно-педагогическую позицию, с точки зрения которой современное отечественное школьное образование в целом, и процесс духовно-нравственного воспитания личности обучающегося общеобразовательного учреждения в частности, нацелены на развитие ряда базовых компетенций, овладение которыми в совокупности означает сформированность духовно-нравственной культуры личности обучающегося в соответствии с традиционными ценностями российского народа.

### **Список литературы**

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.17-24.
2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Издательство «Логос», 2009. – 336 с.
3. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – №4 (4). – С.16-31.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов. – М.: Оникс, 2010. – 944 с.
5. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Текст] / Д. Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2008. – 960 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*Стотыка Ирина Георгиевна,*  
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»  
г. Мелитополь, Запорожская область  
*stotykaalina@gmail.com*

Разработка технологии формирования музыкально-просветительской компетентности учителя музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки аргументируется философским содержанием концепции артизации действительности М. Дюфренна, в которой отражено взаимовлияние идей феноменологии и искусствоведения, а искусство провозглашается высочайшим типом познания и уникальным средством торможения нивелирующего влияния современного общества на личность. Проекция и распространение эстетического опыта, по убеждению М. Дюфренна, способно вернуть человека в естественное состояние, и в таком возвращении ведущая роль отводится именно искусству [2]. Мы акцентируем внимание на том, что именно музыкально-просветительская деятельность является путем преодоления противоречия между обособлением исполнительского и педагогического подходов к профессиональному становлению студента высшего педагогического учебного заведения.

Классическая миссия просветительства-распространение передовых идей в среде, не имеющей доступа к источникам информации в реалиях нынешнего времени, мы имеем обратный процесс – перенасыщение пространства информацией. Но в названном процессе присутствует сложное противоречие – с одной стороны – поток музыкальной информации, а с другой – наличие дефицита качественной музыкальной информации, которая имеет эстетическое влияние на детей и юношества.

Компенсация этого дефицита и составляет содержание музыкально-просветительской работы, которая присутствует в различных видах деятельности педагога-музыканта (на уроках, на внеурочных занятиях на концертных мероприятиях для детской аудитории и т.д.).

Содержание музыкально-просветительской работы заключается в расширении художественного тезауруса, обогащении музыкального мировоззрения, развитии способности слушателей к адекватной эмоционально-эстетической реакции на высокие образцы мирового музыкального творчества.

Музыкально-просветительская компетентность педагога-музыканта

воплощается в способности к художественному просвещению в среде ученической и студенческой молодежи средствами сценического исполнения музыки и ее словесного комментирования

Содержание музыкально-просветительской работы предполагает привлечение детей и юношества к восприятию произведений в непосредственном звучании, которое сопровождается объяснениями педагогического характера. В противовес широкому распространению аудио-записей, слушание музыки в живом концертном исполнении способствует достижению эффекта усиленного эмоционально-эстетического воздействия на слушателей [3].

Мы остановимся на разновидностях и важных направлениях музыкального-просвещения - концертно-образовательной и музыкально-просветительской деятельности, средствами которых выступают сценическое исполнение музыки и словесное ее комментирование, адресованные широкой аудитории детей и юношества.

Концертно-образовательная деятельность основывается на художественном взаимодействии между субъектами художественно-творческого процесса: педагогом, исполнителем и слушателями. Цель концертно-образовательной деятельности заключается в распространении ценностей высокохудожественных образцов искусства среди детей и юношества, противодействию засилью поп-культуры, бездумной попытке ввести ее на национальной почве. Коммуникативный акт взаимоотношений "художник-слушатель" не может быть плодотворным без учета влияния определенной последовательности исполнения произведений в концертных программах. Концертная "режиссура" выступает одним из средств психологического воздействия музыки на слушателей.

Закономерность, выведенная Б. Асафьевым, получившей название «принцип контраста» является мощным фактором сохранения внимания аудитории, обеспечения творческого контакта с ней [1]. Анализ концертных программ исполнителей, а также обобщение нашего собственного опыта концертной деятельности свидетельствуют, что достижение творческого взаимопонимания с аудиторией в значительной степени поддерживается на основе чередования контрастных произведений в исполнительской программе. Лирические, героические, комические, трагедийные образы, музыкальные миниатюры и развернутые произведения, сменяя друг друга, разнообразят впечатления публики, способствуют тому, чтобы обеспечить четкость, рельефность и свежесть восприятия. Принцип контраста составления концертных программ пронизывает выступления исполнителей разного уровня-от самодеятельных любителей до профессиональных артистов. Вместе с тем заметим, что с повышением степени профессионализма исполнителей и музыкальной компетентности аудитории разновидности достижения

контраста смещаются в сторону сугубо музыкально-образных контрастов.

Концертно-образовательную деятельность мы рассматриваем как взаимодействие между лектором-исполнителем и слушателями, предусматривающее обмен музыкальными впечатлениями, настроениями, образным восприятием музыки. Речь идет не только о словесных средствах, а и о художественно-творческом контакте, устанавливаемом между исполнителем и слушателями в процессе звучания музыки, импульсах совместного переживания образов, их оценке, степени эстетического наслаждения. Концертная атмосфера побуждает к сотворчеству независимо от условий разноуровневой музыкальной подготовки исполнителей и слушателей. Обосновывая необходимость доминанты "живого «звучания музыкального произведения мы апеллируем именно к» исполнительской энергетике", с помощью которой исполнитель и осуществляет эмоционально-эстетическое воздействие на аудиторию.

Учитель на уроке далеко не всегда имеет возможность ознакомить детей с полным, а не фрагментарным звучанием фортепианных произведений, произведений для скрипки, концертных пьес для баяна, оперных арий и тому подобное. Концертные организации, филармонические классические программы также не могут охватить художественным влиянием широкий круг учащихся. Сказывается и неподготовленность детей к восприятию серьезных музыкальных программ, рассчитанных на взрослую аудиторию, и масштабы концертной деятельности филармоний, не предусматривающие охват такой массовой аудитории. Следовательно, и уроки музыки, и филармонические концерты, выполняя собственные функции, не в состоянии обеспечить слушание музыки школьниками в образовательных измерениях.

В свете сказанного приходим к выводу о том, что концертно-образовательная деятельность является разновидностью музыкального просвещения, основой которого является непосредственное звучание музыки в исполнительской интерпретации и ее словесное комментирование, адресованные широкой слушательской аудитории детей и юношества.

Итак, концертно-образовательная деятельность основывается на художественном взаимодействии между субъектами художественно-творческого процесса – лекторами, педагогами, артистами, слушателями. Цель концертно-образовательной деятельности заключается в привлечении школьников к восприятию лучших образцов мировой музыкальной культуры в "живом" исполнении, активизации их оценочного отношения к искусству, а также профессиональное усовершенствование, исполнительско-творческую и лекторско-методическую самореализацию педагога-музыканта в процессе сценического общения с ученической аудиторией.

Информационно-воспитательная функция концертно-

образовательной деятельности предполагает расширение музыкальных впечатлений и знаний об искусстве, коррекцию и развитие оценочных эстетических установок, и, главное, содействие утверждению гуманистических идеалов широкой общественности слушателей.

Гедонистически-релаксационная функция концертно-образовательной деятельности заключается в обеспечении эффекта удовольствия, эстетического наслаждения от исполнения и восприятия музыки.

Музыкально-просветительская компетентность будущего учителя музыки воплощается в способности к художественному просвещению в среде учащейся молодежи средствами сценического исполнения музыки и ее словесного комментирования. Внедрение названной технологии направлено на:

а) преодоление академической замкнутости музыкально-воспитательной и музыкально-просветительской работы среди учащейся молодежи с помощью – привлечения к программному изучению популярных произведений современной эстрадно-инструментальной музыки (музыка к кинофильмам, инструментальные транскрипции популярных вокальных произведений, популярные классические произведения, создание инструментальных каверов и т.д.);

б) соблюдение меры доступности музыкального материала и словесных объяснений в программе музыкально-просветительского мероприятия. - - главное-не давать готовых «рецептов» эмоциональных впечатлений и готового ассоциативного или визуального ряда, объяснения строить на простых сравнениях и побуждениях к свободному выражению детьми собственных впечатлений. Беседы или рассказы не следует перенасыщать информацией о музыкальных средствах, а целесообразно побудить к сравнениям различных настроений, эмоций и размышлений о том, каким образом этого достигает композитор, к осмыслению целостного музыкального образа и поиску соответствующих по эмоциональному знаку произведений других видов искусств.;

в) развитие способности студентов к созданию художественно-педагогической интерпретации и музыкально-исполнительской и словесной трактовки музыки в их органическом сочетании, обусловленном содержанием произведения и направленной на возможности восприятия учащихся и студентов определенного возраста.

### **Список литературы**

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд./ Б. В. Асафьев – Л: Музыка, 1973. – 144с.
2. Дюфрен М. Феноменология эстетического опыта //Беккер О., Гайер М., Дюфрен М., Ришир М. Феноменология и эстетика. – М.: Группа компаний «РИПОЛ Классик» / «Панглосс», 2019. – 275 с.
3. Яковлева Е. Н. Введение в музыкальное просветительство: учеб.пособие / Е. Н. Яковлева. – Курск, ОБУК «Участок оперативной полиграфии». 2016. – 30 с.



## ОЦЕНКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

*Харисова Инга Геннадиевна,*

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*i.kharisova@yspu.org*

**Введение.** Формирование компетенций, необходимых педагогу для эффективного решения профессиональных задач, целесообразно начинать уже на первых этапах педагогической подготовки. Обучение в психолого-педагогическом классе позволяет начать целенаправленную работу по развитию у обучающихся качеств, которые станут основой профессиональной культуры будущего педагога. В связи с этим, актуальным становится вопрос об объективной оценке образовательных результатов выпускников, особенно в части характеристик, являющихся показателями проявления профессионально значимых для учителя компетенций.

**Основная часть.** Проблему оценки результатов педагогической подготовки рассматривают в своих работах многие отечественные исследователи, в частности, Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева [1], Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова [2], Е.Ю. Игнатьева [3], М.А. Пинская [4]. В качестве основополагающих вопросов, на которые необходимо ответить, проектируя процесс оценивания, вышеперечисленные авторы определяют следующие: «Что подлежит оцениванию?» и «Какие оценочные средства могут быть использованы?».

Разрабатывая данные вопросы в аспекте оценки педагогических компетенций обучающихся психолого-педагогических классов, мы определили ключевые составляющие образовательных результатов выпускников и сформировали систему критериев и показателей, которые стали основой для диагностической методики, которая была апробирована в октябре 2023 года. В качестве респондентов выступили 199 учеников с восьмого по одиннадцатый класс, обучающихся в образовательных организациях Ярославской и Костромской областей, г. Смоленска, республики Коми.

Образовательные результаты психолого-педагогических классов мы определяем как элементы педагогических компетенций, которые сопрягаются с метапредметными и личностными результатами, определяемыми федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, и актуализированных в качестве характеристик выпускника, наличие которых свидетельствует о его

готовности к решению определенного круга профессиональных педагогических задач. По нашему мнению, целесообразно выделить три группы образовательных результатов:

- «знания», характеризующие когнитивный компонент компетенций и представляющие собой предметную составляющую результатов допрофессиональной педагогической подготовки;

- «отношения», составляющие личностный компонент компетенции и определяющие психолого-педагогический аспект результатов первого этапа преемственной подготовки будущих педагогов;

- «качества», отражающие деятельностный компонент компетенций и проявляющиеся в методическом блоке результатов освоения обучающимся программы психолого-педагогического класса.

В качестве основы для определения критериев и показателей мы использовали перечень результатов каждой их обозначенных выше групп образовательных результатов, сформированных на основе индикаторов универсальных педагогических компетенций, определяемых для уровня непрерывной педагогической подготовки «психолого-педагогический (педагогический) класс» [5].

Таким образом, сформированная нами система критериев и показателей включает следующие элементы:

- когнитивный критерий, показатели: знание нормативно-правовой, этической и практической составляющих педагогической деятельности, обеспечивающих субъектную позицию участников образовательных отношений; знание организационной составляющей педагогической деятельности, обеспечивающей продуктивное взаимодействие участников образовательных отношений; знание рефлексивно-аналитической составляющей педагогической деятельности, обеспечивающей развивающий характер профессиональных действий;

- личностный критерий, показатели: мотивация на самореализацию в педагогической профессии; мотивация на уважение и принятие особенностей участников образовательных отношений; мотивация на развитие значимых для педагогической профессии качеств;

- практический критерий, показатели: опыт организации развивающих воспитательных событий; опыт включения участников образовательных отношений в деятельность на основе сотрудничества; опыт проектирования маршрута индивидуального развития в педагогической профессии.

На основе представленных выше показателей мы разработали диагностическую методику, включающую девять групп утверждений, каждое из которых характеризует определенный уровень проявления компонента педагогической компетенции. Респонденту предлагается выбрать вариант, наиболее совпадающий с его представлениями о целесообразном, с точки зрения педагога, решении. Каждая группа

утверждений отражает отдельный показатель когнитивного, личностного или практического критерия. Для нас представляется особо значимым то, что выбранный формат оценивания педагогических компетенций носит формирующий характер.

Результаты проведенной оценки педагогических компетенций обучающихся психолого-педагогических классов позволили выявить, как в целом уровень их проявления, так и сформированность когнитивной, личностной и деятельностной составляющих, в частности. Участвовавшие в исследовании респонденты в большинстве (73%) продемонстрировали средний уровень проявления педагогических компетенций, при этом, когнитивный компонент на таком же уровне проявляется у 58% опрошенных, практическая составляющая характеризуется у равного числа участников высоким (44%) и средним (44%) уровнями, а личностный блок у большинства обучающихся (44%) диагностируется на высоком уровне.

**Заключение.** Резюмируя сказанное выше, можем заключить, что оценку педагогических компетенций школьников, осваивающих программы психолого-педагогических классов, целесообразно осуществлять на основе критериев и показателей, отражающих преемственные образовательные результаты непрерывной педагогической подготовки, определяемые для ее допрофессионального этапа. В качестве диагностического инструментария важно выбирать форматы формирующего оценивания, так как это позволяет, среди прочего, получить от оценки образовательный эффект.

### Список литературы

1. Дроботенко, Ю.Б. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования [Текст] / Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 174-182. doi:10.24411/1813-145X-2018-10166
2. Ибрагимов, Г. И. Оценивание компетенций: проблемы и решения [Текст] / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России. – 2016. – № 1 (197). – С. 43-52.
3. Игнатьева, Е. Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-shkolnikov-kak-obuchayuschaya-strategiya>. (дата обращения: 24.09 2022). – Текст: электронный.
4. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие [Текст] / М.А. Пинская. – Москва: Логос, 2010. – 264 с.
5. Харисова, И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога [Текст] / И.Г. Харисова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 257-264. doi:10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264.

## ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЭТАПЫ ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

*Хвостова Елена Николаевна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

el.hvostova@donnu.ru

В музыковедении понятие исполнительской интерпретации как предмета изучения появилось во второй половине XIX века. Проблеме интерпретации музыкальных произведений посвящены следующие теоретические труды: «О вокальном образе» А. П. Иванова, «Музыкальная форма как процесс» Б. В. Асафьева, «Интерпретация музыкальных произведений» А. Д. Алексеева, «К музыке» И. Л. Андронникова, «Искусство пения» И. К. Назаренко, «Музыка как вид искусства» А. Н. Сохора и др.

В мировой культуре в последнее время музыку принято считать интерпретационным искусством, в основу которого заложена идея «коммуникационного» треугольника: автор, интерпретатор, слушатель. Значительным достижением современности является тот факт, что в музыкальном искусстве произошло смещение акцента с автора музыки и его сочинения в сторону музыканта-исполнителя, интерпретатора. Перед исполнителем стоят две задачи: быть не только «дешифровщиком» текста, но и создателем, на основе глубокого анализа, своего видения произведения, личной концепции. «Музыка – не статический объект, а разносторонний процесс... Музыка...не есть предмет или собрание вещей, но деятельность, в которой мы участвуем, – заявляет К. Смолл» [5, с. 50].

О роли исполнителя и его правах существовало немало споров. Многие выдающиеся композиторы (Р. Шуман, С. Танеев, Н. Римский-Корсаков, П. Чайковский, М. Равель) считали, что исполнение произведения должно быть объективным и передавать необходимо только замысел композитора, не искажая его собственным видением. И. Стравинский выступал за точность передачи авторского текста, считая интерпретацию «нелепостью» и даже артистическим произволом. [4, с. 76]. Он требовал, чтобы все издания его произведений сопровождались приложением в виде пластики с авторским исполнением (в помощь дирижерам). И. Стравинский, таким образом, фиксировал, как он считал, единственно правильный вариант трактовки своего сочинения.

Противоположную точку зрения на «объективность» исполнения имели Ф. Лист и А. Рубинштейн. А. Рубинштейн говорил: «Мне совершенно непостижимо, что вообще понимают под «объективным»

исполнением. Всякое исполнение, если оно не производится машиною, а личностью, есть само собою субъективное. Правильно передавать мысли объекта – долг и закон для исполнителя, но каждый делает это по-своему, то есть субъективно, и мыслимо ли иначе?.. Если передача сочинений должна быть объективна, то только одна манера была бы правильна, и все исполнители должны были бы ей подражать; кем же становились бы исполнители? Обезьянами?.. В музыке я понимаю только субъективное исполнение». [3, 57]. «Воспроизведение – это второе творение, – считал А. Рубинштейн. – Обладающий этой способностью (...) даже в творении великого композитора (...) найдет эффекты, на которые тот или забыл указать или о которых не думал ... Артист, выражая «идею творения», должен принять на себя ответственность оригинального толкования». [3, с.63]. Известный французский философ П. Рикёр считал, что именно в результате интерпретации и достигается единство мышления и культуры [2, с. 155].

Стимулом к интерпретации послужили ограниченные возможности системы нотной записи. И «чем больше удаляетесь вы вглубь времен, тем примитивнее становятся обозначения, предназначенные для исполнителя, то есть тем больше авторы оставляют на его волю изложение своих мыслей. Например, у Баха вы только в самых редких случаях найдете обозначения темпа или какие-нибудь иные указания на то, каким он представляет себе исполнение вещи» [1, с. 365]. Композитор дает лишь пояснения к исполняемому произведению в виде словесных указаний характера (например, *mesto*, *energico*, *dolce*), а исполнителю-интерпретатору необходимо передать эти эмоции, настроение.

Интерпретация в музыкальном обучении всегда была предметом особого внимания педагогов-музыкантов и находилась в прямой зависимости от развития музыкального искусства, ее стилевых изменений и новых подходов к исполнительской деятельности.

Художественная интерпретация – необходимая составляющая профессиональной подготовки будущего учителя музыки для осуществления музыкально-исполнительской, просветительской и педагогической деятельности. Способность интерпретации свидетельствует о готовности студентов к решению сложных исполнительских задач. Совместная деятельность педагога и студента направлена на развитие творческого, эмоционального и интеллектуального потенциала студента, на художественную интерпретацию музыкального произведения в процессе педагогического общения.

Интерпретация художественного произведения осуществляется поэтапно и каждому этапу соответствуют определенные виды музыкальной деятельности. Первый этап (его можно назвать этапом предварительной интерпретации) заключается в знакомстве с произведением, художественном восприятии текста. Это период, когда

закладываются первоначальные предпосылки формирования собственной концепции видения произведения. При «дешифровке» текста интерпретатор использует исполнительские средства для воплощения уже возникшего художественного образа. В данный период главным видом деятельности студента выступает аналитическая, которая позволяет с помощью научных знаний и герменевтических умений расшифровать информационные смыслы текстов.

Следующий этап – воплощение художественной интерпретации, где преобладает *исполнительская* деятельность студента. Интерпретатору необходимо реализовать свои исполнительские умения и объединить свой личный опыт с опытом и замыслом автора произведения. Доминирующую роль в данном процессе играет креативность, которая заключается во владении художественными и техническими способностями и навыками.

*Рефлексивно-аналитическая* деятельность является основной на этапе осмысления прозвучавшей интерпретации текста. Интерпретатор оценивает свое исполнение с точки зрения убедительности практической реализации художественной концепции, применяя рефлексивные умения для осуществления своевременной коррекции своих исполнительских действий.

Таким образом, комплекс умений художественной интерпретации составляют герменевтические, креативные, исполнительские и рефлексивные умения.

Интерпретационные навыки постоянно совершенствуются, и их развитие зависит от музыкальной культуры интерпретатора – потребности в общении с музыкальным искусством, музыкальной эрудицией и вкусом.

Однако состояние подготовки студентов свидетельствует, что на сегодняшний день отсутствует технология формирования навыков интерпретации музыкальных текстов. Поэтому, дальнейшей основательной разработки требуют вопросы методического обеспечения образовательного процесса при подготовке к музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей музыки.

### **Список литературы**

1. Гинзбург, Л. С. Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика / Л. М. Гинзбург. – Москва: Музыка, 1975. – 632 с.
2. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва: «Academia-Центр», 2002. – 415 с.
3. Рубинштейн, А. Г. Музыка и ее представители / А. Г. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз художников», 2005. – 160 с.
4. Стравинский, И. Ф. Хроника моей жизни / И. Ф. Стравинский. – Ленинград.: Гос. музыкальное издательство, 1963. – 271 с.
5. Small C. Musicking : The Meanings of Performing and Listening / Christopher Small. – Hanover, CT: Univ. Press N. Engl., 1998. – 234 p.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ТИФЛОПЕДАГОГА РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Чайка Татьяна Владимировна, Савенкова Юлия Яковлевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г.Донецк, ДНР, РФ.  
*t.chajka@donnu.ru, yu.savenkova@donnu.ru*

**Введение.** Современный выпускник специального дефектологического образования должен владеть не только теоретическими навыками и умения, профессиональной деятельности, но и обладать личными качествами, которые помогут ему совершенствоваться в этой деятельности. Заканчивая вуз, выпускник в достаточной мере обладает профессиональными навыками, чтобы работать с детьми, у которых есть сложные нарушения зрения. Обеспечивая правильную коррекционную помощь, тифлопедагог совершенствует свои профессиональные навыки, что в будущем помогает ему быть компетентным и уверенным в своей работе. Целью работы тифлопедагога является компенсация и коррекция нарушений сенсорно-специфического и опознавательного процессов зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций (внимания, памяти, мышления, эмоций); стимуляция зрительной, познавательной, творческой активности воспитанников.

**Основная часть.** Для решения многих задач и трудностей, которые могут возникнуть у будущего тифлопедагога, основной целью для высшего учебного заведения, будет являться отлаженная тактика преподавания дисциплин. Правильно выбранная стратегия высшего учебного заведения позволит выпускнику быть компетентным в своей будущей профессии. Большое внимание уделяется подбору форм и методов преподавания. Большую роль играет в учебных заведениях имеет проведение лекций, семинаров, на которых студенты получают теоретические профессиональные знания о работе с детьми, имеющими нарушения развития.

Сьюзен Спанжин и Жозефина Тайлор – американские тифлологи, работающие с детьми со сложными нарушениями зрения, указали на необходимые компетенции учителя-тифлопедагога, его роль и функции в обучении слепых и слабовидящих, профессиональную подготовку к работе с детьми, имеющими нарушения зрения, в различных типах учебных заведений [4]. Компетенции тифлопедагога основываются на изучении учащихся, их возможностей, на знании трудностей, подготовки их к

жизни и связаны с развитием основных видов компетенций, относящихся к личности ребенка, к взаимодействию его с социальной средой и подготовкой к различным формам деятельности.

Каждый специалист должен владеть профессиональной компетентностью. Разработка данной проблематики в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов нашла отражение в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Э.Э. Сыманюка и др. [2]. Говоря о компетентностном подходе, В. К. Загвоздкин, И. А. Зимняя, определили его как способ достижения нового качества образования [1]. Д.А. Иванов, К. М. Митрофанов, О. В. Соколова определяют компетентностный подход как акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается способность субъекта действовать в разнообразных проблемных ситуациях, а не простая сумма усвоенной информации [3].

Тифлопедагогами называют специалистов, воспитывающих и обучающих детей с нарушениями зрения. Такой педагог учит слепых и слабовидящих людей читать (с помощью шрифта Брайля), помогает им овладеть навыками самообслуживания, ориентации в пространстве.

Стоит отметить, что перед молодым специалистом появляется ряд сложностей, преодолеть которые ему помогают полученные знания в вузе, так как тифлопедагог работает с разными видами зрительных нарушений, а именно: с детьми у которых острота зрения менее 0,3, с диапазоном просмотра менее 15 угловых градусов. Часто встречает детей с миопией (близорукость), гиперметропией (дальнозоркость) Астигматизм – заболевание, при котором нет отчётливого изображения предмета, при этом нарушена: форма, величина, размеры. Исправляется с помощью оптической коррекции (очки).

Поэтому профессиональная деятельность имеет много направлений. Основная задача – создание и поддержание условий для разностороннего развития детей с нарушениями зрения и преодоления вторичных отклонений в развитии.

Тифлопедагог участвует в формировании и обогащении представлений об окружающем мире, мобилизации сохранных анализаторов. Он также работает над коррекцией специфических отклонений в физическом развитии незрячих или слабовидящих детей (гиподинамии, навязчивых движений, неправильной походки и др.), развитием у ребёнка с нарушенным зрением способности к социальным контактам, к восприятию пространства и ориентировки в нем, способствуют преодолению двигательной неуверенности.

Кроме профессиональных знаний, обязательно нужно владеть знаниями из офтальмологии, это позволит ему понять особенности зрительной патологии. Чтобы правильно провести урок, тифлопедагог должен понимать как его построить, какой дидактический материал



подобрать, какое количество физкультминуток стоит проводить для отдыха глаз. Не стоит забывать, что при работе с ребёнком учитываются его индивидуальные особенности.

Работая с детьми, тифлопедагог формирует и совершенствует навыки как личные так и профессиональные, что позволяет ему быть компетентным как специалисту. Разница между профессиональными и личными качествами состоит том, что личные качества — это то, что заложено в человеке и может подвергаться совершенствоваться в процессе работы над собой: темперамент, характер, сила воли, эмоции. А вот профессиональные качества — это совокупность личностных качеств, а также всех навыков, которые человек успел приобрести на протяжении своей профессиональной деятельности.

Хотим обратить внимание, что личные качества очень важны в формировании профессиональных компетенций: доброта, умение слушать, быть толерантным, спокойным, любить детей, вежливость и тактичность все это позволяет гармонично и слажено работать с детьми, ведь дети очень хорошо чувствуют.

Профессиональные качества могут формироваться и совершенствоваться благодаря полученному опыту и глубоким знаниям, именно практика, работа с детьми, помогают формировать такие важные качества как: трудолюбие, ответственность, высокая работоспособность, умение ставить цели и достигать их, стремление расти над собой и повышать свой профессиональный уровень, настойчивость и упорство, стрессоустойчивость.

Тифлопедагог должен быть и хорошим психологом, уметь поддержать, помочь справиться ребёнку с трудностями, так как каждый ребёнок со зрительными нарушениями имеет свои трудности в обучении, а правильная психологическая помощь поможет ему преодолеть трудности в различных видах деятельности.

Сложные зрительные нарушения требуют не только длительной коррекции, но и веры в положительный результат. Нарушения зрения, вызывающие большой дискомфорт у детей, ставят перед тифлопедагогом задачу сохранить и улучшить функции зрительного анализатора. Правильный профессиональный подход поможет быстрее получить положительный результат, при условии совместной работы тифлопедагога, ребёнка и родителей.

**Заключение.** Таким образом, мы можем утверждать, что профессиональная компетенция тифлопедагога развивается и формируется в процессе его практической деятельности, а наличие личных и профессиональных качеств позволяет ускорить этот процесс.

#### **Список литературы**

1. Загвоздкин В. К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях

// Вопросы образования. 2009. – № 4. – С. 257-272.

2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. – № 4. – С. 6–11
3. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
4. Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих. – М.: Экспресс-Полиграф-Сервис, 1999.

УДК 378. 147. 057. 875

## **О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ – ВОСПИТАТЕЛЯ**

*Чекарамит Лариса Васильевна,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*kf.pedagogy@donnu.ru*

**Введение.** На современном этапе развития общества, когда происходит реформирование всей системы образования, необходим поиск новых подходов к подготовке педагога - профессионала. Парадигма, описывающая личность и деятельность педагога, которая складывается в обществе за последние годы выглядит уже по - иному. Школе нужен педагог новой формации - личность духовно и интеллектуально развитая, способная мыслить творчески, внедрять в практику обучения и воспитания идеи демократизма, гуманизма.

Требования к профессиональной подготовке учителя ставит общество и страна, так как видит в этом основной способ подготовки детей и молодёжи к жизни, а условием их успешного осуществления является соответствующий уровень профессионализма.

**Основная часть.** Весомый вклад в разработку теоретических, методологических, общеметодических вопросов профессионально – педагогической подготовки внесли учёные: О. А. Абдулина, Ю. П. Азаров, В. И. Загвязинский, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, В. А. Сластенин и др.

Несмотря на значительный вклад учёных в разработку проблемы подготовки учителя к профессиональной деятельности она требует дальнейшего изучения. В условиях модернизации системы образования, перехода вузов на новые образовательные стандарты возникает необходимость в разработке такой системы профессиональной подготовки

студентов, которая формировала бы у них способность к самопознанию, саморазвитию, самоорганизации и создавала бы условия для приобретения лучших моральных и профессиональных качеств личности.

В психолого-педагогической литературе доказано, что исходным условием эффективности педагогической деятельности является профессиональное самосознание. Важно то, как педагог воспринимает и осознаёт сущность педагогической деятельности, какой смысл в неё вкладывает.

Выявление представлений студентов о важности будущей профессии свидетельствует о том, что многие студенты не осознают социальной роли своей будущей профессии, её основных функций, не задумываются о себе как о Человеке – созидателе Человека, о той ответственности, которая возлагается на них за воспитание детей.

Вместе с тем знание о себе как носителе педагогической сущности – важнейшая предпосылка самореализации в труде учителя и эффективности его деятельности. Именно поэтому новые подходы педагогической подготовки в первую очередь мы связываем с развитием у студентов способности к созиданию другого, а через это и к самосовершенствованию. Цель – воспитать учителя-воспитателя социально значима и достаточно сложна. Трудности в достижении этой цели объясняются прежде всего тем, что большая часть будущих педагогов не рассматривает свою деятельность в контексте воспитательно-преобразующего влияния на ребёнка, ориентируясь лишь на предметную область, что идёт вразрез с гуманистическим смыслом профессии.

Безусловно, становление мастера воспитателя является более трудным процессом, чем мастерство обучения. Не случайно после прохождения практики многие студенты жалуются на неумение вести воспитательную работу. В основе этого, конечно, лежит объективная причина: само воспитание – более широкое понятие нежели обучение, которое выступает одним из средств воспитания, развития его интеллектуального потенциала, нравственного совершенства. Однако затрудняют формирование умений воспитателя и субъективные установки будущих педагогов на понимание сущности процесса воспитания, а также связанные с ним усилия по овладению целостной системой профессионально значимых свойств личности воспитателя. Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим, личностном принятии социально значимых целей и любви к детям формируются профессиональные качества учителя. Большие требования к личностным качествам учителя предъявлял К. Д. Ушинский. Он писал «Никакие уставы и программы никакой искусственной организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [3].

Все это подчёркивает необходимость формирования у студентов такой профессиональной установки, которая была бы направлена на глубинное освоение позиции «человек – созидатель человека». Для этого необходимы, как минимум следующие условия:

- наличие у студентов профессиональных целей, идей, потребностей, связанных с выполнением педагогической миссии;
- соответствующий уровень методологической подготовки;
- гуманистическая позиция, ориентирующая на использование технологий воспитания и обучения лишь во благо воспитанника;
- установка на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной сфере.

В контексте намеченных подходов подготовки студентов к профессиональной деятельности первоначальное значение мы придаём развитию педагогического самосознания. Начальным этапом должна стать работа, стимулирующая осознание студентом своих индивидуальных особенностей и принятия им гуманистических установок, в первую очередь принятие себя и других). Без этого трудно обеспечить эффективное влияние на личность воспитуемого. В связи с этим необходимо обучать студентов профессиональной рефлексии: над социально-педагогической реальностью, над собственной деятельностью, над системой взаимодействия с учащимися. Причём рефлексии, основанной на системном понимании, на интеграции знаний и опыта из различных областей. Для этого содержание образования должно быть выстроено таким образом, чтобы будущий педагог на первых этапах обучения в вузе мог получить комплексные знания и умения, где будут доминировать категории «человек», «личность», «педагогическая система», «педагогическая культура», «педагогическое общение».

На это должны быть сориентированы не только педагогические, но и такие дисциплины как философия, этика, психология, ряд специальных, предметов. Такой массивный методологический блок подготовит почву для того, чтобы деятельность будущего педагога отвечала гуманистической концепции воспитания.

С целью развития профессионального самосознания, формирования интереса к педагогической профессии мы используем следующую систему приёмов:

- преднамеренное создание проблемных ситуаций в начале изучения всего курса, раздела, темы, отдельного занятия, побуждающие к познавательному поиску путей решения педагогических проблем;
- выдвижение на передний план практически значимых педагогических фактов, примеров, образцов проявления педагогического мастерства в профессионально - педагогической деятельности и путей их достижения;

- привлечение внимания к основным положениям учебного материала, который раскрывает способы формирования профессионального мастерства;
- анализ программ по самовоспитанию выдающихся людей и составление собственных программ по самовоспитанию личностных профессиональных качеств.

**Заключение.** Опыт показывает, что вышеназванная система приёмов способствует осознанию студентами своих индивидуальных особенностей, принятию гуманистических установок, формирует склонность к самоанализу и самооценке своих профессиональных качеств, стимулирует профессиональное самовоспитание.

Формирование личности учителя-воспитателя процесс сложный и многообразный, он требует поиска новых форм, методов обучения, конструктивных идей при разработке технологий обучения и воспитания.

### **Список литературы**

1. Абдулина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулина, – М.: Просвещение 1990 – 208с.
2. Слостёнин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М.: Прометей, 1997 – 200с.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания – Пед. соч. в 6т. Т1. – М. 1998 – 191с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Секция 1.

### Социальная значимость роли учителя в современном обществе

|  |    |
|--|----|
| <i>Абраменко И.А.</i> Мотивация профессионального становления педагога в вузе как средство повышения качества подготовки специалистов.....                         | 7  |
| <i>Алфимов Д.В., Суренко К.В.</i> Управление развитием творческого потенциала педагогов общеобразовательного учебного заведения.....                               | 10 |
| <i>Бездетко С.Н.</i> Роль педагога в художественно-эстетическом воспитании младших школьников.....   | 14 |
| <i>Бондарев М.А., Дихтяренко Г.И.</i> Роль преподавателя в воспитании студентов во внеучебное время.....   | 17 |
| <i>Борисова А.А., Марчук О.В.</i> Актуальность формирования мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности.....                                 | 20 |
| <i>Власенко Э.А., Брежнева С.Б.</i> Педагогическое сопровождение подготовки будущих педагогов-музыкантов к публичным выступлениям.....                             | 23 |
| <i>Гриздуб Н.В., Акимова О.М.</i> Педагогический такт как основа педагогического мастерства современного педагога.....   | 26 |
| <i>Дюбо Е.Н.</i> Формирование экономической культуры и финансовой грамотности на уроках математики.....  | 29 |
| <i>Жданова Н.А., Гокунь Ю.С.</i> Социальная роль педагога высшей школы в современном обществе в условиях трансформации социально-экономической сферы.....          | 32 |
| <i>Жовтан Л.В.</i> Преподаватель вуза как субъект педагогического процесса с позиции студентов.....  | 35 |
| <i>Иванов Ю.П.</i> Экспедиционная деятельность как системообразующий фактор развития школьной географии в условиях кризиса.....                                    | 38 |
| <i>Котова А.А., Кривошея В.В.</i> Опыт мыслителей прошлого как основа современного воспитания.....   | 41 |
| <i>Лысак Т.С.</i> Роль педагога в формировании исследовательских умений у школьников в системе дополнительного образования.....                                    | 43 |
| <i>Молодзиевская О.О., Ручица Т.С.</i> Роль учителя-логопеда в формировании лексико-грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития..... | 46 |
| <i>Роман С.В.</i> Профессиональный портрет учителя химии в контексте формирования эколого-гуманистических ценностей у обучающихся.....                             | 49 |

|   |    |
|---|----|
| <i>Седельникова А.А.</i> Социальная значимость профессии учителя - логопеда в системе коррекционной работы с использованием технологии СУ-ДЖОК в развитии моторной сферы детей с ОНР..... | 52 |
| <i>Титова О.А., Сараева Л.П.</i> Социальная значимость учительской профессии: опора на традиции и человеческий потенциал.....   | 55 |
| <i>Чернышев Д.А., Бондаренко О.А.</i> Организация управления образовательными системами на основе инновационных подходов.....   | 58 |

## **Секция 2**

### **Компетентностный подход как фактор становления профессиональной личности педагога**

|  |    |
|--|----|
| <i>Агишева А.А.</i> Изучение направленности личности будущего педагога.....  | 61 |
| <i>Аёшина Е.А.</i> Формирование общепрофессиональных компетенций бакалавров в процессе изучения дисциплины «Технологии современного образования».....  | 64 |
| <i>Алфимов Д.В., Лисютин А.А.</i> Модель формирования положительного имиджа современного руководителя частной образовательной организации дополнительного образования.....   | 66 |
| <i>Власенко Э.А.</i> Теоретические аспекты формирования индивидуальной образовательной траектории студентов в музыкально-педагогическом образовании.....   | 71 |
| <i>Алфимов Д.В., Никитенко Н.А.</i> Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации как условие методической работы по развитию педагогического мастерства... | 74 |
| <i>Войтович Е.Е., Дихтяренко Г.И.</i> Матричная модель современного управления учебным учреждением.....  | 78 |
| <i>Глушко Ю.С., Сарычева О.В.</i> Особенности формирования имиджа современного дошкольного образовательного учреждения.....  | 81 |
| <i>Горун А.Ю.</i> Математическая компетентность учителя начальных классов как фактор становления его личности.....   | 83 |
| <i>Гризодуб Н.В.</i> Моделирование компетенций магистров педагогического вуза.....   | 87 |
| <i>Жуков С.М., Чепурная К.В.</i> Методы реформирования управления средним учебным заведением.....  | 91 |
| <i>Коломойцев Ю.А.</i> Интерактивное обучение как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.....  | 94 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Костарев С.В., Остроумова Ю.С., Ханин С.Д.</i> Проблемные зоны в формировании у педагога востребованных научно-технологическом образовании компетентностей.....   | 97  |
| <i>Костарев С.В., Остроумова Ю.С., Ханин С.Д.</i> Содержательный контент методической и технологической подготовки педагога как компетентного в области научно-технологического образования специалиста..... | 100 |
| <i>Костарев С.В., Остроумова Ю.С., Ханин С.Д.</i> Компетентностный подход к профессиональному становлению педагога в сфере научно-технологического образования.....  | 103 |
| <i>Кудрейко И.А.</i> Методы обучения: подход к классификациям.....   | 106 |
| <i>Кузьмина В.А.</i> Исследование отношения студентов магистратуры к проблемам реализации инклюзивной практики.....  | 109 |
| <i>Литинский В.В.</i> Концепции образования прошлого и современные тенденции педагогического образования.....  | 113 |
| <i>Матузова И.Г.</i> Содержание профессионального образования как определяющий фактор становления личности педагога.....   | 117 |
| <i>Моисеева А.С., Борисова А.А.</i> Теоретические основы управления развитием профессиональной позиции педагога в общеобразовательном учреждении.....  | 121 |
| <i>Незговорова Н.П.</i> Творческая педагогическая деятельность как эвристическая составляющая развития личности педагога.....  | 124 |
| <i>Попова Н.В., Савенкова Ю.Я.</i> Компетентностно-ориентированный подход как основополагающий фактор в подготовке конкурентоспособного учителя-логопеда.....  | 127 |
| <i>Приходченко Е.И.</i> Метод аппроксимации в педагогической деятельности учителя начальных классов.....   | 130 |
| <i>Ручица Т.С.</i> Представление студентов о профессионально важных качествах педагога-дефектолога.....  | 133 |
| <i>Рыбина О.В.</i> Навык анализа музыкальных произведений как основа мастерства учителя музыки.....  | 137 |
| <i>Сарычева О.В., Чернышев Д.А.</i> Супервизия как средство повышения качества подготовки будущих учителей начальных классов.....  | 140 |
| <i>Сеник Б.А.</i> Формирование информационной компетентности будущих учителей физической культуры в системе дистанционного обучения.....   | 143 |
| <i>Стерхов А.А.</i> Применение компетентностного подхода педагогом в процессе духовно-нравственного воспитания учащихся.....   | 146 |
| <i>Стотыка И.Г.</i> Технология формирования музыкально-просветительской компетентности будущего учителя музыки.....  | 149 |



|  |     |
|--|-----|
| <i>Харисова И.Г.</i> Оценка педагогических компетенций обучающихся психолого-педагогических классов.....                                 | 153 |
| <i>Хвостова Е.Н.</i> Исполнительская интерпретация музыкального произведения и этапы ее осуществления.....                               | 156 |
| <i>Чайка Т.В., Савенкова Ю.Я.</i> Профессиональная компетентность тифлопедагога работающего с детьми со сложными нарушениями зрения..... | 155 |
| <i>Чекарамит Л.В.</i> О совершенствовании профессиональной подготовки студентов к деятельности учителя – воспитателя.....                | 159 |

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Материалы

II Международной научно-практической конференции  
29 июня 2023 г., г. Донецк

**ТОМ 1**

под общей редакцией *И. А. Кудрейко*

Ответственный за выпуск *Т. С. Ручица*

---

**Адрес оргкомитета:**  
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»,  
Институт педагогики,  
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030, ДНР, РФ  
e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*

---

Подписано в печать 06.07.2023 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Печать – цифровая. Усл. печ. л. 9,94.  
Тираж 100 экз. Заказ № 23-Июль92/2.

Донецкий государственный университет  
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.  
Свидетельство о внесении субъекта  
издательской деятельности  
в Государственный реестр  
серия ДК 1854 от 24.06.2004 г.

