

ISSN 2413-449X

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование на Алтае

2020 № 2

Педагогическое образование на Алтае

• 2020 • № 2 •

Редакционный совет

Председатель

Лазаренко И. Р., доктор педагогических наук, профессор
Веряев А. А., доктор педагогических наук, профессор
Веретенникова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент
Демин А. М., кандидат педагогических наук, директор СОШ
№ 68 г. Барнаула
Лопаткин В. М., доктор педагогических наук, профессор
Холодкова О. Г., кандидат психологических наук, доцент
Синицына Г. В., кандидат социологических наук, заместитель
министра Министерства образования и науки Алтайского края

Редакционная коллегия

Главный редактор Ответственный редактор

Матвеева Н. А., доктор социологических наук, профессор
Сухотерина Т. П., кандидат филологических наук, доцент
Головеева Л. Ю., кандидат педагогических наук, доцент
Небольсина М. С., кандидат филологических наук, доцент
Новичихина Т. И., кандидат физико-математических наук,
доцент

Содержание журнала отражает актуальные темы современного образования. В первом и втором разделах журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики и психологии. Раздел «Исторические науки» содержит статьи студентов и преподавателей Института истории, социальных коммуникаций и права. В разделе «Социальные науки» представлены результаты исследований в области социальных наук. Последний раздел содержит материалы XII межрегиональной научно-практической конференции им. И.К. Шалаева «Управление инновационными процессами в образовании: психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога»

Учредитель СМИ: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Регистрационный номер Эл № ФС77-77997 от 03 марта 2020 г.

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2020

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лазарева Е.А., педагог дополнительно образования

МБОУ «Гимназия №42»

г. Барнаул

Богуцкая Т.В., кандидат педагогических наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧИТАННОСТИ И РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования начитанности и читательского интереса у детей младшего школьного возраста. Показаны пути решения проблемы стимулирования младших школьников к читательской деятельности через организацию внеурочной работы, в частности, с использованием нетиповых форм занятий. Показана статистика обращения младших школьников к книге как печатному изданию.

Ключевые слова: начитанность, читательский интерес, личностные мотивы, чтение, младшие школьники, внеурочная деятельность.

E.A. Lazareva

T.V. Bogutskaya

FORMATION OF READINESS AND DEVELOPMENT OF READING INTEREST OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

Abstract. This article discusses the problem of erudition and reading interest of younger schoolchildren. Analyzed statistics of children's use of books. It is shown that through the organization of extracurricular activities, it is possible to solve problematic tasks, stimulate schoolchildren to read through the non-standard forms of classes proposed by the author.

Key words: erudition, reader interest, personal motives, reading, younger schoolchildren, extracurricular activity.

На современном уровне развития образовательной и социальной ситуации в обществе актуальными являются вопросы формирования начитанности младших школьников, развития личностной мотивации к чтению книг и читательского интереса, так как подрастающее поколение мало обращается в мир печатных книг за получением знаний, а предпочитает проводить время в гаджетах. Изучению начитанности младших школьников посвящены работы Н.Н. Светловской, Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман и других авторов.

Изучая статистику чтения школьников, мы особо обратили внимание на следующие результаты эксперимента в одной из московских школ, в котором принимали участие 76 учащихся. Было выявлено, что 42% детей заняты просмотром телевизора, 25% играют в компьютерные игры, 6% читают книги [3, с. 68]. Нас волновал тот факт, что ребёнок не вовлекается в деятельность с книгой. Следовательно, дети не имеют личных интересов и практики чтения, в связи с ее отсутствием. Анализируя результаты данного исследования, мы пришли к выводу о том, что дефицит чтения приведёт к отсутствию читательских умений, интереса и кругозора.

Изучая методологическую базу исследуемой нами проблемы, мы выяснили, что начитанность – это свойство личности читателя, наличие у него знаний, умений, эрудиции, полученных в результате чтения [1, с. 407]. Процесс чтения, организованный как практика в деятельности, создает благоприятные условия для произвольного запоминания языкового материала, развития других видов речевой деятельности – аудирования, говорения, письма.

Эти возможности чтения могут быть реализованы только при условии, что учащиеся много читают, при этом тексты для чтения разнообразны. Охватить большой объём разнообразных книг и произведений одному учителю на уроках литературного чтения не удастся, а так как большую часть свободного времени учащиеся проводят вне школы, родители смогут способствовать формированию начитанности своего ребёнка.

С целью выявления качества начитанности и определения его уровня в 2020 учебном году нами был проведён эксперимент на базе МБОУ «Гимназия №42» г. Барнаула в 3 «А» классе. В исследовании принимали участие 29 учащихся. Состав детей постоянный. Нами изучалась структура качества начитанности: знание названий детских книг, произведений; знание фамилий авторов; количество прочитанных книг, вид литературы (художественная, научно-популярная, справочная, учебная).

Структура качества начитанности состоит из мотивов чтения (наличия интереса к чтению книг) и читательского кругозора. Изучение качества начитанности третьеклассников строилось на исследовании умения ориентироваться в прочитанных книгах и мотивов чтения. По всем показателям выделялось три уровня: высокий, средний, низкий. Каждому ребёнку класса предлагалась анкета с заданиями, и отводилось время на её заполнение.

Мотивация чтения исследовалась с помощью методики незаконченных предложений. Детям предлагалось закончить предложения: «Я изучаю литературу для того...», «Читать мне...», «Быть хорошим читателем – это значит...» При обработке итоговых данных выяснялся ответ на вопрос о том, как дети понимают цели чтения. Результаты диагностики показали (рис. 1), что в классе преобладают учебные мотивы, 55% учащихся читают книги, потому что хотят научиться читать быстрее и без ошибок, получать отметки выше. Второе место занимают личностные мотивы – 28% детям важно развиваться, «быть умнее», получать новую информацию, обогащать словарный запас, знать больше произведений и их авторов. У 17 % учеников сформированы эмоциональные мотивы чтения «читать интересно, весело, занимательно, читать всё, что захочу».

Таким образом, нами был сделан вывод о том, что в классе преобладают учебные мотивы, сформировано отношение к чтению как к предмету «литературное чтение», где развиваются навыки техники чтения и получения отметок за урок. Но без личных мотивов чтения не сформируется качества начитанности. Определяя уровни мотивации, мы исходили из следующих критериев: ученики с низким уровнем мотивации упомянули учебные мотивы («читаю, чтобы получить высокую отметку», «чтобы быстрее читать»). На среднем уровне – те дети, для которых важны эмоциональные мотивы («читать интересно», занимательно, «всё, что хочу»). На высоком уровне – ученики, для которых значимы личностные мотивы («быть умным, развитым», «узнавать новое», «обогащать свой словарный запас», «знакомится с новыми книгами и их авторами»).



Рис. 1. Уровень мотивации чтения младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Для оценки умения ориентироваться в круге чтения школьникам предлагалось задание составить список литературы для чтения. Уровень зависел от трёх критериев: количества перечисленных книг, типового разнообразия литературы (учебная, художественная, научно-популярная, справочная) и способа перечисления книг (название и автор). Ученик, имеющий высокий уровень, корректно указывает 7–10 произведений. Ученик со средним уровнем предлагает список из 4–6 произведений, допуская недочеты (неточное название, или название без указания автора). Ученик с низким уровнем начитанности указывает 1–3 книги.

В исследуемой группе преобладает низкий уровень начитанности – 82% учащихся (рис. 2) указали те книги, которые читали на уроках внеклассного чтения и те произведения, которые читали в учебнике. Только 1–2 человека, указали разнообразные книги. 18% третьеклассников имеют средний уровень, они указали книги, читаемые самостоятельно, и в классе. В основном дети указывали авторов и названия художественных произведений. В списках отсутствовала научно-популярная литература, что свидетельствует об отсутствии научной информации для расширения кругозора детей. Значительное место в перечнях учеников занимают произведения русских писателей: А. С. Пушкин, Н. Н. Носов, К. И. Чуковский, А. М. Волков, Л. Н. Толстой, И. П. Токмакова, В. В. Бианки. Но, так же дети указали и зарубежных авторов: С.Л. Клеменс (Марк Твен), Дж.К. Роулинг, К. Дикамилло, Дж.Ф. Родари, Х. Вебб, Дж. Боуэн, Р. Госинни. Исходя из указанных произведений и авторов, при самостоятельном чтении мало внимания уделяется научно-популярной литературе, чтению научных статей и журналов. Высокий уровень учебной мотивации свидетельствует о низкой начитанности и личностной мотивации, учащиеся не стремятся получить знания посредством книг, а читают из-за отметки.



Рис. 2. Уровень начитанности младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

В последнем задании предлагалось подчеркнуть жанры и написать тематику читаемой литературы, направленной на изучение интересов чтения. Нам удалось выяснить, что для чтения школьники предпочитают рассказы, сказки, стихотворения и комедии. Ребенок имел право выбирать несколько жанров литературы. Дополнительным заданием для выявления читательских интересов послужило указание тематики, которой интересуются учащиеся. Из анализа задания нами были выделены следующие темы: животные, спорт, транспорт, растения, человек. Наибольшее количество голосов набрали рассказ и сказка, так как на данном этапе обучения чаще всего встречаются с этими жанрами литературы и с удовольствием изучают их. Комедия и стихотворения так же важны для детей, потому что отличаются своим юмором и формой произведений, благодаря чему вызывают интерес. Часто читаемыми являются произведения о животных и растениях, по нашим предположениям и наблюдениям, данные показатели свидетельствуют о чтении произведений на уроке и внеклассном чтении о животных и растениях.

Анализ результатов эксперимента показал низкий уровень начитанности учеников 3 «А» класса и низкий уровень личностной мотивации. С целью решения выявленных проблем нами был разработан комплекс мер по формированию начитанности и развитию личностных мотивов чтения (см. табл. 1).

В качестве таких мер нами была разработана программа литературного клуба, рассчитанная на год обучения, но нами была реализована часть программы (3 четверть). Работа литературного клуба организовывалась на принципе добровольного посещения, без каких-либо принуждений со стороны родителей или учителя. Посещали литературный клуб 14 учащихся. Название и формы работы клуба планировались совместно с детьми, что, по нашему мнению, способствовало появлению у детей мотивов посещения и участия в жизни клуба. Нами предлагались виды деятельности по проведению занятий, рассказывалось содержание каждого из них, учащиеся по согласованному решению выбирали наиболее их интересующие. Для привлечения внимания учащихся к посещению клуба предлагались индивидуальные и групповые формы работы, участие в литературных акциях, организации спектаклей, создание и оформление своей любимой книги. Работа клуба выстраивалась с помощью следующих форм деятельности: литературное путешествие, литературный пазл, литературная акция, создание любимой книги, парад литературных героев, вопросник и литературное интервью. Используемые формы, по нашему мнению, развивали читательский интерес и кругозор, мотивировали на чтение книг, формировали качество начитанности, развивали речь, память, мышление, внимание детей. Подбор видов деятельности для организации клуба осуществлялся с целью стимулирования читательских интересов, развития эмоциональной отзывчивости на прочитанное произведение в целом, на развитие литературно-творческой деятельности младшего школьника. Формы подбирались таким образом, чтобы активизировать заинтересовать обучающихся во внеурочной деятельности.

Таблица 1 – Календарно-тематический план клуба

№	Дата проведения	Форма, название темы	Цель	Содержание
1	27.01.2020г	Вводное занятие	Формировать потребность к чтению книг, научить организовывать свою деятельность	На вводном занятии класс определял цели и задачи организации клуба, форму достижения целей, план работы и дни проведения. Знакомство с биографией В. А. Осеевой и Б.С. Житкова.
2	04.02.2020г	Литературное путешествие «В путь, друзья!» (Книги о путешествиях и путешественниках, настоящих и вымышленных).	Расширять кругозор, научить составлять рецензию к прочитанной книге.	Написание собственного рассказа о прочитанном путешествии. Оформление стенгазеты о прочитанных путешествиях с указанием книг, произведений, авторов по написанным рецензиям детей. Совместное чтение произведения «Адмирал Макаров» О. Л. Сотников, «Нереальный атлас» К.Ф. Оливер (часть произведения)
3	11.02.2020г	Литературный пазл «Братья наши меньшие»	Формировать мотивацию чтения, интерес к изучению животного мира.	Предполагалось собрание 2 пазлов. Перед детьми ставилась задача собрать воедино все кусочки пазла с текстом («Питомцы зоопарка»)

				В. В. Чаплина, «Животные малютки» Н. Габеева), чтобы получить полноценное произведение, для дальнейшей работы с ним и его автором. Один ученик готовил пазл с текстом, знакомился с его автором, передавал пазл соседу и составлял к нему вопросы, тот отвечал и тоже составлял вопросы составляющему. Самостоятельное составление рекомендательного списка «Что читать о животных». Оформление выставки рисунков любимых животных.
4	18.02.2020	Литературная акция «Страница памяти»	Развивать интерес к чтению книг об истории народа, расширять читательский кругозор.	Самостоятельный выбор и чтение книги об истории Родины. Разработка и защита читательского формуляра по одной из прочитанных книг. Оформление выставки книг «Из истории нашей Родины». Совместное чтение произведения «Шуба» С. Т. Алексеев.
5	26.02.2020	Парад литературных героев «Творцы книг»	Самостоятельное составление списка литературы, расширение кругозора. Совершенствовать умение работать в группе. Организовать беседу о прочитанной книге, высказывании мнений, аргументация точки зрения.	Участники парада заранее готовились представлять выбранного литературного героя, продумывали костюм, декорации и изучали книгу о своем герое настолько, чтобы быть в состоянии по первому требованию рассказать характерный эпизод их жизни героя или ответить на любой вопрос, касающийся героя. Слушатели выступали судьями, разрабатывали критерии для оценки героев. После мероприятия каждый участник написал отзыв о другом понравившемся герое.
6	03.03.2020г	Вопросник «Где, как, что и почему?»	Расширять кругозор, формировать познавательный интерес и мотивацию к чтению.	Учащиеся читали журналы («Читайка», «Эрудит», «А почему?», «Квантик») с учителем, самостоятельно формулировали вопросы-загадки и записывали их на карточки. Обменивались

				составленными карточками и на занятии играли в игру «Что, где, когда?»
7	05.03.2020г	Акция «Моя любимая книга» Создание аудиокниги	Умение организовывать свою работу, развитие творческого потенциала детей, стимулирование интереса младших школьников к чтению книг.	Определение составных частей книги, её структура, содержание, оформление. Выбор произведения небольшого объёма, чтение и запись произведения на диктофон.
8	10.03.2020г	Демонстрация своей любимой книги, Литературное интервью «Журналисты»	Срез полученных знаний в результате работы кружка во внеурочной деятельности, совершенствовать умение составлять аннотацию к прочитанной книге. Организовать беседу о прочитанной книге, высказывании мнений, аргументация точки зрения.	По желанию учащиеся обменивались книгами. Каждый участник клуба, выбирал одно прочитанное произведение, рассказывал суть текста. Остальные участники выступали в роли СМИ, фиксировали себе вопросы, а после выступления ученика задавали ему их, для уточнения какой-либо информации.

В результате проделанной работы был получен материал, анализ которого позволил заключить, что формирование начитанности и связанной с ней культуры чтения являются компонентами литературного образования, которые обеспечивают расширение круга чтения детей, а также способствуют развитию осознанного и технически правильного чтения.

Внеурочная деятельность имеет огромный потенциал для повышения интереса к чтению у младших школьников. именно здесь возможно использование различных методов и форм работы с детской книгой: утренники, отчеты, разного рода литературные игры, устные журналы, встречи с писателями, КВН, парады литературных героев и т.п. Все названные виды деятельности и формы работы позволяют учителю и детям одновременно в занимательной форме контролировать себя, изучать эффективность своей работы, а учителю, кроме того, убеждаться, что он формирует у детей умение и интерес к самостоятельному инициативному чтению [2, с. 112].

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: Практическая методика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче – Оол. – Москва : AcademiA, 2001. – С. 286.
3. Соловьева, Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2005. – Вып. 1. – С. 66–74.

Лесных Е.А., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Алтайский государственный аграрный университет
г. Барнаул

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ В РЕАЛИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Цифровое пространство создает определенные вызовы педагогической среде и системе образования. Истончаются связи между основными субъектами образования (преподавателями и студентами). На первый план, в образовании, выходят информационные технологии и умение работать с ними. С каждым годом связь «студент-технология» становится прочнее. Все это требует самоорганизации от студентов и преподавателей. Самоорганизация позволит преподавателям эффективно развернуться в цифровой среде.

Ключевые слова: преподаватель, студент, дистанционное обучение, образовательная среда.

E.A. Lesnykh

TEACHER AND STUDENT IN THE REALITIES OF DISTANCE LEARNING

Abstract. *The digital space creates certain challenges to the pedagogical environment and the education system. Connections between the main subjects of education (teachers and students) are thinning. Information technologies and the ability to work with them come to the fore in education. Every year the connection “student and technology” becomes stronger. All this requires self-organization from students and teachers. Self-organization will allow teachers to effectively deploy in a digital environment.*

Key words: teacher, student, distance learning, educational environment

Сегодня высшее образование представляет собой отрасль экономики, сталкивающуюся с серьезными технологическими изменениями. Вопрос о влиянии технологических изменений на структуру высшей школы был поставлен свыше десяти лет назад [1, с. 76–80], и сейчас мы наблюдаем стремительные технические изменения, которые наметили основные тренды развития высшей школы в цифровом пространстве.

Впервые, в 1974 году дистанционное обучение по почте предложил университет штата Иллинойс, а через 18 лет – университет Чикаго.

Дистанционное обучение – это вид технологического обучения, которое может быть реализовано с помощью разных носителей информации, начиная от печатных, заканчивая сетевыми.

Соответственно, электронное обучение (e-learning) – термин, объем содержания которого предполагает описание процесса трансляции знаний в условиях территориальной удаленности с применением цифровых технологий, причем оно может быть синхронным, асинхронным и смешанным [2, с. 12].

Думается, дистанционное обучение меняет модель коммуникации в системе «преподаватель-студент», предоставляет неограниченные возможности синхронизации процесса взаимодействия данных субъектов и существенно расширяет возможности педагогического процесса.

Безусловно, современные платформы позволяют по-другому подавать материал и по-другому контролировать знания студентов. Среди основных преимуществ этих платформ следует выделить следующие:

- 1) освоение материала на выбор (с пропусками рутинного или знакомого материала);
- 2) повторение непонятого материала;

- 3) возможность выбора времени занятий и индивидуального подхода к усвоению информации;
- 4) возможность выбора удобной формы освоения материала. Кто-то смотрит, кто-то слушает, а кто-то сразу приступает к освоению практической части дисциплины;
- 5) низкая стоимость данной формы обучения.

Основным недостатком дистанционного обучения является возможность подмены обучающегося другим человеком. Вторая сложность заключается в качестве электронных курсов. Третья сложность, как показал недавний переход всех учебных заведений страны на дистанционное обучение, – это отсутствие полноценных социальных связей. Настоящий живой смех невозможно заменить смайликом в конце сообщения. В электронных сообщениях нельзя прочувствовать модальность, в которой общаются преподаватель и студент. Это особая субкультура или даже искусство общения дистанционно. Этому искусству необходимо обучаться. Это вызов современного общества и возможность комфортно расположиться в цифровом пространстве.

Представители педагогической профессии всегда находятся «на передовой» в плане готовности отвечать на вызовы современного мира [3, с. 114]. События последнего времени доказали это. Школам и университетам в полноформатном режиме пришлось перейти на дистанционное обучение (можно сказать за один день). Преподаватели и учителя ответили на вызовы современного мира, пусть не всегда правильно или мобильно, но старательно и с присущим им терпением и прилежностью.

Система образования, в последнее время столкнулась с решением многих задач. Это и переход в новую парадигму, и работа на основе новых стандартов, и, безусловно, переход в другой формат общения. Незыблемыми остались только центральные компоненты педагогической системы.

Центральными компонентами педагогической системы являются ее субъекты – преподаватели и студенты. Деятельность преподавателя многофункциональна, она включает в себя планирование, организацию учебно-познавательной деятельности, стимулирование и мотивацию обучающихся в учебной деятельности, предъявление информации, формирование умений, навыков и компетенций, систематизацию знаний, проверку и оценку усвоения содержания образования, корректирование учебного процесса и анализ педагогической деятельности [4, с. 117].

Но современный мир такой мобильный и непредсказуемый, что преподаватель как субъект педагогической системы постепенно может растворяться за чередой созданных им электронных курсов или замениться новыми технологиями.

Еще в 2002 г. в законодательстве было дано определение дистанционного образования не как новой формы обучения, а лишь как образовательной технологии [5, с. 82].

В современном цифровом пространстве связь «преподаватель – студент» ослабевает и усиливается связь «студент-технология». Внешние обстоятельства, которыми являются изоляция и дистанционное обучение в этом году, в связи с распространением вирусной инфекции COVID-19, действовали на ослабление связи «студент-преподаватель». Преподаватель прилагает большие усилия в освоении новых технологий и эффективного использования технологий, то есть его внимание нацелено на технологию. Студент пользуется усилиями преподавателя и здесь важным становится, какую технологию и каким образом использует преподаватель. Личность преподавателя уходит в тень и проявляется лишь в способности грамотного использования технологии и в способности преподнести материал эффективно и эффективно. Очень полезный навык в современном мире.

Меняется образовательная среда, которая, в свою очередь, влияет на субъекты педагогического процесса – преподавателей и студентов. Меняется система образования, которая требует изменений в субъектах образования.

Дистанционное обучение как модель образования на основе электронного обучения меняет роль преподавателя и делает его членом команды разработчиков и тьюторов. По сути сам преподаватель становится тьютором.

Дистанционное обучение невозможно без создания «информационной образовательной среды». Так, Андреев А.А. видит данную среду как единое информационное пространство, объединяющее информацию, как на традиционных, так и электронных носителях; компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы и технологии взаимодействия; педагогическую систему нового уровня, которая включает в себя материально-техническое-финансово-экономическое, нормативно-правовое обеспечение [6].

Электронная образовательная среда выступает органичной частью информационной образовательной среды в целом, которую необходимо осваивать современному педагогу и уметь ее проектировать и применять в педагогическом процессе [7].

В современных условиях необходимо создать такую образовательную систему, которая смогла бы сподвигнуть обучающегося к самоорганизации. Это необходимо для того, чтобы современная молодёжь была способна к внутренним и внешним изменениям [8, с. 97].

Несмотря на то, что всем преподавателям пришлось «пережить» дистанционное обучение, они продолжают вести занятия и читать лекции дистанционно. Думается, многие из них испытывали такие чувства, которые описывает в своей работе Роботова А.В.: «не пережить своё пребывание в звучащей речевой стихии с мгновенными мыслями о том, как говорю («неудачно», «получилось», «задело» и т.д.), когда твою речь поддерживают внимательные глаза, вопросительный взгляд, и даже отвлечения, скептические улыбки «сигналят» о том, что не всё получается в твоём дискурсе» [9, с. 45]. То есть исчезает то, что постоянно держит преподавателя в напряжении. Преподаватель фактически попадает в другую реальность, и она пугает, завораживает возможностями, вызывает «волнение души».

В связи с переходом на дистанционное обучение преподаватели испытывали не только психологическую «ломку», в связи с обезличенностью и шаблонностью процесса преподавания, но и проблемы в организации рабочего места, и самое главное, – увеличение рабочей нагрузки, а следовательно, нехватку свободного времени, и как результат – зашкаливающий уровень стресса.

Процесс обучения – это, прежде всего, процесс, который позволяет немедленно корректировать ход обучения, откликаться на призыв аудитории, создавать учебные ситуации и видеть в этих ситуациях поведение студентов. Каждое занятие – это импровизация, а не формализовано застывший электронный курс. Безусловно, электронный курс постоянно корректируется, но мобильностью аудиторных занятий не обладает. Каким бы «матерым» (в области освоения новых технологий) и мобильным не был преподаватель, развернуться с той же скоростью в электронной среде он не может. И дело не в технологиях, а в возможности чувствовать аудиторию. Виртуально почувствовать аудиторию и правильно развернуться к ней очень сложно.

В процессе обучения важна модальность, в которой общаются субъекты, интонация, тембр голоса, свобода общения. Человек виртуальный не может стать реальным без реального общения. Безусловно, назад дороги нет, и как бы нас не охватывал «технический пессимизм», нам необходимо научиться работать в создавшихся условиях. Необходимо работать над формой изложенного текста, но для этого нужно выработать особую чувствительность к удаленной аудитории. Как увидеть или почувствовать отклик данной аудитории? По отзывам? Не каждый готов давать отзывы «невидимому» преподавателю. Да и что в них можно услышать, кроме похвалы?

По сути своей образование – это встреча культур: культуры студента и культуры преподавателя. В диалоге культур, в общении формируется личность. Как справедливо указывал К.Д. Ушинский, личность воспитателя значит все в деле воспитания. Поэтому каждое слово педагога, его внешний вид, мимика, телодвижения, обращение к ученику – все должно быть подчинено задаче воспитания человека высокой культуры. Тем, как педагог общается с учащимися, он их воспитывает [10, с. 87].

Необходимо помнить, что совершенствование технических средств, создание глобального мирового сообщества без развития культуры личности – дело бесперспективное и даже опасное.

И культуру и воспитания современным педагогам приходится внедрять дистанционно. В любом случае знание передают живые люди, и превратить знание в «быстро усваиваемый углевод» (чем сейчас грешат многие электронные курсы), – значит привести современную молодежь к ментальному ожирению.

При смене парадигмы образования, направления развития, компетенций, программ и стандартов общество ждет положительных изменений в системе образования. Все понимают, что образование – это основа для развития, как государства, так и отдельной личности. И здесь возникает вопрос, каким должен быть современный преподаватель?

Каким должен быть преподаватель, чтобы соответствовать веяниям времени, которые чаще всего превращаются в требования? Каким должен быть преподаватель, чтобы грамотно и эффективно вписаться в цифровое пространство?

Исторически личность учителя (преподавателя) претерпевала трансформации в зависимости от миссии и парадигмы образовательного процесса, запросов общества и технического прогресса [11, с. 172].

По сути, преподаватель должен обладать призванием, позволяющим передавать опыт из «рук в руки», но при этом использовать определенные технологии.

Электронная образовательная среда способствует формированию у студентов и преподавателей необходимых ИКТ-компетенций и развитию медиа-грамотности. Использование электронной-образовательной среды должно стать корректным и безопасным. Все это обеспечит гармоничное и эффективное проживание субъектами педагогического процесса (преподавателями и студентами) в информационном обществе, но для этого необходимо техническое и технологическое оснащение рабочих мест педагогов. Также основным препятствием является недостаток теоретических и практических материалов по использованию преподавателями электронной образовательной среды.

Для того, чтобы дистанционное обучение действительно стало «полноценным» и «ценным», необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности субъектов образования и наполнять электронную образовательную среду человеческим содержанием и смыслом. Здесь решающую роль играют особенности педагога и его окружение, а для того, чтобы он создавал полноценные электронные курсы, необходимо время, психологическая готовность и, несомненно, материальное стимулирование. Если просто загрузить преподавателя дополнительными обязанностями (при текущей нагрузке в 900 часов), то произойдет профессиональное «выгорание». И «технический пессимизм» преподавателей связан, именно с этим фактором.

Библиографический список

1. Кликунов, Н. Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России / Н. Д. Кликунов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6 (28–29). – С. 76–81.
2. Сергеев, А. Г., Жигалов, И. Е., Баландина, В. В. Введение в электронное обучение: монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина. – Владимир : ВлГУ, 2012. –182 с.
3. Макаренко, А. Н., Смышляева, Л. Г. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева // Высшее образование в России. 2020. – № 6. – С. 114.
4. Афонина, Р. Н. Анализ проблем естественнонаучного образования в гуманитарном вузе / Р. Н. Афонина // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции 29 мая 2015 г. – Т. 1 / под ред. С. Л. Иголкина. – Воронеж: ВЦНТИ, 2015. – С. 11–15.

5. Лушников, И. Д. Цифровая школа как ресурсный центр сетевого взаимодействия / И. Д. Лушников // Справочник заместителя директора школы. – 2013. – № 10. – С. 66–88.

6. Токарева, М. А., Сазонова Н. П. Формирование готовности педагогов к созданию информационной электронной образовательной среды в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста / М. А. Токарева, Н. П. Сазонова // Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – № 1 : [сайт]. – URL: <https://journals-altspu.ru/pedagogical-education> (дата обращения 07.10.2020).

7. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации : Приказ Министра образования РФ № 4452, от 18 декабря 2002 г., п.3. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40163/ (дата обращения 07.10.2020).

8. Лесных, Е. А. Сотрудничество преподавателя и студента при изучении информатики в аграрном вузе / Е. А. Лесных // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник материалов статей: в 3-х книгах // XII Международная научно-практическая конференция (04–05 февраля 2016 г.). – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2016. – Кн. 1. – С. 97.

9. Роботова, А. С. Преподаватель гуманитарий в режиме E-LEARNING: «Волнения души» / А. С. Роботова // Высшее образование России. – 2017. – № 3. – С. 43–51.

10. Колесникова, Л. Риторическая личность преподавателя филолога / Л. Колесникова // Высшее образование России. – 2007. – № 7. – С. 87–90.

11. Лесных, Е. А., Солонько, Е. В. Преподаватель в современном мире: проблемный аспект / Е. А. Лесных, Е. В. Солонько // Философские, социологические и педагогические проблемы современного образования: материалы Международной научно-практической конференции / Под научной редакцией С. А. Ан. (19–20 сентября 2019 г.). – Барнаул : Изд-во АлтГПУ, 2019. –С. 172–176.

Петракова О.В., учитель информатики КГБОУ «АКПЛ», старший преподаватель кафедры теоретических основ информатики

Алтайский краевой педагогический лицей

Алтайский государственный педагогический университет

Ракитин Р.Ю., кандидат физико-математических наук, директор Колледжа Алтайского государственного университета, доцент кафедры теоретических основ информатики

Колледж Алтайского государственного университета

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА»

Аннотация. *Одной из главных целей профессионального образования является подготовка кадров, обеспечивающая развитие приоритетных направлений науки и техники. Образовательная робототехника является междисциплинарным направлением, которое способно реализовать профессиональные знания через моделирование, конструирование и программирование. Реализация образовательного процесса на основе комплексного осуществления учебно-методического обеспечения данного направления способствует высокой результативности обучения.*

Ключевые слова: образовательная робототехника, учебно-методическое обеспечение дисциплины

**O.V. Petrakova,
R.Yu. Rakitin**

CONTENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DISCIPLINE "EDUCATIONAL ROBOTICS"

Abstract. *One of the main purposes of professional education is training of skilled workers, which provides development of science and engineering priority areas. Educational robotic technology is a multidisciplinary endeavor which can implement professional knowledge by means of modeling, engineering and programming. Educational process implementation based on integrated realization of methodological support of the field under discussion facilitates high education performance.*

Key words: educational robotics, educational and methodological support of the discipline

Основными целями системы образования являются подготовка специалистов и создание условий для всестороннего развития личности в образовательном процессе. Их достижение зависит от сформированности содержания образования. На формирование содержания обучения отдельной дисциплины влияет большое число факторов: педагогическое мастерство преподавателя, его квалификация, материальная база учебного заведения, развитие научно-технического прогресса, требования национально-регионального компонента и учебного заведения.

Важную роль играет наличие учебно-методической документации, отвечающей требованиям образовательных стандартов, и комплексного обеспечения образовательного процесса по каждому учебному занятию. Все учебные дисциплины основных образовательных программ должны сопровождаться учебно-методическим обеспечением. Для создания качественного учебно-методического материала требуется много усилий преподавателя-предметника, большой временной ресурс, порой растягивающийся на годы, проведение научной работы и самообразование [1].

Учебно-методическое обеспечение состоит из обучающих, методических и вспомогательных материалов, разработанных на базе основной образовательной программы. Особенностью является то, что все его элементы подготовлены на основе единого подхода к тематике и структуре изложения учебного материала. Целью создания учебно-методических материалов является обеспечение учебного процесса технологичными, рациональными инструментами и методическими разработками для повышения качества труда студента и преподавателя. Материалы удобны для самостоятельной работы студентов, что важно для образовательного процесса с использованием технологии дистанционного обучения [2].

Каждое учебно-методическое обеспечение дисциплины может включать в себя учебник, авторский курс лекций ведущего преподавателя, практикум, учебно-методические указания и методические материалы для студентов. Реализация образовательного процесса на основе комплексного осуществления учебно-методического обеспечения способствует высокой результативности обучения. Чем качественнее сформировано учебно-методическое обеспечение, тем более продуктивно будут достигнуты поставленные цели, а следовательно, будет сформирован настоящий специалист [3].

Новые дисциплины, которые вводятся в учебный план основной образовательной программы, обязательно опираются на имеющийся учебно-методический комплекс в учебном заведении. Однако, если для теоретической части дисциплины его бывает достаточно, то для практики следует дополнительно разрабатывать материал, анализируя источники литературы, подбирая задания и вопросы. Поэтому на проблему обеспечения студентов учебной литературой, соответствующей требованиям времени, а также на необходимость подготовки учебной книги нового поколения, стимулирующей самостоятельную работу студента, сегодня обращено особое внимание преподавателей.

«Образовательная робототехника» сравнительно новая дисциплина педагогических вузов, направленная на формирование у будущих учителей информатики основ моделирования, алгоритмизации и программирования с использованием образовательных конструкторов. В Алтайском государственном педагогическом университете указанная дисциплина является курсом по выбору программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и информатика» и магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Методика обучения математике и информатике». Дисциплина «Образовательная робототехника» реализуется с 2010 года. Освоение дисциплины проходит с опорой на знания, полученные обучающимися в ходе изучения дисциплин: «Информатика», «Алгоритмы и исполнители», «Теория алгоритмов», «Программирование».

Робототехника становится полноценной дисциплиной, если содержание технологического образования формирует компетентность обучающегося, готового к самостоятельному дополнению составляющих своей образовательной компетенции. Поэтому главной составляющей содержания учебно-методического обеспечения дисциплины является рабочая программа. Дисциплина «Образовательная робототехника» многогранна и направлена на формирование большого числа компетенций. Безусловно, в зависимости от направленности учебного заведения, они разнятся. В Алтайском государственном педагогическом университете определены следующие формируемые компетенции (ОПК – Общепрофессиональные компетенции; ПК – Профессиональные компетенции):

- ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
- ПК-1. Способен осуществлять обучение учебным предметам в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
- ПК-2. Способен осваивать и применять базовые научно-теоретические знания по предметам в профессиональной деятельности
- ПК-3. Способен организовать индивидуальную и совместную учебную и внеучебную деятельность обучающихся в предметных областях
- ПК-4. Способен использовать полученные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области общего образования.

Среди тем, рекомендованных к изучению, выделяются: история появления роботов; направления развития робототехники в России и в мире; образовательная робототехника; внедрение образовательной робототехники в учебный процесс образовательных организаций; виртуальная и симуляционная робототехника; олимпиадная деятельность по робототехнике и другие. Дисциплина предполагает лекционные и практические занятия, в форме лабораторных практикумов.

Образовательная робототехника в российском образовании осваивается обучающимися на факультативах и курсах по выбору посредством конструкторов: Перворобот Lego WeDo (Lego WeDo 2.0), Lego Mindstorms NXT (EV3), Arduino и др. Причем порядок изучения конструкторов должен быть таким, в какой последовательности они перечислены, «от простого к сложному». Таким образом, необходимо обеспечить условия для будущего педагога при освоении профессии: рассмотреть весь перечисленный набор образовательных конструкторов в рамках учебных занятий. Образовательные конструкторы Lego и Arduino, а также среды их программирование – главные средства обучения, входящие в учебно-методический комплекс дисциплины педагогических вузов.

При выборе образовательных робототехнических наборов необходимо учитывать следующие параметры:

- масштабируемость по количеству элементов и по совместимости с другими наборами;

- наличие программируемой среды, позволяющей использовать распространенные языки программирования (BASIC, JAVA, Си++ и др);
- соответствие установленным санитарным и техническим требованиям;
- тенденции к снижению цены использования в учебном процессе;
- обеспеченность учебно-методическими материалами, проверенными в практике преподавания информатики.

Одновременно с большим спектром возможностей по техническому конструированию и программированию данных комплектов одним из определяющих факторов выбора конкретных решений для использования их в учебном процессе стала технология интеграции мобильных приложений Android для ручного управления созданными техническими объектами. Есть специальные приложения для смартфона или планшетных компьютеров, которые через беспроводные технологии (BLUETOOTH или WI-FI) предоставляют возможность управлять сложным робототехническим объектом: выводить на экран показания датчиков, камеры и разнообразную информацию, полученную роботом [4].

Еще одним важным средством обучения, как оказалось, в последнее время незаменимое в области конструирования моделей – это 3D принтер. С помощью 3D печати можно создавать сложные геометрические фигуры, которые можно включать в роботизированные конструкции. Печать 3D конструкций позволяет развиваться мягкой робототехнике, моделировать персонализированные робототехнические продукты. Сегодня, основываясь на этом, можно строить интересные актуальные проекты, доступные для образовательных организаций.

Как правило, все вышеописанное оборудование включено в лаборатории по робототехнике, которые организуются в высших учебных заведениях, где реализуется данное направление. Не стал исключением и Алтайский государственный педагогический университет, на базе которого создана лаборатория «Образовательная робототехника». Главной целью лаборатории является организация и осуществление научно-исследовательской деятельности в сфере образовательного конструирования, реализация проектов и повышения качества подготовки студентов. Благодаря лаборатории появилась возможность проводить исследования в области робототехники и мехатроники, курировать работы студентов, проводить круглые столы и форумы по робототехнике, организовывать выставки моделей.

При реализации дисциплины «Образовательная робототехника» была, существует проблема отсутствия или недостаточного уровня методических материалов, разработанных с опорой на практику применения наборов в учебном процессе. Безусловно, выпущено много пособий, на которые можно опираться при изложении теоретической части дисциплины, однако при переходе к практической части этих материалов становится недостаточно. На парах студенты обращаются к таким авторам, как Киселев М.М. «Робототехника в примерах и задачах: курс программирования механизмов и роботов», Никитина Т.В. «Образовательная робототехника как направление инженерно-технического творчества школьников», Пономарева Ю.С. «Практикум по основам робототехники: задачи для Lego MINDSTORMS NXT и EV3». Во всех пособиях рассматривают программирование конструкторов лишь на базовой платформе Lego Mindstorms Education EV3 (NXT), что не дает возможности изучать робототехнику на более высоком уровне, использовать языки программирования при управлении роботами. Требуется изучение материалов практикующих педагогов, которые демонстрируют возможность работы с другими языками программирования. Причем полезные материалы зачастую англоязычные, как например, материалы официальных сайтов для Arduino.

Вышеуказанные обстоятельства приводят к множеству сложностей для педагогов, преподающих данные дисциплины в высших учебных заведениях. Педагог должен разбираться сразу во множестве областей. Преподавателей, которые соответствуют этим требованиям, очень мало. В высших учебных заведениях страны не учат специальности «педагог-робототехник», а достаточного количества курсов повышения квалификации в

каждой области недостаточно. Желание саморазвития, личное время, техническая база, заимствование знаний у практикующих педагогов – очевидные пути решения этой проблемы.

Сеть Интернет и дистанционные технологии подарили каждому возможность онлайн-обучения по любому интересующему направлению. Сегодня в свободном доступе можно найти видеоуроки робототехников-любителей, которые помогут осваивать новые знания по конструированию роботов, их программированию на языках высокого уровня. Также педагогам стоит обратить внимание на дистанционные курсы по робототехнике. Известными являются курсы компании Фоксфорд (<https://program.foxford.ru/#robotics>), курсы РОББО (<http://robbo.ru/>), курсы института ИНТИУ (<https://intiu.ru/>) и другие. Большинство из них реализуются на платной основе, однако есть и бесплатные варианты. Выполняя задания онлайн-курсов, сталкиваясь со сложностями, исправляя ошибки, обучающиеся приобретают бесценный личный опыт. В книгах по робототехнике никогда не опишут все нюансы и тонкости, с которыми может столкнуться педагог в реальной работе.

Как и во многих городах России, в Барнауле действует программа «Образовательная робототехника в Алтайском крае». В рамках программы организуются фестивали робототехники, мастер-классы, круглые столы, олимпиады, летний и зимний лагерь. На каждое из данных мероприятий приглашены все заинтересованные лица, можно прийти и получить консультацию практикующих педагогов в области робототехники, увидеть проекты учеников, узнать о новых олимпиадных заданиях. Вся актуальная информация о развитии робототехники в Алтайском крае представлена на сайте <http://altairobot.ru/>.

Еще одним из способов повысить квалификацию в области образовательной робототехники является участие в курсах повышения квалификации, которые ежегодно организуются на базе технопарка Алтайского края «Кванториум 22». Осенью 2019 года были организованы курсы «Организация проектной и исследовательской деятельности». На занятиях рассматривались вопросы, касающиеся не только робототехники (но и ей было уделено немало внимания). Технопарк оснащен современным оборудованием, и именно там можно познакомиться с различными видами роботов, увидеть новые направления и перспективы в преподавании робототехники.

Развитие педагогического образования стало приоритетным стратегическим направлением во многих высших учебных заведениях, суть которого заключается в осуществлении системных изменений качества подготовки педагогов, обеспечивающих качество общего образования. В рамках этого процесса все больше новых средств обучения применяется преподавателями для подготовки студентов – будущих педагогов [4]. «Образовательная робототехника» в школе позволяет школьнику шаг за шагом раскрывать в себе творческие потенциалы и самореализоваться в современном мире, задача педагога – быть готовым создать условия для этого развития.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Образовательная робототехника» включает в себя большое количество материалов и технических средств, которые необходимы для планирования занятий. Данная дисциплина носит практический характер, поэтому требует не только особого оснащения учебных аудиторий и наличия лаборатории, но и знающего ориентированного педагога, способного организовать учебный процесс по данному направлению.

Библиографический список

1. Лейбович, А. Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. – Москва : Высшая школа, 2014. – 280 с.
2. Требования к учебно-методическому обеспечению дисциплины : [сайт]. – URL: https://studref.com/314893/pedagogika/trebovaniya_uchebno_metodicheskomu_obespecheniyu_discipliny (дата обращения: 12.10.2019)
3. Ерецкий, М. И. Система методических комплексов / М. И. Ерецкий, М. А. Чекулаев // Среднее специальное образование. – 2014. – № 7. – С. 12–15.

4. Петрущенко, А. В. Робототехника в образовательной среде вуза, реализующего педагогические программы / А. В. Петрущенко // Инновации в науке : научный журнал. – 2017. – № 10 (71). – С. 25–27.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бокова О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Черепанова И.В., студентка Института психологии и педагогики

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье авторами рассмотрены особенности развития и специфические составляющие эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями развития, которые оказывают влияние на поведение детей с ДЦП; проведен анализ актуальных исследований, рассматривающих данную проблему, демонстрируются тенденции развития при разных формах детского церебрального паралича. Предложены рекомендации педагогам и родителям по снижению тревожности детей данной категории.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, эмоционально-волевая сфера детей, специфические составляющие

O.A. Bokova,

I.V. Cherepanova

FEATURES OF THE EMOTIONAL AND WILL SPHERE OF CHILDREN WITH DISORDERS IN THE DEVELOPMENT OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Abstract. In the article the authors consider the features of development and specific components of the emotional-volitional sphere of children with developmental disabilities, which affect the behavior of children with cerebral palsy; the analysis of current studies considering this problem is carried out, development trends are demonstrated in different forms of cerebral palsy. Recommendations for teachers and parents to reduce the anxiety of children of this category are offered.

Key words: disorders of the musculoskeletal system, cerebral palsy, emotional and will sphere of children, specific components.

Среди лиц с нарушенным развитием особое место занимает немалочисленная полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (далее – ОДА). В категорию лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата входит группа детей с детским церебральным параличом. Данное психическое нарушение относится к дефицитарному варианту дизонтогенеза по В. В. Лебединскому.

Категория детей с ДЦП считается наиболее изученной среди нарушений функций опорно-двигательного аппарата. Термин ДЦП включает в себя ряд синдромов, возникающие в результате поражения головного и спинного мозга в разные периоды пренатального, перинатального и постнатального развития ребенка. В связи с разной комбинацией неблагоприятных факторов, влияющих на степень нарушения психического и физического развития детей с ДЦП, и с многообразием патологических изменений группа детей с ДЦП неоднородна. Это определяет проблему выбора оптимальной классификации и подходы к рассмотрению особенностей и тенденций развития эмоционально-волевой сферы детей данной категории.

Наряду с множественными психическими нарушениями в развитии дети с ДЦП имеют выраженные эмоциональные и волевые особенности. З. Ш. Шахбанова отмечает

следующие специфические составляющие эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями развития, которые в том числе прослеживаются в поведении детей с ДЦП:

- тревожность, суетливость / пассивность;
- настороженность, неуверенность в действиях;
- упадок эмоционального состояния, вялость, апатия, пессимистический настрой;
- повышенная чувствительность, возбудимость к внешним раздражителям;
- эмоциональная нестабильность (частые и резкие перепада настроения);
- высокая степень расторможенности или безынициативности, упрямство;
- трудности при установлении контакта как с детьми, так и со взрослыми;
- состояние вынужденной необходимой изоляции от окружающего мира;
- диссоциированные эмоции, неподконтрольные сознанию [1].

Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени и Л. И. Солнцева отмечают незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП. По мнению авторов, инфантилизм встречается у большей части детей с церебральным параличом. Инфантилизм является результатом замедленного темпа развития высших структур головного мозга, отвечающих за волевые действия, может встречаться у детей с ДЦП с сохранным интеллектом, развивающимся по возрастным нормам. Совершаемые действия и поступки детей обусловлены удовлетворением собственных желаний настоящей минуты. Личные интересы выходят на первый план, поэтому детям свойственно невыполнение просьб взрослых, но при этом они легко внушаемы. Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в повышенном интересе к игровой деятельности, игра чаще всего монотонна, бедна в эмоциональном проявлении. Нецеленаправленность деятельности объясняется слабостью волевых усилий, недоразвитием высших форм волевой деятельности. Дети с ДЦП двигательны расторможены, инертны, быстро истощаемы. Высокая утомляемость характерна для большей части детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Дети с трудом сосредотачиваются на заданиях, быстро теряют интерес, становятся вялыми и плаксивыми [2].

Характерная двигательная расторможенность и бесконтрольное двигательное поведение обусловлено поражением соответствующих отделов лобных долей головного мозга. При локальных поражениях головного мозга у детей с ДЦП развиваются нейропсихологические синдромы, как устойчивые комбинации нарушений, которые имеют внешние проявления. Нарушение работы лобных долей также приводит к несформированности устойчивых целей, определяющих сознательность поведения. Ребенок с ДЦП, отмечают Д.А. Мишенева и А.Г. Колчина, часто бывает не в силах ставить перед собой цель, определять задачи, действовать по достижению конкретного результата. Этим же объясняется нарушение регулирования деятельности с помощью речи и слабость произвольного внимания. Ребенку трудно следовать определенным правилам в игре, подчиняться требованиям взрослых, выполнять задания по инструкции [3].

В исследованиях М.А. Пшенниковой было отмечено, что дети с ДЦП имеют высокий уровень тревожности по сравнению со сверстниками без нарушений в развитии. В условиях образовательного учреждения дети с ДЦП часто переживают чувства страха, тревоги беспокойства, испытывают нервное напряжение, вплоть до проявления агрессии. Они боятся выражать свои эмоции, с трудом могут передать наполняющие их чувства, не могут поделиться своими переживаниями с взрослыми или сверстниками. Наблюдается недостаточный контроль за эмоциями и поведением. Дети с ДЦП ранимы и чувствительны к критике, испытывают негативные эмоции в ситуациях неуспеха, боятся выражать себя, демонстрировать свои умения. Переживания физического дефекта приводят к замкнутости, обособленности, что осложняет их взаимоотношения в условиях детского коллектива [4].

Трудность в коммуникации детей старшего дошкольного возраста с ДЦП объясняется М.А. Жирных наличием сложностей в выражении собственных эмоций и в понимании эмоционального состояния собеседника. При этом дети с ДЦП отличаются высокой степенью чувствительности: они способны уловить незначительные изменения в настроении человека, это может вызвать негативную реакцию, что приведет к прекращению общения и дальнейшего взаимодействия. Предпочтительно в общении используют резкую мимику, строят гримасы. Наблюдается значительно ограниченный спектр переживаний. Дети предпочитают одиночество веселой компании сверстников, играют одни или в паре. Сюжетно-ролевая игра, как одно из условий развития волевых качеств, у детей старшего дошкольного возраста не возникает самостоятельно. Игра детей упрощена: отсутствует замысел, ролевое распределение, процесс составления и следования плану. Дети, как правило, не оречевляют игру [5].

Нарушения эмоционального развития детей с ДЦП, по мнению И. В. Гусевой, осложняют процесс адаптации и интеграции. Однако негативное влияние оказывают различного рода страхи, которые носят затяжной и острый характер. Из-за повышенной возбудимости и аффективной инертности страхи могут возникнуть от незначительных психогенных факторов. Дети с ДЦП очень впечатлительны, они могут испугаться резкого бытового звука или болезненно отреагировать на повышенный тон голоса [6].

Ряд авторов отмечают слабость волевой регуляции детей с ДЦП. При сопутствующей задержки психического и двигательного развития в движениях детей отсутствует последовательность и четкая соразмерность. При идиотии движения детей нецеленаправленны и хаотичны, без осмысления. Могут возникать соответствующие двигательные стереотипии: раскачивание, подергивание и другое. Недостаточность волевых процессов сказывается на способности контролировать свои желания и эмоциональные всплески [7].

Одни дети, по мнению Н. М. Сараевой, не умеют контролировать свое поведение, не преодолевают трудности по достижению цели, вялы, апатичны. Другие дети характеризуются высоким уровнем волевой регуляции, настойчивы, способны длительное время проявлять волевые усилия, проявляют упорство и терпение. Встречаются дети со средним уровнем волевого развития. Они проявляют достаточную волевою активность в зависимости от состояния психофизического здоровья [2].

И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько в своих исследованиях ссылаются на Э. С. Калижнюк, который отмечает связь между формой ДЦП и эмоциональными расстройствами: дети со спастической диплегией расположены к страхам, не уверены в себе, нерешительны, малоактивны, испытывают трудности при общении со сверстниками, критичны к своему дефекту; дети с гиперкинетической формой сравнительно активны, проявляют интерес в общении, эмоциональны, часто переоценивают свои возможности [8].

Рассмотрим особенности ЭВС при разных формах ДЦП.

Нарушение функций ОДА при двойной гемиплегии проявляют в большей степени. Данная форма ДЦП относится к самой сложной. Тяжелые двигательные нарушения обеих пар конечностей, выраженный шейный тонический рефлекс, ригидность мышц препятствуют самостоятельному передвижению, самообслуживанию и психическому развитию. Выраженные нарушения интеллекта на уровне олигофрении и эмоционально-волевой сферы. Дети могут демонстрировать низкий уровень волевой и эмоциональной регуляции, полевое поведение, испытывать сложности в понимании, выражении эмоций.

Тетрапарезы наблюдаются при спастической диплегии, характеризуются поражением рук и ног, в большей степени нарушена работа нижних конечностей. Основным признаком данной формы является гипотонус мышц в нижних конечностях. Спастическая диплегия одна из относительно легких форм ДЦП. Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени и Л. И. Солнцева отмечают неизменность психики, не препятствующая обучению детей в массовых школах [2]. Снижение интеллекта при ранней коррекционной помощи приближается к показателям нормы развития. Дети со спастической диплегией успешно удаются

дифференцировать эмоциональные состояния человека, достаточно эмоционально лабильны, отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, пугливы, обидчивы. Как правило, дети неагрессивны, спокойны, пассивны, испытывают трудности при выполнении произвольных движений и фиксации взгляда.

Гемипаретическая форма обусловлена односторонним поражением руки и ноги. В 25-35 % случаев наблюдается умственная отсталость, в половине случаев – задержка психического развития. Интересные результаты исследования эмоциональной сферы приводят Л. М. Шипицына и И. И. Мамайчук: большая часть детей с гемипаретической формой при сохранном интеллекте эмоционально нестабильны, неуравновешанны, агрессивны и легко возбудимы [Шипицына 31]. Часто наблюдается нарушение личности, аутистический синдром. Поведение детей характеризуется слабостью волевой регуляции поведения, низким уровнем произвольности и целенаправленности деятельности, недостаточной способностью соподчинения мотивов, психопатии. Наблюдается психомоторная расторможенность. При выполнении заданий дети быстро отвлекаются, не удерживают инструкцию до завершения задания.

Ведущим нарушением при гиперкинетической форме является гиперкинезы – «насиленные произвольные движения» [2, с. 219]. Гиперкинезы усиливаются при нестабильном эмоциональном состоянии (волнении, переживании, утомлении и напряжении), не контролируются волевыми усилиями. Наблюдаются маловыразительные замедленные произвольные движения, затруднена автоматизация двигательных навыков. Одни дети гиперчувствительны, испытывают привязанность к людям, еде, игрушкам, тяжело адаптируются в новых условиях, малоактивны, двигательно расторможены, быстро устают, другие проявляют живой интерес к окружающему миру, инициативны в общении, активны, даже импульсивны и агрессивны.

Атонически-астатическая форма ДЦП характеризуется низким тонусом мышц (атония), нарушением вертикализации и координации (атаксия) тела тремором. Возникают затруднения при выполнении тонких целенаправленных и сложных амплитудных движениях. Отмечается олигофрения легкой и средней степени. Соответственно нарушения эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста будут характеризоваться следующим образом: психический инфантилизм, преобладание примитивной игровой деятельности, легкая внушаемость, низкая возбудимость, узкий спектр эмоциональных проявлений, не критичность, слабость волевых усилий, нецеленаправленность деятельности, нарушение произвольного внимания.

Вышеперечисленные особенности ЭВС детей с ДЦП обусловлены нарушениями слаженной работы системы компонентов эмоционально-волевой сферы. Дисбаланс волевой и эмоциональной регуляций определяет специфику поведения и коммуникации детей данной категории.

Дети с ДЦП нуждаются в психологической помощи, так как первичные нарушения функций опорно-двигательного аппарата влекут за собой нарушения следующего порядка, которые проявляются в особенностях развития эмоционально-волевой сферы. Проведя теоретический анализ выбранной темы, у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП были выявлены особенности развития эмоционально-волевой сферы. Дети с ДЦП проявляют высокий уровень тревожности, имеют значительные трудности дифференцировки эмоций, их понимания и выражения. У детей отмечаются слабо выраженные волевые усилия, нарушения эмоционально-волевой регуляции поведения.

В рамках курсовой работы нами были разработаны методические рекомендации по развитию эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста, направленные на изменение особенностей поведения. Педагогам и родителям нужно взять на заметку, что эмоционально-волевая сфера дошкольников активно развивается в игре, где ребенок испытывает яркие эмоции, переживания, следует заранее обозначенным правилам, действует согласно выбранной роли.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП проявляется в повышенном интересе к игровой деятельности, но игра чаще всего монотонна, бедна в эмоциональном проявлении. Педагогам и родителям стоит уделять отдельное внимание целенаправленному обучению детей игре. Рекомендуется использовать в играх яркие, звучащие игрушки, включаться в игровую деятельность с ребенком, проявлять положительную эмоциональность, искреннюю заинтересованность и мотивировать ребенка к активному участию в игровом сюжете. Обстановка для проведения игры не должна вызывать у ребенка страх, тревогу, чувство опасности, поэтому помещение должно быть просторным, свет не должен быть сильно ярким; сопровождающая музыка не может быть агрессивного характера, громко звучать, музыка должна создавать спокойную или веселую атмосферу, располагающую к игре.

Обратимся к еще одной особенности ЭВС детей с ДЦП, которая проявляется в трудности коммуникации детей старшего дошкольного возраста и объясняется наличием сложностей в выражении собственных эмоций и в понимании эмоционального состояния собеседника. По развитию способности понимания эмоций окружающих педагогам и родителям можно использовать сказкотерапию при совместном прочтении и обсуждении литературного произведения, что будет также способствовать созданию и укреплению положительного взаимоотношения с ребенком. Обсуждение литературных героев и их поступков развивает в ребенке способность понимать эмоциональное состояние людей, сопереживать, оценивать поступки героев и ситуацию со стороны, придумывать альтернативные пути разрешения проблем. В процессе прочтения и обсуждения произведения побуждайте ребенка к проявлению эмпатии: спрашивайте у ребенка, что он чувствует, жалко ли ему героя, хотел бы он помочь, или разделит ли он с героем добрые чувства.

Развитию способности проявления своих эмоций может способствовать обсуждение прожитых ребенком жизненных ситуаций, где ему предлагают высказать свое мнение о случившемся, рассказать о своих ранее и сейчас испытываемых эмоциях. Также можно предложить ребенку проиграть этюд. Подобного рода упражнения направлены на развитие понимания эмоционального состояния другого человека и умения адекватно и выразительно проявлять базовые и оттеночные эмоции с помощью мимики и пантомимики, для повышения общего уровня эмоциональных переживаний ребенка.

Дети старшего дошкольного возраста с ДЦП отличаются высоким уровнем тревожности, связанным с рядом причин, частичное или полное устроение которых снизит уровень тревожности:

1. У детей с ДЦП отсутствует чувство физической безопасности. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата затрудняют или делают невозможным процесс самообслуживания и самостоятельное перемещение в пространстве. Дети с ДЦП нуждаются в физической безопасности. Организация безопасной «безбарьерной» среды образовательной организации, создание специальных бытовых условий, оказании своевременной физической помощи и проявление внимания со стороны взрослых могут предоставить ребенку гарантии и уверенность в безопасности. Однако не стоит проявлять гиперопеку, постоянно оказывая физическую помощь, не давая ребенку возможности самостоятельно справиться с посильными трудностями, развиваться и упражняться в преодолении преград.

2. Негативное отношение взрослых к ребенку с ДЦП. Отвержение и враждебность взрослых являются причиной не только проявления высокого уровня тревожности, но также могут привести к снижению потребности в общении и к нарушению эмоционально-волевой сферы в целом. Дети с ДЦП отличаются высокой чувствительностью к окружающим, важно чтобы ребенок чувствовал себя нужным и значимым. У ребенка не должно возникать чувство вина, самоунижения, досады на себя, следовательно, педагогам и родителям следует воспринимать ребенка как полноценную личность, у которого есть будущее, но только ребенку с ДЦП нужна помощь в развитии, дать возможность для реализации себя. Исключение акцентирования на взрослых на нарушение развития ребенка, принятие его

физического дефекта, проявление по отношению к ребенку искренних положительных эмоций и чувств, поощрение и похвала могут устранить данную причину.

3. Завышенные требования к ребенку. Подробное изучение документов медицинского и психолого-педагогического обследования, а также постоянное наблюдение и динамическая диагностика возможностей ребенка, определение зон его ближайшего и актуального развития, знакомство с литературой и трудами ученых по вопросам особенностей развития, обучения и воспитания детей с ДЦП. Предъявление требований согласно возможностям психофизического развития исключает ситуации неуспеха по причинам неправильного выбора уровня сложностей заданий. Также не нужно занижать требования к ребенку и ограничивать его в реализации своих имеющихся возможностей. Ребенку следует предлагать к выполнению посильные для него задания, участие в детских олимпиадах, конкурсах, соответствующих возможностям ребенка.

4. Противоречия между высоким уровнем притязания, вызванным захваливанием ребенка, и реальными возможностями ребенка. Частое расхваливание ребенка приводит к переоцениванию своих же психофизических возможностей ребенком. В случае возникновения ситуации неуспеха, ошибки в выполнении задания, ребенок будет испытывать негативные, иногда истерические эмоции, что влияет на психическое развитие. Хвалить ребенка следует при совершении реального для него достижения. Поощрение должно мотивировать ребенка на улучшение результата своей деятельности.

5. Авторитарная позиция взрослых. Довольно часто взрослые, воспитывая ребенка с нарушениями в развитии, перестают видеть в нем полноценную личность, гражданина, имеющего свои права и обязанности; взрослые, понимая, что у ребенка нет достаточного объема знаний, умений, навыков и жизненного опыта из-за юного возраста, занимают во много авторитарную позицию, ограничивая ребенка в возможностях. Уважение личности ребенка, предоставление возможности выбора и высказывания своего мнения, учет мнения ребенка, разделение его интересов, поощрение за самостоятельность – способ предотвращения данной причины тревожности ребенка.

Дети старшего дошкольного возраста с ДЦП характеризуются слабой эмоционально-волевой регуляцией поведения. Произвольное поведение формируется в условиях высокой мотивированности и осознанности выполняемых действий, и навыки управления своим поведением переносятся на другие виды деятельности. Ролевая игра как ведущая деятельность дошкольного возраста создает необходимые условия для развития волевых качеств. В условиях игры педагогам и родителям нужно уделять особое внимание обучению ребенка выполнять и следовать заранее выстроенным правилам поведения в игре в соответствии с выбранной ролью. Чтобы ребенок увлекся игрой, нужно создать благоприятные и безопасные условия, учесть игровые интересы. При организации интересной игры у детей возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели, следовательно, совершенствуется способность к целенаправленной деятельности.

Говоря о слабости волевой регуляции поведения детей с ДЦП, нужно также учитывать умение ребенка ставить перед собой цели, определять задачи для достижения цели и выполнять их, действовать согласно требованиям взрослых или инструкции. В работе с детьми также не нужно переоценить возможности ребенка в способности долгое время выполнять сложное задание, поэтому задания должны быть интересны ребенку, разнонаправлены и иметь разную сложность, стоит выделять больше времени на выполнение заданий. Для развития силы воли нужно упражняться с ребенком в проявлении его терпения при решении сложных задач на пути к цели.

Таким образом, психологическая помощь детям дошкольного возраста с детским церебральным параличом может быть оказана при соблюдении методических рекомендаций педагогами и родителями по развитию эмоционально-волевой сферы, что также будет способствовать успешной социализации и развитию личности детей.

Библиографический список

1. Шахбанова, З. Ш. Феномен эмоционально-волевой составляющей личности с ограниченными возможностями здоровья / З. Ш. Шахбанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 3. – С. 22–25.
2. Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
3. Мишенева, Д. А. Влияние нейропсихологических синдромов на развитие детей с церебральным параличом / Д. А. Мишенева, А. Г. Колчина // Современный взгляд на науку и образование : сборник научных статей – Москва, 2020. – С. 141–145.
4. Пшенникова, М. А. Роль родительского отношения в эмоционально-личностной сфере детей с диагнозом ДЦП и детей нормальным ходом развития / М. А. Пшенникова // Современные проблемы развития науки : электронный сборник научных студенческих статей – Екатеринбург, 2017. – С. 188–194.
5. Жирных, М. А. Особенности развития общения у детей с ДЦП / М. А. Жирных // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 1 (89). – С. 7.
6. Гусева, И. В. Особенности проявления страхов у старших дошкольников с детским церебральным параличом / И. В. Гусева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 2 (7). – С. 43–46.
7. Бадалян, Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян. – Москва : Академия, 2012. – 384 с.
8. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

Раздел 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Лыдин Н.Н., кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории
Богданов Е.Д., студент 1 курса магистратуры Института истории, социальных
коммуникаций и права*

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ АНГЛИЧАН В БРИТАНСКОЙ ИНДИИ В XIX-НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. *Важным аспектом истории колониализма является повседневность. В то же время, существует мало исследований повседневности колониальных владений. В данном исследовании изучена повседневная жизнь англичан в Британской Индии. В ходе исследования проанализировано отношение англичан к индийской жизни, влияние повседневности на политику в данном регионе.*

Ключевые слова: климат, клуб, дети, жёны, досуг, транспорт.

**N.N. Lydin
E.D. Bogdanov**

EVERYDAY LIFE OF THE BRITISH IN BRITISH INDIA IN THE XIX-EARLY XX CENTURIES

Abstract. *An important aspect of the history of colonialism is everyday life. At the same time, there are little researches on the daily life of colonial possessions. This study examines the daily life of the British in British India. The study analyzes the attitude of the British to Indian life and the influence of everyday life on politics in this region.*

Key words: climate, club, children, wives, leisure, transport.

В исследованиях по истории колониализма, как правило, мало внимания уделяется теме повседневности колониальных владений. Между тем, повседневная жизнь является важной составляющей исторического процесса. Понимание повседневности необходимо для получения более полной картины колониализма.

В свою очередь, в исследованиях по истории повседневности, как правило, рассматриваются метрополии, не касаясь колоний. В результате получается неполная картина повседневной жизни данных образований.

Исследования по истории колоний, как правило, сосредоточены на коренном населении, в них и мало описана жизнь представителей метрополии.

Британская империя была крупнейшей из колониальных держав. Индия была крупнейшей колонией Британской империи. Поэтому именно на изучении Индии концентрируется данное исследование.

Важным источником по данной теме являются мемуары и воспоминания.

Ф. Бёрнетт в книге «Маленькая принцесса» пишет: «Она всегда жила в красивом бунгало и привыкла к тому, что в доме множество слуг, которые кланялись ей и называли «мисси сахиб» и во всем ей уступали. У нее были игрушки, домашние животные и нянюшка «айя», которая ее боготворила, и понемногу она привыкла к тому, что у людей богатых все это есть. Впрочем, больше она ничего об этом не знала.

За всю ее короткую жизнь Сару тревожила лишь одна мысль: это была мысль о том «месте», куда ее когда-нибудь отошлют. Климат Индии вреден детям – при первой же возможности их увозят, обычно домой в Англию, где определяют в школу-пансион. Она видела, как уезжают другие дети, слышала, как родители обсуждают полученные от них

письма. Она знала, что и ей придется уехать, и, хотя порой ее увлекали отцовские рассказы о путешествии через океан и о неведомой Англии, мысль о том, что ей придется с ним расстаться, ее тревожила» [1, с. 5–6].

Тот факт, что детей, как правило, увозили в Англию из опасений о влиянии климата на их здоровье, свидетельствует об определенном страхе англичан перед индийской жизнью. Тем не менее, перед этим они какое-то время жили в Индии. Там у них была обычная детская жизнь: присутствовали игрушки, домашние животные. Судя по обращению «мисси сахиб», в доме присутствовали слуги-индийцы. К англичанам, в том числе к детям, слуги обращались почтительно на индийский манер. Англичане также использовали индийские слова: так, няню называли «айя». Таким образом, индийская культура проникала в повседневную жизнь живших в Индии англичан. Для детей, росших в Индии, Англия была неведомой страной, и мысль о поездке туда могла тревожить их. Этот отражает разное восприятие Индии англичанами, переселившимися в Индию, и родившимися там детьми. Если для самих переселенцев неведомой страной была Индия, то для их детей таковой уже являлась Англия.

Р. Киплинг пишет в своих мемуарах: «Первое мое впечатление – раннее утро, свет, яркость, золотистые и красные плоды на уровне моего плеча. Должно быть, это память о хождениях на бомбейский фруктовый рынок с айей, а потом и с сестренкой в детской коляске, о возвращениях с покупками, высоко наваленными на коляску спереди и сзади. Наша айя была португалкой-католичкой, имевшей обыкновение молиться – а я стоял рядом с ней – у придорожного креста. Мита, мой носильщик-индус, иногда заходил в маленькие индуистские храмы, где я, не достигший еще привилегированного общественного положения, держался за его руку, разглядывая в полутьме дружелюбных богов.

Вечерами мы гуляли у моря в тени пальмовых рощ, называвшихся как будто бы Махим-Вудс. Стоило задуть ветру, с пальм падали громадные орехи, и мы – со мной айя и сестренка в коляске – спешили к открытому пространству. Я всегда остро воспринимал зловещую темноту тропических вечеров, так как любил голоса ночного ветра в листве пальм и бананов и пение древесниц» [3, с. 141–155].

Здесь Р. Киплинг называет «айя» няню португалку. Таким образом, можно прийти к выводу, что индийские обращения могли применяться и не к индийцам. Также из данного фрагмента можно сделать вывод о том, что англичане могли посещать индийские рынки, что говорит об определенном включении англичан в индийскую жизнь. Частью досуга англичан были также прогулки у моря. Следовательно, наряду со страхом перед индийским климатом существовали и удовольствия, связанные с ним.

У. Черчилль писал в мемуарах: «Мы поровну складывались в общий котел и избавляли себя от бытовых забот ради одного серьезного дела.

Дело это было поло. На нем, помимо службы, сосредоточились все наши помыслы. Но для того чтобы играть в поло, нужно иметь пони. Еще в плавании мы основали полковой клуб поло и из умеренных, но регулярно вносимых всеми офицерами пожертвований создали фонд, способный предоставлять солидные кредиты на приобретение этих верных соратников. Приехавшему из метрополии полку примерно года два нечего было и мечтать о том, чтобы добиться значимых результатов в индийском поло. За такой срок только и можно, что подобрать подходящих пони. Но после долгих и горячих дискуссий президент нашего клуба и старшие офицеры нашли умное и неординарное решение. Бикулахские конюшники в Бомбее служат главным рынком, через который арабские скакуны попадают в Индию. Местный полк легкой кавалерии, Пунский конный, где заправляли офицеры-британцы, имел, благодаря постоянному дислоцированию, безусловное преимущество в приобретении арабских пони. Проезжая через Пуну, мы испытали их пони и провели серьезнейшие переговоры. В итоге было решено, что наш полковой клуб приобретает у Пунского конного всех их поло-пони (числом 25); им предстояло стать ядром, вокруг которого мы сплотим силы для нашей будущей победы в Межполковом турнире. Не могу даже передать, с какой целеустремленностью мы все включились в это дерзкое и немислимое предприятие. В

истории индийского полка не было случая, чтобы кавалерийский полк из Южной Индии завоевал межполковой кубок. Мы понимали, что это потребует двух-трех лет самоотречения, сосредоточенности и тяжелого труда. Но мы были уверены, что, если не разбрасываться, успех вполне достижим. Поставив перед собой задачу, мы посвятили себя ей всецело» [5, с. 106–107].

Отсюда можно сделать вывод о том, что важной частью досуга англичан в Индии был спорт. В том числе, существовали соревнования среди военных.

По мере продвижения в глубь страны по всему субконтиненту возникали военные городки. Крепостей больше не строили, но новые города были совершенно изолированы от окружающего мира, со своими магазинами, больницами, церквями и тюрьмами. Ряды просторных домов тянулись вдоль широких тенистых улиц. Эти поселения были пропитаны духом Англии и ничем не напоминали Индию.

Индийская гражданская служба, состоящая примерно из тысячи чиновников, управляла всей Британской Индией в 1872 году, когда население, переписанное первой всеобщей переписью, составляло 185,5 миллионов человек. Остальные 240 миллионов жителей Индии управлялись примерно шестьюстами индийскими принцами, которые сами были клиентами британцев и допускали ограниченное самоуправление. Для защиты их интересов была создана небольшая индийская политическая служба. После 1854 года, когда чиновники стали отбираться на конкурсной основе, главным образом из числа выпускников крупнейших британских университетов, в Индии появился новый слой британского общества. Все чаще целые семьи среднего класса начинали жить в отдельных жилых кварталах, в элегантных «бунгало» с многочисленными слугами, наслаждаясь ограниченными клубами и игровыми площадками, строго отделяя себя от тех, кем они управляли. Новые социальные и политические установки неизбежно привели и способствовали политическому пробуждению образованных на Западе индийцев на рубеже XX века [6, с. 242–243].

Важным результатом восстания стало его огромное воздействие на сознание англичан. Воспоминания о восстании вызывали у них такой ужас, что они полностью отказались от каких-либо контактов с индийцами. Такое состояние ума нашло свое отражение в новых городах и пригородах, которые англичане строили по всей Индии исключительно для себя. По мере продвижения в глубь страны по всему субконтиненту возникали военные городки. Крепостей больше не строили, но новые города были совершенно изолированы от окружающего мира, со своими магазинами, больницами, церквями и тюрьмами. Ряды просторных домов тянулись вдоль широких тенистых улиц. Эти поселения были пропитаны духом Англии и ничем не напоминали Индию.

Те же чувства привели к возникновению и быстрому развитию так называемых «горных станций» – маленьких европейских городков, расположенных на прохладных горных склонах. Самый известный из таких городков – Шимла в современном штате Химачал Прадеш, расположенный на склонах Гималаев на высоте в семь тысяч футов. Он был летней столицей Британской Индии, где в жаркое время спасалось от зноя и духоты все правительство. Там, среди растущих на гималайских склонах смолистых сосен и деодаров, англичане построили для себя живописный европейский городок с разбросанными по склонам деревянными домами под остроконечными крышами, с изящными старомодными коттеджами, увитыми цветами. Шимла до сих пор гораздо больше напоминает уголок старой Англии, чем любую часть Индии.

С открытием в 1869 году Суэцкого канала путешествие в Индию стало гораздо более простым и быстрым. С этого момента все больше и больше жен отправлялось к своим мужьям из Европы в Индию. Они брали с собой детей и других членов семей. «Горные станции» росли по всей стране как грибы после дождя, их население быстро увеличивалось. В 1880 году в Шимле постоянно проживало не больше пяти тысяч человек, а к 1901 году их число достигло тринадцати тысяч. По мере того, как все больше европейцев прибывали в

Индию, жизнь английского чиновника все сильнее замыкалась в круге «служба – дом – клуб». Клубы стали еще одним островком Англии посреди индийского моря. Там англичанин мог спокойно выпить, потанцевать, сыграть в карты или встретиться со знакомыми. Центр притяжения для всего европейского сообщества, клуб, часто являлся одним из самых больших и красивых зданий города. Многие из этих клубов, такие как Королевский беговой клуб Калькутты), Спортивный клуб в Бомбее или Мадрасский клуб, существуют и поныне, оставаясь оживленными центрами общественной жизни.

В клубах царил атмосфера исключительности и высокомерия, которое англичане испытывали по отношению к индийцам [4, с. 225–227].

Когда улучшилось транспортное сообщение, жены и дочери поспешили воссоединиться со своими мужчинами не только в столицах, но и в гарнизонах мелких городишек по всему субконтиненту. Там, за зарослями опунций, цвели сады, там находили себе место любители романтики, там портные становились модельерами. Но с появлением «мэмсаиб» слуг перестали селить в доме, двери клубов закрылись для индийцев. На чашку чая стал чаще заходить викарий. Британцы обособлялись, становились недоступными, недостижимыми [2, с. 555].

Р. Киплинг писал в своих мемуарах: «Книг, театра, картин и развлечений, если не считать игр, в которые можно играть при прохладной погоде, не было. Средства передвижения ограничивались лошадьми и теми железными дорогами, какие существовали. Поэтому радиус путешествий составлял около шести миль в любую сторону, и на их протяжении не встречалось незнакомых белых лиц» [3, с. 169–195]. Отсюда можно сделать вывод о слабой организации досуга в Британской Индии. Также Р. Киплинг указывает на плохое развитие транспорта.

Тем не менее, У. Черчилль отмечал в своих мемуарах: «Предусмотрительность и порядок осуществляли здесь свои планы, не жалея ни времени, ни пространства. Превосходные дороги, тенистые аллеи без конца и края, изобилие чистой воды, импозантные конторы, лечебницы и учебные заведения, обширные плацы и манежи – яркие приметы этих центров совместного проживания больших колоний белых людей.

Прекрасен климат Бангалора на высоте более трех тысяч футов над уровнем моря. И хотя солнце палит нещадно, за исключением самых жарких месяцев ночи прохладны и свежи. Европейские розы в бесчисленных глиняных вазонах являют само совершенство цвета и запаха. Буйствуют цветы, соцветия кустарников, лианы. В болотах пропасть бекасов (и змей). На солнце порхают сверкающие бабочки, при луне их сменяют баядеры» [5, с. 105].

Отсюда можно сделать вывод, о том, что в местах проживания англичан в Британской Индии были хорошо развиты здравоохранение, образование и др. Кроме того, описывается высокое качество дорог в данных местах. Также англичане завозили в Индию европейские цветы, что говорит о желании создать в своей индийской жизни некую имитацию Европы. Данное обстоятельство показывает неприятие англичанами жизни в Индии.

Однако Р. Киплинг писал в своих мемуарах: «Зачастую у меня пропадал сон, как в доме с меблированными комнатами на Бромптон-роуд, и я бродил до рассвета по необычным местам – распивочным, игорным притонам, курильнях опиума, это отнюдь не загадочные придорожные развлечения наподобие кукольных театров и туземных танцев; или по узким улочкам возле мечети Вазир-хана в поисках зрелищ. Иногда меня окликали полицейские, но я был знаком с большинством из них, и многие люди в разных кварталах знали меня как сына моего отца, что на Востоке имеет большее значение, чем где бы то ни было. В иных случаях достаточно было слова «газета», хотя я не снабжал ее описаниями этих прогулок. Возвращался домой я на рассвете в наемном экипаже, пахнущем дымом кальяна, жасмином и сандаловым деревом, и если кучер оказывался разговорчивым, то рассказывал мне немало. Значительная часть подлинной индийской жизни в жаркое время идет по ночам. Вот почему от туземных служащих поутру толку мало. Все они пребывают в спячке с мая и в лучшем случае до сентября. Подшивки и невскрытые письма, как правило, валяются по углам, когда становится попрохладнее, на них отвечают или придумывают новые. Но англичане, которые

уезжают в отпуск домой, заповедав детям и внукам установленные часы северного рабочего дня, удивляются, что индийцы не работают так, как они. Это одна из причин, по которым автономная Индия представляет интерес.

Бывали и ночи, проведенные за выпивкой в клубе или в армейской столовой, где сбившиеся за одним столом парни, ошалевшие от неприкаянности, но сохранившие достаточно здравого смысла, чтобы ограничиваться пивом и мясом на костях, которые редко подводят, пытались повеселиться и каким-то образом преуспевали в этом» [3, с. 169–195].

Отсюда следует, что несмотря на неприятие индийского образа жизни, англичане переняли такое развлечение как курение кальяна. В целом, среди части англичан был распространён разгульный образ жизни. Экипаж пах сандаловым деревом, которое растёт в Индии, что свидетельствует, о том, что он полностью или частично был сделан из этого материала. Киплинг упоминает характерный для Востока ночной образ жизни, который, однако встречал неприятие части англичан. В данном случае, также, наблюдается негативное отношение к индийскому образу жизни. Данная черта индийской жизни связана с объективным климатическим фактором, однако для человека является трудной подобная перемена времени активности. Подобная перемена является, также вредной для организма, что судя по всему значительно утяжеляло жизнь англичан в Индии. Отказ же от этого сулил негативным эффектом от жары.

Таким образом, в результате исследования были обнаружены отчуждённость и неприязнь англичан по отношению к индийской жизни. Англичане стремились отгородиться от неё, старались создать в Индии уголки Европы. К местному населению они испытывали презрительное отношение. Данные обстоятельства приводили к возникновению противоречий между англичанами и индийцами. В свою очередь, индийская культура всё же определённым образом проникала в повседневную жизнь англичан.

Жизнь англичан в Индии омрачали некоторые сложности. Так, например, изначально они отправляли в Англию детей из-за боязни индийского климата. В результате англичанин, работавший в Индии, должен был пожертвовать частной жизнью ради карьеры. В таких условиях жизнь в Индии могла восприниматься только как временная. Была непривычной для англичан и потребность вести ночной образ жизни (из-за жары).

В результате всех этих факторов власть Британской империи в Индии не могла быть постоянной. В конечном итоге, данные обстоятельства послужили, в том числе, причинами крушения британского колониализма на данной территории.

Библиографический список

1. Бёрнетт, Ф. Х. Маленькая принцесса / Ф. Х. Бёрнетт – Москва : Стрекоза, 2018. – 282 с.
2. Кей, Дж. История Индии / Дж. Кей. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 761 с.
3. Киплинг, Р. Д. Немного о себе // Киплинг, Р. Д. Песнь англичан / Р. Д. Киплинг. – Москва : Вита-Нова, 2012. – 368 с.
4. Таммита-Дельгода, С. Индия : история страны / С. Таммита-Дельгода – Москва, Санкт-Петербург : Эксмо, Мидгард, 2010. – 352 с.
5. Черчилль, У. Мои ранние годы: 1874-1904 / У. Черчилль – Москва : Издательство КоЛибри, Азбука Аттикус, 2011. – 368 с.
6. Stein, V., Arnold D. A history of India / V. Stein, D. Arnold. – Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. – 444 с.

Мартыненко В.О., студент 5 курса Института истории, социальных коммуникаций и права

Дьяченко Н.В., кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПРОВИДЕНЦИАЛИЗМ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СКАНДИНАВОВ НА ОСНОВЕ ИСЛАНДСКИХ САГ

Аннотация. *История средневекового Скандинавского региона не зря считается самобытным и уникальным явлением. Долгое время регион оставался языческим, что откладывало на мировоззрение человека особый отпечаток, но все изменилось с принятием христианства. В практически любой религиозной системе вера в Божество и его могущество является ключевой. Убеждение в существовании Божественного провидения – изначально продуманного божественного плана было одним из важнейших в религиозных верованиях северян. Отразились эти убеждения в главных источниках по истории средневековой Скандинавии – исландских сагах.*

Ключевые слова: провиденциализм, мировоззрение, Божественный замысел, исландские саги.

V.O. Martynenko

N.V. Dyachenko

PROVIDENTIALISM IN THE VIEWS OF THE SCANDINAVIANS BASED ON THE ICELANDIC SAGAS

Abstract. *The history of the medieval Scandinavian region is considered an original and unique phenomenon for a reason. For a long time, the region remained pagan, which left a special imprint on the human worldview, but everything changed with the adoption of Christianity. In almost any religious system, belief in the Deity and his power is key. The belief in the existence of a Divine Providence - an originally conceived divine plan - was one of the most important in the religious beliefs of the northerners. These beliefs are reflected in the main sources on the history of medieval Scandinavia called the Icelandic sagas.*

Key words: providentialism, worldview, Divine plan, Icelandic sagas.

История Скандинавского региона не зря считается очень самобытным и уникальным явлением Всемирной истории. Страны Севера прошли свой особый исторический путь, развиваясь несколько обособленно от прочих европейских стран. Взаимодействие отдельных скандинавских народов с соседними странами, а иногда проникновение и в более далекие уголки Земного шара началось относительно поздно, но зато очень эффективно и значимо.

Оно началось в конце VIII века нашей эры с началом завоеваний викингов. Это время, когда народы севера, находящиеся на стадии разложения родоплеменного строя, будучи язычниками и по многим показателям отстающие от множества европейских государств, тем не менее, смогли исследовать половину мира, начиная от ближайшей к территории Скандинавии Англии и Исландии, заканчивая побережьем Северной Америки и Константинополем.

Но помимо завоевательных походов средневековых скандинавов, интерес также представляют особенности их культуры, а именно религиозные верования. Как известно, вплоть до христианизации Скандинавии регион был языческим, соответственно религиозное мировоззрение людей того времени претерпевало значительные изменения с течением времени и все большей интеграцией в мировые процессы. Но истинная сущность религии –

вера в Божество, не важно, политеизм ли составляет систему верований, или монотеизм с принятием христианства, и божественное провидение, влияющее на судьбы людей с целью достижения какого-то заранее продуманного Богом «замысла».

Рассмотрение такого важного аспекта религии средневековых скандинавов с точки зрения веры в Божественный замысел, является актуальным для формирования понятия о культурных особенностях людей того периода.

Историография, посвященная проблеме изучения религии Скандинавского региона в Средневековье, на самом деле, достаточно обширна. Но чаще всего, религиозные представления скандинавов в ней рассматриваются как один из значимых пластов своеобразной культуры данного народа. Комплексное исследование особенностей скандинавского мировоззрения Раннего и Позднего Средневековья с точки-зрения историко-философского метода – провиденциализма практически нигде не освещается. Для большего понимания сущности концепции провиденциализма существует значительная часть литературы, в которой для данной научной работы занимают произведения философского характера, а также труды, освещающие историю развития названной концепции. Структура историографического анализа построена на рассмотрении работ, посвященных истории философской мысли и базовым философским понятиям: «мировоззрение», «верования», «провиденциализм», «судьба» в их теоретическом и историческом содержании, а также исторических исследований советских, российских и зарубежных авторов, посвященных изучению скандинавских саг.

Поскольку основными источниками по истории Скандинавского региона в эпоху средневековья являются исландские саги различных жанров и не менее ценные для познания более древних верований народа сборники мифов и сказаний Старшая и Младшая эдды, их анализ и будет являться наиболее значимым для написания данной работы.

Стоит отметить, что существует несколько трактовок понятия «провиденциализм». С одной стороны, оно рассматривается, как отражение мировосприятия средневекового человека, с другой, – как концепция философской теологической идеологии. В данной работе акцент будет сделан на анализе мировоззрения средневековых скандинавов с определением основных особенностей идей провиденциализма и их эволюции.

Господствующее мировоззрение эпохи отражается на каждом человеке. Мировоззрение – это система взглядов, оценок, различных представлений человека о мире и о своей роли в нем. На основе мировоззрения строится человеческое отношение к окружающей действительности и к самому себе. Мировоззрение – это культурный облик эпохи, и соответственно, чтобы лучше её понять, чтобы лучше понять человека, необходимо внимательно взглянуть и изучить целую систему взглядов, убеждений, ценностей рассматриваемого общества.

Средневековье занимает длительный отрезок истории от распада Римской империи до эпохи Возрождения – почти целое тысячелетие. Раннее средневековье в Европе характеризуется становлением христианства в условиях формирования европейских государств в результате падения Римской империи V в. Зрелое средневековье, начиная с XI в., связано со становлением в утверждении феодализма, который в качестве своей мировоззренческой основы использовал развитое христианство.

Среди основных постулатов христианской философии центральное место занимает провиденциализм (лат. *providentia* – провидение) – система взглядов, в соответствии с которой всеми мировыми событиями, в том числе историей и поведением отдельных людей, управляет божественное провидение (в религиозных представлениях – Бог, высшее существо или его действия).

Представление о Боге как о высшей силе, управляющей событиями истории и определяющей весь ее ход с момента Творения до наступления «конца мира», существовало почти изначально в двух взаимосвязанных и оказывавших влияние друг на друга исторических формах – массовом сознании христиан и теоретической (богословской) мысли. Несмотря на то, что принцип провиденциализма оформился через постулаты христианской

философии, данное определение выводит его за рамки христианских догматов. То есть провиденциализм, как система взглядов, может быть применим к любому обществу, в котором господствует религиозное мировоззрение. Конечно же, если господствующая религия предполагает в себе концепцию предопределения всех мировых событий Высшими силами.

Геродот одним из первых сформулировал идею философской концепции провиденциализма еще в V в. до н.э. Конечно, его идеи не были оформлены в полной мере. В частности, он утверждал, что поступки, желания, цели и результат предопределены силой, не зависящей от людей. Её Геродот в своей «Истории» называет или божеством, или божественным промыслом, или судьбой, роком [1, с. 376].

Уже тогда люди задумывались о своей роли в жизни, судьбе и о том, что их ждет в будущем. В дальнейшем идеи провиденциализма оформлялись христианскими философами, были окончательно сформулированы Аврелием Августином Блаженным, пришли к своему завершённому виду. В трудах Августина, прежде всего, в главном труде, который он писал 13 лет «О граде Божьем», было показано, что движущей пружиной исторического процесса является Божественная воля. «Царства человеческие, – писал Августин, – устраиваются вообще Божественным провидением. Если же кто-либо приписывает это судьбе на том основании, что именем судьбы называет самую волю или силу Божественную, такой пусть мысль удержит, но выражение ее исправит» [8, с. 190].

Таким образом, уже в начале V века провиденциализм, как идея божественного предопределения, был включен в христианскую религиозную философию. В дальнейшем развивался в учениях византийских авторов, позже круг исследований этого вопроса перешел на Запад, изучался с XVII века до XIX века. И даже сейчас данная концепция существует и отражается в мировоззрении различных людей.

Итак, провиденциализм как постулат можно вывести за рамки христианской философии и применить к обществу с подходящей религиозной концепцией. Такой концепцией можно назвать верования Древней Греции и Древнего Рима, где Божественное предопределение тесно соприкасалось с понятием судьбы – одной из ключевых и универсальных категорий человеческой культуры и мировоззрения. В таком случае можно провиденциальное мировоззрение применить и к средневековой Скандинавии, где была достаточно сложная система духовных ценностей. Здесь имелась культура, основанная на уникальных языческих верованиях, представляющих собой также веру в судьбу и силу богов.

Говоря об источниках, в которых зафиксированы особенности скандинавской культуры раннего средневековья, нельзя не упомянуть «Младшую Эдду». Данное произведение является единственным в своем роде, поскольку здесь содержится большой объем информации по древней скандинавской мифологии [2, с. 5]. Благодаря ей мы можем изучить и познакомиться с верованиями людей, проживающих в регионе в более раннее время, до написания «Младшей Эдды». Заслуживает внимания также и «Старшая Эдда» – поэтический сборник древнеисландских песен о богах и героях скандинавской мифологии и истории, которые сохранились в единственной рукописи, позднее переписанной.

В совокупности два эти произведения дают расширенное понятие о культурных особенностях Скандинавии тех лет. Анализируя их, можно понять, что народы севера были достаточно религиозны, в их пантеоне богов была полноценная структура и иерархия различных божеств со своими проблемами, характерами и взаимоотношениями друг с другом. Они были очень почитаемы среди людей, что характерно для языческого мировоззрения.

В главе «Младшей Эдды» «Видение Гюльви» повествуется о человеке, пожелавшем узнать секреты божественной силы у асов. Ему было послано видение, в котором он попал в уникальный город и ступил в высокий чертог. Там он встретил трех знатных мужей, восседающих на троне, они вызвались отвечать на все вопросы пришедшего человека по имени Гюльви. Первым вопросом было: «Кто самый знатный или самый старший из богов?».

Тем самым здесь подчеркивается преобладающая роль высшего божества, поскольку первый вопрос, заданный человеком в новом удивительном месте, по логике не может касаться таких вещей, которые в данной ситуации не важны. Очевидным является важное значение деятельности главного божества Одина – Всеотца в представлениях древних скандинавов: «Он создал небо, землю, воздух и все что им принадлежит. А важнее всего то, что он создал людей и дал им душу, которая будет бессмертна. И все люди достойные и праведные будут жить с великим богом в месте – Вингольвом.

Основы провиденциализма как системы мировоззрения общества закладываются уже здесь. Видно, что одно могущественное существо влияет на все процессы в мире, создает его, населяет его живыми существами с какой-то личной целью. И в целом, в скандинавской мифологии цель мира и участие в нем каждого человека предопределено уже с момента его создания. Божества не влияют непосредственно на жизнь каждого человека, но заслужив их благосклонность, исполняя их прихоти, человек сможет прожить более счастливую и долгую жизнь и подготовиться к своей итоговой цели. Особенно явно, в соответствии со скандинавской мифологической системой, Божественное предопределение проявляется в событии Рагнарёк, который вызовет смуту в обители богов, где братья асы пойдут друг против друга войной. Итогом всей деятельности богов станет их гибель и гибель всего мира, о которой также спрашивает Гюльви.

«Братья начнут
Биться друг с другом,
родичи, близкие
в распрях погибнут;
тягостно в мире,
великий блуд,
век мечей и секир,
треснут щиты,
век бурь и волков
до гибели мира».

Так событие описывается в «Старшей Эдде» [3, с. 21]. Оно имеет важнейшее значение в представлениях скандинавов, и отталкиваясь именно от него, можно проследить смысл жизни человека севера. Человек, проживший свою жизнь с честью и достоинством, отдавая все религиозные почести богам и высшему богу Одину, и храбро погибший, отправляется в Асгард – город богов, а точнее, в чертог Всеотца – Вальгаллу.

Сложно сказать, является ли подобная участь человека в мировоззрении древних скандинавов всего лишь злым роком или судьбой, поскольку в Северной мифологии есть место и трем норнам Урд, Верданди, Скульд, именно они следят за судьбой людей [2, с. 23], и боги их также чтят. Или же весь образ жизни, единственная жизненная цель человека предопределена богами, в частности, самым важным богом Одинем, который требует от человека правильного почитания и мужественного образа жизни, и тогда в другой, загробной, жизни он сможет отстоять свой мир в нелегкой борьбе.

Поскольку все, что нам известно по мифологии Скандинавии, было написано в Исландии после принятия христианства, можно сделать предположение о том, что, скорее всего, по ранним человеческим традициям, народам севера было свойственно верить в судьбу и хаотичный ее отпечаток в своей жизни. В дальнейшем первоначальное понятие судьбы изменилось и смешалось с понятием божественного Провидения [4, с. 149].

Два предыдущих источника «Младшая и Старшая Эдды» являются памятниками более древней культуры скандинавских народов, отражением древних языческих традиций. Но наиболее известным является пласт письменных источников по истории средневековой Скандинавии: саги содержат в себе мировоззрение северян на стыке языческих и христианских традиций, так как в Исландии христианство уже в 1000 году стало официальной религией. Многие отечественные и зарубежные авторы сходятся на том, что сага – это литературный и культурный феномен, жанр, который далеко превосходил по

масштабу и объему все, что создавалось их континентальными сородичами [9, с. 1]. Под сагой в Исландии подразумевается всякое прозаическое повествование. Это слово произошло от глагола «segja», что как раз и обозначает «говорить», «рассказывать». Несмотря на то, что изложенные в сагах события достаточно сухи и однобоки, анализируя их, можно понять религиозные убеждения скандинавов,

Сага – уникальный жанр, состоящий из нескольких поджанров, каждый из которых обладает своей спецификой и повествует в строго заданном жанровом направлении. В качестве одного из жанров саги специалисты выделяют «саги о древних временах». Особенность данного жанра видится в том, что события, описываемые здесь, посвящены древним сюжетам, в которых упоминаются легендарные герои, их деяния еще до заселения Исландии. Эти саги основаны на различных устных традициях, сказаниях песнях, и не имеют точно подтвержденной информации о достоверности указываемых в них событиях. Сюжеты этих саг переплетаются с эддами, поскольку большинство имен, событий взяты именно оттуда и преобразованы в сказочную форму повествования.

Представления скандинавов о провидении сквозь строки этих произведений явно прочитываются. Так, например, в «Саге о Вэльсунгах» – основном представителе жанра, нередко упоминаются обращения к богу. Однако зачастую это обращение не к какому-то конкретно божеству, главному Одину, а просто к всевышнему мощному сообществу: «Взял Рери большую добычу и жену такую, чтоб была ему под стать. И вот живут они вместе долгое время, и нет у них ни детей, ни наследников. Это показалось им за беду, и просят они богов с великим рвением, чтобы родилось у них дитя. И вот говорят, что Фригт услышала их мольбу и Один тоже, о чем они просили» [5, с. 1].

Другой пример: «Хьордис пошла на поле после битвы той и ночью пришла туда, где лежал Сигмунд-конунг, и спрашивает, можно ли его выходить; а он отвечает: Многие живы, от малой надежды; меня бросили боги. Так что не позволю я себя лечить, не хочет Один, чтоб мы достали меч, раз сам он его разбил; бился я в битвах, пока ему было угодно».

Упоминаемые в «сагах о древних временах» события как раз свидетельствуют о давних прошедших временах, но писались они претерпевшими изменение традиционного мировосприятия людьми, примерно в XIII веке. Скорее всего, обращение к богам со стороны более древних сородичей упоминается в сагах как уважение к истории, описание общественной и культурной жизни менее цивилизованных предков.

Другой жанр саги «саги о епископах» оформился с расширением влияния христианства в Исландии и Скандинавии. В этих произведениях, как не трудно догадаться, речь идет о наиболее известных и уважаемых епископах Исландии, внесших наибольший вклад в распространение и развитие мировой религии. Особенностью данных саг является частое упоминание сверхъестественных и необычных вещей, которые традиционно принято называть чудесами. Эти чудеса – результат деятельности епископов в борьбе за христианскую веру, доказывающих всемогущество божественной силы. Усомнившиеся в истине веры исландцы ставили верующего человека в непростое положение, в котором он должен был с помощью божьего могущества продемонстрировать всем, на что способен не языческий бог.

В «Саге о Торвальде Путешественнике» повествуется о деятельности одного из первых миссионеров Исландии и о чудесах, которые он делал для популяризации веры. В частности, он продемонстрировал влиятельному бонду превосходство христианского бога над языческими: «На свадебном пиру, где Торвальд был с епископом, среди приглашенных было много язычников. На той свадьбе среди язычников было два брата, они более других противились истинной вере и старались уничтожить христианские обычаи. Они предложили епископу, раз он так верит в своего Бога, пройти босым по горящему огню или броситься на острие клинка и остаться невредимым. К костру подошли оба берсерка с обнаженными мечами в руках, они испускали дикие вопли и кусали края щитов, но они споткнулись и сгорели заживо. Епископ Фридрек перекрестился, шагнул в костер и прошел сквозь огонь весь дом до конца. Пламя расступалось перед ним, и он совсем не чувствовал нестерпимого

жара огня. Даже края его одежд не обгорели. Многие обратились к Богу, когда увидели такое великое чудо» [6, с. 1].

Здесь речь идет о провидении уже другого божества, христианского, а значит и о внедрении в общественные массы основных религиозных догматов новой веры. Цель Божественного провидения, о которой говорил еще Августин Блаженный, – это достижение истинно верующими рая, то есть спасение наиболее приближенных духовно к богу. Очевидно, что в событиях описанной саги говорится о сломе языческих исландских традиций с целью приобщения их к новой вере, то есть на шаг приблизить к Божьему граду. Таким образом, в сознание людей указанного в саге периода уже проникает мысль о божественном предопределении. Оно спасает достойного верующего человека, но дает погибнуть безверным, демонстрируя свою силу и возможность влиять на события в мире.

В другой саге этого жанра «Пробуждающая голод» говорится о деятельности миссионеров Ислейва и Гицура. Последний вскоре стал прославленным епископом. «В том году, когда умер епископ Гицур, умер и папа Пасхалий, и Балдуин, король Иерусалимский, и Арнульф, патриарх Иерусалима, и Алексий, король греков, и Филипп, король шведов. И погода тогда очень ухудшилась. За три дня до Пасхи случилась такая буря, что священники не могли совершать службы в церквях на севере страны в Страстную пятницу». Его смерть повлекла за собой всякого рода бедствия: «кораблекрушения, гибель людей и падеж скота, которые последовали за этим, а после того – распри и 108 беззаконие, а вслед за тем – великий мор по всей стране, и не бывало такого с самого заселения страны» [7, с. 1].

Здесь явно прослеживается доверие самого автора к событиям тех лет, и об его искренней убежденности, что бог может продемонстрировать людям свои эмоции и отношение к смерти наиболее духовно приближенного к нему человека», тем самым продемонстрировав свою силу и возможность влиять на чужие судьбы «неверным» людям. Верующему же человеку, епископу, посвятившему свою жизнь почитанию бога, открыты врата в рай, что и было предопределено изначально, так как эта высшая честь доступна не всем. В соответствии с христианскими догматами, выбор деятельности самого Гицура был определен Божественным провидением. А его уход из жизни показательно сопровождался ужасными катаклизмами. То есть провиденциализм, как теоретическая основа христианской религии и общественного сознания, проявляется и в «сагах об епископах».

Эти поджанры исландских саг являются основными источниками, по которым можно проследить основы мировоззрения средневековых скандинавов и правильно их интерпретировать.

С некоторыми оговорками все упоминания божественной мощи и божественного предопределения своей жизни в скандинавских письменных источниках свидетельствуют о верованиях древних скандинавов в Божественное провидение, именно боги могут влиять на их судьбу, подарить ребенка или отвернуться от человека в различных ситуациях. Божественная сила в этом случае определяющая, а мировоззрение человека всячески подчинено этой идее. По их убеждениям выходит так, что человек не управляет своей жизнью, она в руках высших сил, а людям остается только чтить божеств, просить о милости или задабривать в поисках благосклонности и лучшей жизни. Вера в Божественное провидение у скандинавов прослеживается с древних времен в язычестве, вплоть до поздних этапов средневековья с принятием христианства.

Библиографический список

1. Мутных, И. А. Идея провиденциализма у Геродота / И. А. Мутных. – Санкт-Петербург : Мнемон : исследования и публикации античного мира. – 2005. – № 4. – С. 373–382.
2. Младшая Эдда / Издание подготовили О. А. Смирницкая и М. И. Стеблин-Каменский. – Ленинград : Наука, 1970. – 144 с.

3. Старшая Эдда. Древнеисландские песни о богах и героях / Перевод А. И. Корсун. – Москва – Ленинград : АН СССР, 1963. – 307 с.
4. Гуревич, А. Я. Диалектика судьбы у германцев и древних скандинавов / А. Я. Гуревич // Понятие судьбы в контексте разных культур : сборник статей. – Москва, 1994. – С. 148–156.
5. «Сага о Вёльсунгах» : сага / пер. Б. Ярх, 1934. – [сайт]. – URL: <http://norse.ulver.com/src/forn/volsunga/ru.html>. – Режим доступа: свободный.
6. «Сага о Торвальде Путешественнике» : сага / пер. М. Панкратова, 2008. – [сайт]. – URL: <http://norse.ulver.com/src/isl/thorvald/ru.html>. – Режим доступа: свободный.
7. «Пробуждающая голод» : сага / пер. М. Панкратова, 2008. – [сайт]. – URL: <http://norgroen.info/src/biskup/hungrvaka/ru.html>. – Режим доступа: свободный.
8. Августин Блаженный. О граде Божьем. Книги I–XIII. – Санкт-Петербург : «Алетейя», 1998. – 595 с.
9. Axel, Kristinsson. Lords and Literature : The Icelandic Sagas as Political and Social Instruments / Kristinsson Axel // Scandinavian Journal of History. – № 28. – P. 1–17.

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XII МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА»

Аубакирова Р.Ж., доктор педагогических наук, профессор

Торайгыров Университет

г. Павлодар, Казахстан

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ТРЕНДОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. *В современном мире существуют разнообразные исследования, посвященные дошкольному образованию, и в том числе проблеме развития педагога дошкольной образовательной организации. Обзор зарубежных трендовых исследований позволяет понять векторы развития современной педагогической мысли в области дошкольного воспитания и подготовки профессиональных педагогических кадров. Это дает возможность осуществить поиск содержания, новых форм, средств обучения, обеспечивающих на практике широкие возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации личности, как ребенка дошкольного возраста, так и самосовершенствования самого воспитателя.*

Ключевые слова: педагог, дошкольная образовательная организация.

R.Zh. Aubakirova

OVERVIEW OF FOREIGN TREND RESEARCHES DEDICATED TO THE DEVELOPMENT OF TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *In the modern world there are various studies devoted to preschool education, including the problem of the development of teacher in a preschool educational institution. A review of foreign trend researches allows us to understand the vectors of development of modern pedagogical thought in the field of preschool education and training of professional pedagogical personnel. This makes it possible to search for content, new forms and teaching aids that provide in practice ample opportunities for self-actualization, self-development and self-realization of the individual, both of a preschool child and the technology of self-improvement of the teacher himself.*

Key words: teacher, preschool educational institution.

Дошкольное образование во многих странах строится на прочных традициях активной игровой педагогики и материально богатой образовательной среды. На широких просторах интернета очень много литературы, посвященной дошкольному образованию. Мы воспользовались рекомендациями базы Скопус. В частности, наше внимание привлекла монография «Children's Exploration and Cultural Formation» (Детские исследования и культурное образование») [2]. Редакторами этой серии книг являются профессор Мэрилин Флир (Университет Монаша, Австралия) и профессор Ингрид Прамлиг Самуэльссон (Гетеборгский университет, Швеция). Данное издание включает в себя международные взгляды на раннее детство и образование. Цель этого издания – представить международную перспективу решения проблем по дошкольному образованию. В частности, охватываются теоретические работы, научно обоснованные педагогические исследования и международные исследования, посвященные дошкольному образованию, в том числе, развитию педагога в дошкольных образовательных учреждениях. В книге представлен широкий спектр исследований. Например, Элин Эриксен Эдегаард и Мариан Хедегаард

рассматривают вопросы исследования и культурного образования детей; Мариан Хедегаард уделяет внимание проблеме «детские исследования как ключ к детской игре и учебная деятельность в социально-культурном образовании»; Рут Ингрид Скоглунд исследовала проблему «За пределами издевательств: понимание детского исследования процессов включения и исключения в детском саду»; Лив Торунн Гриндхейм посвятил свое исследование теме «Культурное образование в дошкольном возрасте»; Айхуа Ху представил «Перспективы и практика китайских воспитателей детских садов». В данных исследованиях описано, как обучение организовано в разных культурах, в частности, в сообществах коренных народов; способы, которыми формируется педагогика в раннем детстве в разных странах, включая большинство бедных стран; как конкретные формы знаний конструируются в учебной программе в разных странах; как дошкольное образование исследуется на местном и глобальном уровне; как происходит формирование концепции в контексте педагогики и результатов обучения в конкретной стране и т.д.

Как показал анализ, по-прежнему остаются актуальными классические области интересов, такие, как игры, образы детства и семейные исследования. Образовательные анализы и иллюстрации в различных главах основываются на культурно-историческом подходе, который объединяет основные философские принципы Льва Выготского и Майкла Бахтина и добавляет современную глобальную осведомленность об образовании для устойчивого будущего, чтобы создать продуктивные новые концептуализации для исследования и культурного формирования. Именно взаимодействие между воспитателем и детьми в различных видах деятельности находятся в центре внимания представленных исследований.

В материалах Глобальной конференции по современным проблемам в образовании, GLOBE-EDU 2014, проходившей 12–14 июля 2014 года в Лас-Вегасе (США) рассматривалась проблема повышения уровня знаний воспитателей детских садов и возможностей их дифференцированного обучения, связанных с реализацией тематической интегрированной учебной программы [1]. Д-р Су-Чиао (Ангел) Вуа и Д-р Ю-Лян (Алды) Чанб (Департамент дошкольного образования, Национальный университет Цзяи) поделились мнением, что во «множественных и разнородных» классах детских садов, в которых учатся маленькие дети с академическим разнообразием, внедрение «дифференцированного обучения» действительно ценно и полезно для достижения целей учета индивидуальных различий и обучения в соответствии с философией образовательного центра. Исследователи поставили вопрос о том, обладают ли воспитатели детского сада адекватными профессиональными знаниями и способностями оценивать профили обучения детей дошкольного возраста, а также разрабатывать и проводить дифференцированное обучение (ДИ)? Кроме того, основной целью данного исследования является изучение профессионального роста воспитателей детских садов в области дифференцированного обучения. В этом качественном и «пояснительном и описательном» тематическом исследовании используется единый целостный план. В качестве области исследования выбран детский сад в государственной начальной школе на юге Тайваня. Основными участниками являются двое воспитателей детских садов и их маленькие дети. Данные собираются с помощью полуструктурированных наблюдений, глубинных интервью и последующих интервью, а также различных документов, а затем анализируются качественно. Согласно результатам предварительного анализа, основные выводы представлены следующим образом: вначале установлено, что эти два педагога обладают соответствующими профессиональными знаниями и способностями в разработке и выполнении тематической интегрированной учебной программы в классе детского сада. Однако их понимание дифференцированного обучения сравнительно неадекватно. После получения программы профессионального развития они постепенно знакомятся с дифференцированным обучением, а также понимают, как создавать дифференцированное обучение в рамках тематической интегрированной учебной программы.

Специальный выпуск «Журнал детских исследований от гостевого редактора. Инновационное профессиональное обучение в сфере дошкольного воспитания и воспитания: вдохновляющие надежды и действия» под редакцией Джоан Лерер, Кристин Массинг и Алейна Роуч О'Киф посвящен вопросам о сотрудничестве в области дошкольного образования [3]. Так, например, в данном выпуске в статье «Анимация структуры учебной программы посредством совместного опроса преподавателей: совместное обучение, совместное исследование и совместное воображение» Джейн Хьюис, Патрисия Лиретт, Ли Маковичук и Ребекка МакКаррон поднимают проблемы сотрудничества в области дошкольного образования. По их мнению, педагогическое наставничество и совместное исследование представляют научный подход к совершенствованию деятельности педагога через критическое осмысление учебных программ, документации и педагогического процесса.

В статье *Ontario Early Childhood Settings* Rachel Langford and Brooke Richardson, опубликованного в журнале «*Journal of childhood studies articles from research Ethics of Care in Practice: An Observational Study of Interactions and Power Relations between Children and Educators in Urban*» рассматривается этика заботы в дошкольном образовании в контексте более комплексного понимания детских потребностей [4, с. 33–47]. Анализ практики ухода в условиях канадского раннего детства представлен на примере городских детских садов в Онтарио. Авторы отмечают, что педагоги одновременно сильны в их взаимодействии с детьми, но бессильны в контексте экономики ухода, которая игнорирует ценность работы по уходу. С нашей точки зрения, они поднимают проблему этики ухода за детьми в условиях раннего детства, что в принципе характерно для детских садов многих стран.

В статье Рэйчел Флум и Мелани Джанзен в журнале «*Journal of childhood studies ideas from practice*» представлена критика учебной программы, ориентированной на ребенка [5, с. 56–64]. Авторы рассматривают центрированность на ребенке, дискурс, широко используемый в сфере дошкольного образования, но редко рассматриваемый критически. Они исследуют способы, с помощью которых понятие учебной программы, ориентированной на ребенка, позиционирует ребенка как экологическое существо и, таким образом, сводит к минимуму отношения ребенка с другими людьми и миром, в котором они существуют. Авторы статьи надеются вызвать размышления о том, каким образом можно переосмыслить учебные программы, чтобы помочь детям лучше понять свое существование?

Таким образом, небольшой обзор зарубежных трендовых исследований позволил понять векторы развития современной педагогической мысли в области дошкольного воспитания и подготовки профессиональных педагогических кадров за рубежом:

1. Как показал анализ, методологические подходы включают основные философские принципы Льва Выготского и Михаила Бахтина. Культурно-исторический подход, который объединяет и формирует современную глобальную осведомленность о дошкольном образовании во всем мире, позволяет создать продуктивные новые концептуализации для исследования и культурного формирования личности ребенка.

2. Несмотря на этнический и национальный характер исследований, проблематика дошкольного образования связана с поиском содержания, новых форм, средств обучения, обеспечивающих на практике широкие возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации личности, как ребенка дошкольного возраста, так и самосовершенствования самого воспитателя.

3. Международные взгляды на раннее детство и образование, представленные в трендовых журналах, свидетельствуют о прочных традициях дошкольной педагогики и образовательной среды, и в то же время о различиях в этнических и национальных подходах к обучению и воспитанию детей.

4. Учебно-методическое сопровождение педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях по-прежнему связано с совершенствованием учебных программ и документации.

5. Во многих научных публикациях поднимаются проблемы сотрудничества в области дошкольного образования, в частности в системах «педагоги-родители», «педагоги-дети», «педагоги-педагоги».

6. Особую значимость во многих статьях приобретает проблема статуса воспитателя, его самосовершенствования.

Резюмируя все вышенаписанное, считаем нужным подчеркнуть, что изучение широкого спектра международных исследований помогает увидеть перспективы по развитию дошкольного образования в сравнительном аспекте и адекватные пути решения проблем. Роль педагога в организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении по-прежнему является ведущей и системообразующей.

Библиографический список

1. Su-Chiao (Angel) Wua, Yu-Liang (Aldy) Changb. Advancing Kindergarten Teachers' Knowledge and Capabilities of Differentiated Instruction Associated with Implementation of Thematic Integrated Curriculum // Global Conference on Contemporary Issues in Education, GLOBE-EDU 2014, 12–14 July 2014, Las Vegas, USA [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rikowski.wordpress.com/2014/02/09/global-conference-on-contemporary-issues-in-education-globedu-2014/>

2. International Perspectives on Early Childhood Education and Development Volume 29 Children's Exploration and Cultural Formation : [сайт]. – URL: <http://www.springer.com/series/7601/>. – Режим доступа: свободный.

3. Joanne Lehrer, Christine Massing and Alaina Roach O'Keefe. Innovative professional learning in early childhood education and care: Inspiring hope and action // Journal of childhood studies from the guest editor : [сайт]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/330888730_Innovative_professional_learning_in_early_childhood_education_and_care_Inspiring_hope_and_action. – Режим доступа: свободный

4. Rachel Langford and Brooke Richardson. Ethics of Care in Practice : An Observational Study of Interactions and Power Relations between Children and Educators in Urban Ontario Early Childhood Settings // Journal of childhood studies articles from research Ethics of Care in Practice: An Observational Study of Interactions and Power Relations between Children and Educators in Urban. – January, 2020. – Vol. 45. – S. 33–47.

5. Rachael Floom and Melanie Janzen. Critique of a Child-Centered Curriculum // Journal of childhood studies ideas from practice. – 2020. – Vol. 45. – № 1. – S. 56–64 : [сайт]. – URL: <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/19401/>. – Режим доступа: свободный.

Далгалы Т.А., кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и криминологии

Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В настоящее время растет популярность дистанционного образования. Очень важно при планировании формы обучения исследовать все преимущества и недостатки данной формы обучения, а также уяснить содержание таких понятий как «электронное образование» и «дистанционное образование».*

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное обучение, компьютерные технологии, цифровизация образования.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. *The popularity of distance education is growing. When planning a form of education, it is very important to explore all the advantages and disadvantages of this form of education, as well as to understand the content of such concepts as «e-learning» and «distance education».*

Key words: distance education, e-learning, computer technologies, digitalization of education.

Современные образовательные технологии развиваются крайне стремительно, особенно в условиях событий вынужденного режима самоизоляции в 2020 году. Кризис, связанный с распространением новой вирусной инфекции COVID-19, внес колоссальные изменения во все сферы жизни общества. Так, вся система образования в Российской Федерации и во всем мире в целом перешла на дистанционную форму обучения. В данном случае, несомненно, важно осознать суть, цели и основные задачи, с которыми вынужденно столкнулись педагоги и система образования при переходе на дистанционное образование. Основная проблема в данном случае состоит в отсутствии определенности и сложности современных электронных образовательных продуктов, а также достаточного количества научных исследований в этой области, в том числе о необходимости эффективной профессиональной подготовке педагога и о влиянии дистанционного обучения на качество образования.

Цель проведенного исследования – изучение основных характеристик дистанционного образования и профессиональной подготовки педагога в новых условиях обучения, а также формулирование теоретических положений и рекомендаций, имеющих значение для совершенствования системы образования и профессиональной подготовки педагога.

Анализ литературы позволяет сделать вывод об отсутствии не только единой теории дистанционного образования [5], но и единообразного понимания таких терминов как «онлайн обучение», «дистанционное образование», «электронное обучение» и др. Вместе с тем, в статье 16 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [1] отдельно сформулированы определения как электронного, так и дистанционного образования, однако по тексту закона РФ, а также в различного рода приказах Министерства образования и науки РФ эти два понятия используются неразрывно, что указывает на характеристику данных форм обучения как неразрывно взаимосвязанных элементов единой системы образования. В научной литературе указанные термины также употребляются в качестве синонимов и предполагают использование любых электронных носителей информации для обеспечения всех видов преподавания и обучения – как в Сети, так и вне ее [4; 6]. А. Панж и Д. Панж формулируют определение электронного обучения еще более конкретно: это процесс, в результате которого формируются знания и повышается качество обучения, при этом учебный материал и инструкции педагога передаются через интернет [7].

Электронное обучение представляет собой систему обучения, основанную на использовании электронных ресурсов, что является основным его компонентом, как в учебной аудитории, так и вне ее.

Что касается определения понятия «дистанционное обучение», то и здесь нет единого концептуального подхода. Так, одной из точек зрения является то, что дистанционное образование представляет собой систему образования, в которой преподавание и обучение выполняются с помощью коммуникационных технологий и почтовых услуг учителями и учениками, находящимися в разной среде [2]. Алкан [3] определяет дистанционное образование как «метод обучения, обеспечиваемый разнообразной средой и обучающими единицами, взаимодействие и общение между разработчиками и практиками

образовательной деятельности и студентами были специально подготовлены в условиях, когда традиционные методы преподавания и обучения ограничивают возможности обучения и применение классных занятий».

Заслуживает внимания подход к определению понятий «электронное обучение» и «дистанционное обучение», согласно которому именно развитие технологий обуславливает изменение определений [8]. Автором была предложена последовательная цепочка «интернет-обучение-онлайн-обучение-электронное обучение-компьютерное обучение-дистанционное обучение». Самым важным преимуществом дистанционного образования является упрощение обучения на протяжении всей жизни.

В целях настоящего исследования целесообразно использовать термин «дистанционное образование». Итак, следующее на что стоит обратить внимание, это какие основные преимущества и недостатки дистанционного обучения следует учитывать при профессиональной подготовке педагога. Дистанционное обучение является очень перспективной и эффективной стратегией обучения. Тем не менее, у него есть свои преимущества и недостатки как для преподавателей, так и для обучающихся.

Начнем с того, что дистанционное обучение значительно экономит время при планировании и оценке, а также проезде к месту преподавания. Это связано с тем, что многие цифровые учебные программы выполняют трудоемкую техническую работу, предоставляя готовые к использованию планы занятий, учебные материалы и оценки. Вместе с тем, как оказалось, не все преподаватели имели достаточную базу учебного материала по преподаваемым дисциплинам в электронном формате. Во-вторых, использование инструментов дистанта упрощает дифференциацию обучения. При использовании таких инструментов, как цифровая учебная программа, у преподавателя будет больше удобства и контроля для дифференциации учебных занятий. Дистанционное обучение является хорошим способом повысить вовлеченность и мотивацию обучающихся, несмотря на то, что достаточное количество преподавателей отмечают вместе с этим снижение посещаемости учебных занятий во время дистанционного обучения.

Одно из самых главных преимуществ для профессиональной подготовки педагога в условиях дистанционного образования является то, что последнее может продолжаться без сбоев даже в такие события как пандемия COVID-19.

Взросший интерес к этой форме обучения имеет свою достаточно длительную историю, основной вывод которой направлен на дальнейшее развитие дистанционного обучения с помощью средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включающих электронные устройства связи, такие как радио, телевидение, сотовые телефоны, компьютеры и спутниковая система. Вполне вероятно, что в ближайшем будущем цифровизация образования плотно войдет в нашу жизнь и обучение будет включать в себя цифровую грамотность, цифровое сотрудничество, сложную коммуникацию и навыки системного мышления. Для соответствия требованиям современной новой действительности учебным заведениям уже сейчас необходимо реструктурировать курсы и платформы, поддерживающие использование способностей и навыков, а также использование средств массовой информации и технологий в качестве вспомогательных систем в образовании.

Однако, несмотря на все очевидные преимущества и достоинства, дистанционное образование не лишено недостатков.

Начнем с того, что дистанционное обучение основывается на такой аксиоме, что обучающиеся имеют регулярный доступ к технологиям, что стало уже реальной проблемой для преподавателей, – подключение к сети Интернет и использование ИКТ. Растет беспокойство и градус напряженности у всех участников образовательного процесса, когда возникают технические трудности с подключением и работой на цифровой образовательной платформе. Техническая поддержка всех образовательных сервисов должна быть, очевидно, круглосуточной и очень оперативной. Если преподаватели не имеют такого регулярного доступа к компьютерам или другим устройствам во время обучения, будет сложно реализовать обучение в режиме онлайн и дистанта.

Отсутствие технической поддержки преподавателей и соответствующей инфраструктуры, позволяющей использовать ИКТ для дистанционного обучения, также является одной из важных проблем. Следующим недостатком онлайн и дистанционного обучения является большое количество справедливых претензий о контроле времени, проведенного за экраном, которое влияет на здоровье и преподавателя. Педагоги отмечают, что возросла длительность работы за компьютером. Прежде всего это связано с необходимостью наполнения и обновления образовательных ресурсов курса, а также проведением учебных занятий в онлайн режиме. Именно поэтому следует при профессиональной подготовке педагога учитывать данное обстоятельство и обращать внимание на санитарные нормы и правила.

Недостаток технических знаний у педагогов – еще одна проблема в дистанционном обучении. Следует сделать вывод о недостаточном освоении преподавательским составом технических возможностей дистанционного обучения. У некоторых участников образовательного процесса отсутствуют персональные компьютеры и подключение к сети Интернет.

Быстрый рост цифровизации системы образования требует также обеспечения безопасности в целях конфиденциальности личных данных всех участников образовательного процесса. Поэтому, чтобы предотвратить доступ к сети и персональную информацию от внешних атак, необходимо использовать эффективную антивирусную программу и использовать защищенное хранение всех данных.

При планировании и организации профессиональной подготовки педагога в условиях дистанционного образования необходимо большое внимание уделять формированию позитивного отношения преподавателя к электронному обучению, так как это может быть определенным барьером в отношении реализации дистанционного обучения. Например, если педагог придерживается традиционного образования вместо использования электронного обучения из-за культуры или отсутствия знаний об электронном обучении, это может свести к минимуму использование технологий в дистанционном образовании. Именно поэтому психологическое сопровождение при подготовке педагога является одной из основ.

На основе проведенного исследования следует сформулировать основные рекомендации для более эффективной профессиональной подготовки педагога в условиях дистанционного образования. Первое, на что необходимо обратить внимание, это обеспечение надлежащего контроля за временем, проведенным за экраном. Представляется, что следует разработать и принять стандарты в этой области для обеспечения безопасного использования средств ИКТ для здоровья. Также стоит обратить внимание на обеспечение преподавательского состава инструментами ИКТ, ноутбуками, персональными компьютерами, подключением к сети Интернет и сопутствующими элементами. Как образовательное учреждение обеспечивает учебными аудиториями, партами, доской и мелом, так и в условиях дистанционного образования необходимо обеспечить всеми средствами ИКТ для эффективного образовательного процесса. И, наконец, обеспечить технической поддержкой всех участников образовательного процесса, в том числе и с помощью обучения преподавательского состава образовательного учреждения использования современных технологий дистанционного обучения.

Итак, основными теоретическими выводами по определению эффективности дистанционного обучения являются следующие положения. Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий является ключевым фактором дистанционного образования. Также такая форма обучения вносит элемент гибкости в учебный процесс за счет использования указанных технологий к преподаванию и обучению. Это также обеспечивает постоянное обновление актуального контента, потому что онлайн-видео можно предварительно записать и поделиться с остальными участниками онлайн.

Дистанционное обучение требует от преподавателей компьютерной грамотности. Важно отметить, что современная система образования требует от преподавателей необходимость переосмыслить свою педагогику и выйти за рамки примитивного

использования компьютерных технологий. Конечно, не для всех преподавателей это окажется легко выполнимым условием. Также однозначно дистанционное образование нацелено на целеустремленных и очень дисциплинированных участников образовательного процесса. Также данный формат обучения позволит сформировать такие компетенции у обучающихся как умение самостоятельно учиться, планировать и организовывать время, брать ответственность на себя.

Чтобы свести к минимуму проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в дистанционном обучении, следует, несомненно, поддерживать электронное обучение. Инфраструктура образовательных учреждений должна постоянно обновляться путем внедрения современных технологий, быстрого подключения к Интернету, непрерывного энергоснабжения, обеспечения безопасности, регулярного технического обслуживания и эффективного администрирования дистанционного обучения. Все участники образовательного процесса также должны иметь навыки и уверенность в использовании электронного оборудования и обладать необходимыми знаниями о методе передачи информации. Технология также может быть использована для повышения качества традиционного образования, а не для изменения методов обучения. Наконец, дистанционное может помочь педагогам получить доступ к образовательным сервисам независимо от расстояния. Дистанционное обучение становится все более важным в последние годы, поскольку оно может предоставить возможности обучения, которые ранее не были доступны учащимся и педагогам.

Таким образом, исследование проблемы профессиональной подготовки педагогов в условиях дистанционного образования позволяет сделать вывод о том, что не стоит недооценивать перспективы внедрения цифрового образования в нашу жизнь. Именно по этой причине необходимо обеспечивать эффективную профессиональную подготовку педагогов в новых условиях.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174// – Режим доступа: свободный.
2. Albert Sangrà, Dimitrios Vlachopoulos, and Nati Cabrera. Building an Inclusive Definition of E-Learning : An Approach to the Conceptual Framework : [сайт]. – URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2146>. – Режим доступа: свободный.
3. Alkan, C., Yaynck, An. Eđitim teknolojisi / C. Alkan, An Yaynck. – Ankara : Karton Kapak, 2016. – 240 p.
4. Andrews, R. Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts / R. Andrews // Journal for Educational Research Online. – 2011. – Vol. 3. – № 1. – P. 104–121.
5. Джанелли, М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях / М. Джанелли // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81–98.
6. Koohang, A., Riley, L., Smith, T., Schreurs, J. E-Learning and Constructivism : from Theory to Application / A. Koohang, L. Riley, T. Smith, J. Schreurs // Interdisciplinary Journal of E- Learning and Learning Objects. – 2009. – № 5. – P. 91–109.
7. Pange, A., Pange, J. Is E-Learning Based on Learning Theories? A Literature Review / A. Pange, J. Pange // World Academy of Science, Engineering and Technology. – 2011. – Vol. 5. – № 8. – P. 56–60.
8. Tavukcu, Tahir, Arap, Ibrahim, Özcan, Deniz. General overview on distance education concept / Tahir Tavukcu, Ibrahim Arap, Deniz Özcan // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2011. – № 15. – P. 3999–4004.

Дарвиш О.Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

МОТИВАЦИОННОЕ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ (МПЦУ) В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В статье представлено мотивационное программно-целевое управление в профессиональной подготовке будущих педагогов. Предложены образовательные технологии, используемые в учебно-воспитательном процессе вуза и в период педагогической практики, а также логика различных методов управления. Раскрывается уровневая готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: генеральная цель, мотивационное программно-целевое управление, профессиональная деятельность, личностное развитие, исполняющая и управляющая программа, критерии эффективности подготовки специалиста высшей квалификации, уровневые характеристики готовности к профессиональной деятельности.

O.B. Darvish

MOTIVATIONAL PROGRAM and TARGET MANAGEMENT (MPTM) IN PREPARING TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. *The article presents motivational program-target management in the professional training of future teachers. Educational technologies used in the educational process of the University and in the period of pedagogical practice, as well as the logic of various management methods are proposed. The article reveals the level of readiness of future teachers for professional activity.*

Key words: General goal, motivational program-target management, professional activity, personal development, executive and management program, criteria for the effectiveness of training a highly qualified specialist, level characteristics of readiness for professional activity.

В образовании сегодня на первый план выдвигаются задачи развития и формирования личности и индивидуальности детей, создания условий, обеспечивающих личностно-ориентированный подход к развитию способностей и использованию потенциальных возможностей каждого учащегося. В связи с этим государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает общие требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны овладеть научными знаниями, а также приобрести аналитические, организационные, коммуникативные, проективные и другие навыки. Готовность к педагогической деятельности рассматривается на трех уровнях: личностном (мотивационном, морально-психологическом), теоретическом и технологическом (операционально-деятельностном) [2].

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета, где ведется подготовка педагогов к профессиональной деятельности. Следует отметить, что особенностью образовательных технологий, используемых нами в образовательном процессе при подготовке педагогов, является их гуманистическая направленность, они основаны на субъект-субъектных взаимодействиях участников педагогического процесса, которые позволяют будущим педагогам обращаться к собственной личности. Она предлагает систему мастер-классов, психолого-педагогических тренингов по общению с детьми, арт-терапию для организации взаимодействия с агрессивными и гиперактивными детьми, педагогами и родителями. В образовательный процесс внедряются такие технологии, которые в наибольшей степени способствуют формированию позитивного отношения к инновациям.

При подготовке педагогов к профессиональной деятельности мы учитываем, что в их будущей работе наблюдается повышенная эмоциональность, большое количество социальных контактов, необходимость регулярно формулировать проблемы и искать пути их решения, выявлять конструктивные пути разрешения конфликтов, решать проблемы обучения и воспитания детей и подростков. Задача будущих педагогов-уметь переводить социальную ситуацию развития в педагогическую, брать на себя управленческие функции по организации образовательной среды в микросоциуме, объединять усилия всех субъектов образования с целью создания условий для личностного развития учащихся. Для этого мы используем технологию мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) [3], алгоритм которой отрабатывается студентами в учебном процессе и в ходе педагогической практики. Мотивационный программно-целевой подход включает три основных компонента: построение «дерева целей» в логике «хочу-могу-делаю-получаю», разработка исполняющей программы, адекватной «дереву целей», и реализация управляющей программы. При взаимодействии с учеником учитель может прибегнуть к образу «дерева». Она предлагает ребенку понять взаимосвязь своих потребностей, стремлений, конкретной работы над собой и ожидаемых достижений, поставленных перед собой целей. Этот процесс начинается с анализа социально-психологической ситуации в микросреде, личностных особенностей ученика, т. е. той «почвы», на которой «посажено» дерево. «Почва» – это общество, среда, которая окружает ребенка: семья, друзья подростка. Чем заполнено свободное время ребенка? Питает ли все это «корни дерева», обогащает ли жизнь и личность ребенка? Ведь чем плодороднее почва, тем быстрее растет дерево, тем быстрее созревают плоды. Сорняки могут расти на почве вокруг дерева, мешая его росту... Это означает, что педагог совместно с подростком должен выявить факторы, препятствующие развитию личности: недостатки характера, личностные проблемы, негативные влияния внешней среды.

С учетом потенциальных возможностей, способностей ребенка, его стремлений, потребностей, а также с использованием такого приема, как перевод отрицательных черт личности в положительные, выстраивается норма-образец возможных достижений ребенка, который может быть общей целью в программе его личностного развития. Актуальные цели определяются через использование различных методов мотивационного управления – создание критической самооценки, ситуации установки, ситуации успеха и др. – педагог оказывает целенаправленное воздействие на мотивационную сферу личности ребенка, в результате чего у него возникает потребность в саморазвитии. Мотивационная готовность ребенка к самообразованию, саморазвитию-то самое «я хочу», и есть то «семя», из которого вырастет «дерево», приносящее плоды. Насколько сильна будет потребность в самосовершенствовании, настолько же сильны будут и «корни». «Корни» – это способности, возможности и положительные стороны личности ребенка, которые станут основой для процесса самообразования, то есть его «я могу». «Ствол дерева» – это положение «я делаю», то есть усилия, прилагаемые ребенком для достижения цели: чем больше усилий, тем мощнее «ствол». Именно так представлен технологический цикл построения собственного «Я» ребёнка. В соответствии с выявленной мотивационной готовностью ребенка строится исполнительская программа. Задача педагога-научить ребенка определенным способам и приемам самоорганизации, самореализации и т. д.

«Плоды» – общая цель – результаты личностного роста, самосовершенствования, то, чего ученик хотел достичь в результате самообразования-само «получится». Выявление условий, поиск и реализация эффективных способов и средств коррекции негативных воздействий, использование позитивных факторов – вот задачи, способствующие саморазвитию студентов. Таким образом, мы учитываем, что мотивационно-программно-целевое обеспечение предполагает реализацию исполняемой программы в виде разработанных «стандартов-образцов» (уровневых качественных и количественных характеристик готовности к профессиональной деятельности), которые являются спецификацией положений государственного образовательного стандарта, воплощают

модельное представление образца соответствующей деятельности, служат стимулирующим инструментом и позволяют использовать их при аттестации будущих специалистов [4].

Их готовность к реализации мотивационного программно-целевого подхода определяется следующими уровнями: оптимальный – обладает достаточными знаниями технологии МПЦУ и успешно применяет ее в реальной практике; приемлемый-знания об организации деятельности на основе МПЦУ для личностного развития применяет в стандартных педагогических ситуациях по модели, предложенной преподавателем; критический – имеет знания об организации деятельности на основе МПЦУ для развития личности обучающихся, но затрудняется найти пути реализации, организует процесс развития обучающихся после предложения преподавателя; неприемлемый -имеет слабые знания о сущности профессиональной деятельности на основе МПЦУ и не использует мотивационный программно-целевой подход в своей практической деятельности [1].

Анализ результатов исследования показывает, что более 50% будущих учителей находятся на оптимальном уровне, 34% – на приемлемом, и лишь небольшая часть студентов находится на критическом и неприемлемом уровнях. Реализация мотивационного программно-целевого подхода позволяет педагогам проводить качественное обучение от неприемлемого и критического уровней своей готовности к приемлемому и оптимальному уровням. В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что использование мотивационного программно-целевого управления в профессиональной подготовке педагогов способствует повышению квалификации научно-педагогических кадров высшей квалификации. Представленная технология обеспечивает профессиональное и личностное развитие будущих педагогов и их эффективную подготовку к реализации концепции развития учащихся.

Библиографический список

1. Дарвиш, О. Б. Развитие психологической устойчивости будущих психологов на основе мотивационного программно-целевого подхода / О. Б. Дарвиш // Управление современным российским образованием в логике концепции мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) : сборник научных статей международной (заочной) научно-практической конференции. Барнаул, 12 февраля 2016 г. / Под ред. Б. А. Черниченко, Л. А. Церникель. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – С. 74–77.

2. Слостенин, В. А. Формирование готовности социального педагога к профессиональной деятельности / В. А. Слостенин, П. А. Шептенко // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект) : Тезисы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 1996. – С. 166–169.

3. Шалаев, И. К. Мотивационно программно-целевое управление: теория, технология, практика : Учебное пособие по психологии управления. – 2 изд. перераб. / И. К. Шалаев. – Барнаул : БГПУ, 2001. – 236 с.

4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина // под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

Еременко Л.Г., старший воспитатель
МБДОУ ЦРР – «Детский сад №166»
г. Барнаул

УСЛОВИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Главная задача руководителя дошкольной образовательной организации – создание благоприятных условий для успешной адаптации молодого специалиста. Преодоление стадий адаптации будет оптимальным, если будут приложены силы не только администрации образовательной организации, но и самого молодого специалиста. Для этого воспитателю дошкольной образовательной организации необходимо активно включаться в трудовую деятельность.

Ключевые слова: адаптация, молодой специалист, воспитатель, дошкольная образовательная организация.

L.G. Eremenko

CONDITIONS OF OPTIMAL ADAPTATION OF YOUNG SPECIALIST IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The main task of the head of a preschool educational institution is to create favorable conditions for easy adaptation of a young specialist. Overcoming the stages of adaptation will be optimal if efforts applied not only to the administration of the educational institution, but also to the youngest specialist. For this, the preschool educator must be actively involved in labor activity.

Key words: adaptation, young specialist, educator, preschool educational institution.

Рассмотрение вопроса о профессиональном становлении молодого специалиста в сфере дошкольного образования можно найти в научных исследованиях К. Ю. Белой, М. С. Гвоздевой, Л. М. Деняконой, Н. Н. Лященко, Л. В. Поздняк, П. И. Третьякова и др.

Высшие учебные заведения дают хорошую теоретическую подготовку студентам, средние специальные учебные заведения специализируются на практической подготовке [1], но ни одно учебное заведение не в силах подготовить полностью компетентные, высококвалифицированные педагогические кадры. Именно при трудоустройстве в дошкольную образовательную организацию (далее – ДОО) происходит процесс становления воспитателя как профессионала. От того, как «вольется» молодой специалист в новый коллектив, как пройдет период адаптации, найдет ли он общий язык с коллегами, зависит, состоится ли молодой специалист как педагог и останется ли он в сфере образования.

Одно из главных условий результативности трудовой деятельности молодых педагогов и их удовлетворенности своей работой и коллективом – это благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Поэтому оптимизация социально-психологического климата в коллективе воспитателей – важнейшая практическая задача руководителя ДОО и психологов. От особенностей педагогического коллектива, от сложившегося климата в ДОО, межличностных отношений сотрудников, от выбора стиля руководства дошкольной организации полностью зависит работа коллектива.

В детском саду № 166 работают как педагоги-профессионалы, так и молодые специалисты. Проанализировав возрастной показатель педагогов ДОО и уровень квалификации, мы сделали вывод о том, что опытных педагогов с большим стажем практической работы в детском саду 43% и 57% молодых воспитателей, стаж педагогической работы которых составляет менее 3 лет.

Приступая к педагогической деятельности, молодой педагог попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, а также в новый порядок умственных и

физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействия. В связи с этим перед каждым молодым специалистом с первых дней вступления в трудовую деятельность встает ряд задач:

- выявить благоприятные варианты взаимодействия со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса – воспитанниками, коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями;
- активно использовать знания и практические навыки, полученные в учебном заведении, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в образовательном процессе и целесообразность внедрения нововведений;
- рассчитать собственные способности, правила нового социального окружения, профессиональную деятельность и при необходимости постараться скорректировать свое поведение.

Последовательное решение перечисленных задач является необходимым условием для благоприятной последующей социально-профессиональной адаптации педагога, начинающего трудовую деятельность.

Преодоление стадий адаптации будет легким и эффективным, если будут приложены силы не только администрации образовательной организации, но и самого молодого специалиста.

В связи с этим можно определить следующие задачи в работе по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе профессиональной адаптации [3, с. 76].

- Выявление конкретных профессиональных затруднений начинающих педагогов, формулирование их значимых потребностей.
- Информационная и консультативная поддержка начинающих педагогов в выстраивании плана работы в дошкольном учреждении.
- Комплектование информационной копилки образовательных потребностей для молодых специалистов.

Для реализации задач по оказанию помощи молодому воспитателю в ДОО, мы выделили эффективные формы и разработали план адаптации воспитателя ДОО.

Таблица 1 – План работы с молодыми специалистами ДОО

№п/п	Формы работы	Сроки выполнения	Ответственные
1.	Обеспечение методической литературой, материалами для разработки перспективного планирования; знакомство с методическим кабинетом.	в течение года	старший воспитатель, педагог-наставник
2.	Знакомство педагога с рабочей документацией, с системой образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС и индивидуальными особенностями детей.	август	старший воспитатель, педагог-наставник
3	Оказание помощи в разработке рабочей программы.	август	старший воспитатель, педагог-наставник
4	Выявление профессиональных затруднений: - заполнение карт самоанализа и самооценки профессиональной деятельности воспитателя; - разработка плана профессионального саморазвития (в рамках реализации профессионального стандарта «Педагог»).	сентябрь	старший воспитатель, педагог-наставник, воспитатели

5	Консультирование молодых специалистов по выявленным дефицитам.	октябрь	старший воспитатель, педагог-наставник, воспитатели
6	Участие в научно-практических конференциях: - выступление с докладом (off-line, on-line); - участие в работе конференции в качестве слушателя; - публикация материалов в сборник конференции.	ноябрь	старший воспитатель, педагог-наставник, психолог
7	Организация и сопровождение педагогов на семинары, вебинары, тренинги, форумы, курсы повышения квалификации, стажерские площадки.	в течение года	старший воспитатель, педагог-наставник, психолог
8	Устранение пробелов в знаниях по правовым вопросам: - ознакомление начинающих педагогов с нормативно-правовыми документами, регламентирующими их профессиональную деятельность, раскрывающими их права и обязанности.	январь	заведующий, наставники, старший воспитатель, председатель первичной профсоюзной организации
9	Вовлечение педагогов в мероприятия организованные в рамках ДОО (выступления на педагогических советах, посещение открытых мероприятий, разработка и представление консультаций по темам годового планирования, активное участие в праздниках, развлечениях, презентация проектов, посещение практикумов).	в течение года	старший воспитатель, педагог-наставник, психолог
10	Организация и участие молодых специалистов совместно с детьми в конкурсах разного уровня	март	старший воспитатель, педагог-наставник, психолог
11	Вовлечение педагога в инновационную деятельность ДОО.	апрель	старший воспитатель, педагог-наставник, психолог
12	Положительная оценка трудовой деятельности педагога. Оценка результатов достижений в профессиональной деятельности на коллективных мероприятиях (методических объединениях, педагогических советах).	май	заведующий, старший воспитатель, педагог-наставник, психолог

Таким образом, вхождение в профессиональную деятельность у молодого педагога происходит поэтапно. Качественное управление педагогическими кадрами помогает как профессиональному росту молодых специалистов, так и развитию образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Долгова, В. И., Мельник, Е. В., Моторина, Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник,

Ю. В. Моторина // Научно-методический журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76–80 : [сайт]. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>. – Режим доступа: свободный.

2. Жарикова, Л. И. Иерархичность целей подготовки будущих педагогов дошколы / Л. И. Жарикова // Science Time. – 2014. – № 3. – С. 27–31.

Жаворонкова Е.Б., магистрант Института психологии и педагогики, воспитатель

Филиал МБДОУ «Детский сад №43» – «детский сад «Колосок»

г. Славгород, Россия

Шайдурова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСЬЮ

Аннотация. В данной статье представлены обобщенные теоретические основы проблемы формирования эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ознакомлению с пейзажной живописью, а так же ход реализации опытно - экспериментальной работы и анализ ее результатов.

Ключевые слова: Эстетическое восприятие, искусство, живопись, пейзаж, экскурсии в природу, пейзажные картины, эстетические переживания.

E.B. Zhavoronkova,

N.V. Shaidurova

FORMATION OF AN AESTHETIC ATTITUDE TO NATURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN LANDSCAPE PAINTING CLASSES

Abstract. This article presents the generalized theoretical foundations of the problem of the formation of an aesthetic attitude to nature in older preschool children in the landscape painting classes, as well as the course of the implementation of experimental work and the analysis of its results.

Key words: Aesthetic perception, art, painting, landscape, excursions to nature, landscape paintings, aesthetic experiences.

В условиях современной жизни ребёнка, когда он отдалён от природного простора, естественной среды обитания человека, в мире технического прогресса познавать красоту окружающего мира становится всё труднее и труднее. Поэтому возникает необходимость целенаправленной работы по эстетическому развитию – становлению и совершенствованию эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности ребёнка, воспитанию в детях действенной любви ко всему прекрасному. Одной из задач эстетического воспитания является развитие эстетического восприятия, в том числе через природу и произведения искусства.

По мнению русского педагога Н. Е. Румянцева, природа всегда является живым родником поэтического творчества. Важно, чтобы всё окружающее нас несло на себе печать красоты, хорошего вкуса.

Многие ученые и педагоги утверждали, что используя возможности разных видов искусства, в том числе и пейзажной живописи, можно успешно влиять на формирование

личности ребенка, вкладывая в его душу ростки прекрасного и доброго (Чумичёва Р. М., Курочкина Н. А., Куцакова Л. В., Компанцева Л. В., Доронова Т. Н.).

Пейзажная живопись обогащает детей впечатлениями, способствует развитию органов чувств, мышления, воображения, делает наблюдения более целенаправленными и глубокими, развивает у детей умение видеть, понимать красоту природы, оценивать явления действительности, стремиться не только познавать, но и сохранять.

При всем понимании педагогами и родителями важности и необходимости воспитания у детей эстетического отношения к природе это направление часто не находит должного воплощения на практике. Предметом специальных исследований развитие эстетического отношения к природе детей дошкольного возраста через ознакомление с пейзажной живописью не выступало. В связи с этим обостряется противоречие между необходимостью развития у детей дошкольного возраста эстетического отношения к природе в процессе ознакомления с пейзажной живописью и недостаточной разработанностью данного аспекта в теории и практике дошкольного образования.

Методологическую основу исследования составили:

– исследования А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко об изобразительной деятельности как процессе познания;

– положения искусствоведческой и педагогической мысли о воспитательных возможностях изобразительного искусства и изобразительной деятельности (Комарова Т. С., Сакулина Н. П., Флерина С. А., Доронова Т. Н., Григорьева Г. Г. и др.);

– теории, раскрывающие сущность, значение искусства пейзажной живописи (Мурзаев В. С., Единеева В. А., Вовчик М. В., Чумичева Р. М., Курочкина Н. А. и др.)

– культурологический подход, где воспитание рассматривается как процесс формирования эстетического и ценностного отношения к миру (Щуркова Н. Е., Асмолов А. Г., Питюков В. И., Школьник Г. И. и др.).

Умение видеть красоту мы стремимся развивать в себе и в детях постоянно. И все же современные дети не обнаруживают за собой способность видеть и чувствовать красоту окружающей их действительности. На данном этапе развития нашего общества скорее наблюдается обратная тенденция: звуки природы (пение птиц, журчание ручья) детям заменили звуки различных стереосистем, а красоту окружающей нас природы детям заменяет виртуальный мир компьютера.

Эстетическое восприятие – эмоциональное познание мира, начинающееся с чувства, а в дальнейшем опирающееся на мыслительную деятельность человека. В дошкольном возрасте оно носит специфический характер, обусловленный возрастными особенностями, и отличается эмоциональной непосредственностью, повышенным интересом к окружающему, живым откликом при встрече с прекрасным и удивительным, которые проявляются в улыбках, жестах, возгласах, мимике, в способности выделить главное в воспринимаемом явлении, дать ему эстетическую оценку [1, с. 5].

Наиболее широко рассматриваемое нами понятие раскрывает М. Ф. Овсянников – эстетическое восприятие протекающее во времени специфическое отражение человеком произведений искусства, а также объектов природы, социальной жизни, культуры, имеющих эстетическую ценность. Характер эстетического восприятия определяется предметом отражения, совокупностью его свойств. Эстетическое восприятие имеет много общих черт с художественным восприятием: и в том, и в другом случае восприятие неотделимо от формирования элементарных эстетических эмоций, связанных с быстрой, зачастую неосознаваемой реакцией на цвет, звучание, пространственные и их соотношения. И в той, и в другой сфере действует механизм эстетического вкуса, применяются критерии красоты, соразмерности, целостности и выразительности формы. Возникает чувство радости и удовлетворения. Наконец, восприятие эстетических аспектов природы, социального бытия, предметов культуры, с одной стороны, и восприятие искусства – с другой, духовно обогащает человека и способно побудить его творческие возможности.

Наблюдения ученых показывают, что дети, с которыми ведется работа по развитию эстетического видения, оказываются способными к художественному и эстетическому осмысленному восприятию и переживанию произведения живописи [2, с. 5].

Нами был разработан комплекс занятий с детьми по ознакомлению с пейзажной живописью в целях развития эстетического отношения. Внутри каждого занятия существует тесная взаимосвязь. Каждое последующее из них опирается на предыдущие и способствует развитию у детей чувств, индивидуального отношения к воспринятому. Системообразующим началом работы с детьми является формирование у дошкольников эстетического опыта, способствующего возникновению у детей действенных мотивов к общению с произведениями искусства, стремлению к постоянным встречам с прекрасным. Комплексному решению задач способствуют разнообразные методы и приемы обучения.

Мы предположили, что разработанный нами комплекс занятий будет способствовать развитию эстетического отношения у детей в процессе ознакомления их с произведениями пейзажной живописи.

Проверка данного предположения осуществлялась нами в процессе опытно-экспериментальной части. По результатам диагностирования уровень развития детей в обеих группах был приблизительно одинаковым, что обеспечило объективность нашего дальнейшего исследования. Изучая и анализируя документацию педагогов, мы пришли к выводу о необходимости внесения изменений в планировании работы по данной проблеме: и порекомендовали воспитателям следующее:

- выделить программные задачи по формированию эстетического отношения к природе в процессе ознакомления детей с пейзажной живописью, согласно возрасту;
- разработать перспективный план по формированию эстетического отношения к природе в процессе ознакомления детей с пейзажной живописью для экспериментальной группы;
- разработать перспективный план по формированию эстетического отношения к природе у детей в процессе ознакомления с пейзажной живописью для работы с педагогами;
- разработать перспективный план работы с родителями по формированию эстетического отношения в процессе ознакомления детей с пейзажной живописью;
- осуществлять тематическую взаимосвязь при планировании других видов занятий и форм работы;
- с целью расширения представлений детей о природе как основе будущего ценностного отношения рекомендованы циклические наблюдения за живой и неживой природой, разнообразные экскурсии, которые проводятся с учетом тематического планирования.

Проанализировав условия, созданные в группах для формирования эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с пейзажной живописью, рекомендовали организовать «Мини-галерею» со сменяемыми репродукциями пейзажной тематики, согласно плану.

Оценив компетентность родителей и педагогов в обозначенном вопросе, было решено разработать необходимый консультативный материал с целью повышения компетентности как родителей, так и педагогов, в области формирования эстетического отношения к природе в ДОУ и семье.

Мы разработали перспективный план работы на два учебных года для старшей и подготовительной к школе групп, позволяющий создать оптимальные условия для решения поставленных задач.

Содержание включало такие темы, как «Мир, в котором мы живем», «Краски осени», «Идет дождь», «Весенняя сказка», «Путешествие в весенний лес», «Как красиво в природе весной», «Круглый год».

В процессе реализации перспективного плана, возникла необходимость проводить экскурсии на природу, наблюдения за природными явлениями, которые были вполне целесообразны: т.к. детям сложно было связать содержание картин с окружающей

действительностью. Детям предлагалось наблюдать за цветом неба (утро, день, вечер, зной, ненастье и т.д.), снега (первый, подтаявший, блестящий на солнце), листвы (зелёная, желтая, оранжевая, красная); деревьями, солнцем, ветром, за цветом пейзажа в целом. Предложенные в перспективном плане формы работы представлены в приложении.

Работа по внедрению выявленных нами педагогических условий осуществлялась в течение двух лет. Мы постарались разбить темы занятий в соответствии с сезонными изменениями. Так, с сентября по ноябрь осуществлялась работа по формированию эстетического отношения к красоте природы осенью (к жизни леса, человека в лесу); в декабре, январе, феврале – к природе в зимний отрезок времени; в весенние месяцы – формировали эстетическое отношение к явлениям природы, несущим пробуждение природы после зимнего сна. Параллельно шла работа по направлениям «Могущество гор. Человек и горы», «Поля и степи, их жизнь. Человек в поле», «Небо и человек».

В соответствии с темой мы подбирали картины художников-пейзажистов. Ознакомление с пейзажем обобщало имеющиеся у детей знания, представления о природе, развивало эмоциональную отзывчивость на изображённую на картине природу, формировало эстетическое отношение к ней.

Также были организованы занятия, по ознакомлению с картиной А. К. Саврасова «Грачи прилетели», знакомство с картиной К. А. Коровина «Зимой», знакомство с картиной А. О. Никулина «Алтайские белки», сравнение картин И.И. Левитана «Осень» и Е. Е. Волкова «Октябрь» и др.

Для достижения более эффективных результатов в работе к занятиям по ознакомлению с пейзажной живописью мы включали интегрированные занятия, имеющие своей целью познакомить детей с музеями, художниками-пейзажистами, дать представление об отражении жизни природы в искусстве.

Для полноценной деятельности по формированию эстетического отношения к природе в процессе ознакомления детей с пейзажной живописью была организована предварительная работа по экологическому воспитанию (познавательные занятия), которая также соответствовала заявленным сочетаниям направлений работы. Основными формами такой работы мы выбрали: экологические занятия с целью формирования и обогащения представлений и знаний о различных явлениях живой и неживой природы, о правилах поведения человека при нахождении в природе : «Цветут сады», «Человек и природа», «Бабочки летают над лугом», «Солнце – основной источник света и тепла на планете», «Весна пришла, птицы прилетели», «Лес в жизни человека» и др.

Циклы наблюдений позволяли помочь детям перенести свои впечатления, переживания, отношения на натуральные объекты природы. Весь объём знаний был разделен на «порции» (наблюдения) и обеспечивал постепенное и всесторонне их усвоение.

Показатель уровня сформированности эстетического отношения к природе через ознакомление с пейзажной живописью у детей на констатирующем и контрольном этапах был выявлен благодаря комплексу методик изучения художественно-эстетического развития детей (методика «Красивое – некрасивое», «Опиши картину», «Рисую музыку» [3].

Полученные данные свидетельствуют о том, что произошли позитивные изменения. Дети стали более осознанно оценивать произведения пейзажной живописи, искренне и эмоциональней реагировать на красоту пейзажа. Была отмечена положительная динамика и в работе с родителями: активное посещение семьями художественных салонов и выставок, после которых как дети, так и взрослые высказывали положительное мнение и подчеркивали значение таких мероприятий для эстетического развития семьи.

Проведенная нами работа свидетельствует о положительной динамике роста уровня развития детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой.

Таким образом было установлено, что предложенные педагогические условия обеспечения данного процесса приводят к положительным результатам.

Библиографический список

1. Курочкина, Н. А. Дети и пейзажная живопись. Времена года : учимся видеть, ценить, создавать красоту / Н. А. Курочкина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. – 272 с.
2. Доронова, Т. Н. Развитие детей в изобразительной деятельности / Т. Н. Доронова // Ребёнок в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 2–8.
3. Шайдурова, Н. В. Диагностика художественно – творческого развития детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов педагогического факультета по курсу «Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Н. В. Шайдурова. – Барнаул : Барнаульский государственный педагогический университет, 2005. – 193 с.

Жиленкова А.В., учитель-дефектолог

МБДОУ «Детский сад № 5 комбинированного вида г. Горно-Алтайска»
г. Горно-Алтайск

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. *Материалы статьи содержат методы и технологии развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого- педагогического сопровождения. Раскрывается понятие психолого- педагогического сопровождения. Статья предполагает повышение психолого- педагогической компетентности воспитателя. Рассказывается об эмоциональном опыте ребёнка, который он приобретает только в том случае, если организация игр и занятий строятся таким образом, чтобы дети почувствовали необходимость друг в друге, поняли значение взаимопомощи. Описывается целесообразность развития эмоциональной сферы детей посредством комплекса психогимнастических игр и упражнений.*

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дошкольники с нарушением зрения, методы и технологии, коррекция, эмоциональный интеллект, эмоциональный опыт, индивидуальная работа.

A.V. Zhilenkova

METHODS AND TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Abstract. *The Materials of the article contain methods and technologies for developing emotional intelligence of children of senior preschool age with visual impairment in the process of psychological and pedagogical support. The concept of psychological and pedagogical support is revealed. The article suggests improving the psychological and pedagogical competence of the educator. It tells about the emotional experience of the child, which he gets only if the organization of games and classes is built in such a way that children feel the need for each other, understand the meaning of mutual assistance. The expediency of developing the emotional sphere of children through a complex of psychogymnastical games and exercises is described.*

Key words: psychological and pedagogical support; preschool children with visual impairment; methods and technologies; correction; emotional intelligence; emotional experience; individual work.

В наше время прогрессивных изменений развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание в отличие его интеллектуального развития. Формирование эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач воспитания, особенно у детей с нарушением зрения. То, что писал Л. С. Выготский о феномене «засушенное сердце» (отсутствие чувства) не потеряло актуальности и в наше время, когда, помимо соответствующей направленности воспитания и обучения, «обесчувствованию» способствует технологизация жизни, в которой участвует ребенок [3]. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому, работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна. Чтобы правильно работать в этом направлении необходимо знать методы и технологии развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для начала необходимо рассмотреть понятие: «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение».

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее определение слову «сопровождать» 1) следовать вместе с кем-нибудь находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь; 2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь [20, с. 906].

Психолого-педагогическое сопровождение детей представлено в ряде научных исследований Е. И. Казаковой, Л. Г. Субботиной, Л. М. Шипициной и др. [26, 29].

Общим для вышеуказанных исследований, по мнению А. О. Куракиной, является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленной на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе с целью решения специфических проблем личности ребенка. Ребенок в при таком виде сопровождения выступает в роли субъекта самовоспитания и саморазвития. Объектом при этом выступают его качества, способы действия, условия его жизни [16].

Психолого-педагогическое сопровождение Е. И. Казакова рассматривает как особый вид помощи (или поддержки) ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса. Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения, включающий ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, специалистов, находящихся во взаимодействии с ними [30].

Психолого-педагогическое сопровождение Л. Г. Субботина рассматривает с позиции целостного и непрерывного процесса изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах детской деятельности, адаптации в социуме, осуществляемой субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. Ребенок в педагогическом взаимодействии выступает одновременно в роли и объекта и субъекта самовоспитания и саморазвития. При этом объектом является не сам ребенок, а его эмоции, чувственная сфера. По её мнению, значимым условием эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса [26].

Психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как комплексную, согласованную деятельность специалистов дошкольной образовательной организации, направленную на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного развития эмоционального интеллекта у дошкольников с нарушением зрения.

При описании принципов психолого-педагогического сопровождения ребенка А. О. Куракина выделяет следующие:

– приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»): специалист системы сопровождения призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка;

– непрерывность сопровождения: специалисты службы сопровождения прекращают поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или подход к решению очевиден;

– мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения: обеспечивается согласованной работой команды специалистов, включенных в единую организационную модель, владеющих единой системой методов [16].

Поскольку дети с нарушениями зрения ограничены в непосредственном зрительном восприятии окружающего мира (они плохо видят отдаленные объекты), Л. И. Плаксина при организации сопровождения советует соблюдать ряд рекомендаций:

- создавать соответствующие условия для зрительного восприятия;
- оптимально использовать наглядные пособия;
- применять специальные методы обучения и вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения зрения каждого ребенка;
- подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические особенности детей [21].

У детей с нарушением зрения часто наблюдается «невроз адаптации», характеризующийся плаксивостью, раздражительностью, повышенной утомляемостью, отмечает Е. А. Сергиенко. В этой связи необходимым условием развития эмоционального интеллекта детей с нарушением зрения должно стать органическое сочетание индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребёнку [24].

Учитывая то, что на протяжении дошкольного возраста происходят существенные изменения в эмоционально-чувственной сфере ребёнка, обусловленные складывающимися видами деятельности и характером взаимоотношений с окружающими людьми, важным условием развития эмоционального интеллекта, по мнению Е. П. Ильина, является опора на положительное в характере, в свойствах личности ребёнка, сочетающаяся с чуткостью и разумной требовательностью [10].

Поскольку в отечественной педагогике и психологии является общепринятой теория о ведущих видах деятельности, основным методом формирования эмоционального интеллекта становится игра, как ведущая деятельность дошкольника. Посредством игровых упражнений дети получают знания, учатся понимать и интерпретировать свои и чужие эмоции. Помимо игровых методов формирование компонентов эмоционального интеллекта осуществляется посредством чтения и обсуждения специально подобранной детской литературы, этических бесед, непрерывной образовательной деятельности, а также посредством арт-технологических методов [4].

Нарушение зрения оказывает влияние на сферу чувственного познания и отражение психических свойств у детей (восприятие, представление, мышление) тем самым, сужая их эмоциональную сферу, отмечает А. В. Игнатьева. Большое значение при этом имеет тот факт, открыто ли ребёнок выражает свои чувства или же «уходит в себя», таит в себе скрытые желания [8].

Для целенаправленной системной работы с детьми по развитию эмоционального интеллекта наиболее приемлемой является классификация К. Изарда, которая основана на фундаментальных эмоциях: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Остальные эмоции, согласно этой классификации, являются производными. Поэтому в коррекционную работу следует включать игры и упражнения на развитие базовых эмоций: «Я радуюсь, когда...»; «Зеркало», «Прогони злость», «Кубик эмоций», «Угадай эмоцию», «Вулкан», «Я могу» и этюды на выражение эмоциональных состояний и др. [9].

Процесс восприятия окружающего мира у детей дошкольного возраста отмечает Л. И. Плаксина, начинается целенаправленно формироваться только при участии взрослых. Подражание ребенка поведению старших играет решающую роль в формировании высоких моральных, интеллектуальных и эстетических чувств [21].

По мнению И. А. Пазухиной, эмоциональный опыт ребёнок приобретает только в том случае, если организация игр и занятий строится таким образом, чтобы дети почувствовали необходимость друг в друге, поняли значение взаимопомощи. Возможные конфликтные ситуации взрослые не должны считать чем-то отрицательным, неприятным. Их следует использовать конструктивно, в качестве упражнения для приобретения детьми умения решать подобные проблемы. Можно иногда «специально спровоцировать» конфликтную ситуацию для того, чтобы дети постарались сами найти выход из сложившейся ситуации. Важно поддерживать в них чувство общности, желание сотрудничать, стремиться, чтобы они играли не только с теми, кто им нравится и с кем они дружат. Педагогу необходимо постоянно поддерживать каждого ребёнка в различных ситуациях [5].

Поскольку вся деятельность дошкольника является эмоционально насыщенной, отмечает В. М. Минаева, то всё, во что включается ребёнок, – игра, рисование, лепка, конструирование и т.д., должно иметь эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Важным моментом при организации игр является показ как положительных, так и отрицательных эмоций, связанных с поступками. Этот приём позволит детям в дальнейшем правильно ориентироваться в реальной действительности, которая изобилует отрицательными эмоциями [19].

Важно стараться объединить содержание игр, занятий с повседневным опытом детей и знакомым им ситуациями, искать новые формы для закрепления уже пройденного материала, продумать сюрпризы, включать в занятия небольшие паузы для разрядки: викторины, песенки, загадки, шутки, – указывает И. В. Ковалец. Одним из таких методов являются «Минуты вхождения в день». Такие встречи развивают у детей способность живо чувствовать окружающее. Педагог должен задавать детям вопросы осторожно, чтобы не перечеркнуть увиденного, не увести детей от их собственных впечатлений, не погасить в них восторг, а, чтобы понять увиденное и услышанное, надолго сохранить в памяти, чтобы выразить ощущение восторга в словах, в танце, в рисунке и тем самым помочь ребёнку заглянуть в себя. Самое главное условие эффективности таких средств – добровольное участие в них детей. Необходимо создавать условия для развития их чувств, заинтересовать, увлечь детей, серьёзно готовиться к каждой встрече [13].

Важным условием содержания развития эмоционального интеллекта детей с нарушением зрения, указывает С. И. Семенака, является тесная связь с реальной жизнью, их социальным опытом. Поэтому помимо специально организованных занятий, квалифицированный педагог должен использовать ситуативные беседы. Этой цели может служить и организация общих мероприятий на уровне всего дошкольного учреждения, таких как праздники, подготовка спектаклей, а также занятия в студиях, секциях, клубах по интересам, в том числе с привлечением родителей. Разнообразие организационных форм способствует существенному расширению спектра общения детей и взрослых, позволяет педагогам лучше понять чувства и переживания детей, поддержать их в разных ситуациях, способствовать их социализации [24].

Детей специально необходимо обучать позитивным, поддерживающим приёмам общения со сверстниками, отмечают Г. А. Бордовский, Н. В. Гороховская, помогать им понять, что дружба даёт радость общения, и нужно уметь доставлять эту радость другому: вовремя поздравить с праздником или днём рождения, изготовить и преподнести другому подарок или просто проявить внимание, сказав хорошие добрые слова и т.д. [1].

Детям дошкольного возраста нужны сказки, воодушевляющие и эмоционально насыщенные. Через фантазийный мир книги развивается творческое воображение, значительно пополняется словарный запас, расширяется эмоционально-чувственный опыт. Национальные сказки помогают лучше понимать свои и чужие эмоции. Использовать сказки

в развитии эмоциональной сферы рекомендуют И. В. Вачков, В. М. Минаева. Вспоминая основные события и переживания персонажей, дети с помощью педагога сопоставляют их с собственным личным примером. Это помогает им разобраться в некоторых жизненных ситуациях и основных эмоциональных состояниях [2, 19].

Для того, чтобы научить детей правильно строить отношения с другими людьми, проявлять уважение к своим сверстникам, О. Л. Князева рекомендует предлагать детям проблемные ситуации, разрешение которых помогает им овладеть определёнными коммуникативными навыками [12].

Целесообразность развития эмоциональной сферы детей посредством комплекса психогимнастических игр и упражнений описывает М. И. Чистякова. Очередность введения игр определяется принципами принятия ребёнком норм бесконфликтного общения, подбор которых осуществляется эмпирическим путём и базируется на многочисленном опыте работы с детьми [29].

Можно использовать коробочки эмоций, отмечает О. В. Хухлаева, в которых содержатся разные предметы, вызывающие определённый отклик, переживания, воспоминания или дать послушать звуки счастья, ощутить его запах или вкус. Пусть ребёнок послушает, как поет соловей или звенит колокольчик; дайте ему возможность ощутить аромат цитрусовых плодов. Для ребенка более понятны его собственные ассоциации. Детям нравятся тактильные сказки. Не надо приобретать какие-то новые вещи, можно использовать предметы обстановки. Здесь важно, чтобы, слушая сказку, ребёнок мог понюхать ароматические масла, прикоснуться к капелькам воды, или послушать звуки прекрасной музыки [28].

Дети любят необычные ситуации, новые приключения. В приключениях важным компонентом по мнению И. В. Вачковой, Е. Хлевной, являются моменты с позитивной окраской: важны приятные знакомства, интересные игровые пространства. В такой атмосфере более успешно проходит социализация, развитие символического мышления, с помощью которого понимаются намерения и мотивация других людей [2, 27].

Самым простым и действенным способом знакомства с миром эмоций является слушание музыки, которая воздействует на ребенка исключительно через чувства. Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, стимулировать и регулировать движения человеческого тела делает ее незаменимым компонентом разных видов кинезитерапии. В связи с этим использование коррекционной ритмики в работе с дошкольниками с ОВЗ обеспечивает снятие эмоциональных зажимов. При этом ритмические движения выступают в роли средства невербального общения и разрядки эмоционального напряжения.

Педагоги должны учитывать, указывает А. В. Игнатьева, что некоторые дети с нарушением зрения не могут четко дифференцировать цвет и его состояния. Поэтому на занятиях и в индивидуальной работе вне занятий следует использовать специальные игровые упражнения, которые помогут ребенку познать все многообразие эмоций, научиться осознавать и выражать словами свои и чужие чувства. Вот некоторые из них: «Игра с образом животных», «Игра с пиктограммами», «Волшебный мешочек» и др. [8].

Более подробно остановимся на таких интересных и эффективных технологиях и методиках:

– Технология Рефлексивный круг Корнелли. Очень подробно её описывает Н. А. Матвиенко. Технология направлена на сплочение детского коллектива, формирование умения слушать и понимать друг друга, развитие умения выражать свои чувства и переживания, умение анализировать и делать выводы [17].

– Кинезитерапия – в занятие включаются различные упражнения, способствующие снятию психоэмоционального напряжения, обеспечивающие релаксацию, регуляцию эмоциональных состояний, коррекцию моторной сферы. Темы занятий: «Путешествие за синей птицей», «В гостях у морского царя», «Бал насекомых» и др.

– Камнетерапия – это доступный и эффективный способ психотерапевтического воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Она позволяет научиться передавать свои чувства, развивать положительные эмоции. В процессе работы с камнями дети непроизвольно получают возможность выразить свои чувства и эмоции.

– Знаково-символическое кодирование и декодирование (пиктограммы с изображением эмоций, жесты-знаки, например, во время проведения игры «Пойми меня», символы и др. [5,18].

– Социально-ориентированные игры [11].

– Игры-драматизации [14].

– Незаконченные предложения «Вместе веселее» [22].

– Сочинение историй и сказок [2].

– Обводки, прорисовки, шаблоны, трафареты для графического запоминания различных эмоций. Для изучения жестов и поз можно использовать игры со схематическим изображением поз человека и «шарнирного человечка». В этом случае эффективен прием «сопряженных действий», рекомендуемый В. З. Денискиной, который помогает детям принять нужную позу [6, 15].

– Методы арт-терапии, позволяющие выразить свое состояние через рисунок, сказку, пластилиновую и каменную фигурку, игру [13].

– Мимическая гимнастика [23].

– Сказкотерапия [2].

– Психогимнастические упражнения являются одним из эффективных средств развития эмоционального интеллекта дошкольников, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы ребенка, помогают детям общаться со сверстниками, проявлять свои чувства и понимать чувства других [29].

– Экспрессивный этюд. Это вид психогимнастики, направленный на развитие у ребёнка умения понимать эмоции других людей и умения управлять собственными эмоциями, активно используя личные экспрессивные средства. Педагог, обращаясь к воспитанникам, просит изобразить телодвижением какой-либо персонаж прочитанного произведения: как он говорит, как действует, что чувствует в определенной ситуации. Таким образом, педагог создает условия для развития средств экспрессии: мимики, пантомимики, жестов и интонации. Одни воспитанники показывают, другие смотрят. Благодаря такому подходу у наблюдающих детей расширяется багаж образного восприятия экспрессии, происходит обогащение понимания эмоций других людей по их экспрессивному выражению.

Кроме того, существуют техники развития EQ для детей: коробочка эмоций, банка счастья, язык эмоций, эмоциональный фотоальбом – путешествие, компас эмоций и др.

Благодаря системе переживаний и впечатлений, отмечает Л. И. Солнцева, которую осваивает ребенок в процессе жизни и которая воспринимается им как приобретенный опыт и сохраняется в долговременной памяти, он становится способным к формированию направленности личности, к проявлению интереса, призвания, склонности или способности в различных конкретных формах деятельности. Таким образом, у ребенка создается единая индивидуальная психологическая система, включающая как познавательную сферу, так и сферу эмоций и действий, благодаря которой он избегает нивелирующего влияния среды и создает свою собственную, осмысленную линию поведения [25].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы дошкольников с нарушением зрения позволяет сделать вывод о необходимости развития эмоционального интеллекта у детей с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Понимание и учет особенностей развития эмоционального интеллекта детей с нарушениями зрения поможет тифлопедагогам, воспитателям специализированных групп, а также родителям подобрать адекватные методы и приемы, позволяющие предупредить или

скорректировать негативные проявления в развитии эмоционального интеллекта ребенка с нарушением зрения. Комплексное использование представленных форм, методов и приёмов поможет ребёнку повысить уверенность в своих силах, получить положительные эмоциональные переживания, обучиться конструктивным навыкам общения и эффективным моделям поведения и выражения своих чувств и эмоций, пониманию настроения собеседника, владению элементарными навыками саморегуляции, более уверенно общаются со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. Бордовский, Г. А. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде : Материалы международного семинара / Г. А. Бордовский, Н. В. Гороховатская, О. Г. Роговая. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. – 154 с.
2. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию или Избушка, избушка, повернись ко мне передом / И. В. Вачкова. – Москва: Генезис, 2011. – 288 с.
3. Выготский, Л. С. Собр. Сочинений. В 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – С. 243–386.
4. Гаспарова, Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре / Е. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 10. – С. 61–64.
5. Давайте познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет / И. А. Пазухина. – Санкт-Петербург : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
6. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва: Айрис-пресс, 2014. – 160 с.
7. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: Методические рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.
8. Игнатьева, А. В. Эмоциональная сфера детей с нарушениями зрения / А. В. Игнатьева // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции (24–25 мая 2012 года, г. Уфа). – Уфа : Издательство ИРО РБ, 2012. – С. 202–204.
9. Изард К. Э. Эмоции человека / К. Э. Изард. – Москва: МГУ, 2000. – 281 с.
10. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 752 с.
11. Ильина, М. В. Чувствуем – познаем – размышляем. Комплексные занятия для развития восприятия и эмоционально-волевой сферы у детей 5-6 лет / М. В. Ильина. – Москва : АРКТИ, 2004. – 240 с.
12. Князева, О. Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач / О. Л. Князева // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 86–93.
13. Ковалец, И. В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / И. В. Ковалец. – Москва : Владос, 2013. – 136 с.
14. Корнилова, И. Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации // Дефектология / И. Г. Корнилова. – 1998. – № 6. – С. 50–58.
15. Краснощекова, Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н. В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 299 с.
16. Куракина, А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Педагогические науки / А. О. Куракина. – 2013. – № 11. – С. 546–550.

17. Матвиенко, Н. А. Методы и технологии формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики / Н. А. Матвиенко. – 2020. – № 1(28). – С. 1–3 : [сайт]. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/150/4745/>. – Режим доступа: свободный.
18. Меремьянина, О. Р. Что я знаю о себе? Учебно-методическое пособие / О. Р. Меремьянина. – Барнаул, 2004. – 118 с.
19. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В. М. Минаева. – Москва : АРКТИ, 2003. – 48 с.
20. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка/ 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с.
21. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – Москва : Город, 1998. – 262 с.
22. Рылеева, Е. В. Вместе веселее! Дидактические игры для развития навыков сотрудничества у детей 4–6 лет / Е. В. Рылеева. – Москва : Айрис-Пресс, 2003. – 160 с.
23. Селезнева, Е. И. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольников с нарушениями зрения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук по специальности 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)». – Москва, 1995. – 18 с.
24. Семенака, С. И. Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет / С. И. Семенака. – Москва : Издательство АРКТИ, 2013. – 80 с.
25. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
26. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе / Л. Г. Субботина. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. – 150 с.
27. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О.В. Хухлаева. – Москва : Генезис, 2006. – 176 с.
28. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 314 с.
29. Шипицына, Л. М., Казакова, Е. И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
30. Эльконин, Д. Б. Развитие личности ребенка дошкольного возраста // Психология личности и деятельности школьника : [сайт]. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPr-1011.htm#Sp101>. – Режим доступа: свободный.

*Жуганова Т.В., заведующий МАДОУ ЦРР – «Д/с № 109»,
Орлатая М.Е., старший воспитатель МАДОУ ЦРР – «Д/с № 109»
г. Барнаул*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЛУЖБЫ СЕМЕЙНОЙ МЕДИАЦИИ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. *Не секрет, что современные родители, образовательные организации, а главное дети погрузились в ураган жизненных метаморфоз. Многие спрашивают: «Как жить в эпоху миллениалов, смертоносного вируса, гаджетов и тотального*

психологического напряжения? Как воспитать эмоционально стабильного, психически уравновешенного, а главное счастливого ребенка?». Вопросом задаются не только педагогические старожилы, но и молодые кадры. Воспитание и сохранение психического здоровья современных детей – наиболее актуальная проблема современного образования всех уровней. Немаловажной задачей для решения проблемы является эффективная работа с семьями обучающихся. Контингент семей воспитанников разнообразен, поэтому так важно находить индивидуальный подход, оказывать необходимую помощь каждой семье. Работа по данному вопросу создаёт условия для профессионально-личностного роста педагогов, совершенствования навыков общения с семьями воспитанников, поиска путей решения конфликтов как внутри детского коллектива, так и между родителями (законными представителями) воспитанников. В целях создания условий для профессионально-личностного развития педагогов, а также для урегулирования семейных конфликтов, нами было принято решение создать службу семейной медиации.

Ключевые слова: профессиональное-личностное развитие, урегулирование семейных конфликтов, медиация.

T.V. Zhuganova

M.E. Orlataya

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF FAMILY MEDIATION SERVICE ON THE BASIS OF PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract. *It is no secret that modern parents, educational organizations, and most importantly children are immersed in a hurricane of vital metamorphoses. Many people ask: «How to live in the era of millennials, a deadly virus, gadgets and total psychological stress? How to raise an emotionally stable, mentally balanced, and most importantly a happy child?». This question is asked not only by old-timers, but also by young personnel. The upbringing and maintenance of the mental health of modern children is the most pressing problem of modern education at all levels. Effective work with the families of students is an important task in solving this problem. The contingent of children's families is diverse, which is why it is so important to find an individual approach and provide the necessary assistance to each family. Working on this issue creates conditions for the professional and personal growth of teachers, improving the skills of communication with the families of students, finding ways to resolve conflict situations. In order to create conditions for the professional and personal development of teachers, as well as for the settlement of family conflicts, we decided to create a family mediation service.*

Key words: professional and personal development, settlement of family conflicts, mediation.

Нередко специалисты дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) становятся свидетелями семейных конфликтов, которые, безусловно, накладывают отпечаток на развитие личности ребенка, состояние его психики, на поведение в детском коллективе. Руководителям и специалистам знакома ситуация, когда один из родителей (законных представителей) ребенка приходит к руководству ДОО с просьбой выступить в суде на его стороне. Полагаем, что в настоящее время большинство таких родителей получают отказ, за исключением тех ситуаций, в которых жизнь и здоровье ребенка находятся под угрозой.

Поскольку основной целью ДОО является сохранение психического здоровья ребенка, педагогический коллектив поставил перед собой задачу оказывать помощь родителям в урегулировании семейных конфликтов.

На помощь педагогам и руководителю ДОО приходит такой метод решения конфликтов как медиация – альтернативная процедура урегулирования споров с участием в качестве посредника независимого лица – медиатора (процедуры медиации), содействия

развитию партнерских деловых отношений и формированию этики делового оборота, гармонизации социальных отношений [2].

Изучая данный вопрос, мы обратились к опыту Международной социальной службы (далее – МСС), которая с 1924 года помогает семьям в 120 странах мира разрешать проблемы при разрыве отношений или разводе супругов, семьям, столкнувшимся со сложными трансграничными проблемами, где пострадавшей стороной является ребенок.

МСС рассматривает семейную медиацию как простое прагматичное и профессиональное средство для урегулирования конфликтов, обеспечивающее права личности и дополняющее любые юридические способы решения споров.

Изучение литературы позволило нам сделать вывод, что семейная медиация должна рассматриваться и функционировать как процесс, при котором беспристрастный медиатор организует взаимодействие конфликтующих родителей для обмена мнениями и обсуждения волнующих вопросов. При этом их участие в данном процессе является добровольным.

Изучив правовое поле данного вопроса, а именно ФЗ от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», мы пришли к выводу, что согласно ст. 15 данного закона, педагоги ДОО имеют возможность осуществлять деятельность медиатора на непрофессиональной безвозмездной основе. Процедура медиации проводится при взаимном волеизъявлении сторон на основе принципов добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равноправия сторон, беспристрастности и независимости медиатора [2].

На педагогическом совете ДОО было рассмотрено предложение о создании «Службы семейной медиации» и было решено изучить мнение родителей по данному вопросу, а именно их готовность обратиться за помощью в данную службу на базе ДОО, заинтересованность в решении семейных конфликтов. Для изучения мнения родителей (законных представителей) воспитанников им было предложено принять участие в анонимном опросе [4].

В данном опросе приняло участие 145 семей, возраст участников – от 18 до 50 лет. В ходе опроса выяснилось следующее:

1. Большинство взрослых хотя бы раз в неделю конфликтуют на глазах своих детей.
2. Примерно для 70 % опрошенных брак, в котором они состоят, не первый.
3. 60 % родителей воспитанников «были на грани развода».
4. 80 % считают необходимым обращение к специалисту в области психотерапии или психологии.

5. Более 80 % обратятся в службу семейной медиации на базе ДОО в случае возникновения конфликтов в семье, поскольку признают главенство интересов ребенка.

Данные опроса способствовали созданию службы семейной медиации на базе нашей ДОО. Положение о службе семейной медиации размещено на сайте ДОО. Основной целью является создание гуманного и безопасного пространства для полноценного развития и социализации детей в сложных жизненных ситуациях.

По нашему мнению, специалистам ДОО необходимо играть роль медиаторов в конфликтах, возникающих в семьях обучающихся, поскольку педагогическое сообщество во главу угла ставит потребности детей, их цель – найти такое решение, которое будет способствовать благополучию воспитанников в соответствии с их правами, закрепленными в Конвенции ООН о правах ребенка.

В состав службы медиации входят заведующий, старший воспитатель, педагог-психолог и воспитатели ДОО. Перед администрацией ДОО встал вопрос обеспечения процесса медиации педагогическими кадрами, нацеленными на постоянное профессиональное развитие, личностный рост и углубленное изучение данного вопроса. На очередном педагогическом совете было принято решение о создании условий для профессионально-личностного развития педагогов службы медиации.

Не секрет, что условиями профессионального и личностного роста педагога является включение педагога в инновационные процессы, вектор которых направлен на оптимизацию и изменение качества системы образования и потребностей заказчиков. Педагог службы семейной медиации должен выработать собственное профессиональное поведение в соответствии с потребностями современного гуманистически развивающегося общества. Необходимость наличия у медиаторов педагогической компетенции, понимаемой как эффективное использование системы образовательных навыков и умений, подтолкнула руководство ДОО к оказанию полноценной методической поддержки службы семейной медиации.

Медиатор ДОО организует работу таким образом, что участники конфликта сами ищут, обсуждают и формируют возможные решения для достижения соглашения. В процедуре соблюдаются следующие принципы:

1. Медиация основана на добровольном участии, доброй воле сторон и совместных усилиях, поэтому она не может проводиться, если одна из сторон отказывается от участия.

2. Медиация не возможна в случае, если одна сторона пытается оказывать давление на другую, или одна из сторон чувствует себя запуганной другой стороной.

3. Различные виды зависимости, например, алкогольной и наркотической, могут поставить обсуждение, переговоры и особенно долгосрочное исполнение принятых решений под сомнение.

4. Медиация не является психотерапией, юридической консультацией или способом избежать или отложить судебное разбирательство; не используется в качестве способа манипулирования другой стороной.

5. Медиативное соглашение отражает решения, принятые совместно участниками конфликта.

6. Участие детей регулируется определенными правилами. Обычно дети с медиатором или педагогом-психологом, который способен отделить собственные ощущения и потребности ребенка от ощущений и потребностей любого из его родителей и осторожно передать мнение ребенка участникам медиации для обсуждения.

7. Педагог, на которого будет возложена роль медиатора, должен организовывать беседы отдельно с родителями с целью установления причин конфликта, а также необходимости и результативности применения медиации в конкретном случае [3, с. 27].

Руководитель и педагоги нашей ДОО возлагают надежды на службу семейной медиации. Мы считаем, что профессионализм, постоянное стремление к углублению знаний и повышению профессиональной компетентности, готовность оказывать помощь семьям, находящимся в трудной ситуации, а главное твердость в убеждении, что права и интересы ребенка превыше всего, позволят достичь высоких результатов. Мы рассчитываем не только на плодотворное взаимодействие с семьями воспитанников, но и на профессионально-личностное развитие педагогов ДОО.

Библиографический список

1. Красношлыкова, О. Г., Приходько, Е. В. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях / О. Г. Красношлыкова, Е. В. Приходько // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 47–54.

2. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) : Федеральный закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) : [сайт]. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038. – Режим доступа: свободный.

3. Разрешение семейных конфликтов. Руководство по международной семейной медиации. – Москва : Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2015. – 104 с.

4. Социальный статус семей. Медиация : Опрос на Гугл : [сайт]. – URL: https://docs.google.com/forms/d/1b7mN_AtGVgyk09n0ihBmiuOcMnB4xnPK6UsHIK6IBlc/edit. – Режим доступа: свободный.

Клименко И.С., доктор технических наук, профессор

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Пятигорск

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения принципов теории самоорганизации к процессам формирования образовательного пространства нового типа. Сделана оценка влияния синергии взаимодействия образовательных технологий на процесс формирования личности педагога, как участника образовательного процесса; определены необходимые условия профессионального развития.

Ключевые слова: творческие способности, саморазвитие, авторские образовательные технологии.

I.S. Klimenko

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT METHODOLOGY: A SYNERGISTIC APPROACH

Abstract. The article discusses the possibility of applying the principles of the theory of self-organization to the processes of forming a new type of educational space. An assessment of the influence of the synergy of the interaction educational technologies on the process of forming the personality of a teacher as a participant in the educational process is made, the necessary conditions for professional development are determined.

Key words: creativity, self-development, copyright educational technologies.

Современная система образования, отвечая на вызовы информационного общества, нуждается в новых методологических основах, которые учитывают синергию классических образовательных технологий и возможностей, появившихся у педагогов в условиях цифровизации образовательного пространства. Идея использования виртуальной и дополнительной реальности в образовательном учреждении открывает уникальные возможности для творчества педагога и личностно-ориентированного развития школьников. Учитель, работающий в новых социальных условиях, способный создать авторскую технологию обучения, реализующую личностно-ориентированный подход к образовательному процессу, учитель-творец – это не какое-то отдаленное будущее, это реалия сегодняшнего дня.

Многоплановый, многоаспектный характер педагогической деятельности школьного учителя подразумевает «многоликость» профессиональных компетенций педагога: знание предмета и предметной области, социокоммуникативные компетенции, позволяющие находить общий язык с учениками, родителями и другими стейкхолдерами образовательного процесса, умение организовать научную и проектную деятельность учащихся, готовность адаптировать известные педагогические методы к личности каждого ученика – вот далеко не полный перечень талантов, которыми должен обладать учитель.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. позиционирует новую школу как средство, обеспечивающее опережающее развитие не только учащихся, но и педагогов [1]. Новые

ценностные основания позволят консервативной классической технологии обучения «сиди и слушай» повернуться лицом к новым форматам взаимодействия, личностно-ориентированного и проблемно-ориентированного обучения, совершенствования навыков гибкого системного, нелинейного мышления в паре «ученик-учитель». В качестве ценностного основания новой школы предлагается рассматривать синергию взаимодействия «ученик-учитель», синергию образовательного учреждения и общества в целом; синергию внутренних ресурсов.

Современная педагогическая наука в контексте теории самоорганизации различает два самостоятельных направления: синергетика образования и синергетика в образовании. Синергетика образования – это научное направление, предметом которого является процесс развития и самоорганизации сложных систем различной этиологии на образовательном пространстве.

Для адаптации идей синергетики к системе обучения и воспитания необходимо оценивать необходимые и достаточные условия применимости теории самоорганизации к системе образования, ее подсистемам и элементам.

Так, существенное влияние на результат обучения оказывает соблюдение следующих условий:

- рассматривая личность педагога, ученика, любого участника образовательного процесса как элемент сложной системы необходимо допускать существование многовариантного характера поведения и эволюции личности; так, на образовательном пространстве государства возможны различные формы и структуры образовательных учреждений, различный правовой статус, для системы образования многовариантность может быть представлена различными формами собственности и методами организации образовательного процесса;

- считая систему обучения и воспитания личности открытой системой, образовательные учреждения как сложные системы следует рассматривать как часть системы более высокого порядка, взаимодействие с которой происходит путем обмена энергетическими, информационными ресурсами и человеческим капиталом;

- траектория движения/развития личности педагога как сложной системы зависит от ее предыдущих состояний и поставленных целей; это условие необходимо для корректного определения целей личностно-ориентированного обучения: цели должны соответствовать потребностям и уровню развития; так, организовывая научно-методические семинары для молодых специалистов, вчерашних выпускников педагогического вуза, необходимо учитывать их стартовый уровень и системы предпочтений, в противном случае молодые учителя могут получить негативный опыт, который впоследствии отразится на их отношении к работе;

- альтернативные стратегии поведения сложной системы (отдельного педагога, образовательного учреждения) и отдельные действия в условиях неустойчивой социальной среды способны изменить систему на микро- и макроуровнях; выполнение этого условия необходимо для обоснования принимаемых решений и прогнозирования ожидаемых результатов на этапе планирования учебно-воспитательного процесса. Например, неформальное объединение школьников, тяготеющих к исследовательской и экспериментальной деятельности, в процессе самоорганизации образует новую систему, профессиональное управление которой заинтересованный педагог направит в нужное русло;

- система образования, ее подсистемы и элементы – неаддитивные системы, то есть свойства системы не являются простой суммой свойств входящих в систему элементов; выполнение этого условия необходимо для формирования структуры объекта управления в учебно-воспитательном процессе. Например, способность и готовность отдельных педагогов к творчеству и исследованиям будут многократно, непропорционально усилены при объединении в творческий коллектив, такой синергетический эффект обусловлен нелинейностью элементов системы и множественным характером их поведения;

– условием гармоничного развития личности педагога и школы, как образовательной системы, ее подсистем и элементов предлагается считать согласованное взаимодействие, при котором цели и задачи отдельного элемента или подсистемы не противоречат общей цели; так, организация научной работы учащихся – это процесс взаимодействия учителя, учеников и окружающего их информационного пространства, результаты которого будут отражаться в уровне творческих способностей всех участников процесса, статусе образовательного учреждения, его репутации;

– одним из условий эффективного управления предлагается считать нахождение системы в точке неустойчивости, так как именно в этой позиции, в точке бифуркации, система открыта для внешних и внутренних воздействий, и субъект управления может влиять на поведение системы. Например, открытость образовательного учреждения, его стратегия взаимодействия со всеми стейкхолдерами учебно-воспитательного процесса, внешней средой способствует определению новой миссии школы и дает субъектам управления возможность выбора соответствующих инструментальных средств (методология и образовательные технологии; форма собственности; партнерство с государством и т.п.);

– синергия взаимодействия процессов обучения и воспитания, самосовершенствования и самооценки – основной фактор успешной деятельности системы образования.

Как это работает?

Синергия взаимодействия «ученик-учитель» – это результат интеграции классических и инновационных методов формирования личности в современных условиях: традиционные методы обучения, дополненные и обогащенные интерактивными технологиями в условиях непрерывной цифровизации окружающей среды, обеспечат переход на новый современный уровень образования [2]. Под термином интерактивные образовательные технологии предлагается понимать комплекс методов игрового социального имитационного моделирования (ИСИМ): имитационные упражнения, деловые игры, кейс-технологии, игровое проектирование [3]. Инвариантность ИСИМ по отношению к предметной области позволяют организовать образовательное пространство на принципах педагогики сотрудничества, формировать систему новых отношений между участниками образовательного процесса, развивать их стремление к познавательной, исследовательской, аналитической деятельности, самосовершенствованию и саморазвитию.

Синергия взаимодействия школы и общества позволит:

– выполнить анализ потребности общества в личности с высоким уровнем социокоммуникативных компетенций и общих знаний;

– заложить основы учебных планов образовательного учреждения для формирования нового образа выпускника школы, создания условий и разработки технологий обеспечения качества образования на основе личностно-ориентированного подхода.

Синергия внутренних ресурсов:

– обеспечит позиционирование школы, как источника интеллектуального ресурса страны; изменит формат оценивания результатов обучения (РО): от оценки обученности к оцениванию компетенций;

– способствует созданию в образовательном учреждении атмосферы сотрудничества и творческой свободы, позволяющей адаптировать имеющиеся практики синергии образовательных технологий к своей деятельности и своему образу современного учителя;

– сформирует у педагогов потребность постоянного самосовершенствования и самоорганизации;

– создаст условия для обеспечения преемственности образовательных программ на всех ступенях образования;

Интегрирующий характер синергетического подхода дает возможность определить задачи, которые стоят перед коллективом школы:

- формирование профессионального педагогического коллектива, ориентированного на личностно-ориентированное, вариативное и доступное образование подрастающего поколения;

- внедрение современных методов управления образовательным процессом, обеспечивающих удовлетворение запросов обучаемых в части содержания и технологий реализации образовательных программ, создание комфортной и безопасной среды для всех участников образовательного процесса;

- полноценное использование накопленного интеллектуального потенциала педагогического коллектива и создание условий для его развития;

- создание всем участникам образовательного процесса условий для самопознания и развития творческого потенциала;

- обеспечение информационной открытости ОУ и взаимодействия с социумом для создания условий духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России.

Корректное самоопределение в целях, позиции и ситуации позволит школе наметить пути решения поставленных задач, прогнозировать ожидаемые результаты обучения и перспективы развития образовательной системы, принятой в конкретном учреждении. Как реализовать синергетический подход в практике личностно-ориентированного обучения?

Традиционная система обучения, ориентированная на формирование прочной фундаментальной подготовки, не предусматривала, как правило, развитие у школьников способностей к самообразованию, навыков проектной / исследовательской работы. Образ современного выпускника школы является ориентиром для проектирования образовательных процессов личностно-ориентированного обучения и условий получения качественных результатов. Современный педагог может и должен помочь своим подопечным сформировать способность к творческому мышлению; умение использовать полученные знания в нестандартных решениях; инициативность; здоровую амбициозность; конкурентоспособность [3].

В содержании образования должны быть заложены результаты:

- способность к пониманию проблемных полей в системах проживания; умение определить иерархию проблем и готовность к их разрешению;

- умение научно организовывать учебный труд; владение технологиями видов деятельности; использование цифровых образовательных ресурсов;

- созревание гражданской ответственности; гражданская идентичность; стремление к консолидации общества;

- востребованность диалогов культур; осознанность человеческого капитала; толерантность к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

Обозначенный выше подход к организации образовательного пространства на основе принципов педагогической синергетики заложен в Концепцию Частного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы (ЧОУ СОШ) «ПОКОЛЕНИЕ» [4]. Концепция определяет систему общих педагогических требований, соответствие которым обеспечит эффективное участие всех участников образовательных отношений в решении современных задач образования и в качестве ведущих приоритетов выделяет социальные и педагогические категории:

- базовые национальные ценности – основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях;

- духовно-нравственное развитие личности гражданина России, осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать

на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом;

– духовно-нравственное воспитание личности гражданина России – педагогически организованный процесс усвоения и принятия учащимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию.

Современная интерпретация образования требует пересмотреть миссию образовательного учреждения: школа становится источником интеллектуального ресурса государства, соответственно должны меняться требования к организации образовательной деятельности и ее субъектам. Интегрирующий характер синергетического подхода дает возможность определить ожидаемые результаты обучения и перспективы развития моделей образовательной системы, принятой в конкретном учреждении. Основным результатом деятельности школы является поиск и выявление талантов, раскрытие личностных возможностей каждого ученика, освоение ими обязательного и дополнительного содержания образовательных программ, сформированности в них основ компетенций, относящихся к самому человеку, его деятельности и взаимодействию с обществом. Все это определяет переход к личностно-ориентированной модели образовательного процесса и требует внедрения безопасной здоровьесберегающей технологии взаимодействия в системе «ученик-учитель».

Библиографический список

1. Новосибирская открытая образовательная сеть : [сайт]. – URL: <http://director.edu54.ru/node/2663972>. – Режим доступа: свободный.
2. Клименко, И. С. От технологии 2С к технологии 2Д : Монография / И. С. Клименко. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2014. – 284 с.
3. Панфилова, А. П. Игротехнический менеджмент А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург : ИВЭСЭП, 2003. – 535 с.
4. Клименко, И. С. Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы: учебник, электронное издание сетевого распространения печатный / И. С. Клименко. – Москва : «КДУ», «Добросвет», 2019. – 128 с.
5. Сукиасян, А. М. Концепция ЧОУ СОШ «Поколение» : Научное издание / А. М. Сукиасян. – Пятигорск : СКФУ, 2019. – 51 с.

Колесова С.В., заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, кандидат педагогических наук, доцент

Елисеева Т.В., магистрант 1 курса Института психологии и педагогики, учитель начальных классов

МБОУ «Гимназия № 69»

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОПЫТА ПОЗИТИВНОГО ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе. Рассматриваются перспективы реализации основных педагогических условий в качестве «методического инструментария» учителя по формированию детского коллектива.

Ключевые слова: младший школьник, детский коллектив, позитивное мышление, формирование опыта позитивного построения жизни, самоуправление.

S.V. Kolesova,
T.V. Eliseeva

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' EXPERIENCE OF POSITIVE EVERYDAY LIFE IN CHILDREN'S COLLECTIVE

Abstract. *The article raises the problem of formation of primary school pupils' experience of positive everyday life in children's collective. The article considers the prospects for implementing the main pedagogical conditions as a «methodological tool» for teachers to form children's collective.*

Keywords: primary school pupil, children's collective, positive thinking, the formation of the experience of positive life construction, self-management.

Каждый, кто входит в стены начальной школы, может наблюдать внешне благополучную картину бурлящей веселой жизни младших школьников: они бегают, играют, резвятся... Но так ли все хорошо, если окунуться в особенности взаимодействия учащихся? У большинства детей начальной школы подчас отсутствует возможность общения в детском коллективе из-за чрезмерной занятости учебной, посещения различных учреждений дополнительного образования, спортивных секций. Это делает современного ребенка одиноким, потерянным, не способным к поиску друзей, оказанию поддержки другим и, как следствие, приводит к формированию эгоцентричности. Именно поэтому на первый план работы учителя выходит задача формирования детского коллектива, чему и будет посвящено наше научно-педагогическое исследование.

Современный учитель решает задачи по формированию и развитию способности учеников соотносить свои желания с потребностями и возможностями окружающих людей, то есть умению жить и реализовывать себя в коллективе [6, с. 58]. Коллектив – это высшая стадия развития организованной общности людей, направленная на достижение социально значимых целей и объединяющая своих членов, как самим процессом совместной деятельности, так и ее организацией и системой стимулирования.

Классный руководитель, работающий в начальной школе, должен в полной мере осознавать значимость практических задач по качественному формированию и совершенствованию внутригрупповых отношений, которые способствовали бы сплочению коллектива. Позитивные эмоции, сопровождающие процессы общения и взаимодействия младшего школьника в коллективе сверстников, формируют опыт позитивного построения своей жизни [5, с. 97]. Важной составляющей процесса развития младшего школьника являются чувства, которые он испытывает в процессе коллективной деятельности – позитивные эмоции и переживания, удовлетворение от результатов совместного труда, взаимное уважение, ценностное отношение к коллективу [3, с. 57].

Научные исследования в области формирования коллектива представлены трудами многих выдающихся педагогов и психологов. В исследованиях Н. Е. Щурковой, А.С. Залужного, М. Г. Казакиной, А. С. Макаренко были раскрыты вопросы влияния коллектива на процессы становления личности [9, с. 78]. Научные работы Т. Е. Конниковой, Т. Н. Мальковской, Л. И. Уманского раскрывают вопросы влияния личности на становление и развитие коллектива. Р. Кричевский, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский в своих трудах изучали понятие лидерства в коллективе. При этом ученые едины во мнении о том, что основой развития детского коллектива является сплоченность.

Понятие «сплоченность детского коллектива» понимается как фактор единства действий всех участников группы, в которой единство действия подразумевает выполнение каждым членом коллектива поставленных задач, определяющих общую цель. В.С. Лазарев определяет сплоченность коллектива как характеристику, отражающую способность данного

коллектива противостоять внутренним и внешним воздействиям, отрицательно влияющим на результаты совместной деятельности [7, с. 15].

Формирование сплоченности коллектива является сложным и долгим процессом, который связан с преодолением ряда противоречий: между коллективом и группами школьников или отдельными учениками, отстающими от его развития или, наоборот, опережающими его в своём развитии; между некоторыми группами учащихся с неодинаковыми ценностными ориентациями; между перспективами коллектива и перспективами его членов; между нормами поведения, принятыми в коллективе и нормами, стихийно сформировавшимися в некоторых его группах. В развитии сплоченности коллектива особая роль принадлежит совместной деятельности, поскольку он не создается путем бесед и разговоров о коллективе. Именно этим объясняется, во-первых, необходимость вовлечения всех учащихся в разнообразную и содержательную в социальном и нравственном отношении коллективную деятельность, а во-вторых, необходимость такой ее организации и стимулирования, чтобы она сплачивала и объединяла учащихся в работоспособный и самоуправляемый коллектив [1, с. 96]. Это и является пусковым механизмом формирования у детей опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе.

Общая, объединяющая цель, общие мотивы – это неотъемлемая часть коллектива, обладающего высоким уровнем сплоченности. По мнению педагогов, показателями высокого уровня сплоченности коллектива, необходимыми для самоутверждения личности, являются:

- высокий уровень мотивированности к активному взаимодействию со сверстниками;
- стремление членов коллектива достигать высоких показателей в различных видах совместной деятельности;
- стремления членов коллектива заниматься общественно полезным трудом [8, с. 174].

По нашему мнению, этим обуславливается актуальность выбранной темы исследования. Его результаты позволят систематизировать теоретические основания и технологические разработки в сфере формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе.

На основании вышеизложенного нами сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе?

Объект исследования: процесс формирования жизнедеятельности детского коллектива.

Предмет исследования: педагогические условия формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе.

Цель исследования: выявить педагогические условия формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что успешному формированию у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности в детском коллективе будут способствовать следующие педагогические условия:

- развитие у детей позитивного мышления;
- формирование у младших школьников опыта позитивного построения своей жизни;
- становление в детском коллективе самоуправления.

Рассмотрим теоретическое обоснование указанных выше педагогических условий. Рассуждая о первом условии, выдвинутом в гипотезе исследования, следует отметить, что под позитивным мышлением понимается особый вид мышления, характеризующийся:

- позитивным восприятием себя,
- наличием позитивного отношения к себе,

- положительной Я-концепцией,
- уверенностью в своих силах;
- осознанием человеком возможности позитивного решения проблем, направленностью на поиск путей их конструктивного преодоления и наличием мотивации достижения успеха;
- умением корректировать негативные эмоции, осознавать, выражать, различать их, владеть способами эмоциональной саморегуляции;
- сохранением позитивного эмоционального настроения в любых жизненных ситуациях;
- оптимизмом как доминирующим стилем мышления и качеством личности;
- способностью управлять образом мыслей;
- умением концентрировать внимание на событиях настоящего;
- видением позитивной жизненной перспективы;
- активностью в достижении поставленных целей в сочетании с осознанием смысла своей жизни [4, с. 38–39].

Известно, что в начальной школе получает развитие потенциал личности, формируется индивидуальность и позитивная направленность ребенка. Общая предрасположенность к формированию позитивной направленности личности и различных её форм характерна для младшего школьного возраста. В качестве факторов формирования личностной позитивной направленности ребенка выступают как особенности воспитания в семье, особенности взаимоотношений ребенка со сверстниками в учебном процессе, так и общая специфика развития на данном возрастном этапе. Поэтому важно, чтобы учитель начальной школы формировал у ребенка способность к позитивному построению своей жизни, умению наполнять свою жизнь позитивными событиями, ситуациями, переживаниями.

Школа является основным звеном формирования позитивного опыта жизни. Формирование протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (играх, учебе, общении), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с другими детьми младше и старше себя, и со взрослыми. Этот процесс является целенаправленным, предполагающим определенное содержание, методы и приемы, формы педагогической деятельности. Приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни, принадлежит учителю. Он - пример нравственности и позитива. Специфической особенностью процесса формирования опыта позитивного построения жизнедеятельности следует считать длительность и непрерывность, а также отсроченность его результатов во времени.

Третье педагогическое условие подразумевает организацию самоуправления в коллективе младших школьников. Самоуправление в детском коллективе можно определить как действия детей, осуществляемые самостоятельно или совместно со взрослыми членами классного сообщества по планированию, организации и анализу жизнедеятельности в классе, направленной на создание благоприятных условий для общения и развития одноклассников и решения других социально ценных задач [2, с. 6–7]. Цели детского самоуправления: содействие развитию ребенка; организация эффективного функционирования учебной группы (класса); формирование у учащихся готовности и способности выполнять систему социальных ролей человека.

По нашему мнению, реализация на практике указанных педагогических условий будет способствовать формированию у членов детского коллектива опыта позитивного построения своей жизни и жизни в классе.

Таким образом, проблема формирования у младших школьников опыта организации жизнедеятельности в детском коллективе предполагает развитие позитивного мышления детей, обретения опыта позитивного взаимодействия со сверстниками и умения наполнять жизнь своего коллектива позитивными событиями, впечатлениями, делами. Сплоченный

детский коллектив представляет собой один из важных факторов воспитания развивающейся личности.

Библиографический список

1. Донцов, А. И. Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. – Москва : МГУ, 2000. – 128 с.
2. Классному руководителю о самоуправлении в классе : Методические рекомендации / Авт.-сост. М.А. Александрова, Е.И. Баранова, Е.В. Володина, Е.Н. Степанов. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005. – 96 с.
3. Колесова, С. В. Воспитание личности на основе развития позитивного мышления / С. В. Колесова // Воспитание школьников. – Москва, 2015. – № 5. – С. 55–61.
4. Колесова, С. В. Позитивная педагогика в начальной школе : учебное пособие / С. В. Колесова; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 231 с. : [сайт]. – URL: <http://library.altspu.ru/dc/pdf/kolesova.pdf> (дата обращения: 05.11.2020).
5. Колесова, С. В. Позитивная педагогика как педагогическая теория / С. В. Колесова // Современное начальное образование: итоги и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 10-летию факультета начальных классов, 11–12 марта 2009 года / Алтайская государственная педагогическая академия; [под ред. О. И. Плешковой; отв. за вып. Л. В. Скорлупина]. – Барнаул, 2009. – С. 96–99.
6. Колесова, С. В. Ситуативные технологии позитивной педагогики / С. В. Колесова // Известия Алтайского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. Право. Филология и искусствоведение. Философия, социология и культурология. Экономика. – 2015. – № 3/2 (87). – С. 53–58.
7. Лепнева, О. А. Классный коллектив : Технология формирования / О. А. Лепнева, Е. А. Тимошенко. – Москва : ООО «ЦГЛ», 2005. – 128 с.
8. Подласый, И. П. Педагогика : 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
9. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – Москва : Пед. Общество России, 2000. – 128 с.

Колоскова Г.А., студентка 2 курса магистратуры гуманитарно-педагогического факультета

Лямина И.М., старший преподаватель иностранных языков Лингвистического образовательного центра «Лингва-МСХА»

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева»

г. Москва

Колосков Р.Ю., студент 2 курса магистратуры направление менеджмент

Государственный университет управления

г. Москва

КОММУНИКАЦИЯ И ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются цифровая образовательная среда, описывается взаимодействие преподавателя и студентов при дистанционном обучении. Дается оценка внедрения принципов дистанционного обучения в учебно-воспитательный процесс вуза с точки зрения качества.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, методы обучения, дистанционное обучение.

**G.A. Koloskova,
I.M. Lyamina,
R.Yu. Koloskov**

COMMUNICATION AND INFORMATION EXCHANGE IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. *The article discusses the digital educational environment, describes the interaction of teachers and students in distance learning. The article evaluates the implementation of the principles of distance learning in the educational process of the University in terms of quality.*

Key words: digital educational environment, teaching methods, distance learning.

В настоящее время основное внимание уделяется совершенствованию образовательного уровня, поиску новых форм и методов обучения, внедрению новых педагогических технологий, созданию новых методических комплексов в системе образования. В системе высшего образования дистанционное обучение через электронные учебные курсы становится наиболее актуальным и широко востребованным способом обучения за последнее десятилетие.

Дистанционное обучение – это образовательный процесс, в котором студенты получают обучение с помощью онлайн-классов, видеозаписей, видеоконференций или любых других аудиовизуальных технологий. Это позволяет людям получать образование без необходимости физически присутствовать в классе [1].

Правильно разработанные программы дистанционного обучения могут быть очень удобным и эффективным способом получения дополнительного образования. Это может показаться трудным без взаимодействия студентов и преподавателей в классе, но люди, обучающиеся по программам дистанционного обучения, могут узнать так же много, как и в классе.

Дистанционное обучение и образование – взаимозаменяемые понятия. Дистанционное обучение не является недавним явлением. Истоки дистанционного обучения можно проследить до появления современной почтовой системы и массового производства печатных изданий, что позволило быстро распространять информацию по всему миру [1].

Дистанционное обучение, также называемое дистанционным образованием, электронным обучением и онлайн-обучением, – форма обучения, в которой основными элементами являются физическое разделение учителей и учащихся во время обучения и использование различных технологий для облегчения общения ученик-учитель и ученик-ученик. Дистанционное обучение традиционно ориентировано на нетрадиционных студентов, таких как рабочие, работающие полный рабочий день, военнослужащие, а также иногородние или лица в отдаленных регионах, которые не могут посещать лекции в классе. Однако дистанционное обучение стало устоявшейся частью образовательного мира, причем тенденции указывают на продолжающийся рост.

Все большее число университетов предоставляют возможности для дистанционного обучения. Студенты и учебные заведения используют дистанционное обучение не без оснований. Университеты выигрывают, обучая студентов без необходимости обустройства классов и жилья, и студенты используют преимущества, имея возможность обучаться там, где и когда они выбирают. Системы государственных школ предлагают специальные курсы, такие, как языки малого набора и курсы повышения квалификации, без необходимости создавать несколько классных комнат. Кроме того, учащиеся, обучающиеся на дому, получают доступ к централизованному обучению [2].

Для описания феномена дистанционного обучения использовались различные термины. Строго говоря, дистанционное обучение (деятельность студента) и дистанционное обучение (деятельность преподавателя) вместе составляют дистанционное образование. Общие варианты включают

- электронное обучение или онлайн-обучение, используемое, когда образовательной средой является Интернет;
- виртуальное обучение, которое обычно относится к курсам, проводимым вне класса учащимся начальной или средней школы;
- заочное обучение, при котором индивидуальное обучение осуществляется по почте;
- открытое обучение – система, распространенная в Европе с целью обучения через «открытый» университет.

Дистанционное обучение отличается четырьмя характеристиками.

Во-первых, дистанционное обучение по определению осуществляется через институты; это не самообучение или не академическая учебная среда. Эти учебные заведения могут также предлагать или не предлагать традиционное обучение в классе, но они имеют право на аккредитацию теми же учреждениями, что и те, которые используют традиционные методы.

Во-вторых, дистанционному обучению присуще географическое разделение, и время также может разделять студентов и преподавателей. Доступность и удобство являются важными преимуществами этого способа обучения. Хорошо разработанные программы также могут помочь преодолеть интеллектуальные, культурные и социальные различия между учащимися.

В-третьих, интерактивные Телекоммуникации связывают индивидов внутри учебной группы и с учителем. Чаще всего используются электронные средства связи, такие как электронная почта, но традиционные формы связи, такие как почтовая система, также могут играть определенную роль. Какой бы ни была среда, взаимодействие необходимо для дистанционного образования, как и для любого другого образования. Связи учащихся, учителей и учебных ресурсов становятся менее зависимыми от физической близости, поскольку коммуникационные системы становятся более сложными и широко доступными; следовательно, Интернет, мобильные телефоны и электронная почта способствовали быстрому росту дистанционного обучения [2].

Наконец, дистанционное образование, как и любое образование, создает учебную группу, иногда называемую учебным сообществом, которая состоит из студентов, преподавателя и учебных ресурсов - то есть книг, аудио -, видео- и графических дисплеев, которые позволяют студенту получить доступ к содержанию обучения. Социальные сети в Интернете продвигают идею построения сообщества. На таких сайтах, как Facebook и YouTube, пользователи создают профили, идентифицируют участников, с которыми они имеют общие связи, и создают новые сообщества единомышленников. В условиях дистанционного обучения такие сети могут способствовать установлению связей между учащимися и тем самым уменьшить их чувство изоляции [3].

Дистанционное обучение не включает в себя никакого личного взаимодействия с преподавателем или коллегами по учебе. Студенты учатся дома самостоятельно, и обучение является более индивидуальным и варьируется по скорости и срокам в зависимости от каждого отдельного студента и их доступности [4].

Онлайн-обучение – это процесс обучения, при котором преподаватели или студенты используют образовательные инструменты, доступные в интернете.

Это означает, что студенты также могут использовать онлайн-инструменты, когда они физически находятся в классе со своим учителем и сверстниками. Онлайн-обучение можно использовать в любом месте и в любое время, поэтому учителя могут использовать их в качестве инструментов в классе или для подготовки и выполнения заданий дома.

Инструменты онлайн - обучения часто используются для создания смешанной среды обучения в классе. Это помогает держать студентов занятыми в классе и в материале.

Онлайн-обучение также помогает учителям сэкономить время на подготовку перед уроком. С помощью онлайн-образовательных инструментов учителя могут тратить больше времени на оценку работ, уделяя индивидуальное внимание студентам и, возможно, даже получая немного свободного времени для себя в своем напряженном рабочем графике.

Дистанционное обучение фактически опирается на образовательные инструменты онлайн-обучения, и, вероятно, именно поэтому существует некоторая путаница между ними. Можно учиться и с дистанционным онлайн-обучением. В этом смысле дистанционное обучение является подмножеством онлайн-обучения.

Поскольку дистанционное образование является дистанционным, оно может соединять студентов с университетами по всему миру, делая его более доступным для студентов в разных странах. Известно также, что он более доступен по цене, что является еще одним фактором, который помогает сделать образование более доступным для многих студентов во всем мире и на различных социально-экономических уровнях [5].

Как уже упоминалось выше, студенты могут учиться в университетах по всему миру, даже если они не могут путешествовать по своей предпочтительной программе. Это позволяет ведущим университетам быть доступными для студентов, которые в противном случае не смогли бы посещать их из-за расстояния, финансов или других обстоятельств.

Дистанционное обучение предлагает студентам удобную программу обучения. Но, как и любой другой процесс обучения, он также имеет свои преимущества и подводные камни.

Негативных аспектов этого метода исследования не так много, но они все же есть. Дистанционное обучение подходит для людей, способных к самодисциплине. Нет контроля со стороны преподавателей в таких условиях, чтобы получить знания, график довольно гибкий, и поэтому вероятность отложить все до последнего момента очень высока. Второй недостаток, если студент не изучает информацию самостоятельно и нуждается в подробных и повторных объяснениях от профессионального учителя. Тем не менее, дистанционное обучение включает в себя большую часть независимой работы над предоставленными учебными руководствами и связанной с ними литературой, а также доступ к ресурсам системы обучения [5].

В настоящее время интернет-технологии позволили большинству людей учиться дистанционно, сформировав огромную сеть с беспрецедентным количеством информации и студентов, и преподавателей, участвующих в обучении. Еще каких-то 50 лет назад это было невозможно себе представить, а сейчас это реальность, претендующая на ведущую роль в образовании.

Дистанционное обучение чрезвычайно важно для тех, кто не может посещать программы из-за осложнений со здоровьем, серьезной социальной тревожности, напряженного графика работы или требований родителей или любых других ситуаций, которые делают необходимым быть ограниченным домом.

Библиографический список

1. Газизова Е. Н., Грушина Г. Н., Ельцов, А. В., Махмудов, М. Н., Федосова, М. Б. Дистанционные технологии обучения в современном образовании / Е. Н. Газизова, Г. Н. Грушина, А. В. Ельцов, М. Н. Махмудов, М. Б. Федосова // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2018 : Сборник трудов международного научно-технического форума: в 11 томах / Под общ. ред. О. В. Миловзорова. – Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2018. – С. 26–30.

2. Ельцов, А. В., Махмудов, М. Н. Дистанционные технологии для социализации обучаемых / А. В. Ельцов, М. Н. Махмудов // "ЭРНО-2015": Электронные ресурсы в

непрерывном образовании : Труды IV Международного научно-методического симпозиума. – Ростов-н/Д: Изд-во ЮФУ, 2015. – С. 228–232.

3. Елашкина, Н. В. Умение чтения как средство эффективной реализации дистанционной формы овладения иностранным языком / Н. В. Елашкина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – Т. 12. – № 5. – С. 72–80.

4. Микула, О. Н., Оленев, А. А. Организация системы обмена информацией в локальной сети учебного назначения / О. Н. Микула, А. А. Оленев // Актуальные вопросы инженерного образования: компетентностная модель выпускника–2014 : Сборник научных трудов. – Уфа : Уфимский гос. нефтяной технический ун-т, 2014. – С. 66–71.

5. Фуражева, Н. С. Интерактивность в обучении. общение как важнейшая составляющая образовательного процесса / Н. С. Фуражева // Мировое культурно-языковое и политическое пространство : инновации в коммуникации : Сборник научных трудов / Под общей редакцией С. Н. Курбаковой, Н. М. Мекеко. – Москва, 2018. – С. 401–410.

Леонова А.В., заведующий

МБДОУ ЦРР – «Детский сад №239»

г. Барнаул

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. *Статья посвящена описанию понятия «психологическая культура личности» и его значимости для профессиональной деятельности педагога. В статье представлен научный взгляд на природу и структурные компоненты психологической культуры педагога. В статье рассматриваются вопросы эмоциональной культуры как основы психологической безопасности образовательной среды и их взаимосвязь.*

Ключевые слова: психологическая культура педагога, профессиональная деятельность педагога, образовательная среда, образование, психологическая безопасность, психологическое здоровье, психологическая безопасность в образовательной среде, психическое здоровье, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, эмоциональная культура.

A.V. Leonova

EMOTIONAL CULTURE OF THE TEACHER AS A BASIS OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. *The article is dedicated to the concept of "psychological culture of the individual" and its significance for the professional activity of a teacher. The article presents a scientific view of the nature and structural components of the teacher's psychological culture. The article deals with the issues of emotional culture as the basis of psychological security of the educational environment and their correlation.*

Keywords: psychological culture of the teacher, professional activity of the teacher, educational environment, education, psychological safety, psychological health, psychological safety in the educational environment, mental health, stress resistance, emotional burnout, emotional culture.

Одной из стратегических задач реформирования дошкольного образования, определенных Федеральным государственным стандартом дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) является введение мобильной системы повышения профессионализма педагогов, направленной на развитие у них интеллектуального потенциала, психологической компетентности, способности к эффективной педагогической деятельности.

В ФГОС ДО, Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что роль педагога заключается не только в том, чтобы обеспечить передачу знаний от одного поколения к другому, но и в том, чтобы быть человеком культуры и общечеловеческих ценностей. Современная концепция образования определяет ряд существенно новых подходов к совершенствованию его дошкольного звена, среди которых наиболее значимым является профессиональная переориентация педагога от просвещения к осуществлению культуротворческой и жизнотворческой миссии, от манипулятивной, авторитарной к гуманистической, личностно ориентированной педагогике.

Учитывая сложившуюся ситуацию в образовательном пространстве России, детерминанты развития психологической культуры педагога ДОО определяют его психологическую готовность как можно полнее реализовывать культуротворческую, гуманистическую функции, способность овладевать профессиональными ценностями и современным инструментарием изучения и развития индивидуальности дошкольника. Поэтому в современной психолого-педагогической науке значительно актуализируется проблема совершенствования психологической культуры педагога, способного реализовать личностно ориентированный подход в воспитании.

В связи с этим необходимость изучения детерминант совершенствования психологической культуры личности современного педагога ДОО приобретает особое значение. Сущность основных противоречий, возникающих в решении указанной проблемы, заключается в несоответствии между растущей социальной потребностью в психологически компетентных педагогических кадрах и недостаточным научно-методическим обоснованием развития их психологической культуры в процессе педагогической деятельности, которое бы учитывало внутренние, существенные факторы этого процесса.

При таких обстоятельствах возникает необходимость психолого-педагогического исследования и устранения вышеупомянутых противоречий. Исходным является положение о психологической культуре педагога как многоаспектном, интегративном, профессионально значимом качестве личности, которое обеспечивает психолого-педагогическую деятельность высокого уровня. Особую роль в понимании феномена психологической культуры педагога играет понятие личности как субъекта психолого-педагогической деятельности. В связи с этим качественной и количественной характеристикой психологической культуры субъекта деятельности становятся высокоразвитые структурно-психологические качества личности, которые выступают как профессионально значимые факторы успешного осуществления педагогом психолого-педагогической деятельности.

В процессе анализа научных источников было установлено, что понятие «психологическая культура педагога» целесообразно рассматривать как равноценную к понятию «педагогическая культура» подсистему профессиональной культуры личности, основанной на общей (национальной, семейной, духовной, эстетической, религиозной) культуре личности педагога.

На основании теоретического анализа психологических концепций и взглядов в исследовании представим и раскроем концептуальную структурно-функциональную модель развития психологической культуры педагога ДОО в единстве трех измерений: содержательно-личностного, деятельностного и генетически возрастного.

К содержательно-личностному измерению мы относим следующие виды психологической культуры, соответствующие достаточно развитым подструктурам личности педагога:

- культура общения (коммуникативная культура), которая соответствует подструктуре способности к межличностному общению;
- мотивационная культура, которая соответствует личностно-развивающей направленности;
- характерологическая культура, которая отвечает подструктуре характера;
- рефлексивная культура, которая корреспондирует с высокоразвитой подструктурой самосознания с ее центральной составляющей – психологической рефлексией поведения;

психологическая компетентность, или культура психологического опыта – как результат эффективного усвоения и использования психологических знаний, умений и навыков;

- интеллектуальная культура, то есть развитые психические процессы (психологическое восприятие, внимание, память, мышление, воображение),

- психофизиологическая культура или способность учитывать в профессиональной деятельности тип темперамента, возраст, пол, антропологические признаки детей, педагогов, свои собственные.

Деятельностное измерение психологической культуры педагога ДОО включает такие компоненты, как гуманистически-мотивационный, когнитивно-психологический, творчески результативный, эмотивно-эстетический.

К генетически-возрастному измерению психологической культуры относится характеристика уровня развития всех отмеченных базовых качеств и компонентов в ходе профессионального становления педагога ДОО.

Смысл трехмерной структурно-функциональной модели заключается в том, что каждый компонент содержательно-личностного измерения делает свой системный вклад в регуляцию психолого-педагогической деятельности педагога. И, наоборот, требования по эффективной организации и осуществлению деятельности педагога ДОО в современных условиях построения национального образования постоянно формируют уровневую, по подструктурам, организацию свойств личности педагога как основы, носителя определенного вида психологической культуры.

По этой модели педагог ДОО с высокой психологической культурой выступает источником развития личности ребенка через учебно-воспитательную деятельность, которая является для ребенка значимой в период посещения дошкольного учреждения.

В силу своей специфики (постоянные и многократные контакты с воспитанниками, родителями и другими участниками образовательного процесса) несёт в себе значительную вероятность возникновения и развития профессиональной деформации.

Профессиональная деформация – заострение, трансформация личностных свойств в процессе выполнения профессиональных обязанностей, проявляющихся в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере педагога, выражающихся в абсолютизации правоты собственных взглядов, назидательности, снижении уровня эмпатии, инертности способов познания и экспансии профессиональной позиции в частную сферу жизнедеятельности, значительно затрудняющих взаимоотношения педагога в социуме.

Обусловленная постоянством активности и ситуативного контекста профессиональная деформация выражается в личностных деформациях, в свою очередь, отражающихся на восприятии окружающего мира и характере взаимодействия с ним. Как следствие, – преодоление профессиональной деформации предполагает создание альтернативной среды и культурной составляющей, способствующей расширению горизонтов мировоззрения, предполагающего обладание альтернативными активностями, способствующими адаптации к изменившейся среде.

С позиции психологии здоровья здоровая личность психически устойчива (в том числе, стрессоустойчива), что позволяет ей поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и, в конечном счете, достигать поставленных целей. В этом отношении психическое здоровье в целом, и социально-психологическая стрессоустойчивость, в частности, выступает как характеристика целостного, акмеологического развития человека.

Поэтому для предупреждения профессионально-личностной деформации, поддержания высокой работоспособности, сохранения психического и физического здоровья педагогу необходимо владеть технологиями профилактики длительных стрессовых состояний (дистресса), основами психической саморегуляции. При этом высокий уровень развитости креативных способностей и адекватная самооценка позволят педагогу сформировать систему совладания со стрессом, в том числе, в экстремальных ситуациях. Кроме того, педагог, отвечая за безопасность учащихся, должен быть готов к

предупреждению стрессовых состояний у себя и у учащихся в экстремальных ситуациях социального характера.

Специфика педагогического труда заключается в том, что сам воспитатель в своей деятельности не может не обладать навыками толерантного взаимодействия, ведь в своей повседневной работе он сталкивается с представителями различных социальных групп. Реализация на практике ведущих идей педагогики толерантности во многом зависит от усилий специально подготовленных педагогов к воспитанию толерантности у дошкольников. Специфика деятельности педагога по формированию толерантной образовательной среды заключается в создании атмосферы ненасилия, реализации толерантных взаимодействий и демократического стиля руководства, принятии субъектами друг друга независимо от различий (возрастных, расовых, национально-этнических, языковых, имущественных, религиозных, индивидуально-личностных), культуры толерантного общения и поведения, культуры самоутверждения и самореализации.

Автор полагает, что одним из резервов разрешения вышеперечисленных трудностей является развитие психологической культуры педагога. Разрабатывая содержание психологической культуры педагога ДОУ, мы основывались на определении психологической культуры личности, представленном Е. А. Климовым: это часть общей культуры человека, предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики и использование этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности. В структуре психологической культуры выделены следующие компоненты: когнитивный (профессионально ориентированные психологические знания), практический (практические умения и навыки, основанные на психологических знаниях), ценностно-смысловой (профессионально значимые ценностные ориентации).

Анализ требований к профессиональной деятельности педагога позволяет выделить существенные характеристики психологической культуры педагога:

– нормативность – соответствие ее содержания современному состоянию психологической науки и практики, а также тенденциям развития образования и регулирующей нормативно-правовой базе;

– рефлексивность – умение анализировать и оценивать свой опыт и знания, применять их с учетом особенностей и потребностей современных детей в соответствии с современными целями образования и общества.

Применительно к столь значимой компетенции педагога – способности создавать развивающую предметно-пространственную среду как совокупность знаний, умений и ценностных ориентаций.

Психологическая культура является важным элементом профессионального развития личности педагога. Педагог формирует и развивает личность ребенка, выполняет роль транслятора ценностей, которые составляют основу культуры нации.

Профессиональная деятельность педагога по своему содержанию ориентирована на трансляцию культуры межличностных взаимоотношений. Это с необходимостью закладывает в модель поведения педагога демонстрацию социально одобряемых образцов поведения, стилей и отношений в различных сторонах профессионального взаимодействия. Наиболее отчетливо психологическая культура педагога проявляется в его умении адекватно выражать собственные мысли и чувства, рефлексировать свое поведение и поведение учащихся, управлять собственными психическими состояниями и репрезентировать свою способность к саморегуляции в межличностном взаимодействии.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 26.07.2019 г.) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – 53. – ст. 7598 – Доступ из справ.-правовой системы Консультант плюс.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (в ред. 21.01.2019 г.) // Собрание законодательства РФ. – 2013. – 9. – ст. 46 – Доступ из справ.-правовой системы Консультант плюс.

3. Кашапов, М. М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы : учебное пособие для вузов / М. М. Кашапов, Т. В. Огородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 183 с.

4. Кисляков, П. А. Компоненты психологической культуры педагога как критерия качества здоровьесберегающего образования / П. А. Кисляков // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций : Сборник статей 6-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. – С. 66–71.

5. Корягина, Н. А. Психология общения : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Н. А. Корягина, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 437 с.

6. Митина, Л. М. Психология труда учителя : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 337 с.

7. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд., доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 430 с.

8. Пастернак, Н. А. Психология образования : учебник и практикум для вузов / Н. А. Пастернак, А. Г. Асмолов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 213 с.

9. Печеркина, А. А. Профессиональное здоровье педагога : учебное пособие для вузов / А. А. Печеркина, М. Г. Синякова, Н. И. Чуракова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 136 с.

10. Савенков, А. И. Психология обучения : учебное пособие для вузов / А. И. Савенков. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 251 с.

11. Складорова, Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т. В. Складорова, Н. В. Носкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 235 с.

12. Шереги, Ф. Э. Социология труда. Условия труда педагогов : монография / Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 298 с.

Никитина Л.А., доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В современных условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании актуальным является вопрос измерения качества сформированности основных компетенций, составляющих основу профессиональной деятельности. Особую значимость в педагогической деятельности будущего учителя приобретает исследовательская компетентность как способ методической организации совместной деятельности на уроке. Диагностика становления исследовательской компетентности в методической подготовке рассматривается с точки зрения выбора форм, критериев и показателей.

Ключевые слова: диагностика, исследовательская компетентность, методическая организация совместной образовательной деятельности

L.A. Nikitina

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *In modern conditions of implementation of the competence approach in higher education, the issue of measuring the quality of formation of core competencies that form the basis of professional activity is relevant. Research competence as a method of methodical organization of joint activities in the classroom is of particular importance in the pedagogical activity of a future teacher. Diagnostics of the formation of research competence in methodological training is considered from the point of view of the choice of forms, criteria and indicators.*

Key words: diagnostics, research competence, methodological organization of joint educational activities

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов в оценке результатов подготовки будущего учителя ориентирует на выявление качества сформированности компетенций, которые лежат в основе педагогической деятельности.

Актуальным в связи с этим остается вопрос о диагностическом инструментарии, который можно использовать для выявления качества профессиональной готовности. В литературе можно заметить следующие подходы к оценочным средствам компетентности:

– ориентировка на конечный, реальный продукт, который самостоятельно создается обучающимся [3];

– установление «соответствия запланированных и получаемых результатов» [2];

– создание инструментария, позволяющего получить «интегрированную оценку успешности достижений» [11, с. 26];

– выбор форм оценивания: проекты, рефераты, кейсы, эссе, веб-квесты, интерактивные и др. [8, 9, 10]. Интересной представляется работа И.Н. Емельяновой, в которой представлена классификация форм и методов оценки компетентности с учетом мыслительной и деятельностной активности [4].

Особую значимость в педагогической деятельности будущего выпускника приобретает сформированность исследовательской компетентности, поскольку она проявляет готовность учителя находить пути самосовершенствования и саморазвития. Отметим, что в стандартах не выделена собственно исследовательская компетентность, она входит в состав профессиональных компетенций: ПК-2 «*способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики*»; ПК-11 «*готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования*»; ПК-12 «*способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся*» [7].

В педагогических исследованиях, специально посвященных исследовательской компетентности педагога (Е. В. Набиева, С. И. Брызгалова, Л. В. Ведерникова, Т. Б. Гребенюк, В. Т. Сотник, С. В. Шмачилина и др.), большинство авторов выделяют следующие ее компоненты: *научно-теоретический* (методологический), то есть знания, осведомленность о педагогическом исследовании, исследовательской деятельности и *практический* (деятельностный), связанный с формированием конкретных умений и способностей в организации педагогического исследования. К числу признаков, в которых проявляется исследовательская компетентность, авторы относят мотивацию и готовность к организации педагогического исследования, конкретное выполнение исследовательских процедур в решении педагогических задач. При этом изучение состояния сформированности

исследовательской компетентности в этом случае рассматривается на основе результатов выполненных курсовых и дипломных работ (Е. В. Набиева), на анализе результатов решения исследовательских задач (Т. Б. Гребенюк), анализе шагов в проведении педагогического исследования (С. И. Брызгалова) [5, 6].

В отдельных публикациях исследователи рассматривают диагностический инструментарий в выявлении качества сформированности исследовательской компетенции (не компетентности) через ее компоненты: ценностный (тестирование), знаниевый (классическая оценка), практический (кейсы, оценка курсовых и выпускных) [1]. Можно заметить, что в центре внимания вновь остается оценка методологической составляющей исследования как проявление компетенции.

Особую значимость исследовательская компетентность приобретает в методической деятельности будущего учителя. При этом исследование, которое осуществляет учитель, касается методической организации урока. И оно не связано с проведением педагогического исследования в классическом его значении. Рассматривая компетентность как **способ организации и осуществления деятельности**, мы определяем исследовательскую компетентность в методической подготовке – **способ организации деятельности по выбору и использованию методических средств** в организации совместной деятельности. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке происходит в процессе понимания будущими педагогами смысла деятельности в методической организации уроков: выделение в качестве предмета – совместной деятельности, изменение позиции в построении взаимодействия с детьми, присвоение способов моделирования совместной деятельности на уроке. Сам процесс становления исследовательской компетентности – овладение педагогом способами организации совместной деятельности, которые проявляются в исследовательских умениях работать с ситуаций на уроке (вычленять, анализировать, понимать, действовать); в исследовательском действии по различению моделей совместной деятельности, в исследовательских компетенциях по проектированию методической организации совместной деятельности, организовывать взаимодействие с детьми (создавать условия для появления инициатив, включать постановку цели, поиск способа работы с учебным материалом); конструировать и преобразовывать прием; моделировать деятельность, рефлексировать [5].

Цель статьи: представить вариант диагностического инструментария в оценке качества сформированности исследовательской компетентности в методической подготовке педагога.

Методика оценки результатов становления исследовательской компетентности в методической подготовке педагога рассматривалась нами с учетом того, что становление – это *наращивание* исследовательских умений, исследовательского действия, исследовательских компетенций и исследовательской позиции в разных способах методической подготовки.

Нами оценивалось следующее:

во-первых, использование студентами исследовательских умений, действия, компетенций и позиции в решении практических задач по методической организации совместной деятельности;

во-вторых, организация студентами взаимодействия по применению методических средств в деятельности;

в-третьих, проявление способов методической подготовки в выборе методических средств для организации совместной деятельности.

В качестве диагностических методик использовались следующие:

- *анализ деятельности* студентов в процессе выбора методических средств в решении практических задач.

Эта методика позволяет обнаружить состав действий в развертывании деятельности, направленной на выбор методических средств. Использование студентами исследовательских умений, действий, компетенций и позиции в ходе решения практических

задач характеризует проявленность исследовательской компетентности в методической подготовке и позволяет установить ее уровень. В качестве инструментария выступали *диагностическая* и *экспертная* карты, в которых фиксировался способ работы студентов в решении задач, где основными действиями выступали анализ ситуации, выбор методических средств, организация взаимодействия, конструирование содержания деятельности, выбор модели деятельности.

- *анализ продуктов* исследовательской деятельности студентов позволяет установить, как используемые студентами умения, *действия, компетенции и позиция* в процессе решения практических задач *влияют* на выбор и использование ими методического средства в организации совместной деятельности.

Рассматривая становление как проявление и оформление сущностей, в нашем случае исследования как способа организации деятельности по выбору методических средств в организации совместной деятельности на уроке, мы выделили в качестве оснований формируемые компоненты исследовательской компетентности: *исследовательские умения* в методической организации ситуаций СД; *исследовательское действие* в различении методической организации моделей СД; *исследовательские компетенции* в проектировании методических средств в организации разных моделей СД; *исследовательская позиция* в обосновании выбора методических средств в организации разных моделей СД. В качестве критериев сформированности компонентов исследовательской компетентности стали *анализ, моделирование, проектирование и оценка* методической организации совместной деятельности, а показателями – характеристики действий, осуществляемые студентами в ходе методической организации СД. Инструментарием выступала *диагностическая карта* [6].

Диагностика становления исследовательской компетентности предполагает этапность в ее осуществлении относительно движения студентов от курса к курсу, что позволит проследить динамику в овладении ими компетентностью и проблемы в организации обучения.

При этом в качестве диагностических форм могут быть использованы следующие:

3 курс – решение *методических задач*, требующих проанализировать фрагменты уроков и дать характеристику методической организации ситуации совместной деятельности. Цель диагностики – выявить качество овладения студентами *исследовательских умений* в методической организации ситуации совместной деятельности на уроке;

4 курс – *анализ* посещенного или просмотренного видео урока с точки зрения установления способа методической организации СД и внесение корректировок с методическим обоснованием. Цель диагностики – установить качество сформированности *исследовательского действия* по различению способов методической организации совместной деятельности на уроке;

4 курс – анализ *фрагментов урока* (знакомство с новым учебным материалом) в разных способах методической организации СД, подготовленных студентами самостоятельно в процессе выполнения итоговой контрольной работы. Цель диагностики – выявить качество *исследовательских компетенций* в методической организации СД;

5 курс – анализ *исследовательских проектов*, подготовленных и реализованных студентами в период преддипломной педагогической практики. Цель – установить проявление студентами *исследовательской позиции* в обосновании выбора методических средств в организации СД.

На основе анализа результатов диагностики нами были выделены три уровня овладения студентами исследовательской компетентности в методической подготовке:

Уровень использования исследования для методической организации ситуаций СД характеризуется тем, что студенты анализируют приемы методической организации ситуаций совместной деятельности, сравнивают методические средства и ситуации

совместной деятельности, используют методические средства в организации ситуаций совместной деятельности на уроке.

Уровень использования исследования для методической организации разных моделей СД характеризуется тем, что студенты различают и идентифицируют модели совместной деятельности; владеют диагностикой идентификации моделей деятельности; устанавливают взаимосвязи моделей совместной деятельности и способов их методической организации; используют методические средства в решении задач организации различных моделей СД; различают и применяют методические средства в постановке и решении задач проектирования разных моделей совместной деятельности на уроке, владеют методическими умениями в организации совместной деятельности при подготовке и проведении урока

Уровень обоснования выбора методической организации разных моделей СД характеризуется тем, что студенты ставят проблемы в методической организации СД, обосновывают выбор методических средств в решении проблемы, подбирают диагностические методики, осуществляют рефлекссию собственной деятельности в методической организации СД, проводят анализ и оценку результатам решения проблемы в методической организации СД.

Таким образом, диагностика качества сформированности исследовательской компетентности в методической подготовке будущего педагога включает в себя изучение способов методической организации совместной деятельности на уроке. В качестве форм при этом выступают решение методических задач, характеристики фрагментов и уроков, исследовательских проектов, где можно выявить сформированность исследовательских умений, действий, компетенций и позиции. Критериями для оценки становятся анализ, моделирование, проектирование, рефлексия.

Библиографический список

1. Андреева, О. С., Селиванова, О. А., Васильева, И. В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О. С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 37–58.
2. Ваганова О. И., Ермакова, О. Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения / О. И. Ваганова, О. Е. Ермакова // Вестник Минского университета. – 2015. – № 3 : [сайт]. – URL: <https://vestnik.mininuni-ver.ru/jour/article/view/77/78> (дата обращения 15.10.2020).
3. Дидяткина, Л. А. Современные оценочные средства практико-ориентированного обучения педагогических работников / Л. А. Дидяткина // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 74–80.
4. Емельянова, И. Н., Теплякова, О. А., Ефимова, Г. З. Практика использования современных методов оценки на разных ступенях образования / И. Н. Емельянова, О. А. Теплякова, Г. З. Ефимова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 6. – С. 9–28.
5. Никитина, Л. А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока / Л. А. Никитина // Вестник ТГПУ. – 2019. – № 3 (200). – С. 42–47.
6. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования : дисс. ... доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. А. Никитина. – Барнаул. 2014. – 436 с.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (зарегистрировано в Министерстве юстиции

РФ 15.03.2018. Регистрационный номер 50358) : [сайт]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 15.10.2020).

8. Сидоров, О. В., Козуб, Л. В. Метод творческих проектов как средство развития научно-технологического мышления студентов, получающих технологическое образование / О. В. Сидоров, Л. В. Козуб // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 5. – С. 59–64.

9. Солдатова, Ю. Г., Пакшина, Н. А., Маляренко, М. С. WEB-КВЕСТ – перспективная форма реализации смешанной технологии обучения / Ю. Г. Солдатова, Н. А. Пакшина, М. С. Маляренко // Академический журнал Западной Сибири. – 2011. – № 1. – С. 9.

10. Тимошенко, Л. И., Кудрявцев, Р. А., Тарасов, В. А., Малофей, А. О. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Л. И. Тимошенко, Р. А. Кудрявцева, В. А. Тарасов, А. О. Малофей // Философия права. – 2015. – № 2 (69). – С. 53–56.

11. Shikhova, O. F. The Design Model of Multilevel Estimation Means for Students' Competence Assessment at Technical Higher School / O. F. Shikhova // The Education and science journal. – 2012. – № 2. – С. 23–31.

Сигитова Л.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные проблемы дистанционного обучения и воспитания школьников, указаны основные инновационные технологии воспитания обучающихся в дистанционном формате. Также рассматриваются условия успешной адаптации школьников к новым, дистанционным формам обучения. Далее предлагаются план мероприятий для успешной адаптации обучающихся к дистанционным формам обучения, методические рекомендации родителям по созданию благоприятных условий успешной адаптации детей к дистанционным формам обучения, на которые необходимо опираться учителям и родителям в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, адаптация обучающихся, организация процесса воспитания, подготовка учителя, магистратура.

L.I. Sigitova

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR EDUCATING STUDENTS IN REMOTE FORMAT

Abstract. This article examines the modern problems of distance learning and education of schoolchildren, indicates the main innovative technologies for educating students in a remote format. The conditions for the successful adaptation of schoolchildren to new remote forms of education are also considered. Next, an action plan is proposed for the successful adaptation of students to distance learning forms, methodological recommendations to parents on creating favorable conditions for the successful adaptation of children to distance learning forms, which teachers and parents need to rely on in distance learning conditions.

Key words: innovative technologies, adaptation of students, organization of the education process, teacher training, master's degree program.

Организация дистанционного образования является одной из актуальных проблем современной педагогики. Дистанционный формат для большинства детей и родителей – резкий переход от одной формы обучения и воспитания к другой. Привычные действия обучающихся становятся неактуальными, обостряется восприятие происходящих изменений социального положения, возникают переживания, связанные с отношением к учебе, виртуальному общению с учителями и одноклассниками, к нахождению дома. Психологические и физические нагрузки связаны со снижением двигательной активности, длительностью и систематичностью занятий, заменой активной деятельности на пассивную. К новым социальным условиям дети и родители часто бывают не готовы.

Проблема школьной адаптации к дистанционному обучению является актуальной, формирует новые свойства всех субъектов образования: изменяющаяся окружающая среда меняет фенотип современного человека; усиливается расслоение общества, связанное с доступностью информации, наличием гаджетов; качество образования резко отличается в разных регионах страны, внутри отдельного региона; введение дистанционного обучения требует использования новых форм и методов обучения и воспитания; наблюдается рост нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств у детей, родителей, учителей.

Несмотря на сложность заявленной проблемы, существуют пути ее разработки и преодоления. От того, как пройдет адаптация к дистанционному обучению зависит будущее ребенка, его полезность для общества в целом. Организация психолого-педагогических условий адаптации обучающихся в современной школе является одной из функций управления качеством образования, взаимосвязанной с анализом, планированием, контролем, оценкой, регулированием образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе описаны общие условия, при которых адаптация к новым формам обучения протекает успешно (табл. 1).

Таблица 1 – Условия успешной адаптации к новым формам обучения

Автор	Предлагаемые условия успешной адаптации
Ш.А. Амонашвили	создание материально-технического обеспечения учебно-воспитательного пространства [1]
Л.И. Божович	существование у ребенка мотивации учения, позволяющей выполнять учебные задания [2]
В.Е. Каган	включение ребенка в систему взаимоотношений класса с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями [3]
Л.С. Колмогорова	предшкольная подготовка в образовательных учреждениях [4]
Н.И. Нижегородцев, В.Д. Шадриков	положительное отношение к школе [5]
Ж. Пиаже	понятийное мышление, необходимое для осмысления учебной деятельности [6]
И. Унт	учет индивидуально-личностных качеств ученика [7]
Г.А. Цукерман	подбор соответствующих возрастным особенностям развития учащихся методов и приемов обучения [8]

Предлагаемые условия успешной адаптации, разработанные классиками педагогики и психологии, могут быть учтены при организации дистанционного обучения и воспитания.

У каждого учителя (классного руководителя) есть свои наработки (формы, методы, технологии, приемы) по созданию психолого-педагогических условий успешной адаптации. Наблюдения показывают, что они варьируются у разных учителей и у одного учителя с течением времени, в зависимости от ситуации. Это связано с изменением внешних и внутренних факторов, влияющих на систему образования, на личность современного ученика. Обобщив опыт учителей (классных руководителей) и родителей, мы составили

программу по повышению уровня адаптации обучающихся к дистанционным формам обучения при помощи инновационных технологий воспитания.

Таблица 2 – План мероприятий для успешной адаптации обучающихся к дистанционным формам обучения

№ п/п	Название мероприятия, тема (время) – Технология	Цель мероприятия
1	Создание общей группы в соцсетях (в начале учебного года) – Ситуативные технологии	Цель: информирование учеников и родителей об основных событиях образовательного процесса; создание доброжелательной атмосферы, позволяющей успешно выстроить отношения «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-ученики», что облегчит процесс адаптации.
2	Вебинар «Правила поведения в нашей группе» (в начале перехода на дистанционное обучение) – Технология проведения дискуссий	Цель: положительный настрой на начало процесса адаптации; разработка и актуализация правил поведения в группе; развитие мотивации школьников к учению; психолого-педагогическая поддержка родителей, их консультирование.
3	Консультации родителей (один раз в неделю, 30 мин.) – Личностно-ориентированная технология, Технология педагогической поддержки	Цель: информирование родителей об основных событиях образовательного процесса; создание доброжелательной атмосферы, позволяющей успешно выстроить отношения «учитель-родители»; психолого-педагогическая поддержка родителей, их консультирование; анализ ситуации в семье.
4	Родительское собрание онлайн «Проблемы дистанционного обучения» (через неделю после перехода на дистанционное обучение) – Технология здоровьесберегающая, Ситуативные технологии	Цель: раскрытие сущности процесса дистанционного обучения; рекомендации родителям по созданию условий для успешной реализации дистанционного обучения; создание доброжелательной атмосферы, позволяющей успешно выстроить отношения «учитель-родители»; психолого-педагогическая поддержка родителей, их консультирование; анализ ситуации в семье.
5	Вебинар «Классный час» (один раз в неделю, 30 мин.) – Технология деловой игры, Ситуативные технологии	Цель: информирование учеников об основных событиях образовательного процесса; создание доброжелательной атмосферы, позволяющей успешно выстроить отношения «учитель-ученик», «ученик-ученики», сплочение классного коллектива; развитие мотивации школьников к учению; анализ ситуации в семье.
6	Классный час-проблематизация «Я учусь дома!» (через неделю после перехода на дистанционное обучение) – Технология создания ситуации успеха	Цель: в ходе анализа и решения ситуации-проблемы показать ученикам, что дома решаются такие же вопросы обучения, как и в школе, только на другом уровне, что положительно повлияет на течение адаптации; развитие мотивации школьников к учению; анализ ситуации в семье.
7	Классный час-вебинар «Наш класс – большая,	Цель: гуманизация межличностных отношений, развитие нравственных отношений, формирование

	дружная семья» – Технология КТД И.П. Иванова, Шоу- технологии, Тренинг общения	дружеских взаимоотношений в классе, сплочение коллектива; поздравление обучающихся с днем рождения, с каким-то другим праздником, виртуальные подарки: картинки, фотографии, музыка, стихи.
8	Конкурс видеороликов / рисунков / фотографий «Мама, папа, я – спортивная семья» – Проективные технологии	Цель: вовлечение детей и родителей в совместную деятельность, эмоциональная поддержка в период адаптации; создание доброжелательной атмосферы, позволяющей успешно выстроить отношения «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-ученики», что облегчит процесс адаптации.

В таблице 2 указаны мероприятия, которые проводились учителями (классными руководителями) и которые только разрабатываются. Отнесение мероприятий к более общей группе инновационных технологий условное, их выбор зависит от различных внешних факторов, особенностей классного коллектива, типа семей обучающихся, личности учителя (классного руководителя) и др.

В ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» разрабатывается программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Педагогическая инноватика в воспитании, в ходе освоения которой у студентов будут сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, с помощью которых педагог сможет планировать и успешно реализовывать обучение и воспитание детей в разных форматах.

Далее были разработаны методические рекомендации родителям по созданию благоприятных условий успешной адаптации детей к дистанционным формам обучения.

1) Организуйте ребенку удобное место для учебной деятельности, где будут размещены его школьные вещи, где его никто не будет отвлекать от выполнения домашнего задания. При организации рабочего места нужно учесть требования эргономики – рост, вес и пол ребенка, а также правильно подобрать рабочее кресло и стол. Эргономически правильно организованное пространство позволит дольше сохранять работоспособность и умственную активность ребенка, снизить уровень его напряжения.

2) При организации рабочего места придерживайтесь принципа минимализма, уберите отвлекающие факторы: телевизор, игры, домашних животных.

3) Помогите ребенку соблюдать режима дня и режим правильного питания.

4) Посоветуйте ребенку выполнять домашние задания в пик мозговой активности: в первой половине дня это – 9–12 часов, во второй – 16–18 часов.

5) Проследите, чтобы ребенок ложился спать в одно и то же время, младший школьник – не позже 9 часов вечера, далее – в соответствии с возрастом.

6) Постарайтесь, чтобы утреннее пробуждение было позитивным, настраивающим на хороший день. Попробуйте организовать вместе с ребенком какой-нибудь утренний ритуал, например, делайте зарядку, обсуждайте планы на день.

7) Врачи и психологи советуют не наставлять и не поучать ребенка во время еды, чтобы не травмировать и не нарушать процесс пищеварения. Эту рекомендацию можно взять за правило и по отношению к другим членам семьи.

8) Создайте условия для физического развития, укрепления здоровья детей, их эмоционального благополучия; не забывайте о смене деятельности в течение дня.

9) Уделите внимание трудовому воспитанию ребенка. В процессе труда вырабатываются личностные качества, позволяющие ребенку результативно справляться с учебой. Он учится прилагать усилия для достижения цели, приобретает навык планирования своей деятельности, поэтапного выполнения действий.

10) Учитывайте индивидуальные особенности ребенка, не сравнивайте его с другими детьми. Не обсуждайте, не ругайте в присутствии посторонних людей. Вообще не

обсуждайте, не ругайте, умейте договариваться и учите ребенка уметь договариваться, анализировать свои поступки.

11) Поддерживайте благоприятную атмосферу дома. Начало дистанционного обучения может привести ребенка к стрессу, поэтому спокойствие и устроенность домашней жизни поспособствует его эффективному учению.

12) Уделяйте ребенку больше внимания, чем обычно. На дистанте резко сократилось количество контактов ребенка, вам нужно это компенсировать. Не оставляйте вопросы ребенка без ответа и не игнорируйте его – он нуждается в вашей помощи. Общение объединяет взрослых членов семьи и ребенка, происходит интеллектуальное и коммуникативное развитие, расширяется практический опыт и словарный запас ребенка. Обязательно сохраняйте телесный контакт.

13) Принимайте участие в виртуальной деятельности класса, общайтесь с родителями других детей. Вы тоже часть коллектива и являетесь примером для ребенка.

14) Постоянно поддерживайте контакт с классным руководителем. Интересуйтесь успеваемостью, отношениями ребенка с одноклассниками и учителями-предметниками.

15) Относитесь спокойно к школьным заботам и не переживайте за возникшие трудности. Видя ваше спокойствие и уверенность, ребенок почувствует, что бояться обучения на дистанте не нужно.

16) Хвалите ребенка, когда он в чем-то преуспел, поощряйте не только за успехи в учении.

17) Предоставьте ребенку самостоятельность в учебной деятельности, но в то же время обоснованно контролируйте его.

18) Не замыкайте круг интересов и деятельности ребёнка только на школе. Занимайтесь внеучебной творческой деятельностью, где ребенок способен самовыражаться.

Обобщая результаты анализа литературных источников, наблюдения за образовательным процессом, мониторинга подготовки магистров в университете, можно отметить следующее:

- Инновационные технологии воспитания востребованы в современной системе образования.
- Необходима психолого-педагогическая поддержка всех участников образовательного процесса: учителей, родителей, обучающихся.
- Требуется систематическая, основанная на современных технологиях подготовка учителей к осуществлению воспитательной деятельности в дистанционном формате.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Просвещение, 2009. – 234 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Педагогика, 2012. – 214 с.
3. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
4. Жарикова, Л. И., Бехтер, Т. С. Группа кратковременного пребывания как форма адаптации ребенка к учебной деятельности / Л. И. Жарикова, Т. С. Бехтер // Предшкольная подготовка детей : содержание, формы, проблемы и пути их решения: сборник научных статей / под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – С. 343–347.
5. Нижегородцев, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцев, В. Д. Шадриков. – Москва : Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта : Пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 192 с.
7. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва,

1990. – 192 с.

8. Цукерман, Г. А., Поливанова, К. Н. Введение в школьную жизнь : Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Москва : Московский центр качества образования, 2010. – 116 с.

Токарева М.А., старший преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования

Богославец Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются активные методы и формы формирования педагогической компетентности воспитателей дошкольной образовательной организации (далее ДОО) в условиях разработки и внедрения инноваций с помощью системы непрерывного образования в структуре методической работы, реализации продуктивных методов обучения в ходе научно-методического сопровождения деятельности педагогов.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, педагогическая компетентность, управление инновациями, активные и продуктивные методы обучения педагогов.

M.A. Tokareva
L.G. Bogoslavets

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE ACTIVITY

Abstract. The article discusses active methods and forms of formation of pedagogical competence of tutors of preschool educational institutions (hereinafter PEI) in terms of development and innovation through a system of continuous education in the structure of methodical work.

Key words: preschool educational institution, pedagogical competence, innovation management, active and productive methods of training teachers.

В условиях модернизации и активного реформирования дошкольного образования не вызывает сомнений необходимость разработки, внедрения инновационных процессов в ДОО, мотивации и ориентации педагогов на их принятие и освоение, реализацию личностно-творческого потенциала, что обеспечивает профессиональное саморазвитие и самосовершенствование деятельности педагогов.

В этой связи управленческие основы развития инновационных процессов в ДОО позволяют:

– обоснованно и оперативно выявлять и анализировать проблемные вопросы в деятельности учреждения, требующие объединения знаний и умений, ценностей в профессии;

– соответственно выявленным проблемам планировать комплекс приемов и методов их улучшения в системе управления;

– организовывать и осуществлять систему мероприятий по преодолению выявленных проблем при разработке и внедрении инноваций;

– оперативно и гибко контролировать, оценивать результаты управленческой деятельности на основе разработанных норм и образцов, четкой реализации управленческих функций;

– регулировать и корректировать недоработки и недостатки управления при реализации Программы развития ДОО «в цепочке» – цель – деятельность – результат, а также в процессе развития самого учреждения.

Анализ практики показывает, что инновации возникают там и тогда, где есть потребность в изменениях и возможности их реализации. Пространственно-временной отрезок инновационного процесса охватывает накопленный потенциал в развитии дошкольного образования и деятельности конкретного ДОО, а также учитывает некоторые преграды (или угрозы) его стабильного функционирования.

В современных условиях педагогический коллектив ДОО имеет широкие возможности для реализации поисковой и инновационной деятельности. Мы понимаем под инновационными процессами системно-комплексную деятельность учреждения по созданию, разработке, освоению и распространению новшеств. Вместе с тем, новизна – понятие относительное: то, что ново для одной организации или педагога, может быть пройденным этапом для другого.

Следовательно, инновации решают определенное противоречие в дошкольном образовании между функционированием, как стабильным процессом и развитием, так и динамичным и активным.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике связана не только с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте педагогов средствами, способными обеспечить их выполнение, но и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом.

Практический опыт свидетельствует о том, что формирование педагогической компетентности педагогов к принятию системного нововведения – наиболее важное условие организации управления инновационными процессами в ДОО.

Уточним две основные сферы, требующие внедрения инноваций в систему деятельности ДОО: это инновации в управлении учреждением и применение инноваций в структуре и содержании целостного образовательного процесса. Указанные сферы взаимообусловлены и взаимодействуют посредством создания и освоения новшества, а специфика управления инновационными процессами в ДОО определяется областью их внедрения [1, с. 23].

А. А. Майер отмечает, что «основной механизм оптимизации развития системы дошкольного образования – поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности ДОО:

– активности и равного партнерства в педагогическом взаимодействии всех субъектов образовательного процесса» [2, с. 21].

В ходе проведенного анкетирования педагоги ДОО (приняли участие 80 педагогов из ДОО Барнаула и Славгорода) выделили наиболее важные, с их точки зрения, факторы, способствующие активному внедрению инноваций:

– сформированная система научно-методической работы и сопровождение профессиональной деятельности педагогов при внедрении инноваций;

– психологическая и консультативная поддержка и внимание к данной проблеме руководителей ДОО;

– мотивация и интерес к инновационно-педагогической деятельности;

– личный пример руководителей ДОО;

– возможность признания инновационной деятельности в педагогическом коллективе;

– новизна деятельности, возможность экспериментировать, подтверждать опытом свои идеи;

– система материального стимулирования и поощрения;

– атмосфера сотрудничества и благоприятной моральной поддержки в педагогическом коллективе.

Также педагоги обозначили факторы, препятствующие внедрению инноваций:

– дефицит времени, стереотипизация педагогической деятельности;

– отсутствие объективной информации о деятельности педагога у администрации ДОО и коллег.

Следует отметить, что по итогам анкетирования и определения факторов, стимулирующих процесс формирования педагогической компетентности при внедрении, инноваций выделено гораздо больше, чем препятствующих этому процессу. Из этого следует сделать вывод, что решение проблемы формирования педагогической компетентности педагога к внедрению инноваций заключается не в навязчивом требовании организации такого рода деятельности от всех участников образовательного процесса, а в предоставлении возможности формирования уровня оптимальной готовности и стимулировании этого процесса при активном внедрении инноваций в систему деятельности ДОО.

Преодолеть выделенные педагогами негативные факторы при организации инновационного процесса помогает оптимальная деятельность научно-методической службы ДОО, которая обеспечивает содержательное методическое обеспечение профессиональной деятельности педагогов, позволяет повысить их педагогическую компетентность в процессе системы непрерывного корпоративного обучения.

Для развития педагогической компетентности эффективны методы продуктивного обучения.

Когнитивные:

- Метод эвристических вопросов позволяет получить информацию о каком-либо педагогическом объекте с помощью семи ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?

- Метод сравнения позволяет сопоставить разные точки зрения.

- Метод эвристических наблюдений позволяет получить собственный результат, информацию, комплекс личных мыслей, действий сопровождающих наблюдение.

- Метод конструирования правил позволяет «открыть» некоторые требования к организации занятий с детьми.

- Метод гипотезы развивает навыки прогнозирования собственных действий при решении задач типа «что будет, если...».

Креативные:

- «Мозговой штурм» позволяет собрать большое число идей, способов решения чего-либо, освобождая участников обсуждения от стереотипов.

- Педагогические методы: педагогам дается задание создать программу повышения квалификации. В ней каждый педагог должен определить методы, с помощью которых должно проходить обучение.

Оргдеятельностные:

- Метод самоопределения развивает разнообразные профессиональные умения, среди которых умение планировать свою деятельность, определять оптимальные средства для достижения целей и др. Педагогу предлагается попытаться описать свою деятельность в виде правил и закономерностей.

Активными формами корпоративного обучения в структуре формирования педагогической компетентности в ДОО выступают методические «оперативки», состоящие из теоретической и практической частей;

– обучающие вебинары, семинары – интенсивы, гостевой обмен идеями, имитационные, интерактивные игры: «Педагог в реалиях современного образования», «Социально-коммуникативное развитие дошкольников», «Толерантность, как фактор и условие социализации дошкольников»;

– консалтинговая поддержка через цикл лекций, на которые приглашаются преподаватели ведущих кафедр ВУЗов региона;

– в режиме онлайн используется сетевое мультимедийное вещание в форме презентаций, электронных лекций, готовящее педагогов к дискуссиям: «Методические вопросы дифференцированного подхода к детям в условиях ДОО», «Русский язык для малышей», «Регионализация дошкольного образования – основа воспитания патриота малой Родины», «Социальный интеллект и социальное прогнозирование у дошкольников»;

– кейс – версии (case-study) – связаны с совершенствованием самостоятельной работы педагогов, включают терминологический диктант по дошкольной педагогике и психологии, подбор проблемных ситуаций, при этом кейсы делятся на проектные и проблемные. Проектные кейсы ориентируют педагогов на получение конкретного результата, готового к внедрению: «Сказки нашего дома», «Мой маршрут выходного дня», «Нам на улице не страшно», «Радость дружбы»; проблемные кейсы способствуют решению поиска идей, какого-либо вопроса, предлагают обмен мнениями;

– коллоквиум, например: «Метод шести шляп», «Детское воровство», «Навыки сотрудничества в детских конфликтах», «Проблемы будущего первоклассника».

– организация действующих педагогических сообществ, творческих групп, проектных советов, профессиональных ассоциаций – «Садовница», «Ритм» («Романтики, Искатели, Творители, Мечтатели»), которые создаются для профессионально-творческого общения, строятся на принципах равенства, инициативы, самостоятельности, самоуправления;

– коучинг–сессии при аттестации педагогических кадров, что существенно упрощает процедуру подготовки, оформления документов для получения квалификационной категории, способствует развитию профессиональной компетентности педагогов, повышению их мастерства и педагогической культуры [3, с. 20];

– самопрезентация результатов работы, дессиминация и внедрение инновационных проектов в образовательный процесс.

Для эффективного формирования педагогической компетентности в структуре методической работы ДОО необходимы следующие условия:

– диагностика педагогом проблемного поля, профессиональных дефицитов и барьеров;

– дифференциация потребностей педагогов в аспекте существующей проблемы;

– реализация учебно-методического комплекса для сопровождения формирования педагогической компетентности;

– организация процесса формирования в контексте личностно-ориентированных целей;

– создание активной развивающей образовательной среды;

– рефлексия.

Для совершенствования компонентов педагогической компетентности в ходе методической работы коллектив можно разделить на три группы, педагоги которых отличаются уровнем профессионального мастерства:

– первая группа – педагоги имеют сформированные педагогические способности, выступают проводниками инновационных процессов в ДОО, разрабатывают и применяют методы педагогической диагностики в образовательном процессе, являются руководителями творческих и временных проблемных групп педагогов в ДОО;

– вторая группа – педагоги, совершенствующие педагогическое мастерство, для них организуются обозначенные нами формы методической работы по актуальным проблемам дошкольного образования и профессионального развития;

– третья группа – педагоги на этапе профессионального становления, молодые педагоги и специалисты, в структуре методической работы в ДОО с ними организуется Школа молодого педагога.

Таким образом, инновационно-развивающая направленность методической службы в ДОО способствует продуктивной деятельности педагогов, которая содержательно обогащает

их умения транслировать и трансформировать инновацию в образовательную практику, анализировать результаты собственного труда, обобщать передовой педагогический опыт.

Библиографический список

1. Богославец, Л. Г. Инновационно – педагогическая деятельность в современной дошкольной образовательной организации / Л. Г. Богославец // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 25-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2020. – С. 23–28.
2. Майер, А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ / А. А. Майер. – Москва : «Сфера», 2014. – 116 с.
3. Давыдова, О. И., Богославец Л. Г. Использование коучинг-сессий при аттестации педагогических кадров ДОУ / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец // Управление ДОУ. – 2007. – №2. – С. 19–28.

Холодкова О.Г., директор Института психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются изменения в условиях современного образования, обусловленные эпидемиологической ситуацией в стране и в мире. Рассматриваются проблемы профессиональной деятельности педагогов, вызванные этими изменениями. Актуализированы понятия «психологическое здоровье» и «психологическая культура» педагога в контексте их трансляции будущим педагогам в системе вузовского образования. Предлагается внедрение в вузовскую подготовку комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие психологической культуры и сохранение психологического здоровья будущих педагогов.

Ключевые слова: психологическая культура педагога, психологическое здоровье педагога, профессиональная педагогическая деятельность.

O.G. Kholodkova

PSYCHOLOGICAL CULTURE AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF A TEACHER IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION

Abstract. The article discusses the changes in the conditions of modern education due to the epidemiological situation in the country and in the world. The problems of teachers' professional activity caused by these changes are considered. The concepts of «psychological health» and «psychological culture» of a teacher have been updated in the context of their transmission to future teachers in the system of higher education. It is proposed to introduce into the university training a complex of psychological and pedagogical conditions that ensure the development of psychological culture and the preservation of the psychological health of future teachers.

Key words: psychological culture of a teacher, psychological health of a teacher, professional pedagogical activity.

Отечественные исследования последних лет, посвященные психологическому анализу педагогической деятельности и становлению профессиональной культуры педагогов,

выявляют ряд проблем психологической культуры и психологического здоровья работников образования. За последние полгода эти проблемы стали еще более отягощены стрессом, вызванным эпидемиологической ситуацией в нашей стране и в мире. Среди них особое внимание психологи обращают на:

- наличие у большинства педагогов синдрома профессионального выгорания (Орел В. Е., Ронгинская Т. И. [1]);

- низкую степень социальной адаптации учителей по сравнению с представителями других профессий (Митина Л. М. [2]);

- повышенную фрустрированность учителей и, как следствие, формирование у них таких личностных качеств, как несдержанность, грубость, неуверенность в своих силах, тревожность и т.д.;

- возникновение противоречий личностного и профессионального развития, основой которых является диссонанс между самоотношением учителя и его ценностными ориентациями (Пантилеев С. Р. [3], Любимова О. М. [4] и др.), самооценкой «Я – действующее» и ожидаемой оценкой других «Я – отраженное» (Митина Л. М., Кузьменкова О. В. [2]);

- снижение профессиональной мотивации и мотивации к профессиональному самосовершенствованию;

- снижение общего уровня соматического, психологического и социального здоровья;

- изменения в иерархии ценностей, потеря значимости психологической культуры педагога.

Исследуя проблемы профессионализма, А. К. Маркова отмечает появление личностной и профессиональной деформации учителей под влиянием труда и возраста, которая обнаруживается в следующем:

- уменьшается эмпатия, сопереживание ученику;

- заостряются пограничные психические качества (например, психическое истощение);

- появляются негативные признаки, например, эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику;

- необходимый личностный профиль распадается;

- личность перестает соответствовать профессиональным нормам специалиста [5].

Все вышеназванные проблемы только открывают «галерею» отрицательных последствий неграмотно выстроенной педагогической деятельности, отражают низкую профессиональную культуру педагогов и способствуют приобретению у педагогической профессии статуса «трудной», «немодной», «требующей неадекватных физических и психических затрат».

Все это, несомненно, откладывает отпечаток на престиже данной профессии среди молодежи и, в некоторой степени, оправдывает снижение количества поступающих на педагогические специальности, и, возможно, объясняет наличие только внешней (хотя и положительной) мотивации учения у студентов педагогического вуза.

Одним из аспектов формирования внутренней мотивации учения и получения профессии учителя мы считаем психологическое сопровождение студентов в процессе вузовского обучения с целью сохранения их психологического здоровья и повышения психологической культуры. Под психологическим здоровьем мы понимаем (см. Колмогорова Л. С., 2004) состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее ей свободно актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности [6]. Психологическая культура включает в себя глубокие психологические знания, безукоризненное владение профессиональными методами работы, профессиональную готовность к самостоятельной деятельности, способность самостоятельно мыслить, широту кругозора, видение личностной и профессиональной

перспективы и пр. Смысл феномена «психологическая культура личности» заключается в том, что человек испытывает потребность, с целью удовлетворения которой он приобретает умения для использования знаний по психологии в обществе в контексте общечеловеческих ценностей, с гуманистических позиций. Стоит отметить, что психологическая культура личности является результатом глубинного взаимодействия развития, воспитания и обучения человека. Поэтому рассматривать ее необходимо с включением таких категорий, как психическое и психологическое здоровье, психологическая грамотность, рефлексия и ценностно-смысловые отношения. Благодаря соблюдению и взаимодействию социальных, педагогических и психологических условий создается и детерминируется научно-практическая основа воспитания психологической культуры личности. Изучение этих условий является одной из актуальных задач научной и практической психологии.

Эта задача для вузовских педагогов не столь часто является приоритетной, она затмевается задачами передачи теоретического и практического опыта, причем формы передачи часто не соответствуют принятым законам обучения. В большей степени преподаватели нацелены на достижение успешных результатов в учебной деятельности студентов, но иногда поставленная цель достигается через потерю психоэмоционального комфорта студентов, минуя их положительное отношение к выбранной профессии. Мы забываем, что одним из психологических механизмов научения является подражание, и сами задаем эталон идеального учителя, формируем те ценности, в которые сами вкладываем значимый для себя смысл и развиваем у будущих учителей то отношение к себе, которое есть у нас самих.

Рассуждая далее, мы понимаем, что чем в более тяжелой ситуации оказывается наше современное образование, тем в большей степени актуальной становится задача привнесения туда психологической культуры, повышения ее престижа и качества. Психологические знания сами по себе автоматически не вводят человека в пространство психологической культуры. Только развитие всех компонентов психологической культуры, включая грамотность, компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексивность и культуротворчество [7] позволит «вплести» психологическую культуру в личность будущего профессионала-педагога, изменив его мировоззрение и профессиональную мотивацию. Стоит отметить, что начинать развивать психологическую культуру необязательно именно с повышения психологической грамотности. Поскольку важно не столько расширение получаемых знаний студентами, а осознание их необходимости в жизни каждого и появление внутреннего желания и потребности в изучении.

В данном контексте особое значение приобретает развитие ценностно-смыслового компонента психологической культуры. Благодаря ценностно-смысловому компоненту происходит интеграция и объединение свойств других составляющих психологической культуры. Это способствует развитию ее целостности. Наиболее значимыми характеристиками ценностно-смыслового компонента психологической культуры являются доминирование гуманистических ценностей, внутренняя гармоничность, психологическая направленность, чёткость и осознанность внутренней, психологической позиции. Психологическая позиция принципиально отличается от других видов и заключается в опоре на психологический анализ поведения людей, в который входит анализ мыслей, мотивов, чувств и других психологических характеристик субъектов взаимодействия.

Ценностно-смысловой компонент оказывает влияние на остальные компоненты психологической культуры. Высшее профессиональное образование любого профиля должно бы более последовательно утверждать гуманистические, культурные ценности и ориентиры человеческого существования, воспитывать психологическую культуру личности специалистов, которых оно выпускает в жизнь, тем самым постепенно восстанавливая культурный потенциал современного общества.

К неиспользованным или малоиспользуемым ресурсам современного высшего образования относится культурно-нравственный гуманистический потенциал научной и практической психологии. В психологии еще недостаточно разработан подход, в котором,

как отмечала В.Я. Ляудис, цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины, изучение которой предполагает не только усвоение психологических знаний, но и воспитание психологической культуры личности студентов. Процесс освоения знаний в контексте гуманитаризации образования понимается как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей, гуманистического мировоззрения и созидательных начал в человеке [8]. Преподавание психологии в вузах, готовящих специалистов по самым разным специальностям, должно включать гуманитарный аспект психологических знаний, тем самым содействуя формированию психологической культуры студентов, какую бы профессию они в последующем не реализовывали в жизни. При разработке для вузов новых образовательных стандартов следует учитывать высокую значимость духовно-нравственной составляющей профессионализма и психологической культуры личности специалиста. Истинное высшее образование и контекст интеллигентности высшего учебного заведения в большой степени зависит от уровня общей, профессиональной и психологической культуры преподавателей, от понимания ими смысла той профессиональной деятельности, к выполнению которой готовят они своих воспитанников.

Взаимодействие молодого поколения с более старшим служит источником развития внутренней культуры студентов. Не случайно Ю. М. Лотман подчеркивал, что педагог призван к тому, чтобы создать вокруг себя атмосферу культуры. Культура производит культуру. И нахождение будущих педагогов в среде бескорыстной преданности науке, широкой эрудиции, глубокой внутренней интеллигентности запускает самовоспроизводящийся механизм науки [9].

Научная эрудиция преподавателей, их профессиональная честность, незаурядные способности общения с коллегами и студентами, их психологическая культура образуют в вузе не только профессиональную, но и определенную культурную среду развития юноши (девушки) как компетентного специалиста и порядочного человека.

По справедливому замечанию В.А. Пономаренко, образовательная среда – это не только учебный процесс и его материально-техническое обеспечение, это духовное поле единомышленников, ценностная ориентация которых представлена востребованностью обществом их профессиональной деятельности. Такая среда создает условия, которые смогут помочь молодым людям осознать, что им предстоит «наследовать и множить» лучшие традиции интеллигентских поколений России [10].

В этом смысле становится актуальным создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие и сохранение психологического здоровья будущих педагогов:

1. Выстраивание преемственности от детского сада до вуза с точки зрения трансляции психологической культуры подрастающему поколению. Создание образовательных программ всех уровней образования в едином контексте получения знаний сквозь призму общечеловеческих ценностей.

2. Создание образовательного пространства в вузе, под которым понимается взаимодействие уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором ценностью является раскрытие и реализация возможностей человека (В.Э. Пахальян, 2003) [11].

3. Сохранение психического здоровья студентов и преподавателей как важного компонента психологической культуры. Только психологически здоровый человек может транслировать психологическую культуру подрастающему поколению. Здесь важно рассматривать проблемы снятия психоэмоционального напряжения, тревожности, агрессивности и других проявлений психических нарушений субъектов образовательного процесса.

4. Развитие положительного психологического настроения и климата в каждом конкретном микросоциуме вуза (факультет, кафедра, студенческая группа и т.д.).

5. Выстраивание индивидуально-личностных отношений между студентами и преподавателями с целью благоприятного разрешения учебных, а возможно, и личностных проблем.

Естественно, вышеназванные положения не являются полным перечнем необходимых и важных условий сохранения и укрепления психологического здоровья будущих учителей. Проблема выстраивания системы этих условий, их реализации должна решаться не только на уровне преподавательского состава, но и включая самих студентов на занятиях, в процессе индивидуального общения, а также на уровне организации студенческих объединений.

Библиографический список

1. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №3. – С. 85–95.
2. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
3. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – Москва : МГУ, 1991. – 110 с.
4. Любимова, О. М. Самоотношение в структуре личности профессионала (на примере учителей общеобразовательных школ Алтайского края) : автореф. дис....канд. психол. наук по специальности 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии / О. М. Любимова.. – Барнаул, 2004. – 23 с.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Учителю о психическом здоровье младших школьников : Практическое пособие / Под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : БГПУ, 2004.
7. Колмогорова, Л. С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников / Л. С. Колмогорова. – Барнаул, 1999. – 256 с
8. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
9. Лотман, Ю. М. Воспитание души : Воспоминания. Беседы. Интервью: В мире пушкинской поэзии (сценарий): Беседы о рус. культуре. Телевизион. лекции / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2003. – 621 с.
10. Пономаренко, В. А. Профессия – психолог труда / В. А. Пономаренко. – Москва : Институт психологии РАН, 2007. – 398 с.
11. Пахальян, В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании / В. Э. Пахальян – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 191 с.

Шibaева Н.Н., директор

МБОУ СОШ №67

г. Новокузнецк

Комякова И.В., президент

АНО "Центр социального развития"

г. Калтан

Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский государственный индустриальный университет

Училище олимпийского резерва Кузбасса

г. Новокузнецк

МЕТОДОЛОГИЯ И МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. *Обеспечение качества реализации идей профессиональной поддержки педагога*

в образовательной организации определяется важным звеном в современной системе непрерывного образования. В работе определены основы и теоретизация процесса обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации. Выделены педагогические условия повышения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная поддержка, методология, идеи, подходы, теории, образовательная организация.

N.N. Shibaeva

I.V. Komyakova

O.A. Kozyreva

METHODOLOGY AND MODELS OF QUALITY ASSURANCE OF IMPLEMENTATION OF IDEAS OF PROFESSIONAL SUPPORT OF A TEACHER IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *Ensuring the quality of implementation of ideas of professional support for a teacher in an educational institution is determined by an important link in the modern system of continuous education. The work defines the foundations and theorization of the process of ensuring the quality of implementation of ideas of professional support for a teacher in an educational organization. The pedagogical conditions for improving the quality of implementation of ideas of professional support for a teacher in an educational organization are highlighted.*

Key words: professional support, methodology, ideas, approaches, theories, educational institution.

Теория и практика современной педагогики определяют значимость обеспечения качества деятельности образовательной организации одним из важных продуктом развития системы непрерывного образования.

Целостность и корректность идей обеспечения качества деятельности образовательной организации определяются в уникальном решении задач и проблем уточнения и детализации качества реализации основ профессиональной поддержки педагога в образовательной организации, данные основы научной теоретизации мы будем определять через следующие составляющие научно-педагогической деятельности:

– профессиональная поддержка [1, 2], педагогическая поддержка [3, 4, 5, 6], фасилитация [3] и научное донорство [7] определяют корректность постановки и решения задач адаптивно-продуктивного развития личности в гуманистически целесообразной среде образовательного учреждения;

– продуктивность и профессионализм личности [8–15] раскрывает специфику использования в теоретизируемом решении задач возрастосообразной деятельности возможности репродуктивно-продуктивного и креативно-продуктивного развития; качество и направленность развития уникально раскрываются через социализацию и самореализацию личности в учебной работе [8, 15], в научной работе [9, 10, 11, 12, 13], во внеурочной деятельности и досуге, в систем дополнительного образования [14, 16];

– успешность [17] и процесс теоретизации [18, 19, 20] регламентирован качественно использованием педагогического моделирования [21, 22, 23] и возможностью сопоставления и уточнения создаваемых моделей.

Основы унификации и системного уточнения процесса обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации могут быть осуществлены в соответствии с идеями нормального распределения способностей личности, то есть справедливость применения к выделенному процессу распределения Гаусса позволяет использовать три направления современной педагогической методологии – адаптивно-продуктивного подхода, репродуктивно-продуктивного подхода, креативно-продуктивного подхода.

Уточним понятие «профессиональная поддержка педагога в образовательной организации» с позиции классической педагогики – широкий, узкий и локальный смыслы, а также с позиции инновационной педагогики – адаптивно-продуктивный, репродуктивно-продуктивный и креативно-продуктивный смыслы.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (широкий смысл) – система стимулирования учреждения непрерывного образования к деятельности по оказанию достаточного позитивного влияния на педагогов, основы и конструкты которых гарантированно обеспечат личность педагога и коллектив работников образовательной организации стимулами и мотивами к самопознанию, самовыражению, самоактуализации, самореализации и пр.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (узкий смысл) – процесс объективного, позитивного, социально и профессионально регламентированного вмешательства в структуру формирования и унификации, оптимизации и модификации возможностей профессионального становления личности педагога и осуществления технологизации его профессиональной деятельности с учётом уровня развития и востребованности его услуг в образовательном пространстве учреждения, заключившего с педагогом трудовой договор.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (локальный смысл) – ситуативная позитивно деятельностная коррекция качества включения педагога в деятельность образовательной организации, конкретика и сообразность которой согласуется с его трудовыми функциями и трудовыми действиями, стимулирование и поддержание активности которых регламентировано данным ресурсом теоретизации и реализации идей гуманизации образования и профессионально-трудовых отношений.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (адаптивно-продуктивный смысл) – механизм фасилитации решения задач продуктивного становления личности педагога при выполнении им трудовых функций и трудовых действий, определяемых согласно заключенному трудовому договору.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (репродуктивно-продуктивный смысл) – технология уровневого стимулирования активности педагога, гарантирующая своевременное пополнение опыта деятельности и общения качественными способами и продуктами профессионально-продуктивной деятельности и системы регламентированных отношений, основ сотрудничества и самовыражения в образовательной организации, в единстве раскрывающих предназначение деятельности педагога как носителя ценностей и норм культуры и морали, уровня продуктивности и гуманизации отношений, определяющих развитие и конкурентоспособность личности основой управления педагогически обусловленными процессами.

Профессиональная поддержка педагога в образовательной организации (креативно-продуктивный смысл) – конструкт самоорганизации идей и смыслов развития и сотрудничества, управления и мониторинга качеством достижений личности и коллектива в социально и профессионально регламентированных условиях деятельности, раскрывающих целостность и востребованность педагогической профессии как условия и ресурса гибкого управления возможностями развития личности и общества.

Функции профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – ценностно-смысловые системно детерминируемые проекции задач профессиональной поддержки педагога в образовательной организации, раскрывающие направленность деятельности педагога в образовательной организации.

Принципы профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – идеи и положения теории педагогики, определяющие процесс формирования ценностей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации основой для гибкого управления качеством развития личности и системы непрерывного образования.

Модели профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – идеальные решения задач, выстраиваемые в контексте определяемой идеологии развития

личности через системность и смысловую согласованность выбора средств, методов, форм и технологий решения задач профессиональной деятельности педагога в образовательной организации согласно приоритетам научного поиска и научной теоретизации, регламентирующих успешность продуктивного уточнения задач стимулирования и поддержки педагога в образовательной организации.

Теоретизация качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации определяется важным звеном в современной системе непрерывного образования.

Теоретизация процесса обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – процесс построения теории, раскрывающей целостность формируемых смыслов и приоритетов создания нового знания и программного обеспечения процесса профессиональной поддержки педагога в образовательной организации.

Педагогические условия повышения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – системно выделяемая модель с кейс-приоритетами (система ограничений и возможностей выбора), определяющая основы и технологии постановки и решения задач развития и управления развитием личности в структуре реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации.

Педагогические условия повышения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации:

- популяризация идей и ценностей, смыслов и технологий продуктивности развития личности;
- активизация внимания общества на перспективности и популярности профессии педагога;
- обеспечение надежности в исследовании качества развития личности в возрастообразной деятельности;
- теоретизация повышения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации в различных наукообразных продуктах и научных публикациях;
- доступность и целостность акмеперсонафикации профессиональной деятельности и общения в модели современной интеграции науки, образования, культуры и пр.;
- разработка новых и перспективно уточняемых средств и научного знания в структуре развития личности и общества, реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации и гарантированного повышения уровня конкурентоспособности;
- создание сопровождения и управление возможностями формирования ценностно-смысловых установок для обновления технологий развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;
- использование технологий возрастосообразного развития личности и объективного формирования интереса к продуктивности становления, продуктивности решения задач развития личности и сотрудничества, самовыражения и самоактуализации;
- развитие здоровьесформирующего потенциала коллектива в управлении возможностями развития и сотрудничества педагогического, родительского и ученического коллективов;
- гибкость и своевременность решения задач социализации и самореализации личности педагога и обучающегося в гуманистической целесообразной среде образовательной организации;
- поливариативность и полифункциональность идей гуманизации образования в структуре формируемых и реализуемых ценностей непрерывности и персонализации, унификации и систематизации, фасилитации и научного донорства, стимулирования и конкретизации, уточнению и уровневому обновлению, перспективности и пр.;

- наукообразность утончения ноосферного и наукообусловленного потенциала развития личности через образование, спорт, науку, искусство, культуру и пр.;
- формирование потребности в труде, культуре самостоятельной работе, культуре самовыражения, культуре сотрудничества и самоидентификации личности;
- использование средств и технологий психорелаксации, арт-терапии, психокоррекции, самозащиты и обеспечение безопасности развития и сотрудничества в гуманистически целесообразной среде.

Методология и модели обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации – сложное процессуально, функционально и технологически теоретизируемое явление, возможности которого необходимо разработать в трех направлениях наукообусловленного решения задач научно-педагогической деятельности – адаптивно-продуктивном, репродуктивно-продуктивном и креативно-продуктивном, в единстве представляющем целостность реализации идей гуманизма и здоровьесбережения в развитии личности и общества.

Библиографический список

1. Степанов, П. В. Педагог воспитывающий: проблемы профессиональной подготовки и государственной поддержки профессиональной деятельности / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 74–79.
2. Воробчикова, Е. О. Особенности построения модели профессиональной поддержки педагога в условиях глобальных изменений / Е. О. Воробчикова // Научный поиск. – 2019. – № 2. – С. 25–28.
3. Гапиенко, Т. А. Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования / Т. А. Гапиенко, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 5–10.
4. Кобзарь, Т. К. Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования / Т. К. Кобзарь, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 2. – С. 111–118.
5. Туманова, Т. Н. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования / Т. Н. Туманова, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 25–30.
6. Чудинова, С. А. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования / С. А. Чудинова, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 1. – С. 21–28.
7. Козырева, О. А. Технологизация, унификация и научное донорство в системе непрерывного образования / О. А. Козырева // Вестник СОГУ. – 2020. – №3. – С. 106–113.
8. Ваганова, Н. О. Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса / Н. О. Ваганова, В. М. Лопаткин // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 85–90.
9. Ваганова, Н. О. Научно-исследовательская работа студентов в организациях среднего профессионального образования / Н. О. Ваганова, В. М. Лопаткин // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 55–67.
10. Гутак, О. Я. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности / О. Я. Гутак, Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 5 (74). – С. 154–162.
11. Козырева, О. А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности

учителя и научно-педагогического работника / О. А. Козырева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – № 2. – С. 1.

12. Колмогорова, Л. С. Культура самопрезентации как составляющая педагогического общения / Л. С. Колмогорова, Г. Г. Спиридонова // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. – 2017. – № 1 (33). – С. 133–138.

13. Коновалов, С. В. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования / С. В. Коновалов, Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 2 (47). – С.334–343. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.203.

14. Морин, С. В. Итоговая аттестация при реализации программ профессиональной переподготовки: требования, модели, результаты (педагогическое образование) : учебное пособие / С. В. Морин, О. Я. Гутак, О. А. Козырева. – Москва : РУСАЙНС, 2019. – 196 с.

15. Сигитова, Л. И. Содержание и формы подготовки магистров психолого-педагогического образования в условиях системной трансформации современного общества / Л. И. Сигитова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-2. – С. – 369–373.

16. Дэкон, В. Н. Педагогические основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности / В. Н. Дэкон, О. Я. Гутак, Т. А. Черных // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 6 (75). – С. 211–218.

17. Балицкая, Н. В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н. В. Балицкая, Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 3 (78). – С. 130–142.

18. Козырева, О. А. Теоретизация в дидактическом и научно-педагогическом знании / О. А. Козырева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 5.

19. Козырева, О. А. Теоретизация в педагогике как объект научного поиска и научного исследования / О. А. Козырева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 116–123.

20. Козырева, О. А. Теоретизация управления качеством организации научно-исследовательской работы сотрудников и студентов училища олимпийского резерва / О. А. Козырева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 46–50.

21. Крутский, А. Н. Системно-структурный подход к уровням формирования научных понятий / А. Н. Крутский, О. С. Гибельгауз // Вестник Кыргызского Национального Университета имени Жусупа Баласагына. – 2017. – № 5. – С. 30–34.

22. Крутский, А. Н. Уровни формирования научных понятий / А. Н. Крутский, О. С. Гибельгауз // Школьные технологии. – 2016. – № 6. – С. 51–53.

23. Омельчук, И. Н. Педагогическое моделирование в повышении качества педагогической деятельности / И. Н. Омельчук, Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2020. – № 3 (26) : [сайт]. – URL: <http://ce.if-mstuca.ru>. – Режим доступа: свободный.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Лазарева Е.А., Богуцкая Т.В. Формирование начитанности и развитие читательского интереса младших школьников во внеурочной деятельности.....3
- Лесных Е.А. Преподаватель и студент в реалиях дистанционного обучения.....9
- Петракова О.В., Ракитин Р.Ю. Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины «Образовательная робототехника».....13

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Бокова О.А., Черепанова И.В. Особенности эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями в развитии опорно-двигательного аппарата.....18

Раздел 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Лыдин Н.Н., Богданов Е.Д. Повседневная жизнь англичан в британской Индии В XIX-начале XX вв.....25
- Мартыненко В.О., Дьяченко Н.В. Провиденциализм в представлениях скандинавов на основе исландских саг.....30

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XII МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА»

- Аубакирова Р.Ж., Обзор зарубежных трендовых исследований, посвященных развитию педагога дошкольной образовательной организации.....37
- Далгалы Т.А. Профессионально-педагогическая подготовка педагога в условиях дистанционного образования.....40
- Дарвиш О.Б. Мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ) в подготовке педагогов к профессиональной деятельности.....45
- Еременко Л.Г. Условия оптимальной адаптации молодого специалиста в дошкольной образовательной организации.....47
- Жаворонкова Е.Б., Шайдурова Н.В. Формирование эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ознакомлению с пейзажной живописью.....51
- Жиленкова А.В. Методы и технологии развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.....55

Жуганова Т.В., Орлатая М.Е. Профессионально-педагогические условия организации службы семейной медиации на базе дошкольной образовательной организации.....	62
Клименко И.С. Методология профессионального развития педагога: синергетический подход.....	66
Колесова С.В., Елисеева Т.В. Педагогические условия формирования у младших школьников опыта позитивного построения жизнедеятельности.....	70
Колоскова Г.А., Лямина И.М., Колосков Р.Ю. Коммуникация и обмен информацией в процессе дистанционного обучения.....	74
Леонова А.В. Эмоциональная культура педагога как основа психологической безопасности образовательного пространства.....	78
Никитина Л.А. Диагностика сформированности исследовательской компетентности в методической подготовке будущего учителя.....	82
Сигитова Л.И. Инновационные технологии воспитания обучающихся в дистанционном формате.....	87
Токарева М.А. Формирование педагогической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в условиях инновационной деятельности.....	92
Холодкова О.Г. Психологическая культура и психологическое здоровье педагога в современных условиях образования.....	96
Шibaева Н.Н., Комякова И.В., Козырева О.А. Методология и модели обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации.....	100

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Научный журнал

Педагогическое образование на Алтае

• 2020 • № 2 •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55