

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**



**КОМРАТ
16.12.2022.**



**Комратский государственный
университет**



UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
16 декабря 2022

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СБОРНИК СТАТЕЙ

Составители

Куртева О.В., Хорозова Л.Ф., Бянова И.Е.

Под общей редакцией

Куртевой О.В.

КОМРАТ, 2023

Адрес проведения конференции: Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, зал Tekwill, Комратский государственный университет www.kdu.md

Научный комитет:

Председатель научного комитета: Сулак С.К., конф. унив., проректор по науч. работе

Сопредседатель научного комитета: Куртева О.В., конф. унив., зав. кафедрой Педагогики и психологии

Члены научного комитета:

1. Бахмат Наталья доктор пед. наук, профессор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина
2. Адэскэлицей Адриан, профессор, доктор инж., Ясский ТУ им. Георге Асаки, г. Яссы, Румыния
3. Морозов А.В., профессор, д.п.н., гл. науч. сотрудник ФГБНУ "Институт управления образованием РАО", Москва, РФ
4. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
5. Яниогло М.А., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
6. Кер Л.С., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
7. Ковалева Е.А., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
8. Ткач Л.Т., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
9. Дрозд Г.Д., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
10. Кучеряну С.Г. доктор, конф. унив., КГУ, Молдова

Члены организационного комитета:

1. Умудова Кямаля, кандидат филологических наук, доцент, Бакинский Славянский университет, Баку, Азербайджан
2. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
3. Яниогло М.А., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
4. Кер Л.С., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
5. Ковалева Е.А., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
6. Ткач Л.Т., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
7. Дрозд Г.Д., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
8. Кучеряну С.Г. доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
9. Ибришим Л.Ю., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
10. Бянова И.Е., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
11. Левинтий Г.Г., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
12. Влах М.К., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
13. Ямбогло Е.И., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова

"Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", международная научно-практическая конференция (2; 2022; Комрат). Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 2 международная научно-практическая конференция, 16 декабря 2022: Сборник статей / составители: Куртева О. В. [и др.]; под общей редакцией: Куртева О. В.; научный комитет: Сулак С. К. (председатель) [и др.]. – Комрат: Б. и., 2023 (A&V Poligraf). – 368 p.: fig., tab.
Antetit.: Univ. de Stat din Comrat, Каф. педагогика и психологии. – Texte : lb. rom., rusă, parțial în engl.
– Rez.: lb. engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 10 ex.
ISBN 978-9975-83-229-8.
37(082)=135.1=111=161.1
Н 346

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА КГУ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ЗАХАРИЯ Сергей Константинович, ректор Комратского государственного университета, доктор исторических наук, конференциар университетатр

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Adăscăliței Adrian

E-PEDAGOGIE: COMPETENȚELE ȘI ABILITĂȚILE PROFESORILOR, NECESARE PENTRU
DESFĂȘURAREA PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE STEM (ȘTIINȚE, TEHNOLOGIE,
INGINERIE ȘI MATEMATICĂ)

9

Morozov Alexander

ON THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF THE
FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

21

Куртева Оксана

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

24

СЕКЦИЯ 1.

РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ННОВАЦИЙ

Milici-Suverjan G.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL INOVATIV, PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAȚIONAL

30

Аждер Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ТЕСТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ

35

Бозбей О.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

41

Болбас Г.

ПРИРОДОСООБРАЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ
ВЫЗОВОВ

45

Буиклы С.Г.

УЧЕБНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО
УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ

49

Гайдаржи М.Д.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ КУРРИКУЛУМА

55

Гайдаржи Н.В., Ковалева Е.А.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА

59

Гасанова Г.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

64

Гасимова Г.

МИФ И АРХЕТИП В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

70

Гашимов Р.

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

75

Драгнева Е., Куртева О.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	78
Кивель Н. GAGAUZ DİLİ NEM LİTERATURASI DERSLERİNDĀ ARAŞTIRMAK İŞLERİN OLUŞTURMASI NEM İLERLEMESİ	82
Кирякова Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЧНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	87
Кожокар С.П. ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ	91
Кожухарь А.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	95
Кокаева И.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	98
Курачицки А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ	101
Мавроди М. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	106
Мамедова В.В. О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	111
Мамедова С.И. ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	116
Марченко Ю., Куртева О.В. ШКОЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	120
Микрюкова Л., Ткач Л.Т. К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	123
Мухаметзянов И.Ш. КРИТЕРИИ ИСКЛЮЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	128
Орманжи Н. СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	131
Писаренко К., Писаренко С. КАЧЕСТВЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ОШИБОК	136
Рыжова О.С. УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	141
Сусан Е.П. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145

Яковлева Е.А., Вержибок Г.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЧИВОСТИ	151
Ямбогло Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	157

СЕКЦИЯ 2.

**ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Yarashynskaya A. INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF PRECISION AGRICULTURE EDUCATIONAL PROGRAMS: CASE-STUDY OF MSc INTERNATIONAL PROGRAMS	161
Shved V.V., Omelchenko O.V. USE OF VISUALIZATION TOOLS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION	165
Jafarova S. PARENTAL AUTHORITY IN THE FAMILY	169
Axentii I. EDUCAȚIA INTERCULTURALA DIN PERSPECTIVA DESCHIDERII CĂTRE VALORI MULTIPLE	172
Cheptanari S. PROIECTAREA STRATEGICĂ A DEZVOLTĂRII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA FACTOR PRIORITAR DE ASIGURARE A CALITĂȚII	177
Cojocar V. IMPORTANTA ASISTENȚEI ELEVILOR SI ADOLESCENȚILOR CU DIZABILITATUI FIZICE IN PROCESUL DE ADAPTARE PSIHOSOCIALA	182
Ianioglo M. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: DE LA TEORIE LA PRACTICĂ	187
Iurchevici I. DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR MANAGERIALE ALE STUDENȚILOR PSIHOPELAGOGI	192
Milici-Suverjan G. ÎNVĂȚĂMÂNTUL INOVATIV, PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAȚIONAL	198
Plătică A. MANIFESTAREA EMPATIEI A CADRULUI DIDACTIC ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE	203
Toma M., Darii L. PERFECTIONAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL NAȚIONAL ȘI/SAU EUROPEAN	207
Бабаева Э.С., Таскина И.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	210
Булдык Г. М. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СТОРОНА ПРОФЕССИИ ИНЖЕНЕР	213
Василькова М.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО	218
Ворвуль М.П. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	221

Ворвуль М.П., Черемисова И.В. ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	224
Ганузин В. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО НАСИЛИЮ, НАПРАВЛЕННОМУ ПРОТИВ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ	228
Ганузин В., Ковалева Е.А. ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ	233
Данилова А.В., Васильев Л.Г. АТРИБУЦИЯ КАК ДИСКУРСИВНЫЙ ФЕНОМЕН	237
Евстафьева Т.А., Тельпиз С.П. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА – ИСПОЛНИТЕЛЯ	241
Казмалы Т.М. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА – ИСПОЛНИТЕЛЯ	245
Кананчук О.О. ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЙРОНАУКАХ	248
Каранфил З.И. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – ЗАЛОГ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	251
Кёр Л.С. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ТУРИЗМ, ГОСТИНИЧНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ И ДОСУГ”	257
Ковалева Е.А., Гайдаржи Н.В. ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА	260
Кудрявцева Е.Ю. ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	264
Кучеряну С.Г. К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА	268
Лесик С.Г. ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	274
Лизунова Г.Ю., Лизунова Т.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ	277
Малец М. А., Рябычина О.П. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	281
Маммадов Н. Р. НАПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА АЗЕРБАЙДЖАНА	284
Меджидова З.С. ШАЛВА АЛЕКСАНДРОВИЧ АМОНАШВИЛИ И ЕГО ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА	288
Насибова А. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА РУКОВОДИТЕЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	292

Начиогло Е. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЁРА	295
Никулина Н. А. МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТИМУЛ ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ	299
Новак И.В. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В ДЕТСКОМ САДУ»	303
Пашкин С.Б., Сметанникова Е.А. ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	307
Петухова О.А. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ	312
Савотина Н.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	315
Свинина Е.С. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	320
Терзи В.К. ИНТЕГРИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В РЕАЛИЗАЦИЮ ПРАКТИКИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ	323
Танасович И. РОЛЬ МУЗЕЯ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ	328
Ткач Л.Т., Левинтий Г.Г. ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ	333
Ушаридзе Э.С. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	337
Федорова Д.Д. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	341
Федорова С.Н. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	344
Халилова А.И. ТАКСОНОМИЯ А.АЛИЗАДЕ	349
Халилова А.С. ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	353
Черемисова И. ЭСТЕТИКА ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ	357
Юзбашева Э.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАВИСТИ	361
Юсифова Д.Ю. К.Д.УШИНСКИЙ - ГЕНИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	365

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА



**Уважаемые гости и участники
Международной научно-практической конференции,
приветствую Вас на нашем научном форуме!**

Данный форум объединил в желании поделиться своими научными изысканиями опытных и начинающих педагогов, студентов разных ступеней образования. Очередная конференция в стенах Комратского государственного университета – свидетельство профессиональной заинтересованности, глубокого погружения в исследовательский процесс и широкого кругозора работников системы образования из разных стран. География участников данного мероприятия включает представителей системы образования из 8 государств: Молдова, Румыния, Болгария, Украина, Азербайджан, Россия, Беларусь, Польша, что свидетельствует о значимости темы конференции «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования».

В эпоху трансформации парадигмы образования во всем мире, особенно актуальным становится непрерывное образование педагогов и повышение качества образовательного процесса на всех уровнях. Инновационный творческий потенциал педагогов, занятых в образовательном процессе, становится главным стратегическим ресурсом современного образования. Сегодняшняя конференция, тема которой отражает главные приоритеты и условия конкурентноспособности любого образовательного учреждения, даст возможность участникам обменяться опытом в данном направлении.

Желаю всем участникам конференции конструктивного диалога и эффективного взаимодействия, успешных дискуссий, плодотворного научного поиска, новых интересных идей, полезных деловых и личных контактов, которые помогут развиваться и тем самым продвигать науку к новым горизонтам!

*С уважением и признательностью,
ректор Комратского государственного университета,
доктор исторических наук, конференциар университетар
ЗАХАРИЯ Сергей Константинович*

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

CZU 37.091.13:004

COMPETENȚE ȘI ABILITĂȚI DE E-PEDAGOGIE ALE CADRELOR DIDACTICE, NECESARE PENTRU DERULAREA PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR, TEHNOLOGIEI, INGINERIEI ȘI MATEMATICII (STEM)

Adrian A. Adăscăliței

Universitatea Tehnică "Gh. Asachi", Iași, România

e-mail: adrian.adascalitei@academic.tuiasi.ro

Constantin Cucos

Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România

cucos.constantin@gmail.com

Maria Ianioglo

Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

Tatiana Velicova

Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

e-mail: velicovatania@gmail.com

Abstract. *The work deals with the competencies and skills of e-pedagogics necessary for the development of educational programs in Science, Technology, Engineering and Mathematics. The role of the didactic script in teaching and blended learning is described. The importance of learning trajectory in interactive courses is discussed. The article provides recommendations on how to prepare STEM teachers and students to use blended learning environments; components and activities of the BTL course for training in electrical and computer engineering. The article provides the example of the application of the educational goals of Bloom and Anderson&Krathwohl's taxonomy. In fact, the article is a synthesis and continuation of previous works [1]-[7], most of which are available on the Internet, being published in the public domain / free of charge. The article reflects the cooperation in the field of online education between the Technical University "Gh. Asachi", Alexandru Ioan Cuza University in Iasi, Romania, and Comrat State University [9]-[11], Republic of Moldova, in the context of the Erasmus Plus program of the European Union. The collaboration between our universities started in 2015 and has led to the publication of a number of articles in 2017, 2018 and 2020.*

Keywords: *e-pedagogics, blended learning and teaching, electrical engineering and computer science program, virtual learning environment, open educational resources.*

Introducere

Lucrarea prezintă: cum să pregătească profesorii și studenții STEM pentru a utiliza medii de învățare mixte; Componentele și activitățile cursului BTL pentru educația în domeniul ingineriei electrice și informatice; și un exemplu de aplicare a obiectivelor educaționale ale taxonomiei Bloom și Anderson&Krathwohl. Foarte recent, Uniunea Europeană [8] a explorat trei propuneri de bază care s-au dovedit a fi indispensabile în viitorul învățării digitale și online în învățământul superior:

(1) furnizarea accesului la tehnologii digitale accesibile; (2) dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale; (3) punerea în aplicare a unei culturi digitale a învățării.

1. Pregătirea profesorilor STEM și studenților pentru utilizarea mediilor de învățare mixte

Pregătirea profesorilor pentru predarea mixtă și online ar trebui să conțină:

A. Abilități de predare online

Pentru a stăpâni noi cunoștințe și competențe Instructorii trebuie să înțeleagă:

- Predarea online vs. predarea față în față (asemănări și diferențe);
- Abilități de predare online (pedagogice , tehnic, administrativ);
- Activitatea de autoevaluare.

B. Modele de design instructiv și teorii ale învățării

Designul instructiv este un subiect specific pentru învățarea online. Teoriile învățării (de la behaviorism, cognitivism, constructivism și conectivism) vor fi identificate în raport cu modele comune de proiectare instructivă, cum ar fi: ADDIE (Analiză, Proiectare, Dezvoltare, Implementare, Evaluare); Cele nouă etape ale instruirii ale lui *Gagné*. În Tabelul 1 este prezentat scenariul didactic pentru e-predarea colaborativă și e-learning-ul autonom.

Table1. Modele de design instructiv și teorii de învățare. Cele nouă etape ale antrenamentului lui *Gagné*

<i>Cele 9 Evenimente de instruire ale lui Gagné</i>	<i>Secvența de ecrane</i>
1. Prinderea atenției. 2. Informarea studenților cu privire la obiective. 3. Stimularea notiunilor învățate anterior. 4. Prezentarea conținutului. 5. Furnizarea de "îndrumare în timpul procesului de învățare". 6. Obținerea performanței/prin activitatea practică. 7. Furnizarea unui feedback. 8. Evaluarea și certificarea performanței. 9. Îmbunătățirea fixării cunoștințelor și a transferului de competențe pentru activități specifice la locul de muncă).	0. Titlul lecției 1. Obiectivele lecției. 2. Introducere. Cunoștințe prealabile necesare pentru a finaliza și a înțelege lecția. 3. Dicționar de termeni noi. 4. Exemplele 1. (Text, Imagini). 5. Exemplul 2. (Unele Video-Audio). 6. Exemplele 3. (Recomandări). 7. Informații (Tip wiki dicționar). 8. Verificarea cunoștințelor: Teste 9. Temă cu 1 exemplu. Cu indicație: Inițial ascuns. Apoi (cu Click!) Vizibil. 10. Referințe bibliografice.

ADDIE (Analiză, Proiectare, Dezvoltare, Implementare, Evaluare) este un instrument de management de proiect pentru crearea unor planuri de proiectare instructive de succes pentru activități de învățare mixtă. Suportul pedagogic se bazează pe modelul de proiectare instrucțională (Figura 1), care este compus din:

1. Analiză (Figura 2). Designerul va detecta (cunoștințele și abilitățile studentului; obiective importante care trebuie stabilite, cine este publicul țintă). Designerul poate determina, de asemenea (mediul de livrare, realizarea obiectivelor de învățare, intervalul de timp pentru finalizarea proiectului).

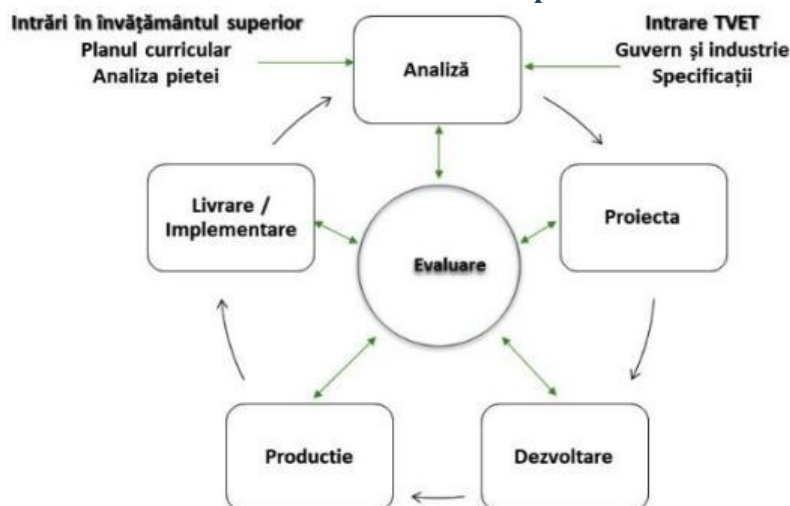


Figura 1. Model de proiectare a sistemului de instruire (ISD). TVET (educație și formare tehnică și profesională)

Identificarea obiectivelor de învățare, a obiectivelor, a audienței, a opțiunilor de livrare și a cronologiei proiectului a fost principalul obiectiv în timpul fazei inițiale de analiză.

2. Proiectare. Proiectarea structurii cursului (coordonează-ti obiectivele, identificarea conținutului și a strategiilor bazate pe rezultate comportamentale, analiza informațiilor, creați prototip). Designerul implementează design vizual (design grafic, interfață, media de selecție). A doua etapă s-a ocupat de proiectarea platformei de învățare, planificarea experimentelor, conținutul de publicare, selecția mass-media, aranjarea diferitelor formate ale conținutului și prototiparea prin intermediul obiectivelor de instruire.

3. Dezvoltare. Elaborarea criteriilor reale de învățare (dezvoltarea materialelor de curs, adăugarea atribuirilor, crearea chestionarelor și evaluări, revizuirea și revizuirea obiectivelor cursului, elaborarea testelor pilot pentru o revizuire finală, apoi, dezvoltatorii de laborator au proiectat experimentele și au efectuat teste continue, validare și depanare pentru laboratoare în timpul fazei de dezvoltare (Figura 3).

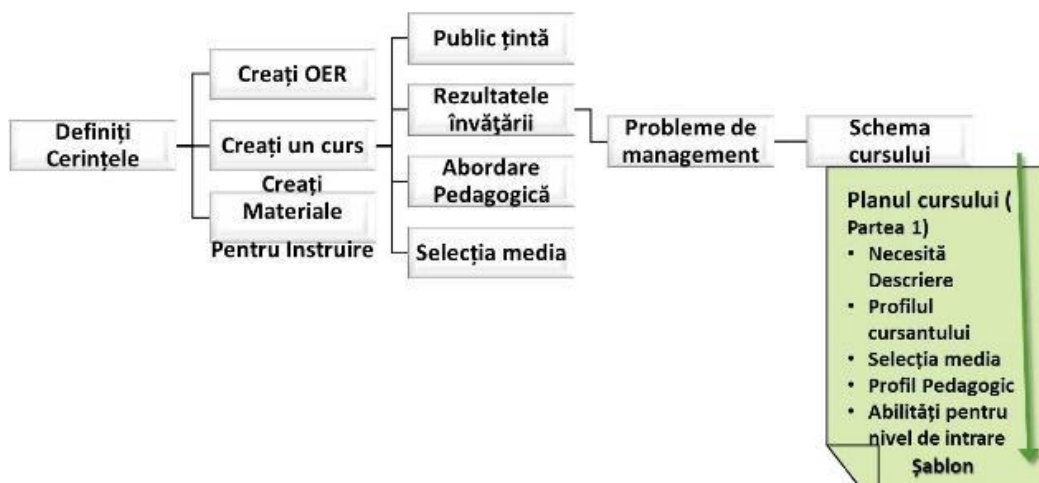


Figura 2. Procesul de analiză. Fazele de analiză

4. Punerea în aplicare. Procedura de formare este dezvoltată pentru facilitatori și cursanți. Aceasta va acoperi: curriculum, rezultat, metoda de livrare, proceduri de testare. Asigurarea amplasării corespunzătoare a conținuturilor, instrumentelor și mass-mediei, precum și procedura de formare a educatorilor și a studenților au fost efectuate în faza de punere în aplicare.



Figura 3. Motivație și instruire. De la Keller, J.M. (1999). Sisteme motivaționale. În Stolovitch & Keeps (eds.). Manual pentru tehnologie de performanță umană.

5. Evaluare

▪ **Evaluare formative.** Această parte a evaluării este prezentată în fiecare fază a modelului ADDIE.

▪ **Evaluarea sumativă.** Posibilitatea de a primi feedback de la cursant. Dacă este necesar, revizuirile se fac în acest moment.

Evaluarea formativă a fost efectuată pentru fiecare etapă individuală a procesului, iar informațiile de feedback rezultate au fost imediat integrate în revizuirile procesului pentru etapa respectivă. Evaluarea sumativă a fost efectuată prin colectarea de feedback de la utilizatori și încorporarea sugestiilor acestora.

C. Dezvoltarea cursurilor online

Planificarea de a preda online are câțiva pași:

- Importanța planificării; Procesul de dezvoltare a cursurilor online (proceduri și resurse instituționale; Rolurile membrilor echipei de proiectare instructivă);
- Planul de lecție / storyboard (Scop; Elemente principale).

Un profesor online trebuie să: explice importanța procesului de planificare a cursului; Explică etapele dezvoltării cursurilor online; identifică rolurilor și responsabilităților diferiților membri ai echipei în dezvoltarea cursurilor online; dezvolte un plan de lecție (storyboard) pentru un modul (săptămână, unitate, lecție) al viitorului lor curs online.

D. Rezultatele învățării ca master plan pentru proiectare

Se explică rolul rezultatelor învățării în designul cursurilor online, față în față și mixt. Profesorii amestecați vor folosi taxonomia obiectivelor educaționale bloom pentru a dezvolta rezultate clare ale învățării pentru un curs sau un modul online sau mixt. De asemenea, vor evalua rezultatele învățării studenților pentru a se asigura că acestea sunt specifice, măsurabile, realizabile, relevante și temporizate în mod corespunzător pentru durata cursului sau a modulului dvs.

Tabelul 2. Obiectivele educaționale ale taxonomiei Bloom și Anderson & Krathwohl

Taxonomia lui Bloom (1956)	Taxonomie revizuită Anderson & Krathwohl (2001)
(1) Cunoaștere	(1) Reamintire
(2) Înțelegere	(2) Înțelegere
(3) Aplicare	(3) Aplicarea
(4) Analiză	(4) Analiza
(5) Sinteză	(5) Evaluarea
(6) Evaluare	(6) Crearea

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

Numerele din paranteze se bazează pe cele șase categorii de învățare din obiectivele educaționale taxonomice ale Bloom (tabelele 2 și 3). În mod tradițional, categoriile 4-6 sunt considerate mai importante, necesitând abilități de gândire de nivel superior. Taxonomia Bloom a obiectivelor educaționale (ghid pentru alegerea cuvintelor de acțiune) conține: domenii afective, cognitive și psihomotorii; precum și cuvinte de acțiune pentru domenii de învățare.

Tabelul 3A. Taxonomia Bloom a obiectivelor educaționale

Șase categorii de învățare	(1) Cunoaștere/ Reamintire	(2) Înțelegere	(3) Punere în Aplicare
Student	Memorare / Cunoștințe generale	Studentul cunoaște și înțelege informațiile.	Studentul știe, înțelege și folosește informațiile.
Computer Tool:	Exercițiu și practică.	Software de vizualizare, tutoriale	Cercetare pe Internet, Baze de date, Foi de calcul, Simulări
Activitate pe Internet /Sarcina:	Pe măsură ce studenții citesc articole și corelează pentru a determina acuratețea faptelor, ei învață faptele.	Pentru a evita plagiatul, studenții trebuie să rezume informațiile și să le transmită cu propriile cuvinte.	Utilizarea unei simulări / jocuri bazate pe Internet ar fi utilă aici.

Tabelul 3B. Taxonomia Bloom a obiectivelor educaționale

Șase categorii de învățare	(4) Analiză	(5) Sinteză/ Crearea	(6) Evaluare
Student	Studentul cunoaște, înțelege, folosește și examinează critic informațiile.	Studentul internalizează informațiile pentru a generaliza despre și dincolo de ceea ce se știe.	Studenții judecă informații cunoscute și/sau ipotetice
Instrument pentru calculator:	Software de prezentare, Software de vizualizare, Baze de date, Foi de calcul, Simulări	Software de prezentare, Procesare de text	Software de prezentare, Procesare de text, Cercetare pe Internet
Internet Sarcina:	În timpul procesului de corelare, studenții trebuie să examineze, să compare și să testeze informații și idei pentru acuratețe și logică	Când studenții își scriu raportul, ei creează o nouă lucrare compilând idei și fapte, precum și generând concluzii.	Când studenții scriu o concluzie pentru raportul lor, ei judecă printre ideile concurente și trag o concluzie.

Unele subiecte utile sunt: Introducere în ciclul de proiectare a cursului; Aliniere constructivă (studenții construiesc sensul din ceea ce fac pentru a învăța. Profesorul face o aliniere deliberată între activitățile de învățare planificate și rezultatele învățării.)

Metode de scriere a rezultatelor învățării (tabelul 4): Declarațiile privind rezultatele învățării pot fi împărțite în trei componente principale: un cuvânt de acțiune care identifică performanța care trebuie demonstrată; o declarație de învățare care specifică ce învățare va fi demonstrată în performanță; o declarație amplă a criteriului sau a standardului pentru o performanță acceptabilă.

Tabelul 4. Rezultatele învățării ca planuri pentru proiectarea SMART

S	Abilități specifice/valori /cunoștințe
M	Măsurabile și/sau demonstrabile
A	Realizabile de către studenți la nivelul actual
R	Relevant pentru studenți, curs, program, diplomă
T	Temporizat corespunzător pentru lungimea modulului sau a cursului

Evaluarea rezultatelor învățării sau a rezultatelor SMART înseamnă: abilități/valoare/cunoștințe specifice; Măsurabile și/sau demonstrabile; Realizabile de către studenții de la nivelul actual; Relevant pentru studenți, curs, program, diplomă; Temporizat corespunzător pentru lungimea modulului sau a cursului.

Evaluarea rezultatelor învățării se referă la: Strategii de evaluare.

E. Beneficiile și provocările educației online

Acest modul abordează beneficiile și provocările predării și învățării online atât pentru profesori, cât și pentru studenți.



Figura 4. Relația dintre misiuni și evaluare

Profesorii vor revizui abilitățile necesare pentru predarea și învățarea cu succes în mediile online, precum și vor descoperi strategii pentru a depăși provocările și tehnicile pentru a ajuta studenții. Acest modul este conceput pentru a ajuta instructorii să se simtă pregătiți să predea online.

F. Evaluarea în mediile online

Sunt prezentate strategii de planificare a evaluărilor, de clasificare a activității studenților și de furnizare a feedback-ului eficient în mediile de învățare online. Profesorii trebuie să stăpânească: Locul și scopul evaluării (Figura 4): Evaluarea în aliniere constructivă; Evaluarea formativă și sumativă; Instrumente și activități de evaluare; Feedback eficient prin rubrici de clasificare: Caracteristicile feedback-ului eficient; Clasificarea Rubrici.

G. Strategii de comunicare în medii online

Profesorii trebuie să stăpânească instrumente și strategii care îi pot ajuta să comunice eficient cu studenții în mediul online. Aceștia vor analiza modul în care pot aplica modelul Comunității de anchetă pentru a crește prezența cognitivă, socială și didactică, precum și sfaturi și tehnici pentru planificarea și moderarea discuțiilor online eficiente. Profesorii trebuie să știe să conceapă o activitate de învățare comunicativă pentru a crește interactivitatea în mediul online.

Profesorii trebuie să învețe și să înțeleagă următoarele materii: Cursuri online ca "Comunități de anchetă":

- Ce este Comunitatea de anchetă; Prezența cognitivă, socială și didactică;
- Tipuri de comunicare asincronă: discuții online semnificative; Facilitarea forumului de discuții/forumului;
- Tipuri de comunicare sincronă: Când se utilizează comunicarea sincronă;
- Pregătirea pentru o sesiune sincronă. Modelul unei comunități de anchetă a constatat în trei elemente cheie ale unei experiențe educaționale: prezența didactică, prezența cognitivă și prezența socială.

H. Instrumente sincrone și asincrone

Trebuie înțelese instrumentele tehnologice sincrone și asincrone adecvate pentru activitățile de învățare și comunicare online (tabelul 5). Profesorii sunt așteptați să aplice un instrument sincron și unul asincron în proiectarea unui curs sau a unui modul online sau mixt (Figura 5). De asemenea, vor fi evaluate tehnologii educaționale precum: forumuri de discuții (forumuri), conferințe web, bloguri, wiki-uri și social media. Forumurile online sunt, de asemenea, cunoscute sub numele de forumuri de discuții sau forumuri de mesaje. Acestea permit utilizatorilor unui site web să interacționeze între ei prin schimbul de sfaturi și discutarea subiectelor legate de o anumită temă.

Învățarea prin forumuri online este o strategie importantă de învățare pentru ca studenții să-și îmbunătățească abilitățile lingvistice. Participanții la E-Learning trebuie să poată: evalua o varietate de tehnologii educaționale pe baza experienței practice, inclusiv experiența cu LCMS (Sisteme de învățare și management al conținutului, cum ar fi Moodle, Blackboard sau Microsoft Teams), e-mail, forumuri de discuții, bloguri, ePortfolio, wiki-uri, social media, chat text și conferințe web.

S	•Studenți
E	•Ușor de utilizat
C	•Cost
T	•Predare/Învățare
I	•Interactivitate
O	•Organizare
N	•Noutate
S	•Viteză

Figura 5. SECTIONS Model pentru Selectarea Tehnologiilor

I. Comunități de învățare online

Strategiile de construire a unui sentiment de comunitate în rândul studenților online și activitățile bazate pe teoria învățării sociale pentru a asigura experiențe educaționale de succes sunt esențiale. Sunt comparate metodele de dezvoltare a prezenței sociale online și de identificare a strategiilor și activităților de dezvoltare și menținere a comunităților online de susținere.

Tabelul 5. Tehnici pedagogice pentru predarea și învățarea mixtă în educația STEM

Cele mai utilizate tehnici e-pedagogice	Tehnici e-pedagogice viitoare
1. Grupați rezolvarea problemelor și sarcinile de colaborare 2. Învățarea bazată pe probleme 3. Discuție 4. Strategii bazate pe cazuri 5. Simulări sau jocuri de rol 6. Conținut generat de studenți 7. Coaching sau mentorat 8. Învățare ghidată 9. Exploratorie sau descoperire 10. Activități de predare sau de îndrumare a profesorilor 11. Modelarea procesului de obținere a soluției	1. Cazuri autentice și învățarea scenariilor 2. Simulări sau jocuri de noroc 3. Colaborare virtuală în echipă 4. Învățarea bazată pe probleme 5. Coaching sau mentorat 6. Învățare ghidată 7. Învățarea în ritm propriu 8. Explorare sau descoperire 9. Modelarea procesului de soluție 10. Discuție 11. Dezbatere și jocuri de rol 12. Activități de prelegeri sau dirijate de instructori 13. Interogatoriu Socratic

Profesorii trebuie să știe cum să: definească comunitățile de învățare online: funcția; Identitate; Participarea; Interacțiunea comunităților de învățare online și a cursurilor/ colaborării online: Utilizarea spărgătorilor de gheață / introsului în spațiile online; Feedback-ul studentului/de la egal la egal; Misiuni de grup; Strategii de dezvoltare a comunităților de învățare online de succes: modelare; Articulare; Coaching; Explorare; Reflectare; Schelă.

Coaching-ul este o formă de dezvoltare în care o persoană numită coach sprijină un cursant sau un client în atingerea unui anumit obiectiv personal sau profesional prin furnizarea de formare și îndrumare. Într-un curs intitulat Principiile fundamentale ale tehnologiei educaționale, TIC, mass-media și e-learning (3 credit ECTS), componentă a ING. PAED. IGIP CURRICULUM, sunt prezentate: Dispozitive tehnice, echipamente și sisteme utilizate pentru a sprijini instruirea. Funcționarea acestor mijloace de informare în masă și e-learning, utilizarea lor rațională și integrarea lor în procesul de instruire sunt principalele probleme abordate în această unitate.

2. Componentele cursului BTL (hibrid) and Activități sau STEM Education

Modelul de instruire cu o abordare de învățare mixtă oferă o instruire mai individualizată decât școlarizarea tradițională față în față. Acesta permite studenților să se acomodeze cu cerințele de spațiu/timp ale altor interese, deoarece studenții pot desfășura alte activități de zi cu zi fără a fi nevoiți să se adapteze la constrângerile stricte de spațiu/timp (Tabelul 6).

Tabelul 6. Componente tipice ale cursului de predare și învățare mixtă/hibridă

Blended Learning Engineering Course	
Componente online (BTL, e-Learning)	Face-to-Face (F2F) Components
<i>Materiale educaționale și evaluări:</i> • Note de prelegere • Prezentări de prelegeri • Materiale suplimentare de lectură • Laboratoare virtuale (Laboratoare) • Misiuni • Chestionare online și teste	<i>Materiale educaționale și evaluări:</i> • Sesiuni de laborator • Sesiuni suplimentare tutorial (dacă este necesar) • Implementări de proiecte • Examine de sfârșit de semestru • Componenta atelierului unui curs (dacă există)

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

• Video & Audio Clipuri de material • Materiale videoconferință • Webcast lectură	
<i>Suport educațional:</i> ▪ Anunțuri cu privire la aspecte legate de curs ▪ E-mail ▪ Grupuri de discuții ▪ Interacțiunea dintre studenții facultății	<i>Suport educațional:</i> • Plata manuală a taxelor • Întâlnire fizică cu consilierii
<i>Managementul cursului:</i> ▪ Înscrierea la curs ▪ Curs Adăugare / Fixare ▪ Retragerea cursului ▪ Plata taxelor online	

Studenții pot lucra în cooperare / colaborare. Activitățile de cooperare contribuie la promovarea fluxurilor de schimb de informații între studenți, la construirea proceselor de construcție a cunoștințelor cognitive și la consolidarea legăturilor afective motivaționale și informale de sprijin reciproc și prietenie. Acest proces de învățare mixtă ca posibil scenariu de lucru constă într-un curs de 15 săptămâni executat după cum urmează:

1) Cursul începe cu o sesiune de o zi față în față în care studenții au șansa de a se întâlni unul cu celălalt și instructorul. Instructorul prezintă obiectivele de învățare, discută cele mai importante cunoștințe și sarcini care trebuie învățate și descrie interacțiunea mediată de calculator (e-mail, chat-uri și forumuri).

2) În fiecare săptămână, există o sesiune față în față de 2 ore în care studenții pun întrebări instructorului despre conținutul pe care l-au studiat în ultima săptămână și discută problemele pe care le-au întâmpinat și posibilele soluții. Instructorul prezintă cel mai important conținut care trebuie studiat în săptămâna următoare, subliniind conceptele care sunt cele mai importante sau mai greu de învățat.

3) Interacțiunile de o oră între student și instructor sunt organizate în fiecare săptămână prin chat și / sau forumuri pentru a consolida și de a dobândi cunoștințe. Aceste sesiuni se desfășoară informal, iar dezvoltarea lor nu este structurată. Aceste sesiuni sunt deosebit de importante pentru studenții care nu au putut participa la sesiunea față în față.

4) Există suport permanent prin e-mail, iar întrebările ar trebui să primească răspuns în termen de 24 de ore.

5) Suportul față în față este disponibil studenților 6 ore pe săptămână. Studenții se pot întâlni cu instructorul fie individual, fie în grupuri pentru a clarifica conținutul și pentru a primi sprijin cu privire la modul de rezolvare a problemelor bune.

6) O evaluare online are loc în fiecare săptămână, în cazul în care studenții trebuie să completeze un chestionar de cinci întrebări.

7) O evaluare finală față în față are loc imediat după terminarea cursului. Studenții trebuie să susțină un examen cu 10 întrebări, unde vor fi așteptați să finalizeze exerciții scurte pe o problemă comună similară cu cele folosite în problemele bune. Examenul durează de obicei 2,5 ore. Evaluarea studentului ia în considerare punctajele obținute la acest test, soluționarea chestionarelor săptămânale, soluțiile oferite la problemele bune stabilite pe parcursul cursului și participarea cursantului la sesiuni live de e-learning.

Cursurile de inginerie mixtă sunt concepute prin utilizarea abordării CDIO (Concepe - Proiectare - Punerea în aplicare - Operează).

3. Un exemplu de aplicare a obiectivelor educaționale ale taxonomiei Bloom și Anderson & Krathwohl

Organizarea cursului se bazează pe taxonomia Bloom a obiectivelor educaționale aplicate e-learning-ului teoriei circuitelor electrice (fizică, electricitate), a se vedea tabelul 5. Se iau în considerare:

- o obiectivele pentru capitolul analiza puterii: 1. Introducere; 2. Putere instantanee și medie; 3. Transfer mediu maxim de putere; 4. Valoarea efectivă; 5. Putere aparentă și factor de putere; 6. Putere complexă; 7. Conservarea puterii în curent alternativ; 8. Corecția factorului de putere; 9. Cereri; 9.1. Măsurarea puterii; 9.2. Costul consumului de energie electrică)

- o obiectivele (a se vedea Tabelul 7) pentru revizuirea corecției monofazate a puterii și a factorului de putere: rezolva pentru puterea reală, reactivă, aparentă și complexă a unui circuit și determinarea factorului de putere (conducere sau întârziere); utilizați triunghiul de putere pentru a lega componentele de putere ale unui circuit dat; să explice scopul efectuării corecției factorului de putere; se determină puterea reactivă și capacitatea necesare pentru a obține un factor de putere specificat, a se vedea figura 6.

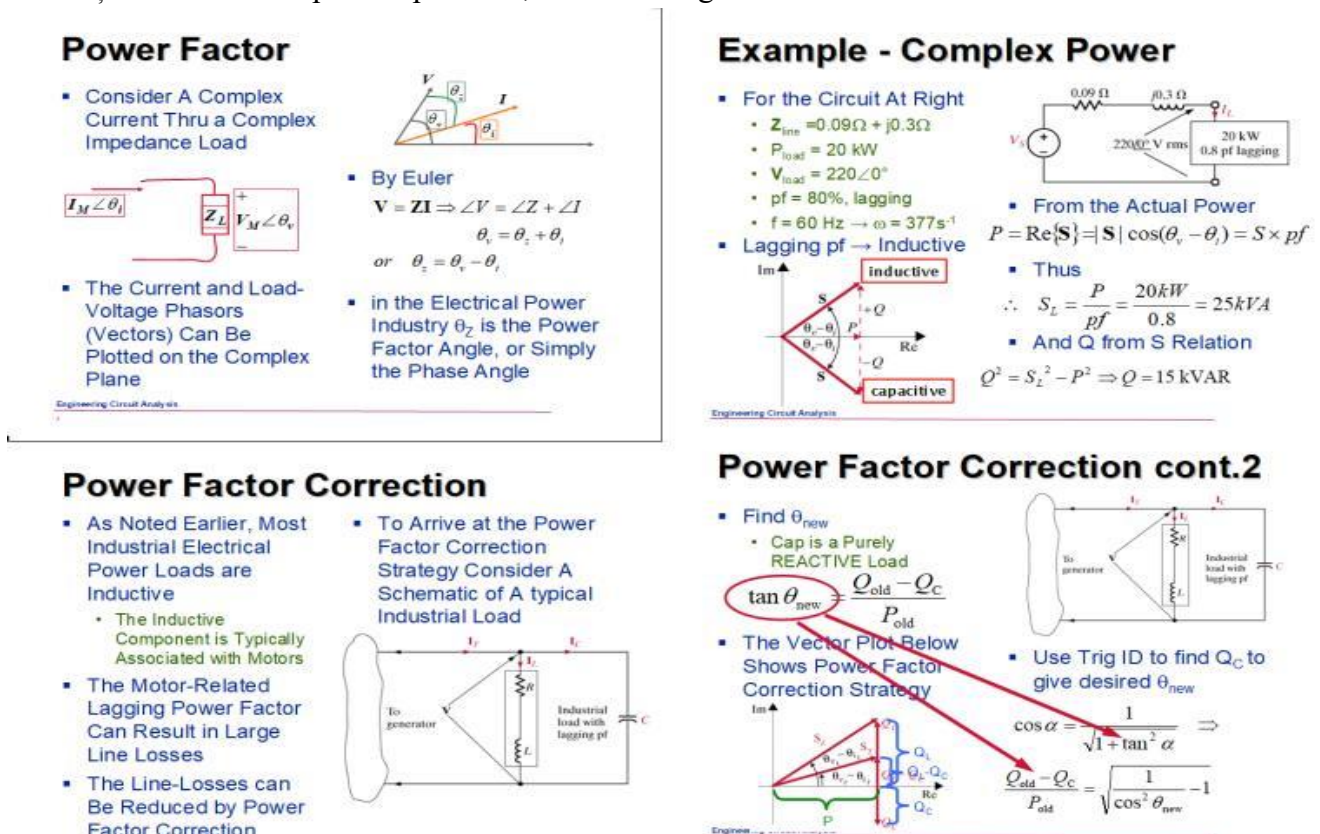


Figura 6. Corecția factorului de putere

Este evident că învățarea în societatea cunoașterii implică un efort de reînnoire a practicilor de predare prin integrarea inovațiilor aduse de noile tehnologii ale informației și comunicațiilor, acest efort asumându-și curajul, creativitatea și activismul colaborativ din partea mai multor actori, atât "tradiționali" (profesor, didactician, manager de școală etc.), cât și "moderni" (informatician, inginer de sistem, web-designer etc.). Provocările prezente și viitoare vor fi aduse nu numai de dinamica inerentă conținutului cunoașterii, ci și de modalitățile de punere la dispoziție a acestora

care nu pot fi neglijate. Dimpotrivă, ele pot imprima o altă valoare conținutului învățării, care va fi pusă într-o lumină nouă tocmai de noile cadre de transmitere a cunoștințelor.

Tabelul 7. Obiective pentru capitolul Analiza puterii în curent alternativ

(2) Înțelegere	(3) Aplicare	(4) Analiză
Descrieți (2) modul în care triunghiul de putere pentru un anumit circuit se referă la componentele impedanței de pe planul complex. Descrieți (2) modul în care triunghiul de putere pentru un anumit circuit se referă la componentele impedanței de pe planul complex. Explicați (2) scopul de a face corecția factorului de putere.	Rezolvați (3) pentru puterea instantanee $p(t)$, puterea medie (sau reală) P, puterea reactivă Q, puterea aparentă S, puterea complexă S și factorul de putere pf pentru oricare dintre elementele unui circuit de curent alternativ. Utilizați (3) triunghiul de putere pentru a descrie componentele de putere ale unui circuit sau element dat.	Explicați (4) semnificația fizică a puterii instantanee, a puterii medii, a puterii reactive, a puterii aparente, a puterii complexe și a factorului de putere (inductiv sau capacativ).

Concluzii

Lucrarea reflectă colaborarea în domeniul Educației Online dintre Universitatea Tehnică "Gh. Asachi", Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", din Iași România, și Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova, în contextul Programului Erasmus Plus al Uniunii Europene. În această lucrare, am trecut în revistă documentele recente și programatice ale: Societatea Europeană pentru Educație Inginerească (SEFI), Societatea Internațională pentru Educație Inginerească (IGIP), Instituția Inginerilor Electrici și Electronici (IEEE), Asociația Internațională de Inginerie Online (IAOE) și Societatea Americană pentru Educație Inginerească (ASEE) pentru a identifica caracteristicile pedagogice specifice utilizate în procesul BTL.

Cooperarea dintre universitățile noastre a început în 2015 și a dus la publicarea unui număr de articole [9] - [11]. Atât studenții, cât și profesorii folosesc metodele BTL în Iași și Comrat. Integrarea laboratoarelor online (atât virtuale, cât și la distanță) în procesul de instruire în STEM, utilizarea mediilor virtuale de învățare (VLE), includerea resurselor educaționale deschise (OER) sunt strategiile utilizate în acest proiect.

Referințe bibliografice:

1. Adăscăliței, Adrian A., Ashraf Salah El-Din Zein El-Din, Sebastian Teodor Arădoaei, Marinel Costel Temneanu, and Marcel Dumitru Istrate. "The Blended Teaching and Learning Methods and the Implementation of Online Laboratories in Electrical and Computer Engineering Education Programs." In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)*, Springer International Publishing, 2021. pp. 136-147.
2. Zein El Din, Ashraf Salah El-Din, Adăscăliței Adrian A., Temneanu Marinel, Arădoaei Sebastian: Blended Learning Methodologies and ePedagogical Approaches Used in an Electrical and Computer Engineering Education Program Leading to International Accreditation. In: Vlada Marin (ed.), 13th International Conference On Virtual Learning Proceedings, pp. 63-77, Publishing House of University Bucharest, Alba Iulia. 2018.
http://c3.icvl.eu/papers2018/icvl/documente/pdf/section1/section1_paper6.pdf
3. Arădoaei Sebastian, Adăscăliței Adrian A.: Blended Learning Approach Applied to Electrical Engineering Courses. In: Vlada Marin (ed.), 13th International Conference On Virtual Learning

- Proceedings, pp. 78-86, Editura University Bucharest, Alba Iulia, (2018).
http://c3.icvl.eu/papers2018/icvl/documente/pdf/section1/section1_paper7.pdf
4. Zein El Din, Ashraf Salah El-Din, Adăscăliței Adrian A.: Applying ePedagogy and Blended Learning Resources in Electrical and Computer Engineering Programs Leading to International Accreditation. Engineering Research Journal, 42(2), 2019. pp. 81-87,
http://erjm.journals.ekb.eg/article_66272.html
 5. Adăscăliței Adrian A., Arădoaei Sebastian, Temneanu Marinela, Zein El Din, Ashraf Salah El-Din: Implement Online Laboratories in Electrical and Computer Engineering Education using Virtual Learning Environments. In: eLearning & Software for Education Intl. Conf., Proceedings, vol. 3, Bucharest. 2019. pp. 162-170.
 6. Adăscăliței Adrian A., Arădoaei Sebastian: Blended Teaching and Learning Solutions for Electrical Engineering Study Programs, Survey of A Project Proposal. In: International Conference on Electromechanical and Energy Systems Proceedings, Craiova (RO) and Chișinău (MD) (2019). DOI: 10.1109/SIELMEN.2019.
 7. Adăscăliței A., Cucos C., Vlada Marin, Zein El Din, Ashraf Salah El-Din: Blended Teaching and Learning and Implementation of Online Laboratories in STEM Education Using a Virtual Learning Environment. In: 14th International Conference On Virtual Learning Proceedings, pp. 27-36, Editura University of Bucharest, Bucharest. 2019.
http://c3.icvl.eu/papers2019/icvl/documente/pdf/section1/section1_paper1.pdf
 8. European Commission, D-G Education, Youth, Sport and Culture, Humpl, S., Andersen, T., The future of digital and online learning in higher education, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/587756>
 9. Adăscăliței A., Cucos C., Ceobanu M.-C., Velicova T., Ianioglo M.. Pregătirea cadrelor didactice, studenților și elevilor pentru predarea și învățarea combinată a disciplinelor științifice și tehnologice utilizând un mediu virtual de instruire. În: VI Национальной научно-практической конференции „Проблемы и вызовы экономики региона в условиях глобализации”. Комрат, 2020, с. 285-293.
 10. Adăscăliței A., Ianioglo M., Velicova T. Using blended learning and open educational resources in teaching and learning university disciplines. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования. Национальная научно-практическая конференция с международным участием. Комрат, A&V Poligraf, 2018, с. 133-139.
 11. Адэскэлицей А., Великова Т.Г., Кюркчу В.И. Создание виртуальной образовательной среды обучения в университете. В сб.: Наука, образование, культура: Международная научно-практическая конференция, посвященная 26-ой годовщине Комратского государственного университета, Том 1, Комрат, Комратский государственный университет, 2017, с. 337-339.

ON THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Morozov Alexander

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia
e-mail: doc_moozov@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема, обусловленная необходимостью качественной профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе их обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образовательного пространства. При этом, особый акцент делается на формирование и развитие креативности студентов педагогических специальностей посредством развития их творческого потенциала, являющегося, по мнению автора, одним из приоритетных в системе современной подготовки профессионала. Делается вывод о том, что важнейшее значение для развития личности будущего педагога, его эффективной профессиональной деятельности после получения соответствующего уровня образования, имеет именно творческий потенциал, основу которого составляет феномен «креативности». В условиях широкого внедрения на всех уровнях современного образования дистанционного формата обучения, обусловленного процессом цифровизации, уровень сформированности и развития креативности педагога приобретает особое значение и выполняет роль своеобразного индикатора профессионализма.*

***Ключевые слова:** креативность, будущий педагог, цифровая трансформация, формирование, развитие, цифровизация, профессиональная подготовка, дистанционный формат обучения, творческий потенциал, педагогическая деятельность*

Despite the differences that still exist in the scientific community in approaches to the definition of the concept of «creativity», as well as to the understanding of the phenomenon we have identified [9], in general, almost all domestic researchers agree that creativity is the basis of creative potential. And that is why it is impossible to consider the problem of formation and development of creative potential both among students studying in the areas of training future teachers, and among certified teachers (both during their formation in the teaching profession and in the process of further professional activity) without taking into account and relying on «creativity», which is the basis of creative abilities and potential personalities. Many authors who study the above problem write about this [5; 7; 8; 13; 14, etc.], emphasizing the idea that it is extremely important for a modern teacher in the context of the global digital transformation of the educational space to be able to flexibly react and rebuild various aspects of his pedagogical activity, adapting as quickly as possible to new realities, changing requirements and various new-fangled trends coming down «from above».

In this article, the subject of our consideration is the process of formation of creativity among future teachers during their professional training at a higher educational institution in modern conditions, a characteristic feature of which has become a very dynamic digital transformation of the educational process and the entire education system as a whole.

The process of formation and further development of the «creativity» of a modern specialist who has chosen the difficult path of a teacher as his future profession deserves, in our deep conviction, separate consideration. It is the phenomenon of «creativity» that has become the most important indicator of the success of the professional activity of a modern teacher, which is gaining special importance in the conditions of the digital transformation of education taking place today before our eyes, due to the increasingly widespread and widespread introduction of distance learning at all levels of the educational process [12].

In studies of the problem of formation and development of creativity, which is the basis of creative potential, students of pedagogical specialties in the process of their education and training have found that one of the most significant components is a set of skills to solve non-standard tasks that are formed in the process of problem-based learning.

F. Barron and D. Harrington, somewhat later noted, based on the materials of their research, that «the specific properties of the creative process, product and personality are their originality, consistency, adequacy to the task and another property that can be called suitability – aesthetic, ecological, optimal form, correct and original at the moment» [15].

The process of training future teachers in accordance with modern Federal State Educational Standards at all levels is aimed at forming a well-defined set of competencies among students, which implies mastering a set of specific knowledge, skills and abilities. At the same time, we consider it necessary to note that the formation and development of creativity, which, in our deep conviction, is a key starting point in the entire system of professional training of today's student – future teacher, which plays a priority role both in the process of formation and in all subsequent professional teaching activities, in general, clearly insufficient attention is paid.

Despite the large number of scientific studies and publications undertaken on the problem we have stated [2-4; 6; 13; 16, etc.], creativity is not a priority, a key competence enshrined in the Federal State Educational Standard, which should be mastered by a future specialist in the field of domestic pedagogical education.

Moreover, as the pedagogical reality convincingly demonstrates, today it is much easier and calmer for mediocrity to live than for a creative, extraordinary colleague who has his own opinion and his own original, different point of view. Managers often try to get rid of such a creative and, therefore, not entirely predictable subordinate, since it is much easier to «negotiate» with a person who is not inclined to have his own opinion on a particular issue, as well as not distinguished by a special originality of mind and a tendency to generate new ideas.

The specifics of the teaching profession presupposes, in the future, the formation and development of the same qualities in students. Despite the numerous studies of creative competence available today, the questions, in fact, about specific methods and techniques for the formation of creative competence among students in the process of studying at the university, remain very, very controversial.

We consider it necessary to emphasize that it is the research activity carried out both during academic and, to a much greater extent, during extracurricular time, that is the basis for the formation of creativity and creative competence of the future teacher [1; 11].

Taking into account modern approaches to the system of continuing education, implemented through the domestic concept of «education through life» and the rapid changes taking place in recent years in the field of educational technologies, due to the emergence and widespread distribution of various digital resources and relevant digital content, the widespread introduction

and use of various kinds of gadgets in the educational process, it is extremely dangerous for a modern teacher to take a false position characterized by a belief in the sufficiency of one's own knowledge, as well as believing in an excess of necessary competencies, stopping at the achieved level of education, consoling yourself with the fact that «many do not know this either».

The system of additional professional education has become widespread and popular today, allowing a modern specialist not only to systematically and purposefully improve their qualifications, but also to master new types of activities, having successfully mastered the professional retraining program. An extremely important place in the designated process, especially in such a professional field of activity as pedagogical work, should be given to the formation and development of creativity, which is the core of the creative potential of the individual.

The teacher's creativity, which is an internal personal resource, allows him to successfully adapt in society and reach the peak of human needs (according to A. Maslow), which consists in personal self-actualization and, in addition, determines the competitiveness of the future teacher, his professional competence and its impact on efficiency and professional longevity [10], readiness to master innovations, to changes in the education system and society [6].

As a conclusion, we consider it necessary to emphasize that, regardless of the views that have already developed in recent decades on the nature, essence and significance of creative potential, especially if we are talking about purposeful professional training of a future teacher, the problem caused by the study of the phenomenon of «creativity», which is the central concept underlying the nature of human creativity, still attracts the attention of both domestic and foreign researchers. In the context of the digital transformation of the educational process and the entire education system as a whole, the problem of the formation and development of creativity in the future teacher becomes, as never before, extremely relevant and in demand.

Bibliography:

1. Bryakova, I. E. Formation of creative competence of students-philologists of pedagogical university / I. E. Bryakova. – Orenburg: OGPU, 2010. – 379 p.
2. Eremina, L. I. Formation of creativity of pedagogical university students in the process of social education / L. I. Eremina // Man and education. – 2010. – No. 2. – Pp. 129-132.
3. Zeer, E. F. The influence of the level of creativity on overcoming barriers to professional development of teachers / E. F. Zeer, L. S. Popova // Education and Science. – 2012. – No. 1. – Pp. 94-106.
4. Creativity as a key competence of a teacher / Edited by Prof. M. M. Kashapov, assoc. T. G. Kiseleva, assoc. T. V. Ogorodova. – Yaroslavl: Indigo, 2013. – 392 p.
5. Martishina, N. V. Formation and development of the creative potential of a teacher in the system of continuous pedagogical education / N. V. Martishina: Diss. ... doctor of pedagogical sciences. – Ryazan, 2009. – 383 p.
6. Morozov, A. V. On the question of the formation of creativity of a future teacher in the conditions of digitalization of education / A. V. Morozov // Social pedagogy in Russia. – 2022. – No. 6. – Pp. 21-25.
7. Morozov, A. V. Creativity as the basis of innovative activity and professionalism of a modern leader / A. V. Morozov // Psychology in economics and management. – 2014. – No. 1. – Pp. 125-129.
8. Morozov, A. V. Creativity of a high school teacher / A. V. Morozov // Higher education today. – 2004. – No. 3. – Pp. 64-68.

9. Morozov, A. V. Formation of creativity of a teacher in conditions of continuous education / A. V. Morozov. – М.: IGUME, 2003. – 192 p.
10. Morozov, A. V. The influence of professional competence of specialists on their efficiency and professional longevity / A. V. Morozov, L. E. Petrova // The human factor: problems of psychology and ergonomics. – 2011. – № 3-1. – Pp. 82-83.
11. Morozov, A. V. Professional recognition and personality assessment / A. V. Morozov, V. K. Potemkin. – St. Petersburg: Federal Tax Service, 2008. – 429 p.
12. Morozov, A. V. Distance educational technologies and their legal regulation / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // Education and law. – 2020. – No. 3. – Pp. 262-267.
13. Ryndak, V. G. Formation of creativity of the future teacher in the study of pedagogical disciplines / V. G. Ryndak // Man and education. – 2014. – № 2 (39). – Pp. 4-9.
14. Sergeychik, L. I. Pedagogical conditions for the formation of creativity / L. I. Sergeychik // [Electronic resource] URL: [https://de.dstu.edu.ru / CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm](https://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm) (accessed 27.12.2022).
15. Torshina, K. A. Modern studies of the problem of creativity in foreign psychology / K. A. Torshina // Questions of psychology. – 1998. – No. 4. – Pp. 123-132.
16. Usoltseva, V. V. Creativity as an integral part of the training of a competitive teacher in the system of higher professional education / V. V. Usoltseva, M. S. Sheikhova // Modern scientific research and innovation. – 2018. – № 6 (86). – P. 71.

УДК 378.14

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Куртева О.В.,
доктор пед.наук, конференциар,
Комратский государственный университет,
e-mail: oxana-curteva@mail.ru

Abstract. *This article describes the benefits of using innovative technologies in higher education. It is noted that innovation can improve the quality of the educational process and bring it closer to the rapidly changing demands of society and employer requirements. One of the means of implementing innovative processes is innovative technologies, i.e. new methods and techniques of interaction between teachers and students, which ensure effective achievement of the results of educational activities.*

Keywords: *educational technology, innovation, interactive forms of learning, quality of education.*

В наш информационный век, когда технологии интенсивно развиваются, а информация стремительно обновляется с огромной скоростью, профессиональная деятельность специалиста также нуждается в непрерывном развитии и актуализации. Востребованный специалист в сфере образования, в свою очередь – это педагог, чья профессиональная деятельность предполагает профессиональную мобильность, творческую

самореализацию, владение конструктивным общением, а также компетенциями в области современных образовательных технологий, позволяющих решать задачи совершенствования учебно-воспитательного процесса и повышения мотивации обучающихся. В данной связи повышение качества образовательного процесса становится максимально значимой целью на всех ступенях обучения.

Определяя понятия «качество образования» ученые выделяют четыре основных взаимосвязанных фактора: качество содержания образования; качество преподавания; качество информационно-коммуникационных образовательных технологий, включая качество разработанных на их основе электронных средств обучения, и качество результатов образования [5]. Вместе с тем, качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только обучающиеся, но и преподаватели как участники образовательного процесса.

Сама специфика педагогической деятельности и ее социальная роль предусматривает необходимость самообразования педагога. Тенденции непрерывного образования, связанные с постоянно изменяющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, предъявляют все возрастающими требованиями к педагогу.

Современный преподаватель осознает, что для продуктивной профессиональной деятельности уже недостаточно традиционных педагогических методик, методов и приемов. На современном этапе развития педагогической науки и запросов потребителей системы высшей школы появляется необходимость внедрения инновационных образовательных технологий, основанных на реализации принципов компетентностного, деятельностного подхода. Преподаватель призван адаптировать свою методическую деятельность к актуальным дидактическим технологиям, эффективно и целесообразно встраивать в процесс преподавания интерактивные стратегии обучения, информационно-коммуникационные технологии, использовать возможности и инструментарий дистанционной формы обучения, расширяя свой профессиональный потенциал и «поле» своей педагогической деятельности.

Основываясь на определении того, что инновационные образовательные технологии – это «целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных, новаторских способов, приемов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебный процесс от определения его цели к ожидаемым результатам» [2], следует иметь в виду, что современные технологии обучения главным образом базируются на личностно-ориентированном подходе, который предусматривает учет индивидуальных особенностей обучающихся и на дифференцированном подходе к обучению. Такой подход к процессу преподавания требует определения собственной учебной цели, осознание личностной образовательной траектории и создание личного образовательного продукта, который бы отражал опыт практической деятельности студента по усвоению им средств деятельности, а также его собственное творчество.

Развитие компьютерной техники и программного обеспечения способствовало внедрению и в учебный процесс соответствующих технологий, которые автоматизируют образовательный процесс, повышая плотность образовательного мероприятия, вносят разнообразие и интерактивность в ход учебного занятия, повышая мотивацию и заинтересованность студентов. Грамотное применение таких технологий, как мультимедиа-технологии, Интернет-технологии, Web-дизайн способствует комплексному развитию личности и способностей обучающихся.

Современные методы обучения уже немыслимы без использования средств массовой информации, в частности компьютерных сетей, web-сайтов, электронных учебников, аудио видеопрограмм и других IT технологий. Главной особенностью использования этих средств является их интерактивность, которая обеспечивает взаимодействие как между студентами, так и между студентами и преподавателями, тем самым привлекая во взаимодействие всех участников образовательного процесса, способствуя обмену информацией и организации совместной деятельности.

Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения, обеспечивающих активную познавательную деятельность студентов призваны информационно-коммуникационные технологии. Наиболее эффективной разновидностью данной группы педагогических технологий, сочетающей форматы офлайн и онлайн, является технология смешанного обучения (Blended learning), являющийся принципиально новым подходом с точки зрения изменения позиции в нём субъектов образовательного процесса и роли информационно-коммуникационных технологий. В технологии смешанного обучения реализуется интеграция традиционных и инновационных форм обучения (электронных). Термин, характеризующий обучение как «смешанное» в образовательной практике связывается с информационно-коммуникационными технологиями именно потому, что в смешанном обучении обеспечивается доступ к образовательной среде посредством сетевых технологий и Internet. Мы согласны с мнением ученых Велединской С.Б. и Дорофеевой М.Ю., которые определяют смешанное обучение как модель, основанную на интеграции технологий традиционного и электронного обучения, замещении части традиционных учебных форм занятий иными формами и видами взаимодействия в электронной образовательной среде [1].

Следует признать, что интеграция модели смешанного обучения в образовательный процесс вуза является одним из эффективных изменений, положительно влияющих на качество обучения. Повышение качества и эффективности образовательного процесса возможно реализовать именно в условиях Blended learning, где очень высока доля самостоятельной работы студентов за счет электронного компонента курса, размещенного в обучающей электронной среде и практико-ориентированных заданий. Студенты получают доступ к образовательным ресурсам в любое удобное и время. Чаще всего учебное взаимодействие реализуется в малых группах. Преподаватели, применяющие в педагогической практике технологию смешанного обучения, выделяют следующие преимущества:

- расширение образовательных возможностей студентов за счёт увеличения доступности и гибкости процесса обучения, учёта индивидуальных образовательных потребностей, обучающихся;
- стимулирование формирования активной позиции студента: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа;
- трансформация стиля педагога: переход от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию со студентами (конструирование обучающимися собственных знаний);
- индивидуализация и персонализация образовательного процесса, когда обучающийся самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности, а педагог выполняет роль координатора и наставника [5].

Отмечая достоинства смешанного обучения, следует иметь в виду, что комбинирование традиционного и обучения на основе ИТ должно быть тщательно организовано и иметь четкую структуру. Эффективность результатов обучения зависит от организационно-структурного аспекта, так как все компоненты учебного процесса должны взаимодействовать и дополнять друг друга, образуя единое целое. Работа в цифровой среде помогает организовать самостоятельную работу студентов, предлагая виды заданий, которые недоступны на аудиторном занятии (форумы, чаты, Wiki, опросы и т.д.). С внедрением смешанного обучения увеличивается скорость подачи учебного материала в связи с возможностью моментальной публикации в электронной среде, расширяется также зона индивидуальной активности студентов. Большая вариативность онлайн заданий и экспресс тестов открывает возможность создания индивидуальной траектории обучения для каждого студента, что, несомненно, отразится на конечном результате [3].

В практике обучения выделяют несколько моделей смешанного обучения. Наиболее применимыми считаются модели «Перевернутый класс» и «Ротация станций», с которых и рекомендуется начинать педагогу свой опыт в освоении данной технологии.

В ходе реализации модели «Ротация станций» обучающиеся делятся на три группы по видам учебной деятельности, каждая группа работает в своей части аудитории (станции): станция работы с педагогом, станция онлайн-обучения и станция проектной работы. В течение занятия группы перемещаются между станциями так, чтобы побывать на каждой из них. Состав групп от занятия к занятию меняется в зависимости от дидактической задачи. Например, одна группа студентов работает под руководством преподавателя, другая занимается на компьютерах, третья группа работает над мини-проектом [4]. Далее, через определённое, заранее оговоренное время группы перемещаются по кругу: студенты, сначала работавшие с преподавателем, переходят к групповым проектам, а далее – в зону онлайн-обучения, где работают на компьютерах. И в третий раз – группы вновь перемещаются от станции к станции.

Цель станции работы с педагогом – предоставить каждому студенту эффективную обратную связь. Максимальное влияние на качество образования оказывает обратная связь со стороны преподавателя, поэтому повышение качества обратной связи и увеличение времени контакта педагога с обучающимся положительно отражаются на успеваемости. На данной станции у преподавателя появляется возможность учесть особенности группы студентов, с которыми он работает, а также их индивидуальные особенности за счёт деления на группы и уменьшения количества обучающихся в группе.

Назначение станции онлайн-работы – дать каждому студенту возможность развить навыки самостоятельной работы, развить саморегуляцию и продолжить совершенствовать навыки «научению учиться». На станции онлайн-работы студенты могут не только познакомиться с новым материалом, но и проверить свои знания и потренировать навыки. Количество ресурсов в системе должно быть избыточным и достаточно разнообразным, чтобы обеспечить обучающимся возможность основательно погрузиться в новую тему.

Рекомендуется перенести на онлайн-станцию следующие виды деятельности:

- быстрые диагностические тестирования (мини-тесты, опросы);
- контрольные и самостоятельные работы;
- закрепление изученного материала (посредством демонстрации видео, решения тестов и интерактивных упражнений);

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

- изучение нового материала (видео или интерактивные упражнения с мини тестами).

Цель станции проектной работы - организация применения знаний и навыков в новых, практических ситуациях, развитие коммуникативных компетенций, а также взаимодействие обучающихся в малой группе. Как показывают исследования, обратная связь от других учащихся является одним из факторов, влияющих на осознанное усвоение знаний обучающихся.

На станции проектной работы возможны такие формы применения знаний и навыков, как групповые практико-ориентированные задания, мини-исследования, квесты, настольные игры по изучаемой теме, мини-соревнования и другие.

Поскольку формат смешанного обучения предполагает работу с IT технологиями, при реализации моделей необходимо использование разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов:

- системы управления обучением (Moodle, Edmodo и др.);
- цифровые коллекции учебных объектов;
- учебные онлайн-курсы;
- инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов (конструкторы тестов);
- инструменты для коммуникации и обратной связи (Скайп, Google-чат и др.);
- инструменты для сотрудничества (Google Docs, Word Online и др.);
- инструменты для создания сообществ (социальные сети);
- инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры).

Итак, технология Blended learning может с успехом применяться при условии соблюдения установленных требований и с известной степенью регулярности использования ее наряду с другими, устоявшимися дидактическими технологиями и наиболее привычными для участников образовательного процесса.

Наш опыт применения смешанного обучения состоялся в ходе реализации международного проекта «COMPASS», когда участниками рабочей группы был инициирован процесс организации и проведения курсов непрерывного образования. На протяжении двух лет были реализованы две учебные программы «Интерактивные цифровые технологии в образовательной среде» и «Перевернутый класс» как модель обучения». Цель программы «Интерактивные цифровые технологии в образовательной среде» – освоение современных интерактивных технологий педагогического процесса с использованием цифровых инструментов средствами модели «Ротация станций» смешанного обучения, а также овладение умениями проектирования и анализа соответствующего образовательного процесса. Цель второй программы «Перевернутый класс» как модель обучения» – знакомство с моделью «перевернутого обучения» как эффективного сочетания онлайн и офлайн обучения [4].

Данные образовательные программы предназначены для педагогов всех ступеней образования, желающих усовершенствовать свои компетенции в области дидактического проектирования образовательной среды средствами инновационных технологий и применения соответствующих цифровых образовательных ресурсов. Слушателями курсов являлись педагоги начальной школы, гимназического и лицейского цикла, системы

дополнительного образования, а также педагоги высшей школы. В результате обучения педагоги получили возможность на собственном опыте закрепить усвоенную информацию и сформировать соответствующие навыки в области технологии смешанного обучения.

Итак, инвестиционная привлекательность вуза зачастую зависит от инновационного характера развития научной, образовательной и практической деятельности субъектов образовательного процесса, их включенности в инновационную систему. Учитывая данные факторы, образовательный процесс в Комратском госуниверситете выстраивается на основе современных образовательных технологий и организационных форм обучения с целью переноса основного акцента процесса познания на обучающегося, развитие и поощрение его инициативы, творчества, самостоятельности, ответственности за результаты своего труда.

Библиография:

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 8-13
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. пос./ І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.
3. Краснова, Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11.
4. Куртева, О. К вопросу об актуальных дидактических технологиях онлайн и офлайн: поиск компромиссов в системе непрерывного образования педагогов. В: Știință, educație, cultură (Vol. 2, pp. 453-458), 2022.
5. Янченко И.В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.

СЕКЦИЯ 1
РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ

МОДЕРАТОРЫ:

Куртева О.В., доктор, конференциар
Бянова И.Е., преподаватель

УДК 37.013

ÎNVĂȚĂMÂNTUL INOVATIV, PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAȚIONAL

Milici-Suverjan Gabriela,
asist. univ., Universitatea de Stat
„B.P.Hasdeu” din Cahul, Moldova
e-mail: gabymilici94@gmail.com

Abstract: *The Education System of the Republic of Moldova in recent years has a growing tendency towards the modernization of the instructive-educational process. The implementation of new teaching techniques has created a higher level of work in the pedagogue-student-knowledge triangle. The determination of students to get involved as conscious and responsible actors makes the educational system evolve considerably. Active learning makes students always eager to research and cultivate themselves in the educational sphere, therefore the implementation of innovations in lessons but also outside them allows us to train and develop future active members of society who will come up with innovative ideas in the future.*

Keywords: *educational system, innovations, modernization, transformation, development*

În prezent, concepte precum „inovare” și „inovațional” au devenit parte integrantă a societății moderne. Utilizarea lor are loc atât de des încât și-au pierdut deja greutatea și semnificația, așa cum a fost inițial când acești termeni au intrat pentru prima dată în folosință. Această utilizare pe scară largă a „inovației” are adesea ca scop doar acordarea statutului de dezvoltare, proiect, produs și este pur și simplu o încercare de a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății în ansamblu. În această etapă de dezvoltare a lumii moderne, inovația ar trebui să poată fi realizată nu numai de organizații și întreprinderi industriale, ci și de fiecare instituție de învățământ în curs de dezvoltare.

În ultimii ani, în teoria pedagogică au apărut un număr mare de concepte și termeni noi împrumutați de la alte discipline. Aceasta mărturisește legătura strânsă a pedagogiei cu alte științe. Un număr mare de astfel de termeni provin din tehnologie și economie, deoarece au un impact semnificativ asupra dezvoltării gândirii sociale. Astăzi, oamenii vorbesc adesea despre rentabilitatea și raționalizarea educației, despre tehnici și tehnologii de predare. Conceptul de „inovare” aparține și el categoriei interdisciplinare [6].

Dar, în primul rând, pentru aceasta este necesar să poată lucra cu terminologie inovatoare, să înțeleagă concepte și să distingă prezența inovației în muncă. Pedagogia, ca și alte științe, folosește pe scară largă termeni inovatori, cum ar fi „inovație pedagogică”. În acest articol, vom încerca să descoprim sensul deplin al acestui termen și ce probleme implică.

Inovația pedagogică are în vedere o problemă globală – educația umană. Schimbările în educația umană sunt sarcina principală a acestei științe, și nu semnele formale ale educației, de exemplu, numărul de ore alocate pentru o materie sau dotarea instituțiilor de învățământ cu echipamente. Condițiile în care se desfășoară educația sunt importante, dar nu sunt scopul inovării. Este important să ne amintim acest lucru pentru a înțelege clar ce este planificat și se întâmplă în educație. Inovația pedagogică este una dintre subsecțiunile pedagogiei care studiază crearea, evaluarea și implementarea inovațiilor pedagogice. Astfel de inovații se formează la universități, școli științifice, datorită creativității, originalității și spiritului ideologic al profesorilor și oamenilor de știință. Inovațiile pedagogice sunt schimbări în sistemul de învățământ care vizează îmbunătățirea calității, creșterea nivelului procesului de învățământ, prin metode neutilizate anterior, moduri de percepere a teoriei și de dobândire a abilităților practice. Dar nu oricine poate determina singur ce este exact o inovație în pedagogie [3].

Cel mai probabil, aproape fiecare interpretare a termenului de inovații pedagogice are un loc, Klarin M.V., care a descris bine tipurile de inovații în cartea sa despre inovații în pedagogia mondială, poate înțelege și verifica acest lucru. Autorul a evidențiat 2 tipuri de inovații în pedagogie - modernizarea și transformarea [5].

Să ne oprim asupra definiției inovației (inovației) ca categorie pedagogică asociată unor definiții din sociologie (inovarea ca categorie sociologică). Inovațiile pedagogice înseamnă inovații în sistemul pedagogic care îmbunătățesc cursul și rezultatele procesului educațional. Totuși, inovațiile pot înrăutăți și sistemul [4]. În dicționarul S.I. Ozhegova oferă următoarea definiție a conceptului de „nou”: „creat sau făcut pentru prima dată, a apărut sau a apărut recent, în locul celui dintâi, nou descoperit”. Rețineți că în definiție, nou nu înseamnă mai bun.

Modernizarea nu realizează schimbări radicale în educație, ea vizează doar îmbunătățirea procesului educațional, prin ajustări la fragmente mici și întărirea nucleului ținută al educației.

Transformarea se referă deja la schimbări radicale, idei de îmbunătățire, al căror scop este schimbarea, remodelarea cursului actual al procesului educațional și crearea de noi forme de obținere a cunoștințelor [1].

În orice caz, inovația pedagogică este o schimbare a obiectului în pedagogie, este dificil să descrii acest termen într-o singură propoziție. La urma urmei, schimbarea în curs este un pas complex pe termen lung care trebuie asociat cu tendințele educaționale, cu sarcinile și obiectivele dezvoltării și cu soluționarea problemelor urgente. Inovația pedagogică poate fi atât la nivel macro (un nou sistem educațional al unei instituții, o nouă formă de instituție de învățământ), cât și la nivel micro, actualizări metodologice. De exemplu, diverse complexe metodologice, constând în manuale, cursuri de autor, programe de testare. Micro-inovațiile în pedagogie sunt de obicei inovația unui profesor individual sau a unui grup de oameni [2].

Din păcate, oricât de interesantă ar fi o inovație pedagogică, ei nu își vor ocupa niciodată nișa fără o înțelegere adecvată a aparatului conceptual. Ca urmare, apar o serie de probleme:

1. Prezența într-o singură instituție de învățământ a diferitelor tendințe pedagogice.
2. Nevoi diferite ale conducerii, elevilor, părinților, profesorilor înșiși.
3. Imposibilitatea introducerii inovațiilor pedagogice din cauza inconsecvenței cu standardele de educație existente.
4. Complexitatea sintezei conceptelor educaționale existente și implementate.
5. Lipsa abilităților profesionale pentru implementarea cu succes a ideii.

În plus, inovația în pedagogie se poate confrunta cu problema recalificării și adaptării personalului în activități inovatoare, dificultatea de a percepe inovațiile și apariția barierelor.

Cu toate acestea, pot apărea probleme și atunci când o inovație a fost deja introdusă. Un exemplu izbitor este examenul de stat unificat. Un astfel de examen șterge individualitatea educației, deoarece nu necesită programe individuale, manifestări ale abilităților creative, este necesar doar să răspunzi la întrebările generale ale testului ca un robot. Nici o încercare de a introduce și identifica abilitățile creative și extraordinare ale elevului datorită blogului „C” nu s-a dovedit a fi de succes. Prin rezolvarea acestor sarcini, este imposibil să se ofere o evaluare obiectivă a individualizării unei persoane [6].

Și cel mai important, examenul fermecător introdus cu întrebări reglementate ne obligă să renunțăm la blocuri de educație mai semnificative și creative. Prin urmare, inovația pedagogică nu este întotdeauna bună [3].

Inovația pedagogică este introducerea unor schimbări în procesul educației umane. Acestea au ca scop îmbunătățirea și dezvoltarea întregului sistem de creștere și educație. Motivele dezvoltării educației inovatoare și formării inovației pedagogice sunt: în primul rând, criza educației, care este recunoscută în întreaga lume ca un fapt împlinit. Cu toate diferențele în formele de manifestare a acesteia în diferite țări, sunt comune următoarele discrepanțe: între nevoile de dezvoltare a practicii sociale și nivelul de pregătire reală a absolvenților de studii superioare; noile obiective ale instituțiilor de învățământ superior, structura organizatorică existentă și formele de management; interesele și capacitățile subiecților procesului de învățământ. Astfel, inovațiile pedagogice înseamnă inovații în sistemul pedagogic care îmbunătățesc cursul și rezultatele procesului de învățământ [5].

Inovațiile pedagogice sunt necesare în învățământul superior, dar este evident că dezvoltarea inovațiilor pedagogice duce la creșterea necesității unei noi înțelegeri teoretice a esenței managementului procesului de inovare atât la nivelul instituțiilor de învățământ de stat, cât și la nivel individual, în dezvoltarea condițiilor pedagogice care să asigure o mișcare eficientă de inovare. Procesele inovatoare permit profesorilor și administratorilor înșiși să se dezvolte profesional și să se autoactualizeze și să contribuie la dezvoltarea calitativă a elevilor într-o lume în schimbare [7].

Inovațiile științifice care conduc progresul acoperă toate domeniile cunoașterii umane. Există inovații socio-economice, organizaționale și manageriale, tehnice și tehnologice. Una dintre varietățile de inovații sociale sunt inovațiile pedagogice. Inovația pedagogică este o inovație în domeniul pedagogiei, o schimbare progresivă intenționată care introduce elemente stabile (inovații) în mediul educațional care îmbunătățesc caracteristicile atât ale componentelor sale individuale, cât și ale sistemului educațional în sine în ansamblu. Inovațiile pedagogice pot fi realizate atât în detrimentul resurselor proprii ale sistemului de învățământ (cale intensivă de dezvoltare), cât și prin atragerea de capacități suplimentare (investiții) - noi fonduri, echipamente, tehnologii, investiții de capital etc.(cale de dezvoltare extensivă) [4].

Combinarea de modalități intensive și extinse de dezvoltare a sistemelor pedagogice permite implementarea așa-numitelor „inovații integrate”, care sunt construite la joncțiunea subsistemelor pedagogice diverse, pe mai multe niveluri și a componentelor acestora. Inovațiile integrate nu apar de obicei ca activități exagerate, pur „externe”, ci sunt transformări conștiente care provin din nevoi profunde și cunoaștere a sistemului. Prin consolidarea „blocurilor” cu cele mai noi tehnologii, este posibilă creșterea eficienței generale a sistemului pedagogic [6].

Principalele direcții și obiecte ale transformărilor inovatoare în pedagogie sunt:

- dezvoltarea conceptelor și strategiilor de dezvoltare a instituțiilor de învățământ și de învățământ;
- actualizarea conținutului educației; schimbarea și dezvoltarea noilor tehnologii de formare și educație;
- îmbunătățirea pregătirii cadrelor didactice și îmbunătățirea competențelor acestora;
- proiectarea de noi modele ale procesului educațional;
- asigurarea succesului educației și educației, monitorizarea procesului educațional și a dezvoltării elevilor;

Inovația poate avea loc la diferite niveluri. Cel mai înalt nivel include inovații care afectează întregul sistem pedagogic. Inovațiile progresive apar pe o bază științifică și ajută la promovarea practicii. O direcție fundamental nouă și importantă a apărut în știința pedagogică - teoria inovațiilor și a proceselor inovatoare. Reformele în educație sunt un sistem de inovații care vizează transformarea și îmbunătățirea fundamentală a funcționării, dezvoltării și autodezvoltării instituțiilor de învățământ și a sistemului de management al acestora [4].

Desigur, natura activității inovatoare a profesorului depinde și de condițiile existente într-o anumită instituție de învățământ, dar mai ales de nivelul de pregătire personală a acestuia pentru această activitate [3].

Sub disponibilitatea pentru inovare, înțelegem totalitatea calităților profesorului, care determină concentrarea acestuia pe îmbunătățirea propriei activități pedagogice și a activităților întregului personal al colegiului, precum și capacitatea sa de a identifica probleme urgente ale educației, de a găsi și implementa modalități eficiente de rezolvare a acestora [1].

Inovația poate fi reprezentată ca:

- noutate absolută (lipsa analogilor și prototipurilor în acest domeniu);
- noutate relativă (introducerea unor modificări în practica existentă).

Pregătirea de înaltă calitate a cadrelor didactice profesioniste este cheia succesului în adaptarea absolvenților organizațiilor de învățământ. Analiza situației economice actuale presupune o abordare sistematică a unei relații relativ rigide între conținutul educației și metodele de predare cu procesul de producție reală. Aceasta, la rândul său, necesită o atenție sporită acordată calității formării personalului didactic care implementează standardele de stat pentru formarea specialiștilor și lucrătorilor pentru întreprinderile și organizațiile din regiune [6].

Ce au acordat angajatorii atenție, în special, absolvenților sistemului de învățământ secundar profesional? În primul rând, privind necesitatea unei abordări inovatoare a unui set de condiții pentru dezvoltarea programelor de formare a specialiștilor de nivel mediu în specialitățile în curs de implementare. Aceasta înseamnă că sarcina de a oferi site-uri pentru stagii, în primul rând pentru profesorii de module profesionale, precum și pentru desfășurarea examenelor de calificare în specialitățile absolvenților, precum și dezvoltarea și implementarea de proiecte inovatoare comune în contextul introducerii unei noi generație de standarde educaționale de stat, este în curs de actualizare. Situația este similară în instituțiile de învățământ superior. O atenție deosebită ar trebui acordată astăzi cererii de a aduce subiectele lucrărilor de calificare finală, nu numai în conformitate cu cerințele standardelor de stat, ci și cu problemele angajatorilor promițători. Participarea acestora din urmă la evenimentele de atestare ar trebui să se bazeze pe o evaluare expertă a corespondenței dintre nivelul de stăpânire a tipurilor de activitate profesională de către absolvenți și sarcinile de

producție reală, asupra rolului semnificativ al practicienilor în corectarea procesului și conținutului proceduri de atestare [5].

Angajatorii nu sunt suficient implicați în pregătirea teoretică a studenților, în desfășurarea cursurilor de master și în prezentarea experienței de muncă. Există aici un moment foarte vulnerabil, care este asociat cu o slabă elaborare a unui mecanism legitim pentru interesul economic al angajatorilor și practicienilor promițători în interacțiunea cu organizațiile educaționale. Dacă analizăm realizările organizațiilor pedagogice educaționale, putem observa o serie de tipare care ar trebui luate în considerare și în alte structuri care formează specialiști într-o gamă largă de specialități. Fiecare colegiu și universitate pedagogică are echipe pedagogice studențești care contribuie la desfășurarea activităților de organizare a vacanțelor de vară pentru copii, desfășurarea activității de cultură fizică și sportivă cu aceștia, dezvoltarea calităților de conducere, însușirea unui nou rol social de consilier, dezvoltarea capacității de a alege. Forme și mijloace eficiente de organizare a activităților educaționale și de agrement, activități pentru copii. Există o astfel de experiență în universități care dețin programe pentru formarea specialiștilor în domeniile economic, juridic, tehnic și agricol [7].

Cu toate acestea, aceste practici în unele cazuri nu sunt suficient de dezvoltate, în altele sunt puțin reflectate în mass-media, la conferințe științifice și practice. Aceasta afectează fragmentarea eforturilor organizatorilor ale activităților de agrement pentru copii și adolescenți. În același timp, actualizează sarcina de pregătire suplimentară a persoanelor care participă la aceste procese, bazele eticii pedagogice și metodele de interacțiune cu reprezentanții diferitelor grupe de vârstă. Referindu-ne la experiența organizațiilor pedagogice educaționale, unde există o bază și o metodologie pentru asigurarea pregătirii voluntarilor și a liderilor activităților de agrement, subliniem că pot fi formate echipe de voluntari din colegii și Universități, organizarea de evenimente caritabile sociale atât la nivelul unei organizații educaționale, cât și la nivel de oraș și regiune, lucrul cu veterani, copii din familii cu venituri mici și defavorizate, activități preventive și explicative în rândul populației, promovarea valorii unui stil de viață sănătos, o poziție de viață activă [2].

Participarea la mișcarea de voluntariat formează abilitățile de comportament moral ale elevilor, atitudini pozitive față de voluntariat, extinde sfera activităților extracurriculare și angajarea elevilor. În acest proces, există sprijin pentru inițiativele studențești, autoguvernarea studenților. Pot fi formate centre de voluntari, care vor organiza activități extracurriculare pentru studenții mai tineri, desfășoară promoții și evenimente de orientare turistică și de istorie locală pentru copiii din orfeline, evenimente caritabile pentru strângerea de fonduri pentru restaurarea monumentelor de arhitectură și evenimente [6].

În concluzie, aș dori să remarc că înainte de a ne alătura activității de inovare, este necesar să înțelegem profund aparatul conceptual al inovației. Luați în considerare posibilele opțiuni pentru introducerea inovațiilor pedagogice, dacă aceasta este. Dar, cel mai important, în ciuda zgomotului din jurul a tot ceea ce este inovativ, cercetare și implementare, trebuie să urmărim nu cuvântul de statut „inovare”, ci să îmbunătățim calitatea și nivelul educației, atât pentru studenți, cât și pentru instituțiile de predare și de învățământ în ansamblu.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și completare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 395 p. ISBN: 978-973-46-1016-7

2. Chiș, V., Pedagogie contemporană- pedagogia pentru competențe. Cluj Napoca: Casa cărții de Știință, 2005. 278 p. ISBN: 973-686-695-5
3. Chiș, V., Provocările pedagogiei contemporane. Cluj Napoca: EIKON, 2014. 315 p. ISBN: 978-606-711-002-9
4. Cucoș, C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2002. 229 p. ISBN: 973-9248-03-9
5. Glava, C., Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative. Cluj Napoca: Casa cărții de Știință, 2009. 298 p. ISBN: 981-356-243-009-5.
6. Ghigiu, A. M., Cadru strategic pentru un învățământ superior echitabil. Higher Education Policy Series, No. 13, București, 2015. 174 p.
7. Popenici Șt. Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-675-4.

УДК 37.091.26:004.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ТЕСТОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ

Аждер Н.Х.

преподаватель информатики и математики, II дид/ст.
ПУ Теоретический лицей им. С. Экономова, С. Етулия,
Молдова

e-mail: nata-had@mail.ru

Abstract: *In the article, the author proposes a methodology for organizing onlain-test creations based on IT technologies, which will allow organizing the educational process in an exciting form for students. The materials of the work can be used in pedagogical practice when organizing onlain-test within the framework of regular and extracurricular activities of students. The results of the research on the organization of onlain-test have been implemented and successfully applied in computer science lessons at the Lyceum named after S.P. Ekonomov in the village of Etulia. The novelty and originality consists in the development of onlain-test in computer science using online services covered in the work. to reveal the theoretical aspects of the onlain-test as an active form of organizing project-based and extracurricular activities of students and summarize the experience of using the onlain-test in modern educational practice.*

Key words: *onlain-test, students, new information technologies, Internet, forum, methodology.*

В настоящее время процесс информатизации проявляется во всех сферах человеческой деятельности. В современном обществе с его развитой информационной культурой особое значение приобретает организация информационного образования, необходимость которого диктует сама жизнь. Наряду с этим для нашего времени характерно снижение уровня мотивации обучения, и, прежде всего учебно-познавательных мотивов учащихся. Так использование современных информационных технологий является необходимым условием развития более эффективных подходов к обучению и совершенствованию методики преподавания. Особую роль в этом процессе играют информационные технологии (ИТ). Приобщение школьников к ИТ является важнейшим направлением в решении задачи информатизации в современной школе и повышения

профессиональной подготовки. Наряду с этим, разработка и применение ИТ становится в современной школе одним из важнейших путей повышения результативности образования.

В ответ на пандемию коронавируса Covid-19 я неустанно работала над тем, чтобы быстро перевести свое обучение в онлайн. Самоотверженность и страсть в эти быстро меняющиеся времена вдохновляют. За последние два года я стала свидетелем разговоров об оценках и о том, как их можно эффективно перенести в онлайн.

«Онлайн-оценка — это гораздо больше, чем просто альтернативный способ делать то, что мы уже делаем. Растущий объем данных указывает на то, что хорошо продуманные и хорошо развернутые диагностические и формирующие оценки могут способствовать более эффективному обучению для более широкого разнообразия учащихся». Однако одной цифровой инфраструктуры недостаточно для действительно эффективной онлайн-оценки. Нужен прочный педагогический фундамент. Следовательно, необходимы различные формы оценки, соответствующие XXI веку. Существуют многочисленные и несопоставимые интерпретации того, какие знания и навыки необходимы для жизни и работы в XXI веке, и, следовательно, мало ясности в отношении форм оценки, которые можно наиболее эффективно использовать для оценки знаний и навыков. Навыки, необходимые для цифровой эпохи. Для целей данной статьи наше понимание обучения в XXI веке основано на структуре обучения разработанной куррикулумом.

Онлайн-обучение требует новых образовательных платформ и инструментов оценки для учителей и учащихся. Например, онлайн-оценка может помочь учителям отслеживать успеваемость и предоставить учащимся ключевые ресурсы для изучения новых материалов. Изучая различные онлайн-инструменты оценки, вы можете определить, какие функции лучше всего соответствуют вашему предпочтительному стилю обучения. В этой статье я расскажу про онлайн-тесты, которые учителя могут использовать в своих классах.

Что такое онлайн-тесты?

Онлайн-тесты обычно включает в себя тесты, викторины и анкеты, которые учителя могут раздавать учащимся, чтобы они могли проверить их прогресс в различных областях обучения. Например, они могут включать оценку навыков, коммуникативные тесты и поведенческие оценки. Платформы онлайн-оценки позволяют учителям создавать тесты на основе содержания учебной программы или потребностей в развитии обучения. Они также позволяют учителям отслеживать данные учащихся для будущих отчетов, что позволяет им создавать более целенаправленные образовательные практики.

Онлайн-тесты может помочь учителям и другим специалистам в области образования оценить учащихся. Преподаватели могут использовать эти платформы для:

- оценивания текущие навыки, способности и знания учащегося;
- продемонстрировать прогресс ученика.

Важным этапом онлайн теста является создание теста. Для этого сейчас в сети Интернет есть много разных инструментов. Существуют сервисы с уже готовыми шаблонами. Например:

Liveworksheets <https://www.liveworksheets.com/>

Liveworksheets позволяет преобразовать ваши традиционные рабочие листы для печати (doc, pdf, jpg.) в **интерактивные онлайн-упражнения с самоисправлением**, которые мы называем «интерактивными рабочими листами». Ученики могут выполнять рабочие листы онлайн и **отправлять свои ответы учителю**. Это хорошо для учеников

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

(мотивирует), для учителя (экономит время) и для окружающей среды (экономит бумагу). Мы можем использовать живые рабочие листы для создания своих собственных интерактивных рабочих листов или использовать листы, которыми поделились другие учителя. У нас есть коллекция из тысяч интерактивных рабочих листов, которые охватывают множество языков и предметов.

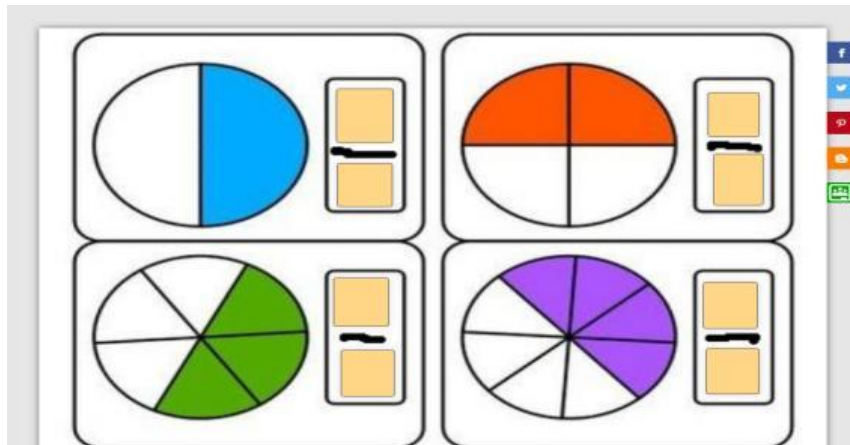


Рис. 1. Пример

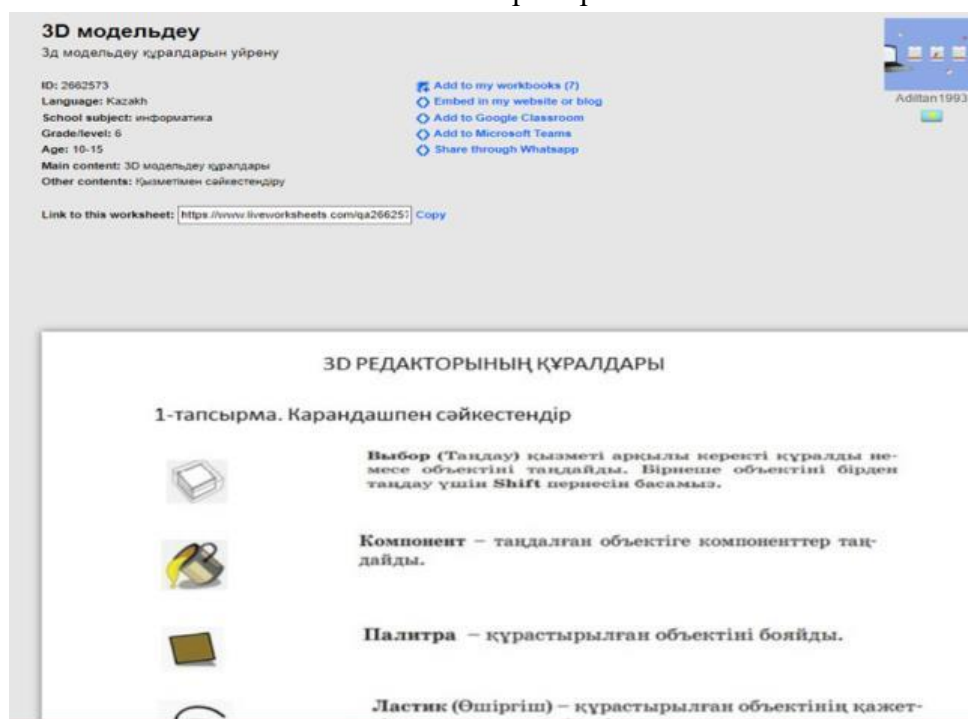


Рис. 2. [Онлайн-шаблон](#)

Online testpad

Образовательный тест **onlinetestpad** был создан в программе testpad (рис.3)

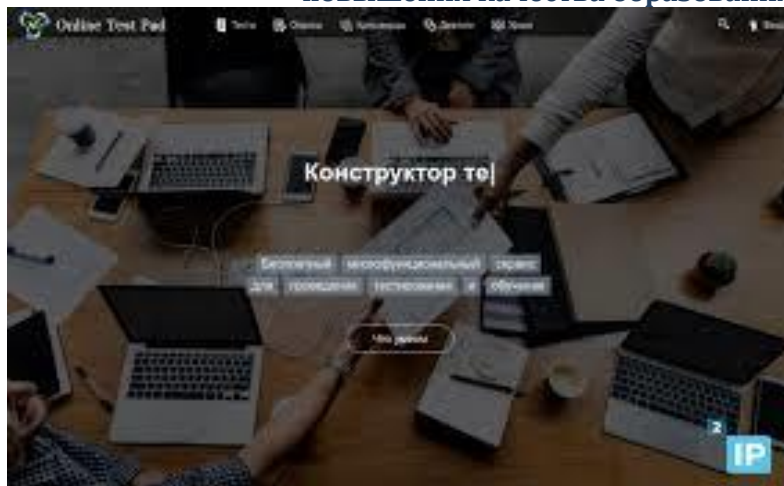


Рис.3. <https://onlinetestpad.com/>

В конструкторе тестов предусмотрено большое количество различных настроек тестов. Вы можете быстро и удобно создать действительно уникальный тест под ваши цели и задачи. 17 типов вопросов. Одиночный выбор (+ шкала), множественный выбор (+ шкала), ввод числа, ввод текста, ответ в свободной форме, установление последовательности, установление соответствий, заполнение пропусков - (числа, текст, список), интерактивный диктант, последовательное исключение, слайдер (ползунок), загрузка файла, служебный текст.

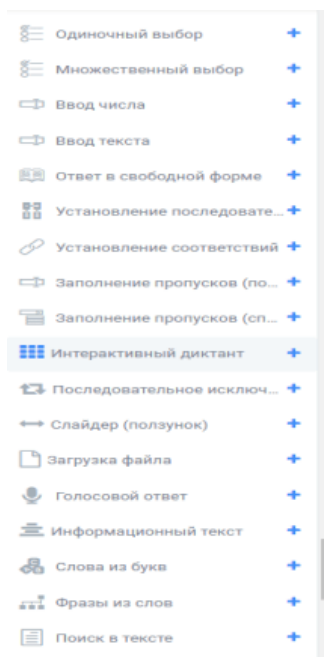


Рис. 4. Виды вопросов

Это современный прагматичный инструмент, которого достаточно и не более того. Для каждого теста вы можете создать результаты типа психологический тест, личностный тест, образовательный тест. Для вас доступна «Профессиональная настройка шкал» теста, чтобы вы смогли реализовать практически любую логику расчета результата.

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

Психологический тест

Личностный тест

Образовательный тест

Профессиональная настройка шкал

Название результата 'Количество правильных ответов'

Количество правильных ответов

Название результата 'Количество правильных ответов'

Процент правильных ответов (%)

☐ Выставлять оценку по результату теста

☐ Не показывать результат пользователю

Рис. 5. Настройки теста

Вам доступен просмотр каждого результата, статистики ответов и набранных баллов по каждому вопросу, статистики по каждому результату. В табличном виде представлены все результаты, регистрационные параметры, ответы на все вопросы, которые вы можете сохранить в Excel.

Профиль статистики

Основной (все результаты)

Кол-во прохождений

Отдельные ответы

По вопросам

По результатам

Таблица результатов

Сводные данные

10

Q

Сохранить в Excel

🕒

📄

🗑️

⌵

☐	#	Пользователь	IP	Дата завершения	Потрачено времени	Количество правильных ответов	Процент правильных ответов (%)	Вопрос № 1	Вопрос № 2	Вопрос № 3	
☐	164390632	%	94.243.69.169	29.11.2022 10:00	00:03:58	11	42.31	1 ➔ • Оперативная память	1 ➔ • Жесткий магнитный диск	4 ➔ • Флешка	4
☐	164389368	%	217.19.219.48	29.11.2022 09:56	00:22:49	19	73.08	3 ➔ • Жесткий магнитный диск	1 ➔ • Жесткий магнитный диск	1 ➔ • Бумага 3 ➔ • Папирус	1
☐	164388877	%	Симилиди	29.11.2022	00:16:19	17	65.38	1 ➔	1 ➔	4 ➔	1

Рис. 6. Виды вопросов

Широкие возможности для управления внешним видом теста (цвет, шрифт, размер, отступы, рамки и многое другое) с возможностью добавить собственный логотип бренда.

Интерфейс прохождения тестов адаптирован под любые размеры экранов. Тесты удобно проходить как на персональных компьютерах, так и на планшетных и мобильных устройствах.

{ 39 }

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

#	Текст вариантов ответов	Кол-во баллов
1	Введите текст...	0
2	Введите текст...	0

Рис. 7. Управления внешним видом

Простота и удобство работы с сервисом позволяют не тратить усилия на технологические составляющие, связанные с обработкой информационных объектов, а сконцентрироваться на освоении содержания того или иного учебного курса.

Вывод:

При правильном использовании онлайн-тестов могут способствовать конструктивному согласованию и вселять уверенность в учеников на всех этапах.

Кроме того, использование технологий для оценки может предложить нечто большее; за счет качества обратной связи, обучающей аналитики и повышенной доступности. Был разработан тест в программе onlayn rad test, который позволяет организовать групповую проектную деятельность на уроках информатики, а также содержит методические рекомендации для учителя по разработке, что позволит любому учителю информатики разработать свой тест. Работа имеет практическую значимость, так как разработанный тест может быть использован любым учителем.

Библиография:

1. Андреева, М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – Москва. – 2004.
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». - <http://ito.bitpro.ru>. 1999.
3. Быховский Я.С. Образовательные web-квесты, БИНОМ.1998.
4. Ван лоо Э., Брон Ж. Т., Янсен Ю. Эксперименты в обучении русскому языку, основанном на задачах (task-based learning): «ярмарка языков» и «вебквест по русскому языку и страноведению» // Русское слово в мировой культуре. Материалы X конгресса МАПРЯЛ. Круглые столы: Сборник докладов и сообщений. СПб., 2003.
5. Горбунова О.В., Иванова О.А. Веб-квест как педагогический инструмент // Народное образование. 2014. №7.

6. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. - СПб, Питер, 2002.
7. Шакурова Л.Ф. Современный урок в аспекте реализации задач ФГОС // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2014.
8. Методологические рекомендации для организации учебного процесса по школьной дисциплине информатике в 2019-2010 учебном году
https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_ru_1.pdf

УДК 373.3.091.333

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Бозбей Ольга Васильевна,
теоретический лицей села Чишмикиной,
учитель начальных классов,
первая дидактическая степень,
магистр педагогики
zno_12@mail.ru

Abstract: *The development of human creativity is one of the most important problems in modern society. In order to develop children's creative abilities, the teacher should pay attention to the development of perception, imagination, thinking, attention, and memory. Visualisation of educational material can play a significant role in solving the problems of developing the creative potential of younger pupils. Visualization is an integrative process and is most successfully carried out in the games of the younger schoolchildren. Visualisation in learning can perform a variety of functions, contributing to the solution of certain didactic and educational tasks and the development of the student's personality as a whole.*

Key words: *education, creativity, younger pupils, visualisation.*

Развитие творческих способностей человека является одной из важнейших проблем современного общества. Отмечая переориентацию современной парадигмы образования на компетентностный подход, при котором личность обучающегося становится субъектом учения, творческие способности развиваются достаточно активно и проявляются у обучающихся как следствие реализации деятельностного процесса обучения.

Изучению проблемы развития творческих способностей вообще и детей в частности было посвящено множество работ педагогов и исследователей. Изучением творческих способностей занимались такие выдающиеся ученые, как Дж. Фриман, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р.С. Немов. В работах отмеченных исследователей подчеркивалась ведущая роль воспитания, обучения, определяющее значение педагогической деятельности в развитии художественно-творческих способностей. Особое место в теоретическом исследовании творческих способностей и их развития у детей занимают работы Л.С. Выготского. Рассматривая творческие способности как неотъемлемую функциональную часть психики человека, Л.С. Выготский выявлял мотивационно-ценностные основы творческих способностей, сближающие их с «общими» способностями и эмоционально-

волевой сферой человека в целом [1]. Ученый рассматривал творческие способности как развиваемые, тренируемые, но всегда – исходящие из мотивированной деятельностной включенности человека в процесс решения задач, являющийся сферой применения творческих способностей. Понятие творчества предполагает личное начало, и соответствующее ему слово употребляется по преимуществу в применении к деятельности человека. В этом общепринятом смысле творчество – условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в новой форме, в области отвлеченной мысли, творческой деятельности.

Учеными и исследователями в области педагогики и психологии подробно раскрыто и обосновано понятие творческих способностей и его содержание. Однако большая часть исследований не касается проблемы развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Если говорить о творческой деятельности детей младшего школьного возраста, педагоги и психологи подчеркивают ее специфичность. В этом возрасте многие из компонентов творчества только начинают развиваться, хотя субъективно ребенок постоянно открывает что-то новое. А.В. Петровский отмечал, «что в детском возрасте творчество следует понимать, как механизм развития разнообразных деятельностей ребенка, накопления опыта, личностного роста» [4, с.51].

Итак, творчество – это деятельность, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности; высшая форма психической активности, самостоятельности, способность создавать что-то новое, оригинальное. В результате творческой деятельности формируются и развиваются творческие способности.

Для развития творческих способностей детей педагогу необходимо обратить внимание на развитие таких психических процессов, как восприятие, воображение, мышление, внимание, память. Развивая данные психические процессы, следует иметь в виду и соответствующие методы и средства обучения, основанные прежде всего на приемах визуализации учебной информации.

Проблеме обучения и развития способностей школьников младшего возраста средствами визуализации в психолого-педагогической литературе уделяется недостаточно большое внимание, что имеет свои причины. Эти способности во многом опираются на те интеллектуальные функции и процессы, которые еще слабо сформированы в младшем школьном возрасте. Младший школьник еще в недостаточной степени способен к соотнесению и абстрагированию, многоступенчатым логическим операциям, анализу. Его воображение неконструктивно и недисциплинировано, подчиняется собственным эмоциям ребенка, а не заданному учителем направлению.

Решение проблемы развития учебных и творческих способностей младшего школьника должно рассматриваться в двух плоскостях. Первая - это развитие тех учебных способностей обычного школьника, которые связаны с формированием необходимых для решения школьных задач интеллектуальных качеств. Успешность работы в этом направлении снимет многие проблемы школьной неуспеваемости, повышения качества знаний, снятия психологических барьеров страха перед учебными неудачами и связанных с ними проблем здоровья.

Вторая - развитие общих способностей учащихся, обладающих ярко выраженными

природными задатками к тем видам деятельности, которые требуют нестандартного подхода к решению возникающих перед ними задач.

В решении этих проблем значительную роль может играть визуализация учебного материала. Процесс визуализации включает в себя нечто большее, чем простое чувство видения. Когда с помощью интуитивного мышления учащийся создает какой-то образ, он использует все чувства и ощущения, которые ему доступны. Визуализация обозначает различные способы активизации направленного воображения с помощью слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых, осязательных ощущений, а также их комбинаций.

Визуализация в широком смысле представляет собой интегративный процесс и успешнее всего осуществляется в играх младшего школьника. Л.С. Выготский пишет, что «...элементы прежнего опыта не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений» [2].

Автор обращает внимание исследователей на то, что основу детского творчества составляет умение комбинировать сочетания известных элементов в новые сочетания, причем каждому возрасту присуще свое собственное выражение и форма творчества.

Формы использования приемов визуализации в ходе усвоения учебной информации различны. Это могут быть:

- визуализация как работа с печатным текстом;
- визуализация как работа с рисунками как средством иллюстрирования проработанного текста;
- работа с рисунком как основой перехода к работе с печатным текстом;
- индивидуальная самостоятельная визуализация ребенком услышанного устного рассказа, что позволит выявить индивидуальные особенности восприятия и переработки ребенком информации;
- различным способом и с разной степенью жесткости направляемая учителем визуализация такого рассказа;
- работа с незаконченным, но ясным и надежно понимаемым рисунком (например, задание дорисовать детали покажет полноту и точность запоминания различных по характеру, размеру, цвету, форме, сюжету рисунков различными по индивидуальным характеристикам детьми);
- выполнение заданий на сравнение рисунка с натуральными объектами, нахождение неточностей или недостающих/лишних деталей поможет оценить показатели способностей к концентрации, удержанию, распределению внимания, задатки для развития дивергентного мышления;
- работа с неясными разнохарактерными рисунками поможет развитию фантазии, воображения, а чисто поставленный эксперимент покажет, как это будет влиять на развитие других составляющих учебных способностей и результаты обучения в целом;
- конструирование рисунка по заслушанному рассказу, содержащему хорошо известные детали, покажет способности к опредмечиванию их в рисунке, компоновке деталей, установлению их связи в целом, системообразующий стержень которого будет произвольно выбираться самим ребенком;
- самостоятельное конструирование рисунка, но выполняемое на основе рассказа с малоизвестными словами или словами, допускающими разное толкование (при условии, что

все его варианты известны всем учащимся) поможет в выявлении индивидуальных предпочтений, тревог, диагностирования состояний и отношений ребенка и др.

- работа над определением соотношения рисунок-схема позволит определить наличие задатков способностей к абстрактному мышлению и допустимость полного перехода к вербальным формам управления деятельностью учащихся и использования обобщений в обучении и развитии и т.д.

Функции визуализации, которые может применять учитель в урочной деятельности, также разнообразны. Они могут применяться с целью:

- помочь опредмечиванию словесного сообщения, т.е. применяться как средство иллюстрирования;
- предъявить ребенку определенное сообщение, которое он должен будет затем воплотить в форму рассказа или ответа на поставленные учителем вопросы;
- проконтролировать полноту и характер усвоения переданной учителем информации;
- способствовать развитию воображения и фантазии;
- выявить характер индивидуального восприятия и переработки в сознании и эмоциях одной и той же учебной информации;
- вызвать определенное отношение к изучаемому материалу, отдельным ситуациям, героям, их поступкам и др.;
- выявить отношение к определенному герою, человеку, событию;
- создать необходимый учебный настрой;
- пробудить определенные чувства;
- усилить или ослабить определенное эмоциональное воздействие или состояние ребенка, снять стресс, ослабить остроту переживаний;
- внушить уверенность в своих силах;
- подготовить к игре;
- задать условия игры и игровые ограничения;
- отметить успехи победителей игры и завуалировать неудачу ребенка в игре;
- активизировать познавательный интерес;
- помочь перевоплотиться в образ, соответствующей порученной ему роли;
- помочь адаптироваться к новым условиям;
- сконцентрировать внимание на чем-то важном;
- переключить внимание на другой объект;
- вызвать определенные ассоциации;
- развить способности к анализу и сравнению;
- организовать тренировку внимательности и наблюдательности;
- сформировать способности делать выводы и логические умозаключения;
- сформировать способность видеть и проводить аналогии;
- сформировать способности ясно вычленять, осознавать свою точку зрения, обосновывать ее, аргументировать свою позицию;
- закрепить изученный материал.

Итак, визуализация в обучении может выполнять разнообразные функции, способствуя решению определенных дидактических и воспитательных задач и развитию

личности в целом. Она является основой развития ассоциативного и базой для развития абстрактного мышления, без которых невозможно дальнейшее перспективное развитие учебных способностей, а тем более их перерастание в творческие. Упущение возможностей визуализации материала в начальной школе делает усвоение знаний неполным, формальным и непрочным.

Приемы визуализации, в свою очередь, позволяют значительно усилить возможности реализации игрового начала в обучении младших школьников, снять многие зажимы, мешающие ребенку раскрыться, проявить себя в ситуации, добиваться успехов и формировать положительную самооценку, тем самым благоприятно влияя на развитие учебных способностей.

Итак, воспитание творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели [3].

Библиография:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Книга воспитателя. М.: Педагогика, 1984.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства/ В.В. Иванова, Л.С. Выготского В.В. Иванова – М.: Искусство, 1986. – 326 с
3. Куртева О.В. К вопросу о сензитивности развития творческих способностей в дошкольном возрасте. В: Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти; [відпов. секр. К. І. Демчик]. Київ: Міленіум, 2019.с.106-109.
4. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973.

УДК 37.013

ПРИРОДОСООБРАЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Болбас Г.В.

кандидат пед. наук, доцент
Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: bgv78@mail.ru

Abstract: *the article actualizes nature-like technologies of education, their focus on the formation of a holistic and harmonious personality with a coevolutionary worldview and adaptive potential, skills of nature-protecting and health-preserving behavior, capable of self-development and self-education. The author defines the conceptual, substantive and procedural foundations of the technology, reveals the conditions for its implementation in an educational institution.*

Keywords: *pedagogical technologies, education system, nature-like technologies of education, technology structure, methods and techniques of education, conditions for the implementation of technology.*

В условиях трансформации и модернизации современного образования особую остроту приобретают вопросы технологического обеспечения процессов воспитания и обучения в условиях образовательного учреждения. Это нацеливает на актуализацию педагогических технологий, с которыми связывают качественное обновление образования в контексте новых вызовов современности.

При этом само явление и понятие «педагогические технологии» достаточно неоднозначно и выступает в различных смысловых интерпретациях. Некоторые авторы определяют их как организационно-методический инструментарий образовательного процесса, обусловленный психолого-педагогическими установками (Б.Т. Лихачев), ряд исследователей – как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько и др.). На наш взгляд, оба подхода жизнеспособны, так как интерпретация термина, в частности, в гуманитарных науках зачастую детерминирована контекстом его использования, методологическим подходом или авторской позицией. Смысловые границы данного термина часто размываются понятиями, которые не всегда корректно определяются как синонимичные: образовательные технологии, методика обучения и воспитания, технологический *подход к обучению и воспитанию* и др.

Определенные сложности возникают при разработке и практическом использовании педагогических технологий, так как многие из них заимствованы из зарубежной практики и не всегда адаптируются на отечественную систему образования ввиду ее специфики. Также технологии с трудом принимаются ментально по причине того, что меняются позиции педагога и воспитанника: первый выступает преимущественно в роли организатора процесса и компетентного консультанта, второй является центральной фигурой, определяющей содержание, методы и формы занятий. Объем свободы, активности и творчества обучающегося в этом случае возрастает и несколько снижается авторитет педагога, что не всегда согласуется как со сложившейся практикой воспитания, так со знаниевой парадигмой, заложниками которой мы все еще остаемся.

Виды педагогических технологий достаточно разнообразны, и в научной литературе представлены их многочисленные классификации. Однако считаем, что выбор и использование той или иной технологии должны быть своевременны и педагогически целесообразны. Данным требованиям, на наш взгляд, соответствуют природосообразные технологии воспитания и обучения.

Такой выбор обусловлен прежде всего актуальными проблемами образовательной практики, в числе которых отчуждение содержания образования от учащихся, низкий уровень социализации выпускников, снижение мотивации. Особо хочется отметить, что образование устойчиво демонстрирует здоровьезатратные тенденции, что приводит к профессиональному выгоранию педагогов и проблемам со здоровьем у детей и учащейся молодежи, у которых они носят преимущественно дидактогенный характер. Немаловажным является и то, что процесс обучения превалирует над воспитательной работой, которая осуществляется часто по остаточному принципу либо не соотносится с реальными запросами участников образовательного процесса. При этом упор делается на развитие рационального

интеллекта, недооценивается важность и необходимость развития эмоциональной сферы человека, что претит самой идее формирования всесторонне развитой и гармоничной личности, а также пониманию природы человека в единстве и целостности интеллектуального, духовно-нравственного и физического начал.

Идея природосообразности получила развитие еще во времена Античности и нашла отражение в трудах древнегреческих и древнеримских философов. В эпоху Просвещения в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега и др. она оформилась в педагогический принцип природосообразности, основанный на понимании безусловного приоритета в воспитании общих законов развития природы, глубоком научном знании о природе человека, определяющей его потребности, возможности и способности в процессе развития и формирования, а также необходимости гармонизировать отношения личности со средой ее жизнедеятельности.

Российский исследователь А.М. Кушнир утверждает, что данный принцип выступает общефилософской основой воспитания и образования, обладающей универсальной применимостью как в отношении глобальных теорий и педагогических систем, так и в отношении частных методик и технологий обучения [3]. В результате, современными российскими педагогами и учеными разрабатываются концепции воспитания с позиций природосообразности (В.П. Сазонов), природосообразные модели образования (В.П. Беспалько, Ю.В. Карякин, А.А. Остапенко), природосообразные технологии и методики обучения (А.М. Кушнир, А.А. Остапенко, М.Ф. Полевская, Е.В. Шубина, А.Н. Шуриков), биоадекватные (природосообразные) образовательные технологии (Н.В. Антоненко, Н.В. Маслова, М.В. Ульянова) и др.

В публикациях белорусских авторов (В.В. Голенков, Т.П. Королева, В.Б. Филиппова) обращается внимание на необходимость использования в учебных заведениях природосообразных технологий, что позволит «добиться хорошего результата в школьном образовании, воспитать здоровых и интеллектуально развитых детей с чувством истинной красоты, гармонии, любви, сопереживания» [2, с.78]. Также имеют место отдельные попытки апробирования природосообразных технологий и описания опыта их применения, в частности, в научной публикации Т.Г. Каленниковой «Природосообразные технологии в работе с «трудными» подростками» [1].

При этом природосообразные технологии обучения более востребованы, чем те же технологии, но относительно процесса воспитания. Для научного сообщества идея природосообразности ставит под сомнение саму возможность технологического подхода к воспитанию как процессу формирования целостной и гармоничной личности. При этом, на наш взгляд, специфика процесса может обуславливать смысловое значение технологии, которая в данном случае не будет жестко алгоритмизированной, однако будет заключать оптимальные и эффективные методы и приемы воспитания, адекватные поставленным целям.

Концептуальная основа природосообразных технологий воспитания заключается в необходимости формирования целостной и гармоничной личности, что обусловлено целостной природой человека, которая находит свое продолжение и реализацию через единство с окружающим миром. Содержательная основа природосообразных технологий включает в себя

- формирование у личности коэволюционного мировоззрения;

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

- развитие чувства сопричастности природе и обществу и ответственности за их состояние и развитие;
- формирование природоохранного и ресурсосберегающего мышления и поведения подрастающего поколения;
- формирование навыков самосохранения, развитие адаптивных способностей и саморегуляции личности;
- активизацию творческого потенциала воспитанника и стимулирование процессов саморазвития и самореализации.

Процессуальная основа технологии представляет собой способы реализации ее цели и содержания. В их число входят методы и приемы здоровьесберегающих технологий, полисенсорной технологии взаимодействия с миром природы [4], технологии свободного воспитания и др.

Условиями реализации природосообразных технологий воспитания являются:

- сформированность у педагога системного и природосообразного мировоззрения;
- принятие педагогом природы воспитанника во всей ее сложности, многомерности и уникальности;
- организация непосредственного взаимодействия воспитанника с объектами познания;
- создание условий для чувственного познания через реальные предметы и явления в их реальной обстановке;
- развитие естественных сил формирующейся личности в процессе ее прямого включения в практическую деятельность;
- реализация единства процессов индивидуализации и социализации;
- обеспечение экологичности и безопасности образовательной среды.

Таким образом, природосообразные педагогические технологии включают в себе возможности решения современных проблем образования и коррелируют с новыми векторами развития человечества.

Библиография:

1. Каленникова Т.Г. Природосообразные технологии в работе с «трудными» подростками // Веснік адукацыі. – 2005. – № 1. – С. 21–26.
2. Королева Т.П. Природосообразность школьной среды и ее роль в становлении образа ребенка // ТехноОбраз – 2011. Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17–18 марта 2011 г.: в 4 ч. – Гродно, 2011. – Ч. 1. – С. 76–81.
3. Кушнир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 50–65.
4. Сикорская Г. П. Полисенсорная технология взаимодействия с миром природы в практике ноосферного образования // Научный диалог. – 2013. – № 4(16): Психология. Педагогика. – С. 109–125.

УЧЕБНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Буиклы Светлана

теоретический лицей им. К.Чобан, г.Комрат,
учитель начальных классов,
вторая дидактическая степень,
магистр педагогики
e-mail: sbuikly@mail.ru

Abstract: *The basis of the educational material should be the central concepts of modern science, which is a common way to master them. One of these methods is modeling. At present, modeling has turned from a special method of scientific research into the most important general method of cognition. The role of the modeling method as a way of knowing is growing. This method allows you to obtain information about phenomena and processes that are inaccessible to direct study.*

Keywords: *elementary school, teaching methods, modeling, learning concepts.*

Общеизвестно, что начальное образование, как важнейший этап общего образования, призвано «передавать учащимся в процессе выполнения ими учебной деятельности содержание «высоких» форм общественного сознания, имеющего теоретический характер» (В.В.Давыдов). Исходя из этого, основу учебного материала должны составлять центральные понятия современной науки, что в свою очередь инициирует поиски общего способа их усвоения. Одним из таких способов является моделирование. Сегодня моделирование из специального метода научного исследования превратилось в важнейший общий метод познания. Возрастающая роль метода моделирования как способа познания объясняется тем, что он позволяет получать данные о явлениях и процессах, недоступных непосредственному изучению.

Вопросы использования моделирования как метода научного познания довольно широко освещены в философской литературе (К.Б. Батораев, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, К.Е. Морозов, А.И. Уемов, В.А. Штофф и др.). Анализ работ перечисленных авторов позволяет сделать вывод, что моделирование как метод научного познания в науке используется с давних пор. Тем не менее, проблема использования моделирования в обучении разрабатывается в психолого-дидактических исследованиях лишь в последние десятилетия.

Опираясь на исследования ученых-дидактов, отметим, что использование моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть; и, во-вторых, моделирование является тем учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение [2, с. 33-34].

Учебные модели занимают особое место при использовании моделирования в учебном процессе. Учебная модель представляет собой заместитель объекта изучения. И эта модель должна находиться в определенных отношениях соответствия изучаемому реальному объекту, иначе ее использование не дает точной информации о реальных объектах.

Работая с моделью, учащиеся получают новые знания, которыми они не владели раньше, хотя объективно эти знания не новые.

В процессе теоретических изысканий по проблеме исследования, мы выявили, что вопрос о специфике учебных моделей в психолого-педагогической литературе почти не обсуждается. Анализу подвергаются лишь отдельные характеристики и функции моделей. Так, В.В. Давыдов и А.У. Вардanian выделяют следующие особенности учебных моделей:

- Знаковый характер учебных моделей. Всякая модель существует не сама по себе, а благодаря тому, что она создается и используется как орудие деятельности. Между знаком и орудием сходство состоит в том, что они оба позволяют осуществлять опосредованную деятельность. Различие между ними в том, что орудие вызывает изменения в самом объекте, выступая как средство внешней деятельности, знак же, ничего не изменяя в объекте, воздействует на поведение человека.

- В отличие от других типов знаков и изображений, учебным моделям присуща наглядность. Вместе с тем, это наглядность особого рода, поскольку она фиксирует не единичное явление, а общие отношения ряда явлений.

- Учебные модели имеют образный характер. В процессе познания знак и образ не только не исключают друг друга, но выступают как взаимообуславливающие системы. Где есть знак, там обязательно существует и образ.

- Учебная модель играет оперативную роль. Это значит, что графические схемы или знаковые модели содержат определенные элементы (черточки, квадраты, стрелки и т.п.), которые организуют способ работы детей с материалом. Модель указывает способ организации действий детей, направленных на выявление основных свойств изучаемого материала. Внешний вид учебной модели зависит от того, какие стороны оригинала становятся объектом действий ребенка, в какой мере они обобщены.

- Учебные модели выполняют эвристическую функцию. Это значит, что при работе с моделями школьники получают такое новое знание, которое невозможно или трудно получить при работе с реальным объектом. Своей эвристической функцией модель существенно отличается от наглядного иллюстративного материала (иллюстрации раскрывают некоторое содержание только в рамках воспроизводящего представления) [2, с. 142-143].

Модели, используемые в обучении, различаются не только по цели использования, но и по видам средств, используемых при их построении. Соответственно этому выделяют: вещественные, графические, идеальные, знаковые учебные модели. Они могут быть статическими (в основном знаковые модели) и динамическими. В свою очередь, каждая из моделей различается с точки зрения того, строится ли она самими учащимися или предоставляется им готовой.

«Когда учащиеся, решая практическую математическую (сюжетную, физическую или химическую задачу), понимают, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают (решают) эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, то тем самым школьники овладевают методом моделирования)» [5, с. 41-42].

Составными компонентами деятельности моделирования являются:

1. Предварительный анализ задачи.
2. Перевод реальности или текста, ее описывающего, на знаково-символический язык.
3. Работа с моделью.
4. Соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью.

Каждый из компонентов деятельности моделирования имеет свой операционный состав, специальные средства, которые должны выступать предметом усвоения учащихся.

Более подробно остановимся на каждом из этапов деятельности моделирования.

1. Предварительный анализ реальности (или текста) включает ряд приемов, описанных в литературе, относящейся к разным областям знания. Это, прежде всего проведение семантического анализа текста. Он предполагает работу над отдельными словами, терминами, перефразирование, переформулирование текста. Н.П. Ерастов выделяет следующие приемы перефразировки: замена одних слов и оборотов другими; вставка новых слов и оборотов; перестановка слов и оборотов; сокращение фразы.

Другим средством анализа текста, ведущего к пониманию его смысла, является постановка вопросов, определенный способ чтения текста. Одним из приемов анализа, ведущего к пониманию текста, является выделение смысловых опорных пунктов текста, по выражению А.А.Смирнова, опорных пунктов понимания.

Хотя выделенные приемы и облегчают понимание текста, но они не в состоянии надежно обеспечить ни адекватное восприятие текста учащимися, ни выделения существенной информации.

В общей деятельности моделирования предварительный анализ является только подготовительным этапом для ее осуществления. Собственно, моделирование начинается со следующего этапа.

2. Перевод реальности (или текста) на знаково-символический язык.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что зачастую сам по себе перевод текста на знаково-символический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, тем самым перевод становится средством решения. Проблема перевода исследуется на специфическом предметном материале. В исследованиях подчеркивается, что для осуществления перевода необходимо выделение существенных признаков каждой системы языка: сама деятельность перевода должна состоять в вычленении этих признаков с последующим нахождением соответствий. При переводе реальности (или текста) на знаково-символический язык необходимо руководствоваться следующими принципами:

- адекватности (выбранные знаково-символические средства должны быть удобными для действия перевода и способствовать выявлению скрытых в тексте отношений);
- обобщенности (при переводе следует идти не от конкретного изображения элементов ситуации, а от условного изображения элементов и отношений между ними);
- изоморфизма (при переводе должна быть сохранена однозначность соответствия);
- структурности (выделенные части текста после представления их на знаково-символическом языке должны по возможности образовывать законченную структуру);
- автономности (части, которые передают самостоятельное сообщение, необходимо отделить друг от друга, что облегчает восприятие);
- лаконичности (знаково-символические средства должны содержать только те элементы, которые отображают сущность текста.)

3. Работа с моделью.

Работа с моделью предполагает анализ, видоизменение и преобразование модели. Деятельность на этом этапе в значительной степени определяется предметным материалом, хотя умение оперировать знаково-символическими средствами, преобразовывать их является существенным для возможности осуществлять моделирование. Важным требованием на данном этапе является следующее: при преобразовании модели должен быть выделен инвариант, который сохраняется в результате всех преобразований модели.

Работа с моделью может вестись в двух направлениях:

- достраивание модели;
- видоизменение модели, ее переконструирование.

4. Последний этап в деятельности моделирования - соотнесение результатов решения с реальностью или текстом. Это важно потому, что построение модели является не самоцелью, а лишь средством решения задачи или получения знаний о реальности. Возврат к реальности необходим для оценки адекватности результатов, полученных на модели и, соответственно, для оценки используемой модели. Получив новую информацию об исследуемом объекте при работе с моделью, можно прогнозировать, предвосхищать его последующее поведение, состояние [4, с. 106-111]. Прогнозирование является одним из значимых свойств моделирования и важнейшим этапом в творческой деятельности учителя.

Обобщая обзор психолого-педагогической литературы по составу деятельности моделирования, можно сказать, что проблема формирования деятельности моделирования как общего метода обучения младших школьников исследуется в общем плане. Имеющиеся исследования относятся к отдельным ее компонентам, а результаты связываются только с конкретными учебными материалами.

Моделирование как метод обучения в психологической литературе рассматривается и как учебное действие, и как учебное средство.

Моделирование действия и операций по изучению объекта какого-либо вида служит для выявления и фиксации в легко обозримой и наглядной форме общей схемы используемых действий и операций при этом изучении. В каждой учебной модели этого вида моделирования наглядно показано, какие действия и операции и в каком порядке (и при каких условиях) нужно произвести, чтобы изучить какой-то объект данного вида.

При формировании учебной деятельности надо иметь в виду, как основную, так и конечную задачи этого процесса - становление школьника как субъекта осуществляемой им деятельности. Сформированность ученика как субъекта деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их с точки зрения общественно выработанных мерок, эталонов и преобразовывать ее.

Как видим, существует необходимость овладения младшими школьниками действием моделирования при использовании метода моделирования в процессе обучения. Метод моделирования является важнейшим учебным действием, которому нужно целенаправленно обучать младших школьников. Когда учащиеся овладевают моделированием как учебным действием, строят различные модели изучаемых понятий или знакомятся с различными научными моделями этих понятий, то тем самым моделирование выступает в роли учебного средства, с помощью которого достигаются цели обучения.

Метод моделирования как учебное средство может использоваться в обучении для многих целей. Укажем основные:

1. Для фиксации и наглядного представления ориентировочной основы действия, которая может быть представлена в виде модели-схемы пошаговой программы операций, в виде направленного графа или в какой-либо другой форме.

2. Для изучения научных моделей, вводимых научных понятий, т.е. для изучения моделей рассматриваемых понятий, которые разработаны в соответствующей науке.

3. Для построения и последующего изучения моделей, понятий, для которых в соответствующих науках нет моделей или имеющиеся там модели являются неудобными,

сложными для изучения в школе.

4. Для лучшего запоминания учебного материала. При этом возможны два способа моделирования:

- логическое упорядочение учебного материала и представление его в легко обозримой, наглядной форме;

- представление учебного материала с помощью мнемических средств, в расчете на образные ассоциации. Когда важно запомнить главным образом связи и отношения между понятиями определенного раздела учебного материала, имеющего притом строгую логическую структуру, предпочтительнее использовать первый способ моделирования [5, с. 50-51]. Полезнее, когда такую или подобную модель строят сами учащиеся. Модели первого типа могут служить не только для запоминания учебного материала, но и для его обобщения и систематизации. Работа учащихся по построению подобных моделей в конце изучения темы представляет собой эффективный способ закрепления пройденного. Некоторые учителя используют подобные модели как опору для изложения соответствующего учебного материала («опорные сигналы» или конспекты).

5. Для фиксации и наглядного представления общих способов действий по решению широкого класса задач. Здесь очень важно, чтобы учащиеся различали результат решения каких-либо задач и те общие способы, с помощью которых эти решения осуществлены. Чтобы такое различие протекало осознанно, необходимо как-то особо выделить эти общие способы решения задач. Универсальным средством для такого выделения является построение моделей этих общих способов, осуществляемое самими учащимися по специальным заданиям учителя.

6. Для фиксации и наглядного представления внутренних, скрытых сторон изучаемого объекта или явления, как подчеркивает В.В.Давыдов «перевод некоторого объекта в форму модели позволяет обнаружить в нем такие свойства, которые невыявляемы при непосредственном оперировании с ним» [1, с.223].

Наглядность моделей принципиально отличается от наглядности обычных объектов (вещественных предметов, рисунков). Наглядность обычных объектов конкретна, при их восприятии у нас возникает наглядный образ только этого объекта. Наглядность же моделей имеет обобщенный характер. Модель дает возможность создать не просто наглядный образ какого-то объекта, а образ наиболее существенных свойств этого объекта, при этом все остальные свойства, несущественные в данном случае, отбрасываются и поэтому не мешают восприятию нужных, существенных свойств. Рисунки, выступающие одним из форматов моделирования, помогают в визуализации информации, подлежащей усвоению. В свою очередь, выделяют различные варианты графической визуализации учебного материала, среди которых особенно выделяют интеллект-карты. Интеллект-карты – это удобный инструмент для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме. Цели создания карт могут быть разнообразными: сбор информации, принятие решения посредством анализа, запоминание сложного материала, передача знаний и множество других [3].

Модели позволяют создавать у учащихся наглядные образы таких объектов изучения, как абстрактные понятия, отношения, которые обычными средствами предметной наглядности создать невозможно. Однако, надо иметь в виду, что создание наглядных образов с помощью моделей требует от учащихся определенных знаний теоретического характера и активной

познавательной работы с этими моделями. Эта работа имеет наибольший эффект в том случае, когда сами учащиеся принимают в ней непосредственное участие.

Средством учения моделирование может стать лишь при условии сознательного усвоения его учащимися и самостоятельного использования в учебном процессе, в разработке и построении моделей, а не только в изучении уже готовых моделей.

7. Моделирование весьма эффективно может использоваться для обобщения изученного учебного материала.

Для этого в конце изучения учебной темы, раздела программы учитель дает учащимся задание: построить модель-схему изученного учебного материала, в которой надо отразить в наглядном виде все изученные понятия и связи, отношения между ними. Это задание учащиеся могут выполнять дома, группами, по два-пять человек в каждой. На заключительном уроке целесообразно провести обсуждение построенных схем-моделей и с их помощью обобщить весь пройденный материал. Можно сказать, что моделирование по своей природе является наиболее подходящим методом для обобщения, закрепления учебного материала, так как модель фиксирует только главные, существенные моменты, которые и подлежат обобщению, повторению.

Таким образом, моделирование в обучении является средством познания, осмысления учебных фактов. Использование модели вместо оригинала позволяет получить те сведения об изучаемом объекте, которые невозможно получить действительно, прогнозировать дальнейшее поведение и развитие объекта изучения. В каких бы целях ни использовались учебные модели, их построение и действие с ними всегда требует от учащихся подлинно активной творческой деятельности, способствующей формированию у них устойчивой мотивации, направленной на научно-теоретический подход к изучению рассматриваемых объектов (явлений, процессов), на выявление всеобщих отношений в этих объектах.

Библиография:

1. Давыдов В.В. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1989. - 238 с.
2. Давыдов В.В., Вардanian А.У. Учебная деятельность и моделирование. - Ереван: Луйс, 1981. 220 с.
3. Куртева О.В. Возможности интеллект-карт как средства организации и повышения качества усвоения учебного материала студентами Комратского госуниверситета. В: II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» 22-23 жовтня 2018 року. С.196-200.
4. Салмина Н.Г., Колмогорова Л.С. Усвоение начальных математических понятий при разных видах материализации объектов и орудий действия. // Вопросы психологии. - 1980. - № 1. - С. 23-32.
5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. - М.: Знание, 1984. 144 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ КУРРИКУЛУМА

Гайдаржи М.Д.,

воспитатель

вторая дидактическая степень.

УРО № 9 «СКАЗКА», мун. Комрат

e-mail: gajdarzhiiiovchu@mail.ru

Abstract: *Modern society makes high demands on the communicative activity of the individual. The ways, means and even some formulas of communication etiquette are changing. Being a complex and multifaceted activity, communication requires specific knowledge and skills that a person masters in the process of assimilating social experience. A high level of communication skills is the key to successful adaptation in any social environment.*

Key words:

Speech development, speech, interactive, multimedia tools, standards, educational process.

В соответствии с новыми требованиями Куррикулума и Национальных Стандартов РМ возникла актуальность перестроить образовательный процесс в соответствии с возрастными особенностями дошкольника, максимально приблизив его к способам открытия окружающего мира, характерным для человека в этот период жизни (инициативному, личностно значимому, а значит и эмоционально насыщенному экспериментированию, игра и т.п.) Особая роль в реализации этого требования принадлежит воспитателю и родителям, которые становятся соавторами целостного образовательного процесса в детском саду и дома, учитывая особенности развития и конкретные интересы детей.

Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, во время совместной деятельности педагога и ребенка, при планировании и обсуждении рисунка, в наблюдении на прогулке, при обсуждении художественного произведения, драматизации и т.д. зависит успешность деятельности ребенка, его принятие сверстниками авторитет и статусное положение в детском сообществе.

Именно поэтому речевое развитие, занимает важное место в личностном развитии ребёнка в современном обществе.

Согласно Куррикулума, Национальным Стандартам дошкольного образования речевое развитие дошкольника включает: владение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книгой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

Основные направления работы по развитию речи в УРО:

1. Развитие словаря (освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

2. Воспитание звуковой культуры речи, развитие восприятия звуков речи и произношения.

3. Формирование грамматического строя речи, морфология (изменение слов по родам, числами, падежам).

Средства развития речи:

1. Общение взрослых
2. Культурная языковая среда
3. Обучение родной речи в ходе совместной образовательной деятельности.
4. Художественная литература.
5. Изобразительное искусство, музыка, театр.

Методы развития речи:

1. Наглядные: непосредственное наблюдение и его разновидности (наблюдение в природе, экскурсии); опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек и картин, рассказывание по игрушкам и картинкам.)

2. Словесные: чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал.

3. Практические: дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, хороводные игры.

Содержание речи, усваиваемой ребенком дошкольного возраста, как известно, является отраженной в его сознании, воспринимаемая его органами чувств окружающая действительность: он сам, части его тела, близкие люди, комната, где он живет, внутреннее помещение детского сада, где он воспитывается, игровые площадки, ближайшие улицы, город; процессы труда людей, природа – неживая и живая.

В содержание речи старших дошкольников включаются уже этические понятия, связанные с понятием долга человека в отношении окружающих людей, природы; явления общественной жизни, праздники. Поэтому «Куррикулум» объединяет работу по развитию речи с работой по ознакомлению детей с окружающим, а также с художественной литературой и определяет формы этой работы. Мы видим две основные формы обучения речи: первая – работа по развитию речи детей в свободном общении их с воспитателем, со всеми другими работниками детского сада, в общении детей друг с другом; вторая – специальные занятия по развитию речи.

Сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, условий его жизни. Произношение слов при правильном воспитании совершенствуется, и «детский жаргон» (употребление ребенком слов, отличающихся от общепринятых) исчезает по мере улучшения фонематического слуха. Усваивается грамматический строй языка, на котором общается ребенок. Очень рано звуковая сторона языка, материальная оболочка становится предметом деятельности и практического познания ребенком. Варианты отклонений речевого развития и причины речевых трудностей у детей могут быть различными. Это и задержка речи на стадии называния, перегруженность речи специфически «детскими» словами, плохое артикулирование. Активная речь может быть «отложена» по причине преобладания эмоционального общения со взрослым или по причине чрезмерной ориентации на предметный мир. Соответственно и приемы оказания помощи разнообразны.

На сегодняшний день – образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. Поэтому необходимо заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых форм языка общения.

В нашей группе создан Центр Библиотека и Грамота, оснащенный наборами игрушек, картотекой для проведения артикуляционной гимнастики, скороговорок, чистоговорок, мнемотаблицами, мнемодорожками, подборками картинок, по изучаемым лексическим темам, предложенной программой ANTEM позволяющий проводить коррекционно-развивающую работу в системе. В ходе режимных моментов, во время самостоятельной деятельности, воспитатель так же осуществляет коррекцию речи, что позволяет существенно повысить уровень коррекционной работы с детьми.

Основными направлениями речевого развития в дошкольном возрасте являются:

- расширение словаря и развитие грамматического строя речи;
- убывание эгоцентризма детской речи;
- развитие функций речи;
- речь как орудие общения;
- речь как орудие мышления, как средство перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения;
- развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи

Взрослые должны направить процесс познания на содержательное упорядочивание информации, установление осмысленных взаимосвязей. Естественно, что познавательное развитие тесно связано с развитием речи дошкольника. Развивать речь ребенка, не включая ее в какую-либо деятельность, невозможно. Речевое развитие дошкольников происходит очень стремительно. В норме в словарном запасе четырехлетнего ребенка уже около 1200 слов, а шестилетнего ребенка – 4000 слов. Но современные показатели значительно снижаются в связи с введением в жизнь и практическую деятельность детей современных гаджетов.

Поэтому основными формами педагогического взаимодействия в настоящее время стали ситуации образовательного характера и ситуации общения, которые построены в соответствии с моделью реализации педагогического процесса в УРО.

При условии правильного организованного педагогического процесса с применением игровых технологий, а также с правильно организованной предметно-развивающей средой познавательное и речевое развитие ребенка будет полноценным и эффективным.

Новые современные возможности инициируют педагогов к решению образовательных задач разными путями, один из которых – применение интерактивного оборудования, различных тематических мнемотаблиц и интерактивных игр.

Обучение детей дошкольного возраста никогда еще не было столь привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать их к стремлению овладеть новыми знаниями. Но наши детские сады еще в недостаточной степени оснащены интерактивным оборудованием. Поэтому все интерактивное оборудование, связанное с информационно-коммуникативными технологиями сводится к использованию компьютера и видео проектора в качестве обучающего средства.

Большую помощь педагогам в развитии речи детей оказывают интерактивные игры.

Интерактивные игры: вызывают у детей познавательный интерес; способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомления; могут служить средствами развития речи и двигательных качеств; развивают мелкую моторику, координацию; развивают двигательную память; повышают работоспособность головного мозга; готовят руку к письму.

Для плодотворной работы воспитателю необходимо в каждой возрастной группе создать развивающую предметно-пространственную среду. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и требованиям Стандартов и Показателей. Одновременно надо помнить, что следующая возрастная группа является хранителем среды предыдущей группы по многим причинам. Она должна сохранять материалы прошлой ступени развития. В связи с этим можно рекомендовать ориентироваться на Показатели Стандартов и требований Куррикулума.

Следует помнить, что родители являются первыми учителями ребенка, поэтому они так же обеспечивают реализацию речевого развития детей. Воспитатель призван создать такие условия в УРО, чтобы обеспечить родителям возможность участвовать в образовательном процессе. Проведение собраний, индивидуальных бесед, консультаций, тренингов помогают сформировать у родителей знание о необходимости развития и формирования правильной речи детей.

Правильно выбранные формы работы способствуют становлению коммуникативной компетентности ребенка в речевой деятельности, а также обеспечивает становление значимых для возраста личностных качеств.

Таким образом, при условии правильного организованного педагогического процесса с применением игровых технологий, а также с правильно организованной предметно-развивающей средой познавательное и речевое развитие ребенка будет полноценным и эффективным.

Библиография:

1. Ельцова О.М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. 2005.
2. Кузеванова О.В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста, Детский сад: теория и практика. 2012.
3. Куррикулум раннего образования / М-во образования, культуры и исслед. Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду; нац. эксперткоорд.: Владимир Гуцу, Мария Вранчану; рабочая группа: Михаела Павленко [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 132 p.
4. Поздеева С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как условие формирования коммуникативной компетентности детей//Детский сад: теория и практика. 2013, №3.
5. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет / М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду; нфц. эксперты-коорд.: Владимир Гуцу, Мария Вранчану; рабочая группа.: Михаела Павленко [и др.]; сотрудничали: Люба Мокану [и др.]. – (пересмотренный/доработанный вариант). – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 92 p

6. 1001 идея по качественному раннему воспитанию: Пособие для воспитателей / авт.: Мария Вранчану, Даниела ТЕРЗИ-БАРБЭРОШИЕ, Татьяна ТУРКИНЭ [и др.]; пер.: Елена Карталяну, Татьяна Карталяну, Ольга Косован [и др.]; Образоват. центр Pro Didactica, Нац. центр раннего воспитания и информирования семьи. – К.: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010. – 232.

УДК 37.091.13:159.9

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА

Гайдаржи Н.В.,
преподаватель истории
и гражданского воспитания
I дидактическая степень
Аграрно-технический колледж
с.Светлый РМ
e-mail: gaidarjinatalia171979@gmail.com

Ковалева Е.А.,
доктор педагогических наук, конференц.унив.,
Комратский государственный университет, Комрат
e-mail: 069776386@mail.ru

Abstract: *The article deals with the problem of self-regulation of psycho-emotional states of a person and, in particular, a teacher in modern conditions. As a practical significance, the article presents an analysis of the test-questionnaire according to N.I. Morosanova, conducted with teachers of the Agrarian Technical College in the village of Svetly, and the corresponding conclusions regarding the level of self-regulation of the interviewed teachers.*

Keywords: *self-regulation, self-control, professional activity, teacher, questionnaire*

Успешность решения ситуативных задач, а также профессиональная и личностная самореализация во многом зависят от умений человека управлять своим поведением. Эффективность любой деятельности, адекватность поведения и особенности психического состояния обусловлены сформированностью психической саморегуляции. Без умения управлять собой, своими переживаниями, эмоциями, мыслями и поступками невозможно представить сильную здоровую личность. Этот навык тесно связан с саморефлексией и самоуправлением.

В психологии саморегуляция личности — умение конкретного человека управлять своим поведением и своими действиями, а также их моделирование в соответствии с обстоятельствами при помощи специальных психологических техник. Основная цель этих процессов — выполнение основной деятельности и управление своим состоянием. Развитие саморегуляции ведет за собой личностное развитие [1, с.86].

Саморегуляция тесно связана с волей личности. Для управления своим поведением и психикой человеку нужно выстраивать новые мотивы и побуждения. Самосознание (осведомленность личности о своих особенностях) — основа саморегуляции. Ценности, Я-концепция, самооценка и уровень притязаний — исходные условия работы механизма саморегуляции. Немалую роль в развитии саморегуляции играют психические особенности и

свойства темперамента и характера. Но без мотива и личностного смысла это не работает. Осознанная регуляция всегда личностно значима [6].

Профессия педагога требует от него выдержки, эмоционального благополучия, умения создавать благоприятную психологическую обстановку и бороться с негативными следствиями межличностного взаимодействия – конфликтностью, плохим самочувствием, усталостью, что выражается во взаимоотношениях с коллегами, учениками и родителями.

Исследование проблемы саморегуляции в педагогической деятельности является важным и актуальным, поскольку одним из аспектов профессиональной деятельности педагога является саморегуляция - способность управлять собственным психическим состоянием и поведением, с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях.

Успех педагогической деятельности, состояние общей удовлетворенности своей личностью и профессиональными достижениями также во многом зависит от умения самого учителя регулировать свое профессиональное поведение, свою профессиональную деятельность и личностные особенности. Таким образом, успех педагогической деятельности зависит от сформированности личностно-педагогической саморегуляции учителя.

Проблема изучения закономерностей формирования саморегуляции, управления человеком собственного поведения является в психологии одной из фундаментальных задач. В современной психологии ее разработка ведется во многих теоретико-прикладных областях учеными К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарева и др. Психолого-педагогические исследования (Лосавио О.В., Прохоров А.О., Хохлов С.И., Чебыкин А.И. и др.) показывают, что значительная часть педагогов не владеет приемами саморегуляции. Особенно незнание способов саморегуляции не знакомо молодым педагогам [4].

Определить степень саморегуляции психического и эмоционального состояния человека в целом, педагога в частности помогут различные диагностики, разработанные учеными-психологами. Один из распространенных тестов является опросник-тест по саморегуляции поведения, разработанный Н.И. Моросановой. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Цель методики - это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности [5].

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий.

Шкала «Оценивание результатов» (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели.

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам.

Опросник в целом работает как единая шкала **«Общий уровень саморегуляции» (ОУ)**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Как практическая значимость был проведен опросник с 20 педагогами, работающими в аграрно-техническом колледже п. Светлый на предмет выявления степени саморегуляции их поведения. Были опрошены учителя разных групп в зависимости от трудового стажа: 1 группа (0-10 лет) - 4 педагога, (10-20 лет) - 3 педагога, (более 20 лет) - 13 учителей.

Результаты исследования представлены в таблице:

№ п/п	Шкала оценивания	Группы педагогов по трудовому стажу		
		0-10 лет (4 человека)	10-20 лет (3 человека)	Более 20 лет (13 человек)
1	Шкала планирование			
	Высокий уровень	-	2	10
	Средний уровень	4	1	3
	Низкий уровень	-	-	-
2	Шкала моделирование			
	Высокий уровень	-	-	4
	Средний уровень	4	2	4
	Низкий уровень	-	1	5
3	Шкала программирование			
	Высокий уровень	-	2	3
	Средний уровень	1	1	2
	Низкий уровень	3	-	8
4	Шкала оценивание рез-тов			
	Высокий уровень	1	1	8
	Средний уровень	3	2	5
	Низкий уровень	-	-	-
5	Шкала гибкость			
	Высокий уровень	1	-	3
	Средний уровень	1	-	6
	Низкий уровень	2	3	4
6	Шкала самостоятельность			
	Высокий уровень	-	1	8
	Средний уровень	3	1	2
	Низкий уровень	1	1	3

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

7	Общий уровень саморегуляции			
	Высокий уровень	1	-	7
	Средний уровень	3	3	6
	Низкий уровень	-	-	-

Исходя из данных таблицы, можно отметить, что у педагогов в группе трудового стажа (0-10 лет) высокий уровень саморегуляции у одного педагога, средний уровень саморегуляции у 3 педагогов, низкий уровень отсутствует. Преобладает средний уровень саморегуляции. Я считаю, что это неплохой результат для данной категории. У педагогов в группе трудового стажа (10-20 лет) высокий уровень саморегуляции отсутствует, средний уровень саморегуляции у 3 педагогов, низкого уровня нет. Также преобладает средний уровень саморегуляции поведения. Я думаю, то в данной группе уже должен быть уровень саморегуляции поведения повыше.

У педагогов в группе трудового стажа (более 20 лет) высокий уровень саморегуляции имеется у 7 педагогов, средний уровень саморегуляции у 6 педагогов, низкого уровня не выявлено. В данной группе педагогов было бы целесообразным преобладание высокого уровня, хотя по результатам опросника мы увидели, что показатели высокого и среднего уровня недалеки друг от друга.

В зависимости от возрастной категории учителей результаты по шкалам оценивания соответственно различные. Педагогам первой и второй групп по трудовому стажу нужно обратить внимание на такие шкалы как моделирование, программирование, гибкость и самостоятельность, так как показатели здесь в основном низкие и средние. Педагогам 3 группы по трудовому стажу обратить внимание на такие шкалы как моделирование, программирование и гибкость с тем, чтоб повышать свои показатели. Стаж и опыт трудовой деятельности полностью располагает к процессу повышения показателей по вышеуказанным параметрам. Каждый опрошенный учитель просмотрел свои результаты и наметил для себя план по улучшению своих показателей с целью достижения высокого уровня саморегуляции на рабочем месте, что является неотъемлемой частью педагогической деятельности в современных условиях при частых стрессовых и негативных ситуациях.

Психологи выделяют способы для регулирования психоэмоциональных состояний учителя с целью управления своим поведением и выработки способности к саморегуляции во избежания стрессов, нервных срывов и различных заболеваний. Сюда относят такие установки как самовнушение, самоприказ, самоутешение, самоанализ, состояния переключения, отключения от напряженного состояния, приемы логики, рассуждения, речевой разрядки и другие. Также можно применить физические упражнения, длительный сон, общение с природой и животными, танцы. Эффективной является и аутогенная тренировка, метод применения специальных формул самовнушения (самовоспитание, обратная связь, визуализация), оказывающие положительное влияние на организм человека. Исследователи выявили, что люди с более высокой степенью саморегуляции имеют большую вероятность достичь успеха в жизни.

Следовательно, процесс саморегуляции психоэмоциональных состояний человека, в частности педагога в сложных современных условиях является важным элементом в личной и профессиональной деятельности.

Библиография:

1. Ковалева Е., Рошковану Т. Как преобразовать свою жизнь и достичь успеха. Тренинг развития личностной и профессиональной успешности: Кишинев, 2021.
2. Полина Е.А. Проблема саморегуляции в педагогической деятельности // Психологические науки. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoregulyatsii-v-peagogicheskoy-deyatelnosti>
3. Шагивалеева Г. Значение саморегуляции в профессиональном становлении будущих педагогов. Режим доступа: <https://kpfu.ru> > Statya_Shagivaleevoj_G.R..pdf
4. Энциклопедия психодиагностики. Режим доступа: <https://psylab.info>

УДК 159.9

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Гасанова Гюльнара,
доктор философии по психологии, доцент
Бакинский Славянский университет
e-mail: gulya_psy@mail.ru

Abstract. *Metaphorical associative maps are quite a popular tool that is used in the work of a psychologist. The simplicity and ease of the MAC allows the psychologist to quickly penetrate into the recesses of the client's subconscious, identify the trauma and, having carried out diagnostic work, simultaneously introduce techniques that contribute to achieving a corrective effect. In the article, we presented a program of work with adolescents to relieve emotional imbalance, aggression and anxiety.*

Keywords: *aggression, metaphor, metaphorical associative maps, adolescents, projection, anxiety.*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что применяя метафорические карты в своей практической деятельности, мы отметили для себя важный момент: метафорические ассоциативные карты являются весьма мобильным средством получения необходимой информации; уровень диагностирования проблемы отличается простотой и доступностью даже в тех случаях, когда человек плохо идет на контакт, замкнут и не желает общаться с незнакомым человеком; в процессе работы осуществляется синхронный аналитико-синтетический анализ, направленный на уяснение и осознание актуальных переживаний и потребностей клиента, выявляются звенья, незавершенность которых способствует правильной расстановке внутреннего потенциала и его реализации во внешней событийной деятельности.

Как было отмечено в работе Н.В.Дмитриевой Н.В: «они способствуют быстрому и качественному прояснению и осознанию актуальных переживаний и потребностей клиента, получению доступа к целостной картинке его собственного «Я», специфике его идентичности, представлений о мире и о себе в этом мире, о субъективном образе ситуации с позиции клиента» [4, с.26].

Метафорические карты как любая проективная методика замечательным образом отражают динамику внутренних процессов. Они наглядно демонстрируют картину любых межличностных отношений или картину взаимоотношений человека с любыми идеями и

образами из его внешней или внутренней реальности. Причем, данная работа позволяет психологу заглянуть в тайники подсознания, особенно если карты предполагают работу с детством, событиями, которые были в далеком детстве (работа со взрослыми), что безусловно, соотносится с теорией З.Фрейда.

Достаточно интересные исследования в данном направлении развернули немецкие, израильские специалисты, немало было сделано и российскими учеными: Н.В. Буравцовой [1,2], Н.В. Дмитриевой [4,5], Г.Кац [6], Е. Морозовской [7,8,9], Т.Ушаковой [10] и др.

Следует заметить, что в литературе по ассоциативным картам неоднократно акцент делается на то, что они представляют собой не методику работы, а средство взаимодействия с клиентом, отсюда следует, что в работе не предусмотрены жесткие рамки, процедуры по которым должен быть организован сеанс. Однако специалистами в этой области предусмотрены стратегии, техники работы с картами, вопросы, которые предположительно можно задать клиенту. Попытаемся ответить на вопрос: как работают метафорические карты?

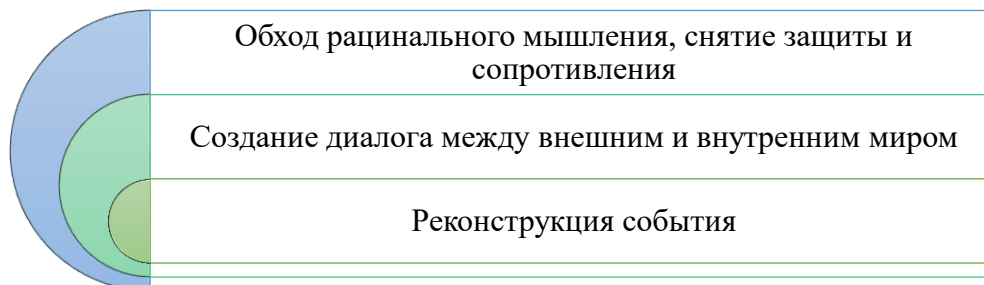


Рис. Алгоритм работы МАК

Работы ученых в данной области позволили выстроить четкий механизм обработки информации, полученной благодаря метафорам. Если попытаться выявить психофизиологический контекст работы с метафорами, то следует отметить, что информация, полученная с помощью нее, включает механизм правого полушария мозга, которое отвечает за наши фантазии, воображение, за эмоциональную и образную стороны мышления. При работе с метафорой нас интересует скрытый в ней смысл, в то время как наше подсознание пытается разгадать, что содержит в себе данная картинка, сознание требует четкости в определении, понятиях, которые содержатся в рассказанной клиентом истории. Вводя в контекст данной истории определенные ресурсные карты, выстраивая с помощью техник работы с МАК ассоциативные ряды, которые достают из тайников подсознания тревожащие человека проблемы, тем самым мы подводим человека к осознанию сложных жизненных ситуаций с одной стороны, а с другой завершаем переход бессознательного в осознание реальной действительности.

Особый интерес для нас представила возможность применения МАК в диагностико-коррекционной работе с подростками. Нами была разработана программа занятия, целью которого было: реализация технологии МАК, как средства коррекции эмоциональной сферы подростков. Для этой задачи предполагалось решить следующие задачи:

- Определить колоды карт для работы с клиентом;
- подобрать методы и упражнения с использованием МАК для коррекции эмоциональных состояний подростков;
- провести практические занятия с применением МАК;

- создать методический инструментарий по отслеживанию результатов применения МАК;
- провести анализ результатов экспериментальной деятельности.

Новизна данной программы заключалась в том, что впервые были использованы МАК в учебном процессе, в работе школьного психолога с подростками.

Реализация данной программы была осуществлена в микрогруппах по 8-9 человек. В качестве формы работы были выбраны индивидуальные и групповые занятия. Практическая часть исследования была проведена в школе – лицее при Бакинском Славянском университете.

В работе нами были использованы следующие колоды МАК: «Из сундука прошлого», «Монстрики чувств», «Персонита».

Занятия с использованием МАК проводились в неделю один раз и имели тематическую направленность: «Эмоции», «Управление агрессией», «Внимание, конфликт», «Общение», «Наши страхи», «Тревожный подросток», «Я взрослый», «Я и моя семья» и т.д.

Мы остановились лишь на отдельных упражнениях, которые мы применяли в работе с респондентами данной возрастной группы.

Упражнение «Знакомство»

Цель: создание благоприятных условий для работы группы.

Материалы: метафорические карты «Из сундука прошлого».

Инструкция: предлагается участникам занятия вытянуть любую карту и, назвав свое имя, рассказать о том, насколько изображение на картинке соответствует его настроению.

Упражнение «Какой Я?»

Цель: выявление психологических проблем в социуме.

Материал: ватман, МАК

Инструкция: на столе располагается ватман, который поделен на четыре части

КАКОЙ Я?	
ДОМА	В ШКОЛЕ
С ДРУЗЬМИ	НАЕДИНЕ С СОБОЙ

Предлагается выбрать карты, которые соответствуют состоянию подростка: дома, в школе, с друзьями, наедине с собой. После выбора карты и расположения ее в определенной зоне, обсуждаем ситуацию, характеризуя ее по степени сложности или отсутствия проблем (можно в устной и письменной форме). Какой ты с друзьями, а дома, в школе? Какими чаще всего бывают родители. А какой ты?

Важным компонентом построенной беседы является выявление наличия проблем и стремление со стороны психолога одновременно с диагностической работой попытаться разрешить и разъяснить пути выхода подростка из сложной жизненной ситуации (в отдельных случаях возникает необходимость проведения данной работы совместно с родителями).

Упражнение «Моя семья»

Цель: выявление психологических проблем в семье

Материал: МАК «Персонита»

Инструкция: выбирается одна или две карты и описывается ситуация в семье: кому в семье весело живется? Кто самый счастливый? А кто постоянно грустит? А с кем хотелось бы проводить много времени, играть, разговаривать? А с кем тебе скучно, страшно, грустно?

Такого рода вопросы, сопровождающиеся выбором карт, позволяют выявить причину тревожности, страха, если она присутствует у подростка (наличие проблем в семье).

Упражнение «Мои эмоции»

Цель: работа с эмоциями, снятие тревожности, агрессии, страха

Материал: ватман, МАК «Монстрики чувств»:

Инструкция: предлагается рассмотреть карточки и описать, какая из них соответствует вашему нынешнему состоянию.

Далее ведется беседа, по заранее составленному плану: что можно сделать, чтобы избежать проблем (злые, грустные человечки). А кто или что влияет на ваше состояние. Каким Вы себя чаще видите: добрым, злым, грустным, счастливым и т.д. Как я себя чувствую именно в эту минуту? Какие чувства я могу называть своими именами? С какими чувствами я могу совладать, а какие чувства являются сложными для меня?

Как вариант работы с данной колодой. Разделить все карточки на две части положительные и отрицательные эмоции и найти, к какой колоде он больше близок, какая карта в наибольшей степени соответствует переживаемым им эмоциям, что хотелось бы изменить в себе, чтобы быть позитивным?

Особенно интересным представляется работа в группе, когда наличие негативной эмоции постепенно переходит в положительный образ. Так, злость, которая описывается при выборе данного изображения обосновывается тем, что к подростку несправедливы в классе (дома), разбирается ситуация с целью разъяснить причины, найти выход из данной ситуации (при поддержке группы), превратить конфликтную ситуацию в бесконфликтную.

Упражнение «Я оптимист»

Цель: работа с эмоциями, снятие тревожности, агрессии, страха

Материал: ватман, МАК «Монстрики чувств», «Из сундука прошлого»

Инструкция: выбирается карта с изображением негативной эмоции, которая располагается в центре ватмана. Пытаемся нарисовать и написать, что мешает нам быть счастливыми, веселыми, радостными и т.д. Располагаются карты сверху, что помогает быть оптимистом, снизу, что или кто мешает. С правой стороны как эти черты характера или эмоции могут подростку навредить в будущем. С левой стороны ватмана картинки и надписи о том, что из прошлого помешало ему стать счастливым и веселым.

Упражнение «Мое окружение»

Цель: выработка умения разбираться в людях

Материал: МАК «Персонита»

Инструкция: предлагаем учащимся выбрать по одной карте из колоды «Персонита», которая ассоциируется у них: с близким человеком, с другом, с врагом, со случайным прохожим, с соседом и описать это изображение, отметив положительные и отрицательные качества (письменно, или устно).

Анализ данного упражнения связан с наличием положительных или эмоционально негативных рассуждений о близком или чужом человеке, причем выбор незнакомых, малознакомых людей, неприязнь к ним свидетельствует о снижении доверия к окружающим. И наоборот, желание во всех видеть знакомых, близких, добрых, приветливых граничит с чрезмерной доверчивостью, инфантильностью.

Упражнение «Выход»

Цель: работа с конфликтной ситуацией

Материал: МАК «Из сундука прошлого»

Инструкция: перед подростком ставится проблемная ситуация: представь, что с тобой не разговаривают твои близкие друзья. Как ты поступишь в данной ситуации. Выбирается карта – картинка и картинка-слово, на основании чего составляется ассоциативный ряд причин ссоры, пути разрешения, выход из сложившейся жизненной ситуации. Анализируется проекция, ассоциации и создаются условия для поиска путей решения проблемной задачи (в составленных нами упражнениях мы очень часто опирались на рефрементг - прием, позволяющий изменить точку зрения, восприятие события или предмета).

Особое место в работе с применением МАК было отведено сочетание МАК и элементами арт-терапии.

Упражнение «Художник»

Цель: снятие эмоционального напряжения, тревожности

Материалы: МАК, листы бумаги, краски и кисти.

Инструкция: выбирается карточка, соответствующая актуальному состоянию подростка и размещается в центре листа, вокруг нее дорисовывается рисунок. Нами были применены два варианта. Обычное и осмысленное дорисовывание, превращение негативного эмоционального состояния в положительно окрашенный фон (суть заключается в коррекции эмоционального состояния респондента). Для психолога особую важность представляет процесс рисования, при котором участник данного процесса пытается осознать причины своего негативного состояния и изменения его. По окончании работы идет обсуждение: что вы чувствовали при рисовании, почему меняется ваше настроение, каким бы вы хотели его видеть, от чего зависит ваш позитивный настрой?

Упражнение «Позитивное мышление»

Цель: изменение отношения к ситуации, поиск ее конструктивных сторон.

Материал: МАК “Emotions”

Вариант 1: Предлагаем по очереди рассмотреть карты и выбрать 15-20 карт, вызвавших негативные ассоциации. Затем, предлагаем найти приятное, позитивное, конструктивное в картах, которые изначально вызвали негатив.

Вариант 2: Предлагаем, не глядя, выбрать из набора одну карту и придумать историю, происшедшую с человеком, переживающим данную ситуацию. Далее просим выдвинуть 10-15 версий мотивов поступка или его возможных последствий.

Упражнение «Управление агрессией»

Цель: снижение уровня агрессии

Материалы: метафорические карты

Инструкция: Проводим обсуждение о «положительных или отрицательных эмоциях», т.е. эмоциях, которые мы ощущаем, когда наши потребности удовлетворены, и чувствах, когда эти потребности не удовлетворяются. Какие чувства мы считаем приемлемыми для других, и какие чувства мы считаем приемлемыми для себя. Как Вы знаете, агрессия разрушает человека изнутри, она причиняет как физическую, так и душевную боль. Она влияет на наше поведение в школе, на взаимоотношения в семье, на дружбу и т.д.

Предлагаем подросткам вспомнить случай из жизни, когда он был злым, агрессивным и выбрать из колоды карты, распределив их по следующим группам:

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

Нравишься ли ты себе та- ким? (злой, агрессивный)	Что ты потерял из-за своей агрессии?
Можно ли бы избежать данного поведения?	Что приобрел?

Обсуждение: что нового ты узнал? Можно ли в жизни обойтись без агрессии? Как бы ты поступил, если вновь возникла похожая ситуация?

В завершающей части занятия обычно нами были использованы релаксационные техники, дыхательные упражнения, элементы аутотренинга, в сочетании с МАК.

Упражнение «Релакс».

Цель: научиться расслабляться

Инструкция: предлагаем занять удобное положение, закрыть глаза и расслабиться. А теперь необходимо вспомнить событие, которое связано с радостным моментом в жизни. Когда это было, кто был рядом, какие эмоции сопутствовали этому. Постарайся вновь пережить данное событие (визуализация). Затем выбираются вслепую три карты, которые необходимо эмоционально обозначить. Каждый участник группы рассказывает о самом радостном событии, которое он только что вновь испытал, эмоционально красочно (рефлексия) описывая свое состояние. В итоге каждому участнику группы присваивается почетный титул-эмблема, характеризующая ресурсное эмоциональное состояние подростка: «Я ответственный человек», «Я уверен в себе», «У меня все хорошо, а будет еще лучше», «Я не боюсь трудности», «Я могу жить без конфликта», «Во мне заложен большой потенциал», «Удача всегда сопутствует мне» и т.д. Обсуждение: после раздачи эмблемы, задаются вопросы участника об их настроении, самочувствии, желаниях и стремлениях.

Ожидаемый результат, который мы предполагали получить от использования программы был получен: коррекция эмоционального состояния подростков; выработка у них устойчивой самооценки; внедрение новой здоровосберегающей технологии МАК в программу школьного психолога; подготовка и издание методического пособия по применению МАК в работе школьного психолога [3].

Таким образом, метафорические ассоциативные карты отрывают широкие возможности для творчества, создавая бесконечное пространство для игры воображения и раскрытия внутреннего потенциала клиента.

Библиография:

1. Буравцова Н.В., Дмитриева Н.В. Метафорические карты в пространстве формирования личностной харизматичности //Мир науки, культуры, образования. 2014, № 6 (49), с.255-258.
2. Буравцова Н.В. Метафорические ассоциативные карты в психокоррекции страхов (в соавторстве с Н.В. Дмитриевой)// Инновационные методы диагностики в психологии, педагогике, девиантологии, психиатрии и педологии. Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 132-139.
3. Гасанова Г.А., Агаев А.Э. Использование метафорических ассоциативных карт в работе психолога с подростками. Баку, 2019, 88 с.
4. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. Новосибирск, 2015, 228 с.
5. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Ассоциативные карты в работе с трудным случаем. СПб., «ГАЛАРТ+», 2016, 242 с.

6. Кац Г. Метафорические карты: руководство для психолога/ Г.Кац, Е. Мухаматулина. М.: Генезис, 2014, 160 с.
7. Морозовская Е. Готовые программы тренингов с использованием проективных карт. Социально-психологический тренинг. Семейная терапия. Одесса, Институт Проективных Карт, 2013, 88 с.
8. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога: полное руководство /Е.Р. Морозовская. Одесса: Институт Проективных Карт, 2013, 112 с.
9. Морозовская Е. Мир проективных карт: обзор колод, упражнения, тренинги. М: Генезис, 2014, 168 с.
10. Ушакова Т. Метафорические карты «Роботы». Работа с детьми, подростками и родителями. М.: Генезис, 2016, 172 с.

УДК 159.9

МИФ И АРХЕТИПЫ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Гасымова Гюльтекин
старший преподаватель
Бакинский Славянский университет
e-mail: baely.gulya@mail.ru

Abstract: *The article discusses myths and archetypes in the novel by I. Huseynov “Ideal”. In the novel “Ideal”, an attempt to consider the collective unconscious is presented through artistic images. In the novel, despite the presence of psychological traumas and mental pain in the characters, the triumph of the ideals of national survival and prosperity is proclaimed, which, despite the endless sadness that is present in the novel, allows you to see its optimistic orientation.*

Keywords: *archetype, unconscious, myth, narrator, conscious, ethnos*

В романе «Идеал» представлены психологически достоверные типы людей, сознание которых поддается систематизации через рассмотрение архетипического начала в русле коллективного бессознательного, появляющегося в психике азербайджанцев. Этнопсихологическая картина в романе имеет пространственно-временную локализацию, т.е. она не носит абстрактный характер.

Анализ психологической структуры романа «Идеал» позволяет, на наш взгляд, утверждать, что мифологические, религиозные и этногенетические мотивы романа вовсе не сознательно структурируются нарратором как фон, на котором разворачивается фабула произведения. Напротив, система мифологических, религиозных и этногенетических мотивов романа реализуется как бессознательная реальность, характеризующаяся психологической достоверностью именно по той причине, что она неотделима от авторского сознания, в данном случае, конкретно от сознания азербайджанского писателя Исы Гусейнова. В романе «Идеал» их конкретное проявление, естественно, зависит от конкретного авторского замысла, тематики и проблематики романа, его идейной направленности. Однако важно понять, что если авторский замысел, тематика, проблематика романа, его идейная направленность, имена героев, сюжет и фабула и другие структурные элементы непосредственно зависят от воли автора, то этнопсихологическая картина,

манифестируемая в произведении, носит бессознательный характер, т.е. она реализуется автором на бессознательном уровне.

Именно эта бессознательно структурируемая психологическая стратегия романа и есть основное свидетельство его достоверности. Азербайджанцы указанного исторического периода прежде всего были такими как герои романа «Идеал». Эти герои не надуманны несмотря на то, что они персонажи художественного произведения.

Идеал братьев Эмирли живет в их сознании без каких бы то ни было изменений. Это постоянная величина, определяющая их поступки. Более того, величина, структурирующая стереотипы их поведения. При этом важно понять, что стереотип поведения носит этногенный характер, но обнаруживает себя, как правило, в поведении личности. Крайне важно, что стереотип поведения как этногенная реальность представляет собой изменяющийся во времени комплекс стандартов поведения членов этнической группы. Здесь совершенно четко обнаруживается диалектическое единство постоянства в изменениях. Если именно так рассматривать роман И.Гусейнова, то «идеал» оказывается стратегией поведения, обнаруживающей себя перманентно и совершенно независимо от сознания, от эго братьев Эмирли, т.е. совершенно бессознательно. Именно этим фактором определяется и переход границы братьями и исповедь дяди в романе. Причем эти формальные конституэнты романа вполне могут рассматриваться как конституэнты психики нарратора. Формально, разумеется, нарратором является Самед, фактически же – автор романа. Переход границы Северного Азербайджана – это переход от подсознательной, но от этого ничуть не менее реальной, тоски по прошлому к сознательному неприятию жизни, в которой нет места любви.

Исповедь дяди – представляет собой суперсознательное ориентирование племянника. Однако обнаружение суперэго как на протяжении всего романа, так и в этой заключительной части прежде всего есть демонстрация реальности структуры подсознания. Подсознание братьев Эмирли и даже Самеда оказывается значительно более реальным двигателем, чем их болезненное сознание.

Революционный идеал в значительной степени проигрывает идеалу как подсознательному системному представлению о реальности, носящему этногенный характер. Поэтому основной конфликт романа носит психологический характер, точнее, он обнаруживает себя как конфликт сознания и подсознания.

Сознание героев характеризуется искренним желанием построить новую жизнь, которая сумеет воплотить в себе их идеальные представления о человеческой жизни вообще. Подсознание братьев Эмирли характеризуется острой тоской по прошлому, по прошлому не только их личному, по прошлому не только их рода, но, что крайне важно, по прошлому всего азербайджанского народа. Сознание братьев строит иллюзорные картины всеобщего равенства.

Подсознание братьев уверено в реальности неравенства различных особей даже на биологическом уровне, не говоря уже о неравенстве на уровне социальном. Сознание за справедливость равенства. Подсознание за справедливость неравенства.

И то и другое обосновывается логически. Стремление к установлению справедливости равенства представляет собой фактически стремление к установлению нового суперэтнического братства. Психологическая достоверность романа заключается в том, что логика развития событий убеждает нас в необходимости формирования новой суперэтнической психологии, которая должна предшествовать новой суперэтнической

реальности. Однако оказывается, что психологические реалии подсознательного оказываются значительно реальнее психологических реалий сознания. Именно этот фактор заставляет нарратора прийти к утверждению реальности рода и эфемерности той суперэтнической мечты, стремясь к которой братья бросили родной дом и перешли границу.

Реальность этой суперэтнической мечты привела к трагедии. Трагедия в действительности началась уже тогда, когда братья бросили дом и ушли в туман бесконечности неизведанного. Трагедия личности имеет свое перманентное логическое развитие. Она длится с самого начала и до конца на этой земле, подвергаемой ежеминутно насилию. Но ощутима она бывает моментами, локализуемыми во времени и в пространстве событийно. Так, всеми ощущается трагический характер жизни, когда умирает в автокатастрофе отец Самеда.

Чтобы отметить трагический характер жизни даже в самых обычных ее проявлениях, нарратор вводит мотив любви и предательства. На наш взгляд, совершенно не случайно жизнь Самеда окончательно ломает именно тот же его горячо любимый дядя. Дядя не только лишает Самеда родины, убивает его отца, но и отбивает у него любимую девушку, сам женится на ней, что становится причиной усугубления болезни героя.

Ложный революционный идеал входит в явное противоречие с реальным и жизненным идеалом подсознания у самого дяди. То есть уязвима структура психики прежде всего самого дяди, который выступает в романе символом психики народа.

Есть один момент, который можно трактовать по-разному. И как иронию по отношению к запоздалому отрезвлению и запоздалому стремлению осмыслить опыт этноподсознания. И как романтическую устремленность ввысь пассионарного фрагмента национального сознания. В этом втором случае, безусловно, решающую роль играет опять-таки коллективное бессознательное.

Мы имеем в виду рассуждения дяди об инопланетных связях. Нужно сказать, что, какую бы сторону мы ни приняли, какое решение ни предпочли бы, противоположное решение не нейтрализуется, напротив, оно сохраняет силу и значимость в контексте целого. Героическое прошлое, воспоминания о котором живут в подсознании, никогда не забывается полностью, оно воспроизводится в снах индивида и коллективных представлениях о прекрасном национальном коллективе. Нарратор может иронизировать и по поводу гиперболизации героического прошлого, и по поводу запоздалого просыпания, но при этом останется место и для романтического мечтания. Именно это характерно для коллективного бессознательного.

Автор романа свято верит в великие возможности своего народа. Это чистая реальность, которая не может быть поставлена под сомнение ни самим нарратором, ни героем, если нарратор отождествляется с автором и высвобождает место для героя. Однако само величие настолько отличается от быта и повседневности, что вызывает улыбку. Более того, величие народного сознания проявляется прежде всего именно в этой улыбке по поводу собственного величия и собственной уверенности.

Необходимо отметить, что народная психика именно этой устойчивостью и веры в себя и этногенных приоритетов четко отличается от психики гения-одиночки.

Действительно, психологическое содержание романа И.Гусейнова позволяет утверждать, что все ныне живущие на земле народы имеют идентичную судьбу, реализующуюся по схеме «пассионарное прошлое (подсознание) – негативное в плане

психологического комфорта настоящее (сознание) – туманное будущее, картины которого определяются тоской по пассионарному прошлому и негативным восприятием настоящего (суперэго)».

Психика братьев Эмирли, главных героев романа, изначально ущербна. Это больные люди. Причина болезни одна – решительный отказ от прошлого. Следовательно, в терминах психологического анализа это отказ от подсознания, от архетипической основы психики. Родина братьев Эмирли, таким образом, олицетворение подсознания или архетипического коллективного бессознательного азербайджанского народа. Бросая свой дом, переходя границу, и начиная строить новое общество, невиданное доселе нигде на земле, братья отказываются от коллективного бессознательного, доказывая прежде всего самим себе, что они новые люди. Ведь если они сами не будут новыми людьми, как они могут строить эту новую жизнь, и как они могут убедить массы в том, что имеют моральное право на это строительство.

Однако, как убедительно показывает И.Гусейнов, отказаться от этого коллективного бессознательного, составляющего фундамент национальной психики, просто невозможно [2]. Человек просто не может выйти за пределы своей психической оболочки. В этой связи следует вспомнить понятие «амбивалентности», ставшее особенно актуальным именно в советские годы. Суть амбивалентности заключается в том, что человек совершенно искренне и не кривя душой в разных ситуациях говорит совершенно противоположные вещи. Следует отметить, что такое психическое состояние носит вполне реальный характер и ни в коем случае нельзя считать, что человек лицемерит. В этом и состоит суть амбивалентности психики. Более того, как отмечает М.М.Бахтин, обративший наше внимание на амбивалентность психики человека, «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества А есть А. По художественной мысли Достоевского, подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собою, в точке выхода его за пределы всего, что он есть как вещное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно» [1, с.79].

Необходимо обратить внимание еще на одну деталь, выпукло представленную в романе. Братья оказываются преступниками, обманывающими себя иллюзией строительства нового мира. Преступниками они оказываются уже тогда, когда бросают родной дом и переходят границу. Но очевидное преступление совершается только тогда, когда один брат гибнет в автокатастрофе и при этом выясняется, что убийцей является другой брат. Закономерность в том, что человек, строящий новое эфемерное общество, идет на любое преступление, чтобы его построить. Следовательно, вполне закономерными были массовые репрессии политически инакомыслящих, а также массовые убийства трудоспособного крестьянства под лозунгом борьбы с кулачеством.

Важнейшим психологическим символом в романе является книга, которая есть символ подсознания, т.е. коллективного бессознательного и наиболее реального фрагмента сознания. Почему она утеряна? Потому что была попытка лишить себя этого самого реального пласта сознания. Писатель показывает, что быть представителем народа и одновременно быть психологически другим просто невозможно! Именно поэтому в последний момент дядя рассказывает Самеду о книгах или книге и фактически завещает ему хранить их. Дядя завещает не порывать психологической связи с этносом. Следовательно, не

изменять этому коллективному бессознательному, насколько примитивным и некультурным в силу своего бессознательного характера оно ни казалось бы.

Подсознание братьев Эмирли и самого Самеда не способно спасти их. Однако со всей реалистической силой показано, что индивидуальное бессознательное этих ущербных людей какими-то очень крепкими узами связано с коллективным бессознательным. Вернее, и это коллективное бессознательное представляет собой какой-то очень глубокий пласт подсознания личности. И.Гусейнов, может быть, и не ставя перед собой такой конкретной цели, показывает, что единственный путь к спасению — это жизнь в соответствии с призывами этого коллективного бессознательного [2]. Народная психология и народное мышление жизненны и оптимистичны по своей сути. Ощущение жизни и жизненных ориентиров определяется в пространстве коллективного бессознательного на очень глубоком уровне, который почти не поддается рациональному описанию. Поэтому более достоверным и оказывается описание и изображение в форме художественных образов.

Возможно, и не ставя перед собой такой цели и даже вовсе не думая о таких психологических категориях, Иса Гусейнов в своем романе убедительно доказывает правоту Юнга, считавшего коллективное бессознательное общечеловеческим основанием душевной жизни индивидов, которое индивидами наследуется, а не формируется на основе их личного опыта.

Мышление и поведение героев «Идеала» определяются универсальными моделями бессознательной психической активности, истоки которых сегодня просто не могут быть выяснены с достаточной определенностью. Однако при этом жизненность их очевидна и не может быть поставлена под сомнение. Именно поэтому писатель убеждает в безжизненности идеологии строителей новой жизни и, напротив, в подлинной активности и жизненности «идеологии» этнических представлений о жизни.

Психологическое содержание романа «Идеал» убеждает не просто в торжестве коллективного бессознательного, воплощающего в себе наиболее реальные импульсы выживания в экстремальных условиях. Оно оказывается наглядно-художественным примером действенности этнических мифов, их живучести, как и живучести и реальности вообще мифологического сознания. Реальность мифологического мировосприятия объясняет нам основную причину гибели идеала и в целом эфемерности того идеального общества, построению которого приносится столько жертв.

Психологический анализ романа «Идеал» позволяет сделать еще один вывод. Все устремления суперэго проигрывают на фоне интуитивной жизни народных масс. Причиной этого является так называемая народная мудрость, сквозь сито которой чисто бессознательно пропускаются все рационально-понятийные концепции индивидуального характера. Они оказываются жизненными только в том случае, если представляют собой новую формулировку или новый ракурс того или иного фрагмента народного опыта.

Библиография:

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963, 364 с.
2. Гусейнов И.М. Идеал. Баку: Лидер, 2005, 536 с.
3. Кулиев Г. Архетипы рода Горгуда (в лабиринтах менталитета). Баку: ОЖА «Ени Несил», 1999, 96 с.
4. Новрузлу И.М. Глубинная психология и художественное творчество: Автореф. дис. ... докт. психолог. наук. Баку, 2003, 54 с.

5. Руткевич А.М. Юнг об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии, 1988, № 1, с.124-133.
6. Юнг К. О психологии восточных религий и философий. М.: Медиум, 1994, 255 с.
7. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии, 1988, №1, с. 133-152.

УДК 811.16

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Гашимов Р.И.,
докторант кафедры славянской филологии
Бакинский славянский университет
Баку, Азербайджан
e-mail: hashimov92a@gmail.com

Abstract. *National singularity absorbs to all elements of art work. This is reflected in terms of form, lexical-grammatical and semantic structure and also manifests itself in the direction of meaning and content of the work. Exactly because of it the preservation of national color in the translation is one of the most important problems of translation works.*

Keywords: *national colorit, translation, culture, mentality, literary translation*

Человечество состоит из народов, которые говорят на разных языках и имеют разную психологическую природу, и это разнообразие и богатство проявляются в виде целого комплекса слов и выражений, которые содержат духовный мир, чувства и понимание этих народов. Взаимодействие и общение народов на протяжении многих веков привело к переходу их культур к жизни других народов и культур других народов к их собственной жизни. Весьма ощутимую лепту в процесс формирования и обогащения культур в этой форме внёс перевод.

Таким образом, перевод литературы приводит не только к интенсификации культурных связей между народами, но и с его помощью народы близко знакомятся друг с другом, национальным самосознанием, мышлением и начинают его осваивать приобщаются к культуре, литературе, истории, быту, традициям. На фоне таких процессов в области перевода переводчики сталкиваются с рядом проблем, решение которых зависит в первую очередь от профессионализма и компетентности переводчика. Что такое понятие национальной идентичности и что оно включает в себя? Мы попытаемся ответить на этот вопрос.

В статье в Википедии национальная идентичность как одна из составляющих идентичности человека, связанная с ощущаемой им принадлежностью к определённому этносу или нации, характеризуется так: «Национальная идентичность не является прирождённой чертой. Она проистекает из приобретённого осознания общности культуры, истории, языка с определённой группой людей. К этому может добавиться чувство принадлежности к определённому государству, приверженность его государственной идентичности, национальной идее и государственным символам. Национальная

идентичность может быть многоуровневой и сложносоставной. У малых народов, не имеющих собственной государственности, нередко имеет место национальная идентичность, комбинирующая региональную этнокультурную идентичность с более широкой национальной идентичностью, связанной с политической нацией и государством. Национальную идентичность мигрантов может определять как их происхождение, так и самоидентификация с их новым государством и его культурной средой. Носителями национального самосознания являются не только люди науки и культурной сферы. В то же время каждый человек, ревностно относящийся к Родине и народу, является носителем национального самосознания. Человек не только отражает в своём сознании различные черты национальной реальности, к которой он принадлежит, но и испытывает в них радость и счастье и гордится своей национальной самобытностью, историческим прошлым и происхождением. История народа, его выдающиеся мыслители и исторические личности, различные национальные атрибуты входят в духовный мир человека и создают условия для формирования его национального самосознания» [1].

Из приведённой выше статьи становится ясно, что национальная идентичность или национальное сознание – это совокупность черт, которые в ходе истории выверены и отшлифованы и проявляются в виде самобытности и оригинальности нации. Эти черты «сформулированы» в словах и выражениях, в которые отражают собственную принадлежность или отнесённость, сформировавшуюся от рождения народа по сегодняшний день, и передают эти этнокультурные чаяния нации. Другими словами, каждая нация имеет свои особенности, отражённые в её поведении и действиях, что отличает одну нацию от другой. Вот так может быть, на наш взгляд, квалифицирована национальная идентичность.

Поскольку национальная идентичность, свидетельствующая о духовном мире людей той или иной нации, со временем стала отражаться и в её литературе. В ходе исследования мы сталкиваемся с выражением, которое делает национальную идентичность более художественной и более поэтичной. Это понятие «национальный колорит». Хотя слово «колорит» как понятие, означающее цвет, и в основном связанное с живописью, легко нашло своё место в художественной литературе в силу своей внешней формы и внутреннего содержания. Национальный колорит легко проникает практически во все поры и элементы произведения искусства. Он имеет конкретные проявления: то в форме, то в лексико-грамматических и семантических конструкциях, а порой в значении и содержании произведения.

Национальный колорит как система национального мышления находит своё отражение в образных выражениях. Поэтому история, образ жизни, вероисповедание, географическая среда, обычаи, традиции, этнические и этические особенности каждой нации способствуют формированию национального колорита. Поэтому сохранение национального колорита в ходе перевода имеет чрезвычайно важное значение. В целом проявление национального колорита в литературе можно представить в виде следующих трёх категорий:

1. Праздники, религиозные и траурные обряды, топонимы, различные реалии, связанные с национальным укладом жизни;
2. Пословицы, притчи, идиомы, вульгарные слова, диалектные выражения с национальным компонентом цвета, специфическая языковая структура;
3. Факторы, отражающие характер и психологию людей, образ мышления людей, масштабы деятельности и т. д.

Среди элементов, отражающих национальный колорит в нашей литературе, реалии, личные имена, фразеология и некоторые др. занимают особое место. Перечисленные выше элементы позволяют нам систематизировать процесс перевода национального колорита с одного языка на другой, построить надёжную теоретико-фактологическую базу сохранения национального колорита при переводе произведения искусства.

Нам представляется, что успешное решение проблем, связанных с переводом произведений нашей литературы, возможно с учётом перечисленных ниже возможных искажений и недостатков:

1. Сплошь и рядом оригинал искусственно «национализируется», подгоняется под национальные литературные «стандарты», а национальный колорит затушёвывается;
2. Реалии, передающие национальные особенности, не сохраняют свою оригинальность в переводе;
3. Перевод имён образов или персонажей наносит ущерб национальному колориту оригинала;
4. Понимание повседневной жизни, обычаев и национально-социальной психологии в разрезе реального времени усиливает национальный колорит и наоборот, отсутствие подобного понимания ослабляет его;
5. Иногда в переводе отсутствует национально-фразеологизированное восприятие мира, отражённого в оригинале, в силу неудачного подбора эквивалента.

При переводе образцов азербайджанской литературы переводчики в основном старались следовать этим принципам. Естественно, это исходило из доброго намерения переводчика сохранить национальный колорит, отражённый в оригинале, и в переводе и передать читателю. Личные имена, а также топонимы, использованные в стихотворениях Сабира, С. Вургун, Р. Рзы, Т. Эйюбова, А. Бабаева и др. в основном сохранены в переводе, а точнее транслитерированы.

Одно из основных требований, предъявляемых к переводчику – это знать комплекс средств перевода, правила и принципы передачи формы и содержания мысли, а также уметь ими пользоваться. Впервые информацию об этих правилах или принципах предоставил А.Ф. Титлер в своей книге «Эссе о принципах перевода» (An Essay on the Principles of Translation):

- «1. Перевод должен полностью отражать идеи исходного текста;
2. Образ выражения и стиль изложения перевода должны быть такими же, как в исходном тексте;
3. Перевод должен быть читабельным и привлекательным, как оригинал» [4, с. 40].

Позднее Т. Савори сформулировал эти правила в своей книге «Искусство перевода» (“The Art of Translation”) в виде следующих тезисов таким образом:

1. Перевод должен точно передать слова оригинала.
2. Перевод должен отражать идеи оригинала.
3. Перевод должен читаться как оригинал.
4. Перевод не должен сохранить своё «переводческое» происхождение
5. В переводе должен быть сохранён стиль оригинала.
6. Перевод должен сохранить современность и синхронность оригинала.
7. Перевод должен восприниматься как современный перевод.
8. В переводе может быть добавлена или исключена определённая информация.
9. Перевод не может исключить или добавить какую-либо информацию к оригиналу.

10. Поэзия может быть переведена прозой.

11. Поэзия должна переводиться в поэтической форме [3, с. 25].

Э. Нида несколько иначе и лаконично формулирует требования к переводу:

1. Перевод должен быть чётким и понятным.

2. Он должен отражать дух и стиль изложения оригинала.

3. Язык перевода должен быть естественным и лёгким.

4. Перевод должен иметь такой же эффект, как и оригинал [2, с. 22].

Нам представляется, что национальная идентичность должна рассматриваться как мышление отдельных людей, а целой исторической общности людей – народа. Поэтому перевод, сохраняя национальную идентичность в себе, должен отражать дух народа.

Библиография:

1. Milli şüur. Режим доступа: https://az.wikipedia.org/wiki/Milli_%C5%9F%C3%BCr
2. Nida E. Theory of Translation, London, 1965, p.340.
3. Th.Savory. The Art of Translation, London, 1968, p.400.
4. Tytler O.F. An Essay on the Principles of Translation. London, 1960, p.420.

УДК 373.3.091.14

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Драгнева Е.,

ПУ гимназия с.Джолтай,
учитель гагаузского языка и литературы
lizoveta07@mail.ru

Куртева О.В.,

доктор пед.наук, конференциар,
Комратский государственный университет,
e-mail:oxana-curteva@mail.ru

Abstract: *The development of the creative potential of a primary school teacher is one of the prerequisites for the effectiveness of his or her professional work. The development of a primary school teacher's creative potential is facilitated by purposeful self-education activities.*

Keywords: *creative competence, self-education, primary school teacher*

Развитие творческого потенциала учителя начальной школы – одно из неперенных условий эффективности его профессиональной деятельности. Раскрытие творческих задатков учителя начальной школы способствует целенаправленная самообразовательная деятельность. В данном контексте основной задачей педагога становится поиск новых форм самообразования, способствующих формированию индивидуального стиля педагогической деятельности, развитию заложенных природой способностей к творчеству и критическому мышлению. В связи с этим особое значение приобретают потребность, стремление и умение учителя в самообразовательной деятельности осваивать способы и приёмы организации этой творческой деятельности. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы – процесс длительный, поэтому его целесообразно осуществлять непрерывно, активно включаясь в самообразовательную деятельность.

В современной педагогической науке много внимания уделяется формированию различных видов компетенций и компетентностей. Существенный вклад в становление теории и методологии компетентностного подходов внесли такие ученые, как Хуторской А.В., Зимняя И.А., Лебедев О.Е., Коган Е.А. Гуцу В. и другие. Проблеме творческого взаимодействия участников образовательного процесса посвящены исследования современных исследователей Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, Обуховой, Н.К. Сергеева и других.

Сущность профессиональной деятельности и профессионализма учителя наиболее полно раскрыты в работах Сластенина В.А., Исаева И.Ф., Лихачева Б.Т. и многих других. Категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [1].

В настоящее время возникает потребность в организации целенаправленной работы по созданию таких условий, которые способствовали бы формированию творческой личности, сочетающей в себе способности к нестандартному применению знаний. Учитывая обозначенные идеи творчества и профессионализма педагога, понятие творчества включает в себя два взаимосвязанных компонента: творчество, с одной стороны, является деятельностью личности по созданию духовных и материальных ценностей, имеющих социальное значение, а с другой стороны, оно понимается как процесс достижения результата, процесс реализации и утверждения индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности, процесс ее развития (Е.А. Генике, И.Ф.Исаев, И.Б. Шмигирилова).

Соглашаясь с мнениями учёных, считаем, что педагогическая деятельность содержит оба аспекта и является творческой деятельностью, т.к., действуя в согласии со своими склонностями, самостоятельно решая собственные проблемы, созидая и преобразуя условия протекания учебного процесса, учитель параллельно преобразует себя и свою деятельность. Творческая деятельность учителя рассматривается как определенная система выражения его индивидуальных, профессионально-личностных качеств, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности как личность и профессионал [3].

Теоретические, организационно-методические аспекты самообразовательной деятельности и опыт самообразования педагогов освещаются в работах П.В. Кондратьев, Е.И. Огарёва, С.П. Полутинной, Г.С. Сухобской и др. В работах этих учёных самообразование рассматривается как составная часть непрерывного образования, как активная, целенаправленная, систематическая, ценностно-смысловая, творческая профессиональная деятельность, направленная на освоение современных педагогических новшеств, идей, методов и технологий, обеспечивающая творческий профессиональный рост учителя. Большинство исследователей понимают самообразование учителя как деятельность, которая осуществляется добровольно и управляется самим учителем с целью осознанного совершенствования каких-либо профессиональных качеств [2].

В междисциплинарном словаре терминологии самообразование определяется как «систематическая учебная деятельность, построенная на самостоятельном (вне стен учебного заведения) изучении какого-то вопроса или проблемы с периодическими консультациями у специалиста или без оных», как форма индивидуальной творческой учебной деятельности учителя, мотивированной профессиональными потребностями и интересами, и направленная

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

на приобретение необходимых компетентностей и их постоянное совершенствование, а также на развитие профессионально значимых качеств его личности. Самообразование является составной частью любой другой формы повышения профессиональной компетентности и необходимым условием эффективного функционирования системы повышения квалификации [5].

Предметом самообразования является содержание профессиональной деятельности учителя. Самообразование позволяет:

- обеспечить непрерывность и системность деятельности обучаемого по овладению профессиональным мастерством;
- максимально учесть индивидуальные особенности и познавательные потребности каждого учителя;
- решить учебные задачи без отрыва от основной деятельности.

В ходе самообразовательной деятельности учитель начальной школы, осознавший потребность в формировании творческой компетентности, может использовать определенные формы самообразования, а именно: самостоятельная работа при организованном повышении квалификации, постоянная научно-методическая работа в рамках методического объединения учителей в школе. Повышение квалификации в межкурсовой период включает изучение научной психолого-педагогической литературы, открытые занятия, мастер классы и обмен опытом.

Основные функции творческой компетентности учителя начальной школы могут быть поняты, исходя из учета специфики его деятельности, многообразия отношений и общения, возможностей творческой самореализации. Учитывая указанные особенности, учеными были выделены следующие основные функции творческой компетентности: когнитивная, креативная, исследовательская, рефлексивная [4]. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач и подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности в начальной школе (таблица 1).

Таблица 1. Виды функций творческой компетентности

Когнитивная функция	Креативная функция	Исследовательская функция	Рефлексивная функция
обеспечивает познавательный интерес субъекта, построенный на противоречии, рассогласовании или несоответствии, возникшем в знании о чём-либо; создаёт эмоциональную восприимчивость к нестандартным ситуациям и убеждениям; вызывает активность мыслительной деятельности.	определяет творческие возможности учителя начальной школы, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности и характеризовать личность в целом или её отдельные стороны с точки зрения одарённости.	позволяет учителю выйти в культурное пространство самоопределения, в котором он оказывается в ситуации проектирования собственной профессиональной деятельности, собственного отношения к окружающей действительности; включает образовательную работу, которая связана с решением творческой, научной и	включает самоанализ и самооценку субъекта образовательного процесса. Каждый достигнутый результат рождает этап рефлексии, имеющий следствием появление новых замыслов и творческих планов, которые, при постоянном общении с педагогов друг с другом в процессе самообразования, конкретизируется в дальнейшем развитии проектов.

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

		исследовательской задач.	

В качестве педагогических условий эффективного формирования творческой компетентности учителя начальной школы выделяют ряд положений:

а) отношение учителя начальной школы к самообразовательной деятельности, направленной на формирование творческой компетентности, как к базовому элементу саморазвития;

б) ориентация процесса самообразования учителя начальной школы на дессиминацию педагогического опыта творческой деятельности;

в) единство реализации системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, целостного, системно-деятельностного подходов в самообразовательной деятельности по формированию творческой компетентности;

г) ценностное отношение к развитию субъектности учителя в самообразовательной деятельности, позитивно влияющей на качество образовательного процесса.

Для того чтобы уточнить особенности технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, приведем краткую характеристику творческой мастерской. Во главе творческой мастерской стоит учитель-мастер, чей опыт обобщён и эффективен. Участники творческой мастерской знакомятся с достижениями учителя-мастера. Количество участников может быть небольшим. В творческой мастерской происходит постоянный обмен мнениями по поводу педагогических поисков, и выдвигаются гипотезы достижения новых результатов. Творческая мастерская приравнивается к искусству, мастерству. Технологическая составляющая творческой мастерской заключается в актуализации знаний и практического опыта субъектов деятельности. Функциональное назначение творческой мастерской – упорядочить все «частности» деятельности, перевести их на уровень эффективного достижения поставленных целей (К.А. Абульханова-Славская, А.С. Запесоцкий, И.Н. Семенов). Партнёрское взаимодействие, объединяющее совокупность форм, средств и методов действия, позволяет эффективно решать творческие проблемы и задачи. Основной акцент в работе творческой мастерской сделан на творческую индивидуальность учителя-мастера, индивидуальную самообразовательную деятельность учителей начальной школы.

К формам самообразовательной деятельности помимо творческой мастерской, относят мастер-классы учителя мастера и творческие педагогические зарисовки фрагментов уроков других учителей, членов творческой мастерской. Используются при нестандартных педагогических системах и педагогических технологиях, присущих мастеру. Они служат открытию концептуальных сторон инновационного опыта.

В творческой мастерской используются следующие формы работы:

1. Конференции. Осуществляется обмен опытом.
2. Выставки. Стимулируют творчество.
3. Конкурсы. Способствуют развитию соревновательности в работе учителя.
4. Семинар-практикум, игра. Проводится членами творческой мастерской по мере их готовности.
5. Аукцион «педагогических идей».

Итак, творческая составляющая педагогической деятельности учителя, выражается в индивидуальном развитии педагога, в сочетании приемов методической деятельности,

в способности педагога к импровизации, к усвоению профессионального опыта путем творческого переосмысления, переработки и его включения в собственную теорию и практику [6]. Сфера творчества в деятельности педагога достаточно широка и может проявляться в различных аспектах: в подходе к ученику, в отношении к своему предмету, к процессу преподавания учебного материала, к выбору методов и средств обучения, а также в творческом решении построения урока и отборе содержания материала. Результаты творческой деятельности учителя разнообразны и позволяют педагогу не только проявить себя, раскрыть свой потенциал, но и передать профессиональный опыт коллегам, тем самым, продолжая утверждать высокое звание учителя.

Библиография:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Санкт-Петербург Питер, 2000.
2. Иванова, С. В. Ценность творчества и формирование креативности у школьников как государственная и социально-педагогическая задача: тезисы выступления 8 февраля 2012 г./ С.В. Иванова. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-98149.html>
3. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. – Москва: Академия, 2002. 208 с.
4. Казанцева В.В. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности: дисс.... кан-та пед. наук. 13.00.01, Воронеж, 2013.
5. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологий / В. Г. Онушкин, Е. И Огарёв. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232с.
6. Щербакова, Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т. Н. Щербакова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Т. 0. — Уфа : Лето, 2013. — С. 21-25.

УДК 811.512.165

**GAGAUZ DİLİ hem LİTERATURASI DERSLERİNDĖ ARAŞTIRMAK İŞLERİN
OLUŞTURMASI HEM İLERLEMESİ**

Kivel Nataliya

Gagauz dili hem literatura üüredicisi
İkinci didaktik uuru
Çeşmäküü teoretik lişeyi
natalykivel@gmail.com

Abstract: *the article provides an analysis and reveals research work as one of the ways in successful educational activities in the Curriculum. The author introduces methods and techniques in the organization of research activities. Successful projects and research improve the quality of the educational process, improve the motivation of students and develop skills. Participation in competitions, Olympiads, conferences brings prizes. Research activity allows you to raise your native language proficiency to a new level.*

Keywords: *native language, research work, educational process, methods and techniques.*

İnsannar, kendi yaşamasını bilim hem araştırmak uuruna adayan - kolayladêrlar, ilerledêrlar yaşamay. Butürlü käämil fikirli insannar olur çıksın herbir büünkü üürenicilerin da

arasında. Bilimci olmak için bu dünnedä, bişey eni çıkarmaa için, lääzım küçüklüktän kendini hazırlamaa.

Zamandaş üüretmäk neetleri - hazırlamaa terbiyetmäk, yaratmak, üürenmäk tarafından üüsek uurda çalışan üüreniciyi. Üürenici gelmeer derslerä sade kabul etmää hazır kuralı, üürenmää ezberä şiirleri hem tekstleri, ama aktiv çalışmaa, aaraştırmää eni bilgileri.

Aaraştırmak işi derstä - önemni bir kolaylık. Dil hem literatūra derslerindä, İKT gagauz halkın derslerindä onun özelli onda, ani üürenici olêr diil obyekt, ama subyekt üürenmäk proşesindä. Hazır bilgileri üürenicilerim aaraştırêr benim yardımınnan, çünkü:

- bilgi, angısının için üürenici çalıştı aktarmaa kaynakları, uydurmaa eni informaşiyayi, düzmää plan kabledilmiş bilgilerä, üüselder soşial aktivliini;

- verer kolaylık ayırmaa zanaat gelecek zamanda;

- uyandırêr havez herbir işä düşünceli danışmaa, koymaa neet hem başarmaa neetleri.

Herbir üüredicinin baş neeti - yardım etmää üürenicilerä aaramaa informaşiyayi, bulmaa dooru cuvapları, kulanmaa kabledilmiş bilgileri hem becermekleri. Hesaba alarak, ani aaraştırmak işlerin yardımınnan kaldırêrız üüsek uura meraklanmak dilä, literaturaya, ayırdım **temayı**:

“Gagauz dilinin, literaturanın, İKT gagauz halkın derslerindä aaraştırmak işlerin oluşturmaları hem ilerlemesi.”

Evelki zamannardan kaldı nasaat: “Aaraştır.” (Sokrat)

Gagauz dilinin hem literaturanın Kurikulumun baş neeti, ki ana dilindä aaraştırılmış informaşiya dooru verilsin da üürenici üüretmäk - üürenmäk proşesindä obyektän subyekt olsun.

Çalışêrım işimi ölä kurmaa, ki üürenicilerim dil hem literatūra yardımınnan dünneynin güzelliini görsünnär, can duyularını açıklasınнар, düşünmeklerini paylaşsınнар.

Baş neet: aaraştırmak metodların hem tehnologiyaların yardımınnan üürenicilerin becermeklerini, bilgilerini üüsek uura kaldırmak, ilerletmäk.

Zamandaş üüredici aarêêr dooruluu üürenicilärlän bilä. Birerdä duyer yazıcının ustalını, açêr eni bilgileri dolayında predmetläär için, käämil olêr güzelliklerä tabiatta, incäzanaatta, insanın yaptıklarında. Gagauz dili en önemni sırada durêr. Biliner, ani ana dili herkerä verer temel bilgilär başka predmetleri üürenmäk için. Kendi ana dilini bilmediynän, özelliklerini annamadıynan, başka predmetläär da zor üürenilecek.

Terbiyetmää aaraştırmak işini gagauz dilindä hem literaturada çok önemni büünkü bilim uurunda. Aaraştırmak iş verer üüreniciyâ dolu hem dooru bilgi, zerä:

- herbir üürenici özel bakışını açıklêêr problemaya, duyer kendini aaraştırmacı;

- iş hesaplanêr üürenicinin uuruna görä ;

- üüselder meraklılık hem havezlendirmäk işä ;

- verer kolaylık bilgi edinmää kendi işindä;

- getirer raatlılık üürenicilerä, görärkän kendi zaametini çıkışını.

Kurmaa üürenicilerin aaraştırmak işini diil kolay. Üürenicileri lääzım yavaş - yavaş hazırlamaa, her zaman tutmaa aklında, ani okulda diil fikirlerä üüretmää, ama kişi bilsin fikirlemää.

Biz, üüredicilär, sık karşı gelerız bölä problemalarlan, nicä havezsiz okumak üürenicilerin arasında, becermemäk analiz yapmaa, çıkışları göstermää, bütünneştirmää. Üürenicilär havezlän üürensinnär deyni, onları lääzım meraklandırmaa, türlü daavaları, didaktik oyunların yardımınnan çözmää, taa çok çeşitli iş vermää (krosvord, rebus, oyun, gramatika şiirleri, masalları), eni tehnologiyaları kullanmaa. Aaraştırmak metodu verer kolaylık erleşmää yaşamakta, dooru ayırmaa zanaat, yaşamaa yaratıcılık yaşamassınнан.

Bu istedikleri, neetleri tamannamaa deyni, bana yardımcı olêr türlü metodlar, formalar. Araştırmak metodu var nicä kullanılsın gagauz dilinin hem literaturanın, İKT gagauz halkın derslerindä herbir etapında uroon, yada bir belli etapta.

Kendi derslerimdä kullanêrım araştırmak işleri:

- İnformativ proekt “Anılmış araştırmacılar dil hem kultura tarafından” (Pokrovskaya L.A., G. Gaydarıcı hem başka) **Eklenti №1**

- Yaratmalı proekt (inştenirovaniye)

- Araştırmak proekt (lafbirleşmesi romın, gagauz, ingliz, rus dillerindä 8 klasta)

Araştırmak metodu üürenicilerin dikatını çekêr hem meraklını uyandırêr. Tekstlän çalışarkan, kullanêrım bölä metodları: avtorun biografiyasını getirmää aklına hem annatmaa deyni, vererim lafları (terzi, dermen, başça, üürenici, pınar, küü, hayvan, oklava, baaşış) Ayırın bu lafların arasından onnarı, angıların yardımınnan annadabileceniz K.Vasilioglunun kuçüklüü için **Eklenti №2** Resimä görä yazdırma (K.Vasilioglunun yaratmasında “Bucak” 6 klasta). Üürenicilär individual bulêr resimä görä (kilim, üzüm, demet çiçek) teksttän payları da demekli okuyerlar. Bölä kolaylık verer üürenicilerä enilikleri kendisinä açıklamaa, neyi hesap almadı taa ileri. **Eklenti №3**

Metod “ Nasaat” kullanêrım deyni teksttä faydalı çıkışları bulmaa. **Eklenti №4** Metod “ Sinkveyn” yardım eder personajlara karakteristika yapmaa. Üürenicilär herkez kendi uurunda dener vermää karakteristika baş geroya Goguşa hem lafa “Bucak”. **Eklenti №5**

İKT gagauz halkın derslerindä 7 klas “ Gagauz küüleri” Bucakta kullanêrım araştırmak metodu “Kısa bildirim” (7 - 8 cümlä küü için) payediler grupalarda. **Eklenti №6** İndividual iş Çeşmäküü için resim “Sevgili küüyüm”. Evä iş yaratma “Bän yaşêêrım Çeşmäküüdä”.

Efektiv hem emoşiyalı geçer o derslär, angılarında oyun kullanêrım. Oynayarak, uşaklar taa kolay kapêrlar, aklında tutêrlar o bilgileri, angılarını mutlak lääzım bilsinnär. Olmaz vermää uşaklara hazır cuvap, hazır çıkış. Ko kendileri düşünsün, aarasın, bulsun lääzımını cuvabı, bu - faydalı iş. Üürenärkän bölümü “Fonetika”, vererim oyun “Proportşıya”, “Angı ses kaçtı?”, “Tanı lafı”, “İlerlet sıracı”. **Eklenti №7**

Açıklamaa araştırmak metodun yardımınnan temayı “Leksika”, 5 klasta yardımcı olêr oyun “Sincircik”, neredä lafin bitki sesinnän eni laf düzerız. “Oyun Konstruktor” - uzun laftan kurêrız nekadar taa çok eni laf. Oyun “Laf saklandı” - **Eklenti №8**

Üürenärkän söz payını “Nışannık” 6 klasta yazêrız teklif turistlerä, parantezaların erinä üürenicilär doldurêr lääzımını nışannıkları. Herkez duyer kendisini yaratıcı, işider dostların variantalarını, uydurêr, çıkış yapêr. **Eklenti №9** Oyun “Yaz renkleri”. Söz payı “Nışannık” 6 klasta. Ana topraana angı renklär uyer, yazın. İnandırın. **Eklenti №10** Araştırmak işi - o en ilk - yaratıcılık uurun açıklaması. İndividual mı, grupada mı - herkez deneer kendi becermeklerini. Davaları dil hem literatura tarafından çözmää hem bulmaa, eni bir bakış, eni açıklamak.

Araştırmak işi yardım eder üürenicilerin yaratıcılık becermeklerini hesap almaa da yıl - yıldan genişletmää, derinnetmää onnarı. Bölä iş başarılı olêr hertarafça. Bän kendim yaradêrım şiir gramatika temalarına görä, üürenicilerim da havezlän katılêr bu işä. Denedik yazmaa şiir “Gagauz alfabeti”, neredä şiirin herbir lafı çekeder alfabetä görä. **Eklenti №11** Hep bölä yaradıldı şiirlär “Söz payları”, “Leksika”, “Seslär”, “Dilköstemekleri”. **Eklenti №12** Uroon proşesi lääzım versin uşaklara kolaylık ilerletmää yaratıcı becermeklerini, ilerletmää becermeklerini kendibaşına bilgi edinmää, türlü soruşları becermää çözmää. Örnek olêr üürenicilerin aktiv katılması türlü proektlerä, neredä onnar kendi düşünmeklerinnän paylaşêrlar gagauz dilindä hem ödül kazanêrlar. **Eklenti**

№13 Bölä mini - proektlar açêrlar yolu kendibaşına başanlı aaraştırmak proektlerinä. Yardımcı aaraştırmak işlerinde uurediciya olêr uroklar - konferențiya, urok - gezi, urok - intervyyu. **Eklenti**
№14 Pozitiv tarafı bu urokların o, ani onnar acêrlar üürenicilerin havezini derinnetmää kendi bilgilerini, genişletmää fikirini hertarafça.

Çıkışlar:

1. Derslerde aaraştırmak printipini kullanarak, üüsek uura çıkêr üürenicilerin komunikativ söz kompetențiyanın ilerlemesi.

2. Üürenicilär duyer kendini aaraştırmacı, niçä anılmış aaraştırmacılar, denerlar katılmaa aaraştırmak işlerini.

3. Gelecek zamanda küçük proektlar verer kolaylık katılmaa büyük aaraştırmak proektlerini.

Kendi fikrimi isterim bitirmää V.Suhomlinskiyin laflarınnan : “Uşak kendi tabiyatına görä - meraklı aaraştırmacı, dünneyi açan. Ko ozaman açılısın onun önünde inanılmaz dünnä.”

Çalışarak üüredici gagauz dilinde hem literaturada, İKT derslerinde, üürederim, ani dil bu dünnede - en büyük annaşmak kolaylı. Dilin yardımınnan biz ilerlederız bilgilerimizi, kaldırırız üüsek uurlara becermeklerimizi. Mutlak lääzım üürenmää hem bilmää ana dilini. Diil sade bilmää, ama korumaa da.

Sayêrım, önemni o da, ani üüredicinin davası - hertarafça kurmaa kolaylıkları ilerletmää üürenicilerin becermeklerini. Yapêrım ölä, ani üürenici uuraşsın, bilsin kendibaşına çözmää davaları. Açan insan gider birisinin ardına, yolu tutamêr ii aklında, ama yol, angısından kendisi geçer, unutulmayacak hiç bir vakıt.

Talantlı insannar için dayma deerlär, ani onnarda var Allahtan kıvılcın, ama bu kıvılcını tutuşturmaa deyni sora da yalın olsun, lääzım diil az kuvet koymaa. Haliz te bunun için çok yılın içinde kendi pedagogika çalışmamımda uuraşêrım talantlı uşakların ilerlemesinnän hem terbiyetmesinnän. Daymalı hem zaametli iş diil sade üürenicilärlän, ama kendinnän dâ - getirer başanlılar.

Üürenicilär olêrlar dolay, respublika olimpiyadaların yaratma konkursların, aaraştırmak konferențiyanların hem total diktantın enseycileri.

İşleyeräk, savaşêrım, ani üürenicilär aktiv pay alsınнар baari en küçük aaramak aaraştırmak işlerde, çıkarmaa aarayış yoluna, yardım etmää taa derindän açıklamaa uşakların becermeklerini. Üürenicilär duyer, ani kendi topraanda onnar becerer başanlı işleri yapmaa, ana dilinde fikrini, düşünmeklerini açıklamaa.

Bundan kaarä, çalışêrım, ani üürenicilerim diil sade bilgi edinsinnär, ama zengin ruhlu insan olsunnar, ana dilini, Vatanını sevsinnär hem duuma erini unutmasınнар.

Çıkış: Derslerin hem yortuların yardımınnan saygı istoriyamızın geçmesinä, paalılına gostermäk; uroklarda aaraştırmak, bilgi aaramak atmosferasını geçirmäk; oyun formasında etapları düzmäk, kantarlamak teknikalarını kullanmak - bu neetlerin oluşturmaları derslerin herbir hazırlamasında gözä alınêr

- Kaaviletmää kaliteli üürenmäk sınışlarını, ana dilinin yardımınnan
- Kaaviletmää baalantılara aylelärlän, analarlan - bobalarlan birerdä derslerin hazırlamasında, adetlerin, kulturenin ilerlemesinde
- Kullanmaa açık dialog aylelärlän düzmää deyni yolları kaliteli üürenmeyä
- Kullanmaa individual iş üürenicilärlän, angıların var engelleri üürenmäk tarafından (açıklamaa sebepleri, monitoring getirmää)

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

- Vermää örneк üüreniciyâ nicâ soşial aktiv insan olmaa (pay almaa proektlerdä küüdä, regional hem respublikan uurunda)
- Üüseltmää üürenicilerin yaratma aktivliini (Şiir yazmakta, resim kullanmakta ana taraf için, bilgilär için)
- Terbietmää üüsek duyguları: Vatana sevgi, ana topraana, ayleyâ saygı hem hatır klastan dışarı dersler
- Katılmaa aaraştırmak konferenşiyalara . («Aaraştırmak. İzlemäk. Açıklamak.» «Bän aaraştırmacı»)
- Çalışmaa kendibaşına metodika literaturaylan . (Dergi «Gagauz dili hem literaturâ», materiallar bilgi aaraştırmak tarafından konferenşiyalardan.
- Üürenicilerin komunikativ kompetenşiyasını oluşturmak hem ilerletmäk. (derslerdä, «Gagauz dili hem literaturâ haftalarında», hergünkü konuşmakta)
- Doluşturmaa eni materiallarla çalışmak portofoliosunu.
- Yaratıcılık uurunu üürenicilerin ilerletmää. Kendibaşına aaraştırmak işlerini genişletmää, halklararası uuruna çıkmää.

Kullanılan literaturâ:

1. Bankova İ.D., Mileva V.G., Gagauz dili gramatikası tablişalarda hem shemalarda.- Kişinöv. - 2016.
2. Gagauz dili hem literaturâ okumakları: 6 klas./ Bankova İ.D., Baboglu İ.İ., Stoletnâya A.İ., VasiliogluK.K.;Ch:Ştiinşa, 2017.
3. Kaçurina M.G. Aaraştırmak işlerin metodları dil hem literaturâ derslerindä.- Moskva, 1998.
4. Kojebaş M. Aaraştırma aarayışı gagauz dili hem literaturâ uroklarında nicâ şartların birisi uşaan yaratıcı talantlın açılmasında./ Gagauz dili hem literaturası.- Komrat.- 2017.- №2. - s.15 - 19.
5. Petkoglo E. Aaraştırmak işi gagauz dilindä literaturâ derslerindä nicâ bir şart./ Gagauz dili hem literaturası Komrat. - 2017.- s.14 - 17.
6. Radova A. Gagauz halkın istoryası kulturası hem adetleri dersindä aaraştırmak metodları.// Gagauz dili hem literaturası - Komrat. - 2010. №4(6). S.35 - 36.
7. Tolmaçöva T.A. Aaraştırmak işleri dil hem literaturâ derslerindä. <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/638164/>
8. Yançoglo E. Okumak uroklarında tekst soylarınnan işlemäk.// Gagauz dili hem literaturası. - Komrat. - 2009.№2. - S.37 - 40.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЧНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Кирякова Т.С.,
ПУ ТЛ им.Д.Карачобана,
учитель начальных классов,
вторая дидактическая степень,
магистр педагогики
e-mail: kiryakova-83@bk.ru

Abstract: *The formation of computational skills in younger students is one of the most important tasks of teaching mathematics to younger students. A solid assimilation of the methods of oral and written calculations is the basis of computational activity. This article focuses on developmental learning, which underlies the conscious mental actions of younger students. The main provisions that were taken into account in the development of methods for organizing the computational activity of younger schoolchildren in the system of developing education are presented.*

Keywords: *elementary school, mathematics, computational skills, developmental learning.*

В соответствии с концепцией модернизации современного образования, которая определяет цели общего образования на современном этапе и в которой подчёркивается необходимость ориентации образования не только на усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и на развитие личности каждого ребёнка, его познавательных и созидательных способностей, важным требованием к уровню образования выпускника начальной школы является овладение учащимся общей культурой, одним из компонентов в которой выделяется вычислительная культура младшего школьника.

Под вычислительной культурой понимают учебную вычислительную деятельность, ориентированную на развитие личности ученика в процессе осмысленного овладения её содержанием (знаниями и умениями математического и общекультурного характера), организованную с учётом социальных условий и характеристик необходимой обществу культуры. Однако в начальной школе преобладает тенденция, связанная с отождествлением вычислительного навыка и вычислительной культуры. В связи с этим возникает противоречие между требованием к уровню сформированности у младшего школьника вычислительной культуры и недостаточным арсеналом у учителя-практика методических средств, использование которых позволяет достичь необходимого уровня. Данное противоречие обусловило появление проблемы поиска методических средств, обеспечивающих достижение необходимого уровня вычислительной культуры младшего школьника.

Становление вычислительной культуры учащихся начинается в начальной школе при изучении целых неотрицательных чисел и действий с ними. Однако процесс становления вычислительной культуры не ограничивается изучением математики. Конкретизируя основные направления успешного усвоения содержания вычислительной деятельности, были сформулированы основные положения, которые учитывались при разработке методики

организации вычислительной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения:

1) Формирование вычислительных умений и навыков сложный и длительный процесс, его эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и организации его вычислительной деятельности. Выбор способов организации вычислительной деятельности обуславливается их направленностью на формирование обобщенных способов вычислений; активным использованием приемов умственных действий: анализа, синтеза, сравнения, классификации, аналогии, обобщения; приоритетом обучающих заданий, в которых познавательная мотивация выступает на первый план.

2) Процесс формирования вычислительных умений и навыков должен органически включаться в содержательную линию курса математики, что создает условия для осознания связей нового этапа обучения вычислениям с предыдущим, для сопоставления ранее изученных способов вычислений с новыми, для их обобщения, дифференцирования и установления связи между ними.

3) На всех этапах организации вычислительной деятельности необходимо предлагать вычислительные задания продуктивного характера, формулировки которых побуждают к активной мыслительной деятельности. Активное включение мыслительных операций в процесс формирования вычислительных умений и навыков повышает развивающий эффект обучения вычислениям.

4) Обучающие вычислительные задания на всех этапах организации вычислительной деятельности, характеризуются вариативностью формулировок, неоднозначностью решений, выявлением разнообразных закономерностей и зависимостей, использованием различных моделей (предметной, графической, вербальной, символической), что позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, его жизненный опыт, предметно-действенное и наглядно-образное мышление и постепенно вводить его в мир математических понятий, терминов, символов, способствуя развитию как эмпирического, так и теоретического мышления.

5) Выполнение вычислений на фоне содержательных вопросов курса математики через различные виды вычислительных заданий на сравнение, выбор, преобразование и конструирование является основой продуктивного повторения, которое обеспечивается максимальным включением ранее изученного материала в процесс усвоения нового [1].

Для формирования основных понятий и общих способов вычислений используются методические подходы, в основе которых лежит идея изменения признаков предметных, схематических, символических и вербальных моделей, установление соответствия между этими моделями, переход от одной модели к другой, выявления закономерностей и различных зависимостей, что является надежной основой для дальнейшего совершенствования вычислительных умений и навыков, формирования вычислительной культуры учащихся.

Основной целью методической концепции является целенаправленное формирование таких приемов умственной деятельности, как анализ, синтез, классификация и обобщение в процессе усвоения математического содержания.

Овладение этими приемами обеспечивает более высокий уровень восприятия и усвоения материала, а также существенно влияет на умственное развитие школьников,

которые становятся более самостоятельными в решении учебных задач, могут рационально строить свою деятельность по усвоению знаний.

Конкретизируя основные направления успешного усвоения содержания вычислительной деятельности, были сформулированы основные положения, которые учитывались при разработке методики организации вычислительной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения:

1) Формирование вычислительных умений и навыков сложный и длительный процесс, его эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и организации его вычислительной деятельности. Выбор способов организации вычислительной деятельности обуславливается их направленностью на формирование обобщенных способов вычислений; активным использованием приемов умственных действий: анализа, синтеза, сравнения, классификации, аналогии, обобщения; приоритетом обучающих заданий, в которых познавательная мотивация выступает на первый план.

2) Процесс формирования вычислительных умений и навыков должен органически включаться в содержательную линию курса математики, что создает условия для осознания связей нового этапа обучения вычислениям с предыдущим, для сопоставления ранее изученных способов вычислений с новыми, для их обобщения, дифференцирования и установления связи между ними.

3) На всех этапах организации вычислительной деятельности необходимо предлагать вычислительные задания продуктивного характера, формулировки которых побуждают к активной мыслительной деятельности. Активное включение мыслительных операций в процесс формирования вычислительных умений и навыков повышает развивающий эффект обучения вычислениям.

4) Обучающие вычислительные задания на всех этапах организации вычислительной деятельности, характеризуются вариативностью формулировок, неоднозначностью решений, выявлением разнообразных закономерностей и зависимостей, использованием различных моделей (предметной, графической, вербальной, символической), что позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, его жизненный опыт, предметно-действенное и наглядно-образное мышление и постепенно вводить его в мир математических понятий, терминов, символов, способствуя развитию как эмпирического, так и теоретического мышления.

5) Выполнение вычислений на фоне содержательных вопросов курса математики через различные виды вычислительных заданий на сравнение, выбор, преобразование и конструирование является основой продуктивного повторения, которое обеспечивается максимальным включением ранее изученного материала в процесс усвоения нового [2].

В соответствии с этим содержательную линию вычислительной деятельности можно представить в последовательности.

1 класс. Понятие числа и цифры. Однозначные числа. Смысл действий сложения. Сумма, слагаемое, значение суммы. Переместительное свойство сложения. Состав однозначных чисел. Смысл действия вычитания. Уменьшаемое, вычитаемое, разность, значение разности. Взаимосвязь сложения и вычитания. Увеличить на ..., Уменьшить на ..., Понятие числа и цифры 0. Разностное сравнение. Понятие десятка. Двузначные числа.

2 класс. Сложение и вычитание двузначных чисел. Сочетательное свойство сложения. Трехзначные числа. Смысл действия умножения. Произведение, множители,

значение произведения. Переместительное свойство умножения. Увеличить в несколько раз. Умножение однозначных чисел. Сочетательное свойство умножения. Смысл действия деления. Делимое, делитель, частное, значение частного. Уменьшить в несколько раз. Связь деления с умножением.

3 класс. Кратное сравнение. Распределительное свойство умножения. Деление суммы на число.

4 класс. Четырехзначные, пятизначные и шестизначные числа. Сложение и вычитание многозначных чисел. Умножение многозначного числа на однозначное. Деление с остатком. Умножение многозначных чисел. Деление многозначных чисел [3].

Для формирования основных понятий и общих способов вычислений используются методические подходы, в основе которых лежит идея изменения признаков предметных, схематических, символических и вербальных моделей, установление соответствия между этими моделями, переход от одной модели к другой, выявления закономерностей и различных зависимостей, что является надежной основой для дальнейшего совершенствования вычислительных умений и навыков, формирования вычислительной культуры учащихся.

В русле методической концепции развивающего обучения становится возможной такая организация вычислительной деятельности младших школьников, при которой каждое изучаемое понятие или способ действия рассматриваются в тесной связи с другими понятиями и способами вычислений, ранее изученными, и усваиваются в определенной последовательности. Это позволяет учитывать индивидуальные способности ребенка, его жизненный опыт, преобладание того или иного типа мышления и постепенно включать его в самостоятельную вычислительную деятельность, способствуя развитию его мышления.

Организация вычислительной деятельности в рамках методической концепции развивающего обучения математике в начальных классах осуществляется через решение общих учебных задач, представленных тремя блоками:

I Блок. Формирование представлений о четырех арифметических действиях.

- усвоение смысла арифметических действий (сложение, вычитание, умножение, деление);

- изучение свойства арифметических действий;

- усвоение взаимосвязи между арифметическими действиями.

II Блок. Формирование устных приемов вычислений.

- формирование табличных навыков вычислений;

- формирование обобщенных способов вычислений в пределах 100.

III Блок. Формирование письменных приемов вычислений.

- усвоение алгоритмов письменных вычислений;

- формирование умения применять их к решению вычислительных задач.

Методико-математической основой решения представленных учебных задач являются теоретико-множественный и аксиоматический подходы к понятию числа в математике, правила записи чисел в десятичной системе счисления и алгоритмы действий с ними.

Главной целью вычислительной деятельности младших школьников при изучении деления многозначных чисел является усвоение общего способа деления и формирование умения самостоятельно и осознанно применять его к решению вычислительных задач.

Особенности построения системы вычислительных заданий развивающего характера заключается в следующем:

- 1) все вычислительные задания разбиты на три группы, в соответствии с выделенными блоками учебных задач организации вычислительной деятельности;
- 2) внутри каждой группы выделены виды вычислительных заданий, направленных на формирование вычислительных умений, либо тех операций, которые составляют вычислительное умение. Это обеспечивает определенную последовательность и поэтапность организации вычислительной деятельности школьников;
- 3) Вычислительные задания, направленные на формирование каких-либо вычислительных умений и навыков, постепенно усложняются как по структуре, так и по характеру познавательной деятельности учащихся в процессе их выполнения;
- 4) между вычислительными заданиями различных групп обеспечивается преемственность, которая обуславливается последовательностью решения учебных задач каждого блока.

Исходя из общей направленности курса на формирование приемов умственной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, которые выполняет различные функции в процессе усвоения знаний, умений и навыков и рассматриваются как готовые средства познания, в основу разработки развивающих вычислительных заданий были положены приемы выбора, сравнения, преобразования и конструирования.

Библиография:

1. Артемов А.К. Развивающее обучение математике в начальных классах. Учебное пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального обучения. - Самара: Самарский ун-т. -1995. 117с.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. –М.: Линко-Пресс-1998. -280с.
3. Национальный куррикулум: для 1-4 кл./Министерство Просвещения РМ. К.: Б., 2018 (F.E.-P. „Tipograf. Centrală). – 268 p.

УДК 37.091.33

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

Кожокар С. П.,
учитель начальных классов, I дид.степень,
ПУ гимназия им. П.Казмалы,
мун.Чадыр-Лунга
e-mail: kojokarsvetlana1971@mail.ru

Abstract: *The article is devoted to the use of integrated teaching as one of the best ways to increase students' motivation to learn. The aim of the article is to show that students like integrated lessons, which are unusual in concept, organization, and methodology, more than traditional training sessions. When conducting integrated lessons, students' motivation and interest in different areas of knowledge, and thus in the subjects, are increased.*

Key words and phrases: *Motive, learning motivation, integration, integrated lesson, thought stimulators, areas of knowledge.*

Перед современной начальной школой стоят предельно точные образовательные задачи: заложить основы всестороннего развития детей, обеспечить формирование прочных навыков выразительного чтения, счета, грамотного письма, развитой речи, формировать навыки учебного сотрудничества, культуры поведения, формировать действие самоконтроля и самооценки.

Современные дети большую часть времени просиживают перед компьютером и сотовым телефоном, что не должно заменить работу с книгой. В связи с этим педагоги и психологи активно ищут новые методические пути, приемы и подходы к проблеме формирования мотивации к чтению художественной, научно-популярной литературы, а, следовательно, познавательной, учебной деятельности. Учебно-воспитательный процесс ежедневно доказывает, что обучение проходит эффективнее, если ребенок проявляет интерес и активность в учебно-познавательной деятельности. Данное явление зафиксировано в педагогической практике как принцип «активности и самостоятельности» [1, с. 11].

Проблемы мотивации относятся к важным вопросам психологических и педагогических исследований, от правильного понимания которых зависят:

- успешность обучения ребенка,
- появление у него желания учиться,
- получение им положительных эмоций от процесса обучения,
- осознание необходимости получения образования [2, с. 4].

В повышении уровня обучаемости в начальных классах большое значение имеют интегрированные уроки как способ мотивации к обучению учащихся. На таких уроках создаются условия для успешной, активной и сознательной деятельности учащихся, основанной на:

- установлении межпредметных связей;
- формировании естественно - научного метода исследований;
- расширении кругозора обучающихся;
- повышении интереса к практической значимости изучаемых дисциплин.

Интегрированные уроки помогают обучающимся соединить получаемые знания в единую систему и активизируют интерес к изучаемым дисциплинам.

Из слов, «Мне тогда все понятно, когда интересно», следует, что ребенку должно быть интересно на уроке. Надо иметь в виду, что «интерес» (по И. Герберту) – это синоним учебной мотивации. Если рассматривать все обучение в виде цепочки: «хочу – могу – выполняю с интересом – личностно - значимо каждому» [6, с. 14]., то мы опять видим, что интерес стоит в центре этого построения. Так как же сформировать его у ребенка?

Через самостоятельность и активность, через поисковую деятельность на уроке и дома, создание проблемной ситуации, разнообразие методов обучения, через новизну материала, эмоциональную окраску урока.

Например, на интегрированном уроке литературного чтения и русского языка по теме: «Остановись перед красотой. Имя прилагательное. Синонимы. Антонимы.», органирую работу с текстом по цепочке действий: чтение, осмысление, выделение главной мысли/идеи, работа по грамматике - определение главных членов предложения, исследование синонимов, выполнение упражнения по подбору антонимов, после чего создала проблемную ситуацию. Задание: Составить Диаграмму Венна. Найти различие и общие признаки СИНОНИМОВ и АНТОНИМОВ. Различие назвали сразу (синонимы –

слова близкие по значению, антонимы – противоположные по значению). А вот общие признаки выявили только после дополнительного наблюдения над предложенными группами слов. После этого были сделаны выводы: Синонимы, как и антонимы, – это слова одной и той же части речи и отвечают на определенный вопрос.

Интегрированный урок – особый тип урока, на котором изучается взаимосвязанный материал двух или нескольких предметов. Такие уроки используются в тех случаях, когда знание материала одних предметов необходимо для понимания сущности вопросов, задач при изучении другого предмета.

Приведу пример из интегрированного урока истории румын и математики по теме: «Правление Штефана чел Маре в математических задачах». Урок построен в виде экскурсии по карте Молдовы времён правления Штефана Великого. Экскурсоводы-помощники учителя представили историческое сообщение о Васлуйской битве. Затем предложила ребятам составить и решить задачу, основанную на реальных фактах: *Османское войско состояло из 90.000 воинов, 30.000 янычар и 17.000 валахов. Войско Штефана состояло из 40.000 молдаван и 8.000 наёмников венгров.* Ребята с большим интересом работали над задачей. Одни решили узнать, сколько всего воинов участвовало в сражении, другие посчитали на сколько армия султана превосходила в численности. Читая ответ задачи, удивлялись как господарь Молдовы сумел одержать победу в этой битве. Тем самым на уроке решалась ещё одна задача: патриотическое воспитание учеников, уважительное отношение к истории своей страны.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они:

- способствуют повышению мотивации учения, являются мощными стимуляторами мыслительной деятельности обучающегося;
- развитию образного мышления;
- побуждают интерес и стимулируют активность обучающегося;
- способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности;
- сопровождаются открытиями и находками.

Интегрированный урок для учащихся, это всегда определённая исследовательская деятельность. Особая ценность этого явления в том, что роль исследователей выполняют учащиеся.

Приведу пример из интегрированного урока русского языка и литературного чтения по теме: «Л.Н. Толстой «Орёл». Однородные члены предложения.» На уроке были использованы методы и приёмы технологии развития критического мышления: «Мозговой штурм», «Корзина идей», Дискуссия, «Дерево предсказаний». Познакомив ребят с новым литературным произведением, я делала остановки при чтении, а ученики, развивая фантазию, строили свои предположения о содержании текста. После прочтения они возвращаются к своим предположениям и анализируют, сравнивая, какие из них сбылись, а какие нет. На протяжении всего урока ребята обобщали свои знания и умения по теме «Однородные члены предложения» на материале текста Л.Н. Толстого «Орёл» и дополнительного материала об этой гордой и красивой птице. В конце урока была дополнена таблица Известная информация /Новая информация об орле. Прием незаконченных предложений позволил ребятам высказать свои мысли и чувства: «У великой и мудрой птицы можно научиться ...».

Структура интегрированных уроков отличается:

- четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

Чтобы создавать интегрированные уроки, педагог должен:

- видеть взаимосвязь между разными дисциплинами;
- решать единую педагогическую задачу обучения и развития средствами нескольких предметов;
- уметь конструировать интегрированные уроки.

При проведении интегрированных уроков повышается мотивация и интерес учащихся к разным областям знаний, а значит и к учебным предметам, не только представленным во время занятий. В ходе интегрированных уроков дети знакомятся с элементами разных учебных знаний, что позволяет объединить их в общие понятия, термины в целостную картину мира.

Таким образом интегрированные уроки являются средством развития познавательного интереса младших школьников, так как у учащихся появляется любопытство к изучению дисциплин, они развивают любознательность и творческий интерес. При этом использование современной компьютерной техники, проектора и мультимедийной доски, позволяет значительно повысить заинтересованность на уроках, снизить утомляемость, обеспечить более глубокое осмысление темы урока. Такие уроки неповторимы, надолго остаются в памяти детей. В итоге мы получаем эффективные ученические достижения:

- В классе преобладают позитивные мотивы обучения;
- Ребята справляются с базовым уровнем усвоения знаний, умений и навыков;
- Подтверждают уровень подготовленности в гимназии;
- Проводят исследования, с которыми выступают на уроках, участвуют в научно-практических конференциях;
- В коллективе наблюдаются положительные взаимоотношения в системе «ученик – ученик», «ученик – учитель».

Всё это способствует реализации «миссии начальной школы: формированию ребенка как свободной и творческой личности, обеспечивая развитие необходимых компетенций для продолжения обучения в гимназическом образовании». (Кодекс об образовании Республики Молдова, Ст. 26).

Библиография:

1. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности: учебное пособие / Л.А.Байкова. – Рязань: РГПУ. – 1994. 108 с.
2. Корчагина, Е. Н. Проблемы мотивации у младших школьников / Е. Н. Корчагина. —// Молодой ученый. — 2020. — № 9 (299). — С. 165-167. — URL: <https://moluch.ru/archive/299/67700/>
3. Кулагина, И. Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Текст] И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и образование. – М., 2011. – №. 2. – С. 102-111.
4. Потапова Е.Н. Интегрированные уроки в начальной школе, или как создать у младших школьников целостную картину мира. Новая школа-2002
5. Санкина Н.В. Методическая разработка «Интегрированные уроки – средство повышения мотивации к учебной деятельности», г.Донской, 2011г.
6. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., Педагогика, 1979. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Кожухарь Алена,
преподаватель физики, I дид.степень
ПУТЛ им. Аксентия Долженко, г.Вулканешты
e-mail: alionacojuhari1807@gmail.com

Abstract: *This article deals with the problem of increasing the motivation of students in physics lessons. The author pays special attention to the methods of using innovative technologies. Based on the study of the topic, the author comes to the conclusion that modern innovative technologies serve as a means of developing the educational and cognitive competence of students.*

Key words: *technology, student competence, interdisciplinary connections, STEAM education, physics lesson, problem-based learning.*

«Если мы будем учить сегодня так, как учили вчера, мы украдем у детей завтра»

Джон Дьюи

*«Таланты создавать нельзя, но можно создать почву, на которой растут и
процветают таланты»*

Г. Найгауз

Методика обучения физике развивается по пути освоения учащимися методов научного исследования в единстве с обеспечением знаний. На своих уроках, следуя научно обоснованному выбору методических приемов, преподаватель ориентируется на организацию самостоятельной деятельности учащихся. В связи с этим определяются основные принципы инновационного подхода в обучении физики:

- учёт интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание как следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество.

Пробуждая интерес к своему предмету, я не просто передаю знания, но и укрепляю веру в свои силы у каждого ребенка независимо от его способности. Работая много лет в школе, стараюсь ориентироваться на достижение, развитие, саморазвитие.

Уделяю максимальное внимание потребностям детей и строю обучение из интересов ребенка. Деятельность ученика на моих уроках всегда подчинена главной задаче – усвоению основных элементов знаний на определенном уровне: овладение школьными знаниями об экспериментальных фактах, понятиях, законах, теориях, о современной научной картине мира, о широких возможностях применения физических законов в технике и технологии; формирование познавательного интереса к физике и технике; развитие творческих способностей, осознанных мотивов учения; подготовка к продолжению образования и сознательному выбору профессии. В соответствии с концепцией Национального куррикулума школа в широком смысле этого слов должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности [1].

Физика традиционно считается в школе самым трудным предметом, вызывающим тревожность, неуверенность в своих силах. Естественной защитой ребёнка является выбор пути с наименьшим сопротивлением. Поэтому средствами своего предмета стараюсь научить учащихся думать, самостоятельно принимать решение, делать открытия, самостоятельно добывать знания, решать возникающие проблемы, нести ответственность за принятое решение. Стараюсь привить интерес к такой сложной науке через эксперимент, самостоятельный поиск физических явлений в жизни, учу замечать необычное вокруг себя. Применяю нестандартные формы организации урока, наряду со строгими законами на уроках звучат стихи, сказки, легенды, пословицы и поговорки физического содержания, интересные исторические факты.

В поисках эффективных форм изучаю проблемы инновационной работы в условиях развития школы, обращаюсь к опыту учителей-новаторов. Изучая опыт ведущих педагогов, прихожу к мысли о том, что особое внимание надо уделять развитию коммуникативных компетенций учащихся, которые относятся к ключевым компетенциям. На протяжении многих лет строю свою работу на основе личностно-ориентированного подхода к ребенку, что позволяет создавать на уроке ситуацию успеха для детей с разным уровнем подготовки. От учебного успеха зависит эмоциональное благополучие в классном коллективе, а также благополучие школьника в будущей взрослой жизни.

К сожалению, в последние годы заметила, что у школьников снизился интерес к изучению физики. Понимаю необходимость привития интереса к физике. Поэтому мне приходится немало работать над тем, чтобы заинтересовать учащихся, предлагая им новую систему отношений сотрудничества. Технология инновационного обучения меняет принцип «сядь и прочитай это /посмотри на это» на принцип «встань, пересядь на другое место в команду, сделай это и действительно научись». «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал это и осознал» — это известное изречение, которое приписывают Конфуцию, часто приводят в подтверждение ценности обучения путем опыта. В его высказывании содержится зерно правды, но, согласно результатам современных исследований процессов обучения, более точной является иная формулировка: «Лучше всего я разберусь, если увижу, услышу и сделаю». После многократного повторения действий вырабатывается навык [2,3].

Сегодня по всему миру идет широкими шагами пока еще диковинный, а для кого-то уже понятный тренд. Ни одна образовательная конференция, ни одно серьезное мероприятие от мира педагогики уже не обходится без этих пяти букв, затейливо объединенных в броское «STEAM». А какие широчайшие возможности и потенциал для учителя он в себе скрывает. И многие эксперты называют его «образованием будущего». О необходимости сочетания науки и искусства писали еще такие мыслители, как китайские математики-просветители XI в. Почти все изобретатели и ученые были также музыкантами, художниками, писателями или поэтами: Галилей — поэтом и литературным критиком, Эйнштейн играл на скрипке, Морзе — художником-портретистом и др. Таким образом, креативность стимулировалась и укреплялась посредством практики дисциплин, связанных с правой половиной мозга.

Без искусства в школе не обойтись. Это творчество детей.

STEAM — новая образовательная технология, сочетающая в себе несколько предметных областей, как инструмент развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

Добавление искусства позволяет расширить контингент учащихся, вовлеченных в проект, таким образом, ребята, не обладающие ярко выраженными способностями в проектировании и математике, могут помочь группе при эстетической реализации проекта [5].

STEM обучение — это инновационная методика, которая позволяет выйти на новый уровень совершенствования навыков у наших детей. Так как в нашей стране на сегодняшний день есть дефицит высококвалифицированных кадров, то с помощью этой методики мы сможем сформировать прогрессивную кадровую базу, которая позволит нам стать экономически независимой и конкурентоспособной страной.

Стремительное развитие технологий ведет к тому, что уже сегодня самыми востребованными являются профессии, связанные с высокими технологиями: IT специалисты, инженеры big data, программисты. Система образования реагирует на такой социальный запрос появлением большого количества кружков робототехники, программирования, моделирования. STEM-образование является своеобразным мостом, соединяющий учебный процесс, карьеру и дальнейший профессиональный рост. И именно STEM подход на уроках физики позволяет учащимся более широко взглянуть на мир, способствует систематизации, глубине и прочности знаний, помогает дать детям представление о целостности мира. Для реализации этой образовательной политики, стараюсь привить у учащихся умения разрабатывать STEAM проекты.

В ходе работы над проектом обучающиеся взаимодействуют, принимают решения, используют различные инструменты оценивания, то есть овладевают универсальными учебными действиями. Здесь не учитель показывает, что он знает и умеет, а сами ученики. Здесь ученики делятся своим опытом.

Я считаю, что с использованием инновационных технологий обучения повысился интерес у ребят к предмету, обеспечена объективность в оценке их знаний.

Наиболее интересными нетрадиционными методами, используемыми мной в процессе познания, является проблемное и исследовательское обучение с опорой на ИКТ. Современный быстроразвивающийся и постоянно меняющийся мир ставит жёсткие требования перед образованием. Традиционная система образования превращает ученика в пассивный объект познания, багаж знания у которого может быть большим, а пользы очень мало. Метод проблемного обучения даёт возможность в дальнейшем самообучаться. Проблемное обучение базируется на умении слушать и наблюдать, выделяя главное; обобщать и систематизировать различные знания и факты; анализировать; высказывать и отстаивать свою точку зрения. На уроках физики проблемное обучение можно применять очень широко, причем на всех этапах урока. Находить и выделять вопрос – проблему очевидного, обыденного, однако имеющее неверное решение – знание или неверную трактовку и понимание (цвет Солнца на Земле).

На уроках применяю следующие **методы стимулирования** школьников: создание ситуации успеха, стимулирование занимательным содержанием, учебная дискуссия, создание эмоциональных ситуаций. Методы развития творческих способностей: творческое задание, постановка проблемы или создание проблемной ситуации, предоставление возможности на основе непосредственной учебной деятельности развернуть другую, более интересную - творческую. Однажды разрешив обучающимся найти «свой» способ решения, рассказать о нём и доказать его правильность, «включаю» механизм постоянного поиска.

Теперь, решая любые задачи, обсуждая проблемы, обучающиеся будут искать другие способы решения, пытаться рассмотреть новые подходы и методы решения.

Science is fun! Наука должна быть праздником, она должна захватывать и быть интересна учащимся.

Таким образом, будущее за технологиями, а будущее технологий - за учителями нового формата, которые лишены предрассудков, не приемлют формального подхода и могут своими знаниями «взорвать мозг» ученикам и расширить их кругозор до бесконечности.

Библиография:

1. Ботгрос Ион Васильевич, Французан Людмила Григорьевна, Боканча Виорел Николаевич. Куррикулярная реформа в Республике Молдова: приоритеты, достижения и перспективы. Институт педагогических наук, г. Кишинев, Республика Молдова.
2. Панфилова А. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., «Академия», 2009., 192 с.
3. Джон Дьюи. Школы будущего. М., 1922.
4. Электронные приложения к журналу «Физика в школе»

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кокаева И.Ю.,

доктор пед.наук, профессор

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова,

г. Владикавказ, РСО-Алания

Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова,

г. Грозный, ЧР

e-mail: irina_kokaeva@mail.ru

Abstract: *The paper scientifically substantiates the expediency of studying the foundations of religious culture and secular ethics in elementary school. The author emphasizes the great importance of the “World around” lessons in the formation of the spiritual culture of younger students and experimentally tests the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and methods for the formation of religious culture and secular ethics in the classroom.*

Keywords: *spiritual culture, junior schoolchildren, knowledge of religious culture and secular ethics*

Необходимость воссоздания системы духовно-нравственного воспитания обучающихся, отражена в основных федеральных документах – Законе РФ «Об образовании» [1]; Федеральном государственном стандарте (далее ФГОС НОО) [2]; «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» [3], «Национальной доктрине образования до 2025 г.» и др.

По нашему глубокому убеждению, эту важную задачу можно решить, прежде всего, через познание культуры своего народа, страны, а также через познание религиозной культуры и светской этики. Известно, что общеобразовательная организация – это светское

учреждение, однако, если в рамках интегрированного курса «Окружающий мир» обучающихся знакомить с основами мировой религии и светской этикой, то это не только расширяет мировоззренческое представление обучающихся о мире, но и знакомит их с особенностями и традициями народов, способствует развитию необходимых современным детям духовно-нравственных качеств и личностных универсальных учебных действий (УУД). В связи с этим, данная проблема весьма актуальна.

По решению Министерства образования и науки РФ в 2010 году начался эксперимент по введению в школы Российской Федерации новой образовательной области «Основы религиозных культур и светской этики», в рамках интегрированного курса «Окружающий мир». В рамках данного модуля школьники изучают основы православной, иудейской, мусульманской, буддийской культур и светскую этику. Однако, данную работу проводят только школы, участвующие в эксперименте. Многие учителя оказались не готовыми к реализации этого курса. До сих пор недостаточно разработана методика изучения религиозной культуры и светской этики в общеобразовательной школе.

Цель исследования – научно обосновать целесообразность изучения основ религиозной культуры и светской этики в начальной школе и экспериментально определить эффективные педагогические условия и методы их познания на уроках «Окружающий мир» в начальной школе.

Религиозное образование – это образование, основанное на одной или нескольких религиях, образование учит, в первую очередь, морали и укрепляет те знания, которые должен иметь нравственно-сформированный человек.

На наш взгляд религиозное образование в начальной школе крайне важен и даже обязательно, поскольку каждая мировая религия учит добру, милосердию состраданию, взаимоуважению, гражданской и религиозной идентичности. Мы считаем, что младший школьник должен знать специфику и особенности Христианства, Буддизма, Ислама.

Курс «Основы религиозной культуры и светской этики» появился в российских школах по распоряжению Президента РФ Д. Медведева. В Минобрнауки меньше чем за полгода разработали модульную программу и запустили в печать учебное пособие для обучающихся четвертого класса «Основы религиозной культуры и светской этики».

Сформированность уровней религиозной культуры и светской этики мы определяли по когнитивному и поведенческому критериям. Когнитивный критерий оценивается по качеству знаний и принятием нравственных идеалов в обществе. Поведенческий критерий оценивали по готовности следовать нормам поведения в классе, дома, на улице и готовности принятия нравственных идеалов в обществе.

Процесс обучения младших школьников обязательно должен строится на основе психолого-педагогических и анатомо-физиологических особенностях детей младшего школьного возраста. Так же, необходимо учитывать тот факт, что курс «Основы религиозной культуры и светской этики» носит, во-первых, пропедевтический характер; во-вторых, глубина погружения в проблематику курса зависит от многих конкретных условий.

Для успешного формирования религиозной культуры и светской этики необходимо использовать методики, обеспечивающие активное взаимодействие, сотрудничество всех участников образовательного процесса, для реализации этой цели подходят активные и интерактивные методы такие как беседа, дискуссия, дебаты. Диалоговые формы занятий обеспечивают развитие социально-коммуникативных способностей обучающихся,

формируют такие универсальные учебные действия как умение слушать и слышать, сочувствовать, сопереживать, участвовать в беседе и пр. Эти методы, а также диалоговые формы учебных занятий позволяют младшим школьникам обмениваться информацией, высказывать свое мнение и отношение к обсуждаемой проблеме, развивать навыки постановки вопросов, осмысливать услышанное и т.д.. эти методы позволяют также решать одну из важных задач на начальной ступени образования – обогащать лексический запас младших школьников.

На уроках следует систематически проводить словарную работу – определять значение терминов (религия, ислам, буддизм, православие, этика и т.д.), отрабатывать их правильное произношение и написание, подбирать синонимы и антонимы.

Экспериментальное исследование осуществлялось в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 38 г.Владикавказ, в 4 «Б» классе (20 девочек и 9 мальчиков).

До начала эксперимента нами были разработаны тесты [4] «Религиозная культура» (10 вопросов), «Светская этика» (10 вопросов), «Православная религия» (12 вопросов). Детям были предложены темы для творческих работ (мини-сочинения, рисунки, презентации, эссе и др.). С целью активизации исследовательской активности четвероклассникам были предложены следующие темы для проектной деятельности:

1. Как христианство пришло на Русь.
2. Отношение христианина к природе.
3. Русские святые-воины: святые благоверные князья Александр Невский, Димитрий Донской, праведный Феодор Ушаков, Александр Суворов (по выбору)
4. Святые православной Осетии.
5. Крещение Алании.

После реализации разработанных нами уроков в рамках модуля «Основы религиозных культур и светской этики» было проведено повторное тестирование для оценки уровня сформированности когнитивного (знаниевого) компонента). Результаты тестирования нас приятно удивили, поскольку почти все обучающиеся дали правильные, аргументированные и развернутые ответы.

Таким образом, в результате целенаправленной работы по формированию у младших школьников основ религиозной культуры и светской этики знания стали качественнее, 95% обучающихся справились со всеми вопросами.

Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы позволил нам сделать следующие выводы:

1. Основными принципами успешного изучения основ религиозной культуры и светской этики должны стать принципы: доступности, научности, светскости, природосообразности, культуросообразности, целостности, системности, толерантности, сознательности, познавательной активности, эвристичности и наглядности.
2. Для эффективного формирования когнитивного (знаниевого) уровня основ религиозной культуры и светской этики метапредметный и эвристический подходы, активные и интерактивные методы обучения, (диалоговые, личностно-ориентированные, творческие).
3. В процессе изучения основ религиозной культуры и светской этики у младших школьников формировались необходимые младшим школьникам личностные универсальные учебные действия (УУД): самостоятельность, умение работать с информацией,

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

исследовательская взаимоуважение, толерантность, этническая и религиозная идентичность, милосердие и др. Эти качества являются основой национальной культуры и национального менталитета личности.

Познавая основы религиозной культуры и светской этики, у младших школьников формируется религиозная идентичность, толерантность, милосердие, дружеские качества. Эти индивидуально-личностные качества необходимы для взаимопонимания, откровенности и открытости друг другу. Они направлены на доверительные отношения, активную взаимопомощь, взаимный интерес к делам и переживаниям одноклассников, искренность и бескорыстие чувств.

Библиография:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/72466f2c8cc0866b7dab921ae53b3ff96887e713/ (дата обращения 04.11.2022).
2. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 N 125-ФЗ (последняя редакция) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения 14.11.2022).
3. [Анохина Е.Ю.](#) Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. Издательство «Флинта», 2015. 210 с.
4. Кокаева И.Ю. Окружающий мир. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений Республики Северная Осетия-Алания / И.Ю. Кокаева. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2010. 141 с.

УДК 37.014.53

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК
СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

Курачицки А.А.

доктор педагогических наук, доцент
КГПУ им. И. Крянгэ, Молдова
e-mail: acuracitchi@gmail.com

Abstract: *At the present stage of society development, creating the image of an educational institution becomes a problem that requires finding ways to demonstrate achievements; position the main goals to which it aspires in the image of the institution; strengthen the positive attitude of the external environment. The process of image formation is determined by the following reasons: demographic problems increase competition between educational institutions; the created positive image attracts specialists-professionals to work in this educational institution; due to the formed image, the rating of the educational institution increases. Carrying out systematic activities for the formation of the image, one should take into account the stages, directions of image-building activities and various PR events.*

Keywords: *image, internal image, external image, PR events, competitiveness, directions of formation of the institution's image.*

Инновационная деятельность образовательного учреждения требует длительного изучения перспектив развития. Когда разработана стратегия, возникает проблема имиджа учебного заведения — наглядного закрепления инновационных преобразований.

В переводе с английского языка «имидж» означает «образ», «отражение». Проблема имиджа учебного заведения заключается в том, чтобы представить свои достижения, положительные стороны во внешнем образе. Во всём мире учебные заведения стараются сформировать имидж, сохранить и отстоять его на разных уровнях образования.

Исследования показывают, что большинство заказчиков - родителей учеников в доуниверситетской среде, будущих студентов в системе высшего образования, делают свой выбор под влиянием созданного учебным заведением положительного имиджа. На современном этапе развития общества создание фирменного стиля учреждений становится проблемой, требующей поиска путей для демонстрации достижений; позиционирования в образе учреждения основных целей, к которому оно стремится; закрепление положительного отношения внешней среды.

Работа по созданию положительного имиджа ведётся в двух основных направлениях: внутри учебного заведения (внутренний имидж) и вне его (внешний имидж). Очень важно создать специфическую внутреннюю атмосферу учебного заведения, показателями которой являются творческая деятельность; соблюдение партнёрских принципов, взаимопомощь как между самими обучающимися, так и во взаимодействии с педагогами, администрацией, созданные благоприятные условия для каждой личности, обучающейся или работающей в данном учреждении. Указанные аспекты внутреннего имиджа создают основу для создания внешнего имиджа.

Необходимость формирования имиджа определяется следующими причинами:

- проблемы демографии усиливают конкуренцию между учебными заведениями в процессе набора и сохранности контингента;
- созданный позитивный имидж привлекает специалистов-профессионалов к работе в данном учебном заведении;
- благодаря позитивному имиджу у образовательного учреждения появляется определённая профессиональная сила, повышается рейтинг.

Для того, чтобы создать имидж учебного заведения, необходимо принять во внимание алгоритм действий учреждения:

1) изучение потребностей в области предоставляемых образовательных услуг (потребности могут влиять на создание новой организационной структуры учреждения; на создание новой предметной среды, формируемой учебными планами образовательных учреждений);

2) определение у потребителей образовательных услуг сложившихся представлений о данном учебном заведении (оценка качества предоставляемых образовательных услуг потребителями влияет на будущую стратегию учреждения);

3) разработка стратегии по созданию имиджа;

4) непосредственное формирование имиджа (внутреннего и внешнего);

5) контроль полученных результатов, их корректировка при необходимости (дополнительная коррекция деятельности по формированию имиджа в системе организуемых мероприятий);

б) мониторинг сформированности имиджа образовательного учреждения (проведение сравнительного анализа притока обучающихся в учреждение до и после внедрения имиджевых мероприятий).

Осуществляя планомерную деятельность по формированию имиджа, следует принять во внимание три этапа, каждый из которых определяет задачи внутреннего и внешнего имиджа.

1 этап: начало целенаправленной работы по формированию имиджа.

Основные задачи внутреннего имиджа сводятся к выработке педагогическим коллективом совместного видения перспектив развития учреждения; к определению и формулировке миссии учреждения и целей деятельности. Важной составляющей становится планирование имиджевой деятельности на основе выявления ожиданий потребителей образовательных услуг, анализа сложившейся культуры ценностей и традиций, а также общего стиля взаимодействия в учебном заведении.

При формировании внешнего имиджа на данном этапе разрабатываются элементы внешней атрибутики и рекламная продукция, которая представляет уникальность предлагаемых образовательных услуг данным учреждением, подчеркивает их качественность.

2 этап: активное формирование имиджа учебного заведения.

Задачи внутреннего имиджа нацеливают на проведение работы над внедрением и укреплением традиций учебного заведения среди сотрудников для создания корпоративного духа, проявление внимания со стороны администрации к подчиненным и внедрение стимулирующих моментов к привлечению работников в имиджевую деятельность.

Мероприятия по формированию внешнего имиджа на указанном этапе связаны с созданием рекламных средств (рекламных информационных материалов) и привлечением СМИ для пропаганды учебного заведения. Большое значение имеют так называемые пиар-мероприятия как тщательно спланированные акции имиджевой политики. Речь идет о семинарах, конференциях, круглых столах, в которых заинтересована педагогическая общественность. Немаловажную роль играет созданный сайт учреждения, в котором поощряется информационная динамика, привлекающая пользователей именно к данному учреждению.

3 этап: поддержка, корректировка и обновление сформированного имиджа.

Действия по формированию внутреннего имиджа связаны со стимулированием инновационной деятельности учреждения, которая будет характеризовать учебную среду как активную, привлечет внимание органов управления и, как следствие, будет содействовать представлению инновационного опыта учреждения уже на внешнем уровне. Постоянная поддержка связи с потребителями способна своевременно изменить направления деятельности учреждения.

Выход учреждения на участие в инновационных проектах, расширение рекламной политики, пропаганда достижений – те аспекты, которые на этом этапе формируют внешний имидж учреждения.

Сформированный позитивный имидж (внутренний и внешний) позволяет повысить привлекательность учебного заведения для основных потребителей, добиться эффективности работы по информированию потребителей о предоставляемых образовательных услугах;

повысить уровень организационной культуры учебного заведения; способствовать улучшению психо-педагогического климата в коллективе.

Основными методами формирования имиджа являются эффективные пиар-мероприятия (дни открытых дверей, презентации, выставки образовательных услуг, круглые столы, конференции); повышение педагогической культуры через курсы повышения квалификации и посещение семинаров, тренингов.

Определяя процесс формирования положительного имиджа учебного заведения, можно принять во внимание и следующие направления.

1) Формирование положительного имиджа руководителя и педагогического коллектива учреждения.

Наиболее часто этот показатель складывается из профессионализма и компетентности работников; их нравственной надёжности; гуманитарной образованности; способности к применению новых педагогических технологий. [1, с.123-124].

Большое внимание следует уделять манере общения руководителя и персонала учебного заведения, а также поведению сотрудников образовательной организации в рабочей обстановке и на более высоких публичных уровнях взаимодействия.

2) Участие учреждения в проектах, профессиональных конкурсах.

Эта деятельность даёт возможность учреждению заявить о себе в образовательной среде, показать имеющийся опыт работы, продемонстрировать, в каком направлении осуществляется инновационная и творческая деятельность.

3) Создание визуального образа образовательного учреждения.

Важным моментом создания благоприятного мнения об учреждении является *собственный визуальный образ*, который распознаётся с помощью определённых символов, формирующих фирменный стиль и внешний облик образовательного учреждения. Среди элементов фирменного стиля можно выделить:

- логотип (эмблему) – фирменный знак, который представляется в ряде документов, сайта учебного заведения;
- летопись учреждения, книгу отзывов для гостей образовательной организации;
- газету или журнал (в т.ч. электронный) учреждения, содержание которых представлено разнообразными статьями о жизни и профессиональной деятельности.

Одним из самых распространённых видов рекламы учреждения, который оказывает сильное влияние на формирование имиджа школы, может стать буклет. Это вид печатной публикации, которая содержит информацию о различных сторонах жизни образовательного учреждения. Создавая буклет, необходимо разработать его структуру, продумать содержание информации, определить расположение иллюстраций. Необходимо учесть объект, на который будет направлено содержание буклета. При изготовлении буклета, как и любого другого рекламного продукта, особенно важными являются точность, ясность и краткость изложения.

Информационные материалы, которые выбирает учреждение для внешнего представления, должны содержать следующие компоненты.

- Адрес образовательной организации.
- Визитная карточка, раскрывающая исторические этапы становления, развития учебного заведения, изменения её статуса.

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

- Миссия учебного заведения, в которой должны быть отражены отличительные признаки учебного заведения.
- Модель выпускника учебного заведения как один из основных компонентов информационных материалов.
- Образовательная структура учебного заведения, которая включает все ступени обучения (это даёт возможность самоопределения обучающихся внутри учебного заведения; информирует о предложениях, помогает увидеть новизну образовательных услуг).
- Образовательное пространство учебного заведения. Этот компонент информирует о перспективах дальнейшего обучения на каждой ступени обучения; демонстрирует условия для развития и саморазвития обучающихся.
- Традиции коллектива (праздничные мероприятия).
- Результаты, достижения в деятельности образовательного заведения.
- Перспективы развития образовательной организации [3, с.97-98].

4) *Организация конференций, семинаров, презентаций, выставок для социальных партнёров, дней открытых дверей, образовательных ярмарок.*

Важным направлением работы с общественностью, необходимым для укрепления имиджа образовательной организации, создания высокой репутации является взаимодействие с социальными партнерами, когда появляется возможность встречи с различными представителями образовательного пространства; В таких условиях есть возможность получить информацию из «первых рук» о пожеланиях потребителей услуг, сведения о конкурентах, а также об общей ситуации и тенденциях развития на рынке образовательных услуг. У образовательного учреждения появляется шанс заявить о себе, продемонстрировать возможности, укрепить доверие потребителей и партнёров [2, с.18].

Таким образом, позитивный имидж образовательного учреждения сегодня можно рассматривать как важный компонент повышения конкурентоспособности учреждения и как дополнительный ресурс управления и развития учебного заведения.

Библиография:

1. Печёркина А., Сыманок Э., Умникова Е. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011.
2. Самохин М.Ю. Бренды в образовании. В: PR в образовании, №1, с.17-21.
3. Шемятихина Л.Ю. Формирование имидж-пространства образовательной организации как условие деятельности в новых экономических условиях /Международ. науч.-практ. конф. В 5ч.: ч.2. – Казань: Изд-во Института экономики, управления и права, 2005, с. 97-101.

**МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Мавроди Мария,
преподаватель частных методик,
колледж им.Михаила Чакира мун. Комрат
e-mail: mavrodi.79@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the consideration of topical issues related to the assessment of the quality of education. In the process of research different approaches, methods and criteria are analyzed.*

Keywords: *assessment, quality, education, method, process, criterion.*

В условиях конкуренции на рынке труда начинает формироваться социальная база потребителей информации о качестве образовательных услуг, предоставляемых населению школами, о потенциале кадров, дополнительных образовательных услугах и др. В этих объективных данных результатах деятельности как отдельного учителя, так и всего коллектива школы заинтересованы все уровни государственно-общественного управления образованием.

Совершенно очевидно, что помимо внешней оценки необходимо апробировать и новые методы оценивания, которые будут отражать достижения и индивидуальное развитие учащегося, профессиональный рост педагогов.

Внутришкольная система оценки качества образования представляет собой целостную систему диагностических и оценочных процедур, реализуемых различными субъектами государственно-общественного управления школой.

Целью создания такой системы является создание условий повышения качества образования через усиление потоков информации о результатах образования и соответствующих факторах.

Задачи функционирования системы качества образования в школе:

- получение объективной информации о состоянии качества образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- привлечение общественности к внешней оценке качества образования на всех уровнях и ступенях;
- создание инструментария оценки качества образования (централизованная разработка процедур, технологий и инструментальных средств аттестационных и мониторинговых обследований на основе апробированных аналогов);
- выработка управляющих воздействий с целью минимизации отклонений от эталонов качества образования.

Мы можем выделить следующие уровни сбора, хранения, анализа и предъявления информации о состоянии образовательного процесса:

- индивидуальный уровень – накопление информации и анализ результатов каждого учащегося в течение всего периода обучения, обеспечение мониторинга его индивидуальных образовательных достижений, выявление способностей и предрасположенности каждого учащегося к определенному спектру дисциплин;

- уровень класса или отдельных групп учеников – предоставление информации, необходимой учителям для их практической деятельности (корректировка программ, выбор технологий обучения и др.);

- уровень образовательной организации – сбор информации по различным предметам и классам для анализа работы учителей и получения данных, необходимых для корректировки рабочих программ, совершенствования технологий обучения, определения направлений повышения квалификации и принятия эффективных управленческих решений.

Принципы формирования современной оценки качества образования.

I. Опора на современные и эффективные модели обучения, обеспечивающие баланс между внешней и внутренней оценкой качества образования.

Ликвидация противостояния друг другу двух подходов к оцениванию:

1) оценивание в целях отбора, мониторинга и обеспеченности отчетности. Акцент сделан на внешнюю оценку, ключевым элементом которой являются учебные достижения, измеряемые с помощью тестов и экзаменов (нормативно-ориентированное тестирование) и направлены на отбор, относительную оценку и рейтингование учащихся и образовательных организаций;

2) оценивание для обучения, способствующее обучению. Образовательное оценивание нацелено на разработку тестов, в которых учащийся трактуется как индивид, а не в связи с другими учащимися, а также на использование измерения конструктивным образом – так, чтобы выявлять сильные и слабые стороны школьников и тем самым способствовать их образовательному индивидуальному прогрессу.

II. Оценка – механизм диалога и саморазвития всех субъектов образования через децентрализацию системы оценивания.

Позволит выстроить альтернативную систему оценки, существующей сейчас, где оценка качества всегда превращалась в проверку и строилась на стремлении поймать недостатки и всех «построить». Перенос акцентов с внешней оценки на самооценку, с жёсткой централизации к децентрализованному и рефлексивному управлению. Цель децентрализации - усиление самостоятельности на уровне образовательных институтов. Важнейшими движущими силами высокого качества образования являются самостоятельные и компетентные учителя, самостоятельные и самоуправляемые школы, диалог родителей и школ, диалог школ и ведомства, проводящего образовательную политику.

Система оценки качества призвана помочь школе решить ее собственные проблемы. Региональные службы по оценке качества должны интересоваться не то, какие результаты показывают ученики этой школы в данное время, а как школа оценивает эти результаты, как она строит стратегии по их улучшению. Помогать качественной самооценке ОУ вместе с родительским сообществом и искать путь в открытую систему взаимной поддержки.

III. Ориентация оценки качества на принцип индивидуализации.

Это принцип означает нахождение учащимся своего индивидуального пути движения к получению качественного образования. Индивидуализация предполагает также переход от оценки «среза» к картине развития, к оценке индивидуального прогресса школьников.

IV. Оценка качества образования в основной школе опирается, с одной стороны, на достижения начальной школы, с другой стороны, находится «в зоне ближайшего развития» относительно старшей школы.

V. Оценка качества образования носит комплексный и накопительный характер. Прозрачна, открыта, объективна и оперативна за счет информатизации процесса оценивания.

Под качеством образования мы понимаем образовательные результаты и условия, которые выражены в социализации учащихся. В этом смысле ключевой результат образования - успешная социализация учащихся, которая обеспечивается новыми образовательными технологиями, реализуемыми в принципиально иных условиях в соответствии с основной образовательной программой ступеней общего образования школы. При этом в таком подходе нет никакого противопоставления со знаниями, умениями и навыками (ЗУН). Просто ЗУНы перестают быть самоцелью образования, а переходят в разряд инструментов обеспечения социализации учащихся, освоение ими ключевых компетентностей (универсальных учебных действий).

Что предполагает оценка качества образования? Оценка – процесс, в результате которого определяется степень соответствия измеряемых показателей, образовательных ресурсов и условий заданным ООП эталонам. Модель оценки качества образования в соответствии с новыми стандартами предполагает оценку предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся.

Под метапредметными результатами понимаются универсальные способы деятельности, которые осваиваются обучающимися на базе учебных предметов. Для оценки метапредметных образовательных результатов рекомендуется использовать такие показатели как уровень сформированности регулятивных УУД (навыки самоуправления); уровень сформированности познавательных УУД (мыслительные, логические умения и другие); уровень сформированности коммуникативных УУД (смысловое чтение, работа в группе, монологическая речь и другие); уровень развития ИКТ-компетентности (владение ПК, навыки грамотного, безопасного использования Интернет-ресурсов, преобразование информации).

При оценке метапредметных результатов также можно использовать: контрольные работы по предметам; оценку конкретного вида УУД; комплексные задания на межпредметной основе; совместные работы на общий результат.

Личностные результаты количественно не оцениваются, их оценивание ведется учителем в основном методом наблюдений, получением информации от семьи. Критериальной оценкой личностных результатов могут быть также различные уровневые шкалы, например, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень и многие другие формы. Оценивается учебно-познавательная мотивация учащихся, социальные компетенции и ценностно-смысловые установки. Наиболее важным критерием оценки может являться способность учащихся к осознанному выбору своей индивидуальной образовательной траектории обучения и развития. При этом уровень развития, воспитания и культуры учащегося проявляется как непосредственно на уроке, так и во внеклассной и внешкольной деятельности, особенно в деятельности носящей социальный характер, направленный на помощь другим людям, на охрану окружающей природной среды.

С введением стандартов появилась необходимость выстраивания целостной системы проведения мониторинга качества образования. Особенность мониторинга: использование унифицированных показателей для объективности оценки результатов разных ОУ; участие в мониторинге социальных партнеров для обеспечения прозрачности результатов; полнота

информации для принятия управленческих решений; оценка промежуточных и конечных результатов для выявления динамики обучающихся и эффективности управления; вариативность для обеспечения гибкости мониторинга. Инновационными чертами мониторинга также являются оценка методом «сложения» всех результатов, уровневый подход в инструментарии и представляемых результатах; формирование накопительной оценки.

Все полученные результаты фиксируются и позволяют распределить обучающихся каждого класса по всем предметам по уровням усвоения материала, уровням учебной мотивации, сформированности УУД и т.д. Эта информация является важной, так как она поможет педагогу, ученику и родителю видеть, как динамику продвижения, так и затруднения, над которыми следует работать. Понимание и интерпретация результатов помогут педагогам осуществлять более эффективное педагогическое сопровождение. Кроме того, результаты дадут информацию о результативности работы самого педагога, что позволит построить его индивидуальный маршрут профессионального развития.

Стандарт, определяя требования к планируемым результатам, ставит перед педагогом новую задачу – определять цели с учетом этих требований, цели ставить операционально, т.е. так, чтобы можно было отследить уровень ее реализации, усвоения обучающимися темы урока, приращения УУД.

Качество образования в школе – это соотношение цели и результата при условии, что цель поставлена только операционально и спрогнозирована в зоне ближайшего развития ребенка. Образование считается качественным, если ребенок обучается и воспитывается на максимально возможном уровне.

Заключение

В «Кодексе об образовании» говорится о необходимости внутренней системы оценки качества образования в школе. И эта система в нашей школе формируется. Необходимо добавить, что в повседневной школьной жизни эта системная работа включает в себя не только оценку, но и корректировку. Здесь очень важна слаженная работа всех сторон образовательного процесса: учитель, классный руководитель, администрация, родители и сами учащиеся. В нашей школе в системе проводятся совещания по предварительным итогам четверти (полугодия, года), на которых обсуждаются все проблемные моменты. Это определение возможных вариантов индивидуальной работы с неуспевающими учащимися, с учащимися, которые могут учиться без троек, но начинают сдавать свои позиции, с возможными отличниками. Это совместный поиск путей решения проблем. Нередко результатами наших совещаний становятся как беседы на уровне администрации школы с самими учащимися, так и с их родителями.

Оценивая качество образовательного процесса, мы отслеживаем качество уроков, внеурочных мероприятий по изучаемым предметам и по воспитательной работе, качество методической работы. Оценка проходит через внутришкольный контроль, анализ уроков, мероприятий. Результаты оценки обсуждаются на методическом совете и предметных методических объединениях. Результаты оценки позволяют планировать методическую работу, корректировать содержание и технологии внутришкольного контроля

Всё вышесказанное, несомненно, является составляющими единой системы работы над повышением качества образования. Но залогом успеха, в первую очередь, является

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

позитивный настрой на учебный процесс всех участников образовательных отношений: учащихся, родителей и педагогов.

Оценка качества образования школе должна осуществляться в следующих формах и направлениях:

- оценка общего уровня усвоения учащимися начальной школы основных знаний и умений по общеобразовательным предметам;
- мониторинг качества образования на основе государственной (итоговой) аттестации выпускников 9 классов (в том числе и в новой форме);
- мониторинг качества образования на основе государственной (итоговой) аттестации выпускников 12 классов в форме БАК;
- мониторинг качества образования на основе государственной аккредитации образовательного учреждения;
- мониторинг и диагностика учебных достижений, учащихся по завершении начальной, основной и средней школы по каждому учебному предмету и по завершении учебного года (в рамках вводного, промежуточного и итогового контроля);
- мониторинг уровня и качества воспитанности, обеспечиваемого в образовательном учреждении;
- аттестация педагогических работников
- мониторинг проведения конкурсных мероприятий;
- самоанализ деятельности, осуществляемый педагогическими работниками;
- олимпиады;
- творческие конкурсы.

Библиография:

1. Азарнова Т.В. Формирование ориентированной на потребности рынка труда лингвистической оценки качества образовательных услуг с позиции основных групп потребителей // Вестник Воронежского государственного университета. 2019. № 1. С. 79–97.
2. Панченкова Л.С. Маркетинговые исследования достоверности ожиданий абитуриентов при поступлении в ВУЗ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2019. №1(36). С.40–48.
3. Подковко Е.Н. Студенческий мониторинг качества высшего образования как условие обеспечения качества образовательных услуг // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 1(43). С. 45–50.
4. Тюриков А. Г. Новые практики социологической диагностики востребованности и качества образовательных услуг вузов: методологические и методические проблемы // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 21–33.

О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мамедова В.В.

старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: vafamammadova74@gmail.com

Abstract: *Physical Education of preschool children is an important and main task of the comprehensive development of the child. A child from an early age should grow up healthy and strong. At preschool age, children develop endurance, activity, working capacity and other physical qualities that allow children to adapt to school life.*

In the system of physical education of preschoolers, the main goal is to prepare children for life, work, mastering the stock of motor skills and abilities for successful school material.

Keywords: *physical education, preschool ers, wellnest tasks, games, organizm, physical culture.*

В современном обществе одним из важных требований школы является не только высокое качество образования, но и воспитание положительных качеств, а также привития ценностных ориентиров. На сегодняшний день ведутся различные дискуссии по поводу подбора пути развития и воспитания дошкольников, становления их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества.

Воспитательный процесс в жизни человека не является простой, обыкновенной суммой слагаемых элементов, так как в этом сложном процессе формируется всесторонняя развитая личность.

Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого является обучение движением, воспитание физических качеств, овладения специальными физкультурными знаниями и формирования осознанной потребности физкультурных занятий, это наука об общих законах управления процессом физического совершенствования человека, которая включают следующие понятия: физическое развитие (процесс изменения форм и функций организма человека в течение индивидуальной жизни); физическая подготовка (прикладная направленность физического воспитания по отношению к трудовой или иной деятельности, требующей физической подготовленности); физическая подготовленность (уровень развития двигательных навыков, умений, физических качеств); физическое совершенство (исторически обусловленный уровень физического развития и высокая степень здоровья). Целенаправленное управление прогрессирующим развитием силы, быстроты, выносливости и других физических качеств затрагивает комплекс естественных свойств организма и тем самым обуславливает количественные изменения его функциональных возможностей.

Все физические качества являются врожденными, т.е. даны человеку в виде природных задатков, которые необходимо развивать, совершенствовать.

В процессе физического воспитания приобретает также широкий круг физкультурных и спортивных знаний социологического, гигиенического, медико-биологического и

методического содержания. Эти знания делают процесс занятий физическими упражнениями более осмысленным и силу этого более результативным.

Для гармонического развития человека существует комплекс средств физического воспитания. Каждый человек понимает, что занятия физической культурой помогают снять психическое напряжение и усталость всего организма, способствуют укреплению здоровья [3].

Одним из основных задач общества является физическое воспитание дошкольников. Воспитывать и формировать физических качеств у подрастающего ребенка необходимо на ранних этапах его развития, когда жизненный опыт только начинает накапливаться. Хороший результат физического воспитания детей зависит от правильного выбора средств, в соответствии с целью и задачей воспитания, возрастными особенностями детей, уровня их развития.

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста имеет единое содержание и предмет изучения с общей теорией физического воспитания. Она вместе с тем специально изучает закономерности физического воспитания ребенка во всех его возрастных периодах (от рождения до семи лет). В соответствие с этим теория физического воспитания детей раннего возраста познает общие закономерности управления развитием ребенка в процессе воспитания и обучения, определяет задачи физического воспитания, раскрывает их сущность, наиболее эффективные средства, методы, формы организации всего процесса физического воспитания.

Познавая и учитывая закономерности потенциальных возможностей ребенка, теория физического воспитания детей предусматривает требования научно обоснованной программы всего воспитательно-образовательного комплекса физического воспитания, усвоение которой обеспечивает детям необходимый уровень физической подготовленности.

Дошкольный возраст является важнейшим и ответственным периодом в жизни каждого человека. Именно в это время закладываются многие основные навыки и умения, формируется характер, развиваются нравственные ориентиры. Взрослая жизнь его во многом зависит от того, что получит малыш на этом этапе развития.

Основой всестороннего развития дошкольников является физическое воспитание в семье и коллективе. Это целенаправленный процесс, целью которого является формирование и развитие двигательных навыков ребенка, т.к. все дети, начиная с самого раннего возраста, должны расти здоровыми, крепкими, гармонически развитыми, потому что именно в этом возрасте формируется здоровье, общая выносливость, работоспособность, активная жизнедеятельность и др. качества, необходимые для всестороннего гармонического развития личности. Этот возраст наиболее благоприятен для закаливания организма, овладения элементарными жизненно необходимыми двигательными умениями и навыками, потому что к моменту поступления в школу дети должны овладеть определённым запасом двигательных умений и навыков, которые позволят им адаптироваться к новым условиям и требованиям, предъявляемым к учебной деятельности, помогут более успешно усваивать школьную программу не только на первых, но и на последующих этапах обучения, проявления интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и в частности всей физкультурно-спортивной деятельности.

Формирование физических качеств, двигательных навыков и умений должно быть тесно связано с интеллектуальным и психическим развитием ребенка, с воспитанием нравственно-волевых черт личности, что также характерно основе всестороннего физического

воспитания детей дошкольного возраста. Целью такого воспитания является воспитание здорового, жизнерадостного, жизнестойкого, физически совершенного, гармонически и творчески развитого ребенка. В соответствии с возрастными, анатомо-физиологическими и психологическими особенностями физическое воспитание решает оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Эти задачи направлены на формирование у ребенка рациональных, экономных, осознанных движений; накопление им двигательного опыта и переноса его в повседневную жизнь. Они должны решаться в комплексе и взаимосвязи с задачами умственного, нравственного, трудового и этического воспитания. Основными задачами физического воспитания дошкольников являются:

- ✓ укрепление и охрана здоровья ребенка, закаливание организма;
- ✓ достижение полноценного физического развития (телосложения, физической и умственной работоспособности ребенка);
- ✓ создание условий для целесообразной двигательной активности детей;
- ✓ формирование жизненно необходимых видов двигательных действий: ходьба, бега, прыжков, ползания и лазания, бросания, ловли и метания; ходьбы на лыжах, плавание, езда на велосипеде;
- ✓ формирований широкого круга игровых действий;
- ✓ развитие физических (двигательных) качеств: ловкости, выносливости, скоростно-силовых качеств;
- ✓ содействие формированию правильной осанки и предупреждение плоскостопия;
- ✓ формирование доступных представлений и знаний о пользе занятий физическими упражнениями и играми, обоснованных гигиенических требованиях и правилах;
- ✓ воспитание интереса к активной деятельности и потребности в ней.

В процессе физического воспитания дошкольник:

- ✓ приобретает определенную систему знаний о физических упражнениях, их структуре, оздоровительном воздействии на организм;
- ✓ осознает свои двигательные действия;
- ✓ усваивает физкультурную и пространственную терминологию (напр.: *исходные положения, колонна, шеренга и др.; вперед–назад, вверх–вниз и др.*), получает необходимые знания о выполнении движений, спортивных упражнениях и играх;
- ✓ узнает названия предметов, снарядов, пособий, способы и правила пользования ими;
- ✓ познает свое тело, у него формируется телесная рефлексия.

Занимаясь физическими упражнениями, ребенок закрепляет знания об окружающей природе – деревьях, цветах, траве, животных, птицах и т.д. Он познает свойства воды, песка, снега; особенности смены времен года. У него значительно обогащается и словарный запас, развиваются память, мышление, воображение.

Физическое образование способствует приобщению ребенка и к большому спорту. Он приобретает знания о ведущих мировых и отечественных спортсменах, которые значительно расширяет его кругозор.

Таким образом, реализуя в дошкольном физическом воспитании образовательную задачу, педагог одновременно приобщает ребенка к основам кинестетического образования, готовит его к поступлению в школу.

Творческий подход играет большую роль и очень важен в развитии двигательной деятельности ребенка. Он способствует раскрытию потенциальных возможностей организма ребенка, создает условия для реализации свободы действий, обеспечивает гармонию ребенка с самим собой, окружающей природой и социальной средой. Под воздействием окружающего мира перестраивается работа организма, он начинает функционировать в режиме, требующем наименьших затрат энергии.

В процессе физического воспитания осуществляются следующие воспитательные задачи:

- ✓ потребность в ежедневных физических упражнениях;
- ✓ умение рационально использовать физические упражнения в самостоятельной двигательной деятельности;
- ✓ приобретение грации, пластичности, выразительности движений;
- ✓ самостоятельность, творчество, инициативность;
- ✓ самоорганизация, взаимопомощь.

Кроме того, у ребенка воспитываются гигиенические навыки, привычка к самообслуживанию, помощи воспитателю в проведении и организации разнообразных форм спортивных игр.

К формам организации физического воспитания детей относятся:

- ✓ физкультурные занятия;
- ✓ физкультурно-оздоровительные мероприятия (утренняя гимнастика, физкультминутки, закаливающие процедуры);
- ✓ повседневная работа по физическому воспитанию детей (подвижные игры, прогулки, индивидуальная работа с детьми, самостоятельные занятия детей различными видами физических упражнений, прогулки).

Все эти формы, отвечая общим задачам физического воспитания и всестороннего развития ребенка, находятся во взаимосвязи. Каждая из них имеет свои специальные задачи, определяющее её место в режиме дня дошкольного возраста.

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т.д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. Многие заслуженные педагоги занимались данным вопросом. Н.К.Крупская рассматривала игру как средство всестороннего развития ребенка: игра – способ познания окружающего и в то же время она укрепляет физические силы ребенка, развивает организаторские способности, творчество, объединяет детский коллектив [2].

Дети – творцы настоящего и будущего. В каждую эпоху общественного развития дети живут тем, чем живет народ. Но окружающий мир воспринимается ребенком по-иному, чем взрослыми: ребенок – «новичок», все для него полно новизны, значения; ребенок в игре делает «открытия» того, что давно известно взрослому. Взрослый, в свою очередь, способствует распространению детской игры с помощью специально созданных игрушек, правил, игровой техники, которые передаются из поколения в поколение. «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в

духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» – писал В.А.Сухомлинский [6]. Н.К.Крупская отмечала: «Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников способ познания окружающего» [2]. В игре ребенок всегда имеет возможность испытать свои силы и убедиться в успешности действий [9].

Физическое воспитание детей дошкольного возраста требует сегодня от воспитателей глубоких знаний и творческого подхода. Поэтому, если данный период будет упущен в плане грамотного физического воспитания, то в дальнейшем наверстать проблемы, устранить допущенные ошибки будет чрезвычайно трудно.

Таким образом, главной задачей физического воспитания дошкольников является охрана жизни и укрепления здоровья, закаливание организма детей, которая относится к общей оздоровительной задаче. Хорошее здоровье определяется нормальной работой всех органов и систем организма

Библиография:

1. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.
2. Крупская Н. К. Об игрушках для дошколят. – Пед. соч., т. 6.
3. Кенеман А.В. Теория методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1978. 272с.
4. Лескова Г.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду. – М., 1981. 160с.
5. Лямина Г. М. Воспитание детей раннего возраста/ Г. М. Лямина. – М.: Просвещение, 1974.
6. Матвеева А.П. и Мельникова С.Б. Методика физического воспитания с основами теории. – М., 1991.
7. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду. – М., 1986.
8. Тонкова-Ямпольская Р.В. и Чертова Т.Я. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста. – М., 1987. 224 с.
9. Фопель К. Игры с детьми // Дошкольное образование 2005, №7.
10. Холодов Ж.К. и Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М., 2000. 480с.
11. Эльконин Д. Б Психология игры 2-е изд. – М. 1999.

УДК 5801.01

ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Мамедова С.И.,

доктор философии, доцент

Бакинский славянский университет

г.Баку

e-mail: mammadovasevinc71@gmail.com

Abstract: *When the educational environment is efficient, the academic performance of the students starts rising. Creating this environment depends on the teacher, their approach to the lessons, and the safe atmosphere. The safety in the educational environment enables students to express themselves, ask questions, conduct experiments, and avoid the feeling of fear while making mistakes.*

Keywords: *education, motivation, effectiveness, environment, context, activeness.*

Образование – основной фактор, обеспечивающий постоянное развитие и экономический рост страны. Ни для кого не секрет, что XXI век - время инноваций, изменений, которые требуют от общества принципиально новых подходов к реализуемой деятельности и понимания важности человека как основного стратегического ресурса. Адаптация к данным изменениям ставит перед человеком такие требования, как непрерывное образование, развитие критического мышления, формирование национальных и общечеловеческих компетенций, активное использование современных технологий и т.д. Учитывая исключительную важность образования в повышении уровня культурного развития общества и формировании успешной экономики, следует отметить, что каждый человек, имеющий педагогическое образование, должен постоянно работать над собой, чтобы приспособиться к этим изменениям. Уже невозможно обучать новое поколение старыми методами и подходами, так как целью современной модели образования является не пассивное получение знаний, а развитие всесторонне развитой личности. Поэтому проводятся активные уроки, направленные на развитие познавательной деятельности ученика.

Главное преимущество этого подхода - возникновение в ходе познавательной деятельности реальной познавательной мотивации, основанной на возможности разрешения реальных противоречий в мышлении учащихся. Эмоции, вызываемые реальными противоречиями, обеспечивают мобилизацию интеллектуальных резервов, стимулируют познавательную деятельность, позволяют длительно удерживать внимание.

Знания усваиваются не в «готовом» виде, а в процессе их самостоятельного открытия, то есть процесс усвоения носит не пассивный, а активный характер.

Механизмы активного урока:

1. *Создание проблемной ситуации.* Активные методы обучения построены на создании конфликта, проблемы, характеризующейся наличием противоречия и неполноты предоставляемой информации. Создание подобной ситуации побуждает учащихся искать пути решения проблемы для достижения заданной цели и тем самым активизирует

мышление. А это, в свою очередь, порождает познавательную активность учащихся, стимулирует их исследовательскую деятельность.

2.Необходимость диалога и сотрудничества. Если есть проблема, значит появляется необходимость решения этой проблемы. С этой целью ученики выдвигают различные гипотезы и точки зрения для нахождения наиболее оптимального пути решения проблемы. А это происходит более эффективно в процессе активного сотрудничества с другими участниками процесса обучения. Именно во время диалога можно найти более эффективное решение проблемы, используя знания и опыт каждого участника. Поэтому часто для обозначения данного метода обучения используются такие понятия как «проблемное» или «проблемно-диалогическое» обучение.

3.Ученик – исследователь, учитель – фасилитатор. Это становится возможным благодаря изменению позиций ученика и учителя, их функций в учебном процессе. Так как ученики из объекта превратились в субъект обучения, то учителя к ним относятся как к себе равному, значит роль учителя тоже изменилась. Главная функция, определяющая роль учителя в активном обучении как проводника на пути к знаниям называется фасилитацией (от англ. facilitation – создание благоприятных условий). Это - новый тип лидерства учителя, основанный на совместной деятельности учеников и учителя, направленный на достижение общей образовательной цели. При этом учитель не довлеет над классом как непререкаемый авторитет и не находится в стороне от него. Он планомерно и целенаправленно сотрудничает с ним: организует проблемные ситуации, способствует постановке исследовательских задач учащимися, оказывает методическую помощь в их решении, направляет и указывает путь к приобретению знаний.

4.Психологическая поддержка: уважение и доверие. Взаимоуважение, доброжелательность, принятие учеников (такими, как они есть), постоянная поддержка их со стороны преподавателя, мотивирование и стимуляция учеников, вера в их способности, отказ от оценивания ответов как плохих и хороших должны выработать у ученика понимание и уверенность в том, что любая его попытка решения поставленной проблемы будет рассмотрена, оценена как творческая мысль и заслужит серьезного и уважительного отношения. Только в случае подобного изменения психологической среды обучения исчезнет страх неудачи, неуверенность и познавательная активность учащихся будет сохраняться на всем протяжении учебного процесса [6, с. 119].

Одним из важнейших условий эффективности активного урока является тщательное его планирование. Несмотря на творческий характер активного урока, гарантом его успеха будет изначальная продуманность всех этапов его проведения. Учитель, потративший достаточно усилий и времени на подготовку, при проведении урока будет затрачивать гораздо меньше энергии.

Одним из самых значимых и сложных этапов активного урока является мотивация. От успешности создания и осуществления мотивации зависит весь дальнейший ход урока. Как уже было сказано выше, проблемная ситуация, порождающая ряд гипотез, является основным фактором, влияющим на появление познавательной мотивации. Помимо этого, существует целый ряд других факторов, учет которых также способствует успешному созданию мотивации:

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

- ✓ Особенности материала, используемого в качестве мотивации (его яркость, необычность, загадочность, неожиданность, способность стимулировать интерес и самостоятельное мышление);
- ✓ Способ и форма подачи материала;
- ✓ Наличие возможности проверить гипотезы, провести исследование;
- ✓ Возможность творчества;
- ✓ Правильная фасилитация со стороны учителя (направляющие вопросы, стимуляция и поддержка при выдвижении гипотез);
- ✓ Наличие опыта положительных эмоций при выдвижении гипотез на предыдущих занятиях.

Пути создания мотивации. Все возможные пути создания мотивации можно разделить на 3 основные группы:

Интерпретация символического материала (это может быть картинка, фотография, символ, мелодия, отрывок из литературного произведения, предмет, притча, загадка, график, схема и т. п.) Предъявляя этот материал, учитель предлагает учащимся ответить на вопрос: «Что это означает? Какое отношение это имеет к нашему предмету, теме изучения?»

Стимуляция задавания вопросов. Существует 3 типа вопросов, актуализирующих мыслительный процесс:

✓ Вопрос: «Что мы знаем и что мы не знаем о ...? Что мы хотели бы еще узнать о...?» Во время задавания вопросов учитель с использованием фасилитации направляет мышление учащихся в нужное русло. После того, как вопросы заданы, из них отбираются те, которые подходят для данного исследования. Учителю остается только для уточнения исследовательского вопроса подвести учащихся к его более точной формулировке.

✓ Используются открытые вопросы, то есть вопросы, имеющие 2 и более вариантов ответа.

✓ Вопросы к изучаемой теме формулируются при помощи ключевых слов (свойства, особенности, функция, виды, типы, роль, значение, причина, следствие, связь, взаимосвязь, недостатки и преимущества, структура, порядок, т. п.). *Неоднозначное решение задачи, проблемы* (например, неоднозначно, разными путями выполненная классификация, успешное решение или возможность решения задачи разными способами, наличие нескольких равноценных причин какого-либо явления).

Для сохранения мотивации обучения ученики нуждаются в наличии многих возможностей для обучения, в постоянном стимуле и поддержке. С этой точки зрения, важно эффективно строить классную деятельность и эффективно управлять классом. Ученики тогда бывают привлечены к уроку, когда уверены, что в любом случае любимы, не осуждаемы учителем, удовлетворяются их образовательные потребности.

Некоторые учителя считают, что чувство страха, чрезмерная серьезность является основным фактором в обучении учеников. Поэтому все еще есть учителя, которые пытаются решить проблемы с поведением, дисциплиной методом устрашения. В таких классах не происходит эффективное обучение. Для учеников очень важно чувствовать себя в классе в безопасности, имеется в виду не только физическая безопасность. Безопасная обстановка обучения предполагает возможность ученикам высказывать свои суждения, ответы без страха быть осужденным. Ученик должен быть уверен, что в этом классе он всегда может рискнуть, то есть дать ответ, в котором не уверен, проводить эксперименты, исследовать

новое, задавать вопросы и т.д. А как можно создать такую безопасную среду обучения? Каждый учитель, пытаясь создать среду обучения, должен задумываться о следующих аспектах:

Особенности ученика. Сюда входят цели обучения, мотивация, умения и различные критерии, отличающие их друг от друга.

Особенности содержания. То есть какова обучающая цель содержания, которая должна быть доведена до учащихся? Как можно структурировать содержание? Какие задания надо предложить учащимся для восприятия этого содержания?

Поддержка ученика. Как будет обеспечиваться обратная связь с учениками и какую помощь можно оказать им для достижения цели?

Ресурсы. Какими средствами обучения, ресурсами и технологиями должны будут пользоваться ученики?

Оценивание. Какими средствами оценивания воспользоваться для измерения знаний и умений учеников?

Предоставление ученикам времени на обдумывание. Ученики отличаются как по уровню восприятия материала, так и по усвоению. Очень часто учитель, задавая вопрос ученику, не дает ему возможность подумать, если он сразу не отвечает на вопрос. На этот вопрос учитель или сам отвечает, или направляет другому, более подготовленному ученику. В результате у этого ученика падает самооценка и он постепенно становится более пассивным в процессе обучения. Впоследствии это может привести и к поведенческим расстройствам. Поэтому учитель должен придерживаться принципа создания равных возможностей в учебе для всех учеников, это также поможет привлечению их к уроку.

Формирование классной среды, включающей в себя сильную взаимосвязь и культуру совместного обучения. Это возникает в результате мотивирующей, но не приводящей к соперничеству деятельности. Такие задания предупреждают формирование группировок среди учеников, а также более тихие, стеснительные ученики получают возможность считать себя частью класса. Кроме того, развиваются умения общаться и совместно обучаться.

С учетом внимательного отношения ко всем этим задачам, учителя могут создать эффективную обучающую среду для учеников. При наличии этой среды академические способности учеников бывают выше, а эмоционально-психологическое состояние – лучше. Вообще, обучающая деятельность учителя зависит от того, как он относится к уроку. То есть учитель в процессе обучения должен быть нацелен не на то, что он должен проходить, а на создание обучающей среды в эффективной форме.

Библиография:

1. Ализаде А. Психологические проблемы в современной Азербайджанской школе. Баку, 2004.
2. Вейсова З. Активное (интерактивное) обучение: руководство для учителя. Ашхабад, 2011.
3. Гусейнзаде Р.Л., Мамедов Т.М. Педагогика. Баку, 2015.
4. Исмаилова З., Вейсова З. Пособие для учителя. Баку, 2008.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение. М., 1991.
6. Мамедова С.И. Куррикулум и педагогика. Методическое пособие. Баку, 2020.
7. Мамедова С.И. Основы куррикулума. Методическое пособие. Баку, 2018.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для пед.вузов и институтов повышения квалификации. М., 1998.

УДК 37.091.8

ШКОЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Куртева О.В.,

доктор пед. наук, конф. универ.,
Комратский государственный университет,

Марченко Ю.Ю.,

магистрантка гр.МОМ-21,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: yuliana110190@mail.ru

Abstract: A «school community» can exist in many forms, the style of relationships that develop in school is more important: personality-oriented, authentic, caring, attentive to each other, characteristic of family, friendship and other types of communities. To build a community, teachers need to be aware of the real situation at school, as well as the goals and possible ways of change. Instead of the previously existing external control, the school as a «school community» should have relationships based on democratic social norms, values, professionalism, collegiality and autonomy of both teachers and students.

Keywords: the quality of education, concept, family and school interaction, cooperation, school community, career guidance.

Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании способной и инициативной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью действий и мнений, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей.

Качество образования школы Республики Молдова является первичной задачей и является неотъемлемым условием улучшения профессиональной занятости, социальной сплоченности и экономической конкурентоспособности.

Качество образования – совокупность характеристик образовательной программы и ее организаторов, которыми удовлетворяются ожидания потребителей, вытекающие из стандартов качества [1].

В Республике Молдова образование находится на одном из первых мест в рейтингах, определяющих уровень удовлетворенности населения по отношению к главным аспектам социально-экономической жизни. По данным мониторинга барометра общественного мнения Республики Молдова (Институт публичных политик, ноябрь 2022), процент тех, кто называет себя вполне довольными и очень довольными услугами в области образования, составляет всего 50,4%. По этим показателям можно сделать вывод, что все стороны образовательного процесса (родители, учащиеся, педагоги) не удовлетворены тем уровнем образования, который реализуется в данный момент [2].

Учащиеся отмечают, что у них пропадает интерес учиться в школе. Они не видят смысла изучать то, что, возможно, нигде и никогда не пригодится в жизни, жалуются на скучные уроки и отсутствие времени на саморазвитие. Педагоги завалены бумажной работой, измучены нехваткой времени и эмоциональным напряжением, отсюда – только формальные отношения с детьми. Многим кажется, что так и должно быть – ведь ребенок ходит в школу, чтобы получать фундаментальные знания.

Как показывает мировой опыт, может быть и по-другому: учиться помогает атмосфера доверия и поддержки, которая появляется, когда внутри образовательной организации формируется сообщество. Это подтверждают и проекты Рыбаков Фонда (частная филантропическая организация, созданная Екатериной и Игорем Рыбаковыми в 2015 году), в одном из которых удалось принять участие и перенять опыт. Миссия фонда – формировать традицию развития социума своими руками. Концепция «Школа – центр социума» – это концепция, по которой в жизни школы участвуют не только школьники и родители, но и выпускники, предприниматели, социальные организации. Фокус работы Рыбаков Фонда – школа как центр социума, то есть школа, которая развивает свое сообщество [3].

«Школьное сообщество» – это организация учителей, учащихся, родителей, выпускников и просто неравнодушных людей; организация, которая предполагает активное участие всех в свободно согласованной деятельности, ведущей к намеченным результатам; организация, которая не может существовать без взаимного доверия, без осознания всех участников образовательного процесса своей причастности и значимости в общем деле. Так как именно только сплоченное сообщество способствует комплексному развитию каждого ученика. И это та среда, которая двигает ребенка к реализации целей устойчивого развития общества.

В таких школах учителя и родители, ученики и выпускники, директора и партнеры на равных участвуют в создании нового образовательного опыта. Сообщество дает критически важные ресурсы для развития навыков XXI века, которые выходят за рамки формальной образовательной программы: стажировки, наставничество, волонтерство, современные финансовые инструменты и многое другое. Ученики получают знания за пределами академических знаний (например, уроки финансовой грамотности и навыки коммуникации), каждый из них может почувствовать себя значимым и найти поддержку, раскрыть свой потенциал и набраться опыта.

Школьное сообщество совместно принимает решения со всеми участниками образовательного процесса по всем школьным вопросам. От создания кружка, праздника «День профессий», установки мини-фермы, до организации республиканских конференций, реконструкции или строительства нового корпуса и разработки стратегии развития школы. В результате школьники, выпускаясь из такой школы умеют действовать, знают свои цели и возможности, становятся успешными, счастливыми и благодарными выпускниками. А в школе развивается благоприятная и продуктивная среда для развития всех участников сообщества.

В тех школах, где действуют сообщества:

- дети учатся с особым интересом и показывают наивысшие результаты;
- родители участвуют в жизни школы, а значит, у них меньше переживаний и конфликтов с педагогами и администрацией школы;

- педагоги чувствуют мотивацию составлять нестандартные уроки.

Школа должна готовить к жизни, а не к поступлению в вуз. Вуз должен готовить к профессиональной деятельности, а не давать разрозненные знания, которые очень тяжело усвоить без практического применения.

Имея опыт участия в курсе «Школьные сообщества» от Рыбаков Фонда, можно определить следующую цель данного курса: показать, как сделать школу современной и полезной площадкой для творчества и работы. Как дать школе доступ к смыслам и практикам, которые помогут ученикам достичь успеха.

Подход к реализации концепции «Школа – центр социума» можно применить, например, в образовательной деятельности, привлекая родителей в профориентацию учащихся с раннего возраста. Ведь именно родители являются положительным или отрицательным, но ярким примером для детей. И, чем больше ребенок впитает информации и чем более разнообразна и богата она будет, тем легче ему будет сделать в будущем свой решающий выбор, который определит его жизнь. У человека все закладывается с детства и профессиональная направленность в том числе.

Благодаря этому курсу появился шанс получить первый опыт ведения профориентационной работы с привлечением родителей. Удалось привлечь пятерых родителей, с которыми совместно провели внеклассное мероприятие во 2-м классе на тему «Все профессии нужны, все профессии важны». Родителей сразу заинтересовал данный проект, они с радостью согласились поучаствовать в нем. Некоторые даже сами предложили разнообразить наше мероприятие. К примеру, одна из родительниц предложила провести экскурсию по ее предприятию – пекарни, где детям не только рассказали о профессии пекаря, как и из каких компонентов готовят тесто для хлеба, а еще и провели мастер-класс, на котором каждый школьник смог примерить на себя роль пекаря и самостоятельно приготовить вкусные булочки.

На самом занятии ребята выполняли различные задания, связанные с теми профессиями, о которых рассказывали их родители.

Родителей и детей увлекло данное мероприятие. Родители тоже с интересом подключились к выполнению заданий.

В результате такого взаимодействия можно сделать вывод, что родители могут и хотят участвовать в школьных мероприятиях, их просто нужно научить правильно привлекать к сотрудничеству.

Школа – это не просто место получения знаний, а школа жизни, сотрудничества и воспитания личности.

Школьные сообщества способны повысить уровень качества образования, наладить взаимопонимание между всеми участниками образовательного процесса и просто равнодушных людей, сделать школьников успешнее в будущей жизни, а людей вокруг – счастливее и благополучнее. В таких организациях дети достигают высоких образовательных результатов, быстрее осваивают нужные в современной жизни навыки и становятся более готовыми ко взрослому современному миру.

Библиография:

1. Кодекс Республики Молдова Об образовании №152 от 17 июля 2014 года. (с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.01.19).

2. Институт публичных политик. Барометр общественного мнения Республики Молдова.
URL: <http://bop.ipp.md/ru> (дата обращения: 06.12.22).
3. Сайт Рыбаков Фонда. URL: <https://rybakovfoundation.ru/> (дата обращения: 07.12.22).

УДК 373.2

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Микрюкова Л.Б.

магистрантка гр.МОМ-21

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: lyuda.mikryukova.94@mail.ru

Ткач Л.Т.

доктор пед. наук, конф. универ.

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *The relevance of the problem of managing the cognitive development of children is due to the need to solve the problems of mental education at an early age and is associated with the search for adequate forms and ways of working with children in modern conditions aimed at stimulating their cognitive activity, mental activity and independence.*

Keywords: *management, cognitive activity, cognitive development, mental education, abilities, adaptive environment.*

Дошкольный возраст характеризуется процессом интенсивного познания окружающего мира и формированием всех психических процессов ребенка. Дети учатся видеть и слышать, ходить и говорить, думать и представлять, запоминать и воображать. Это обеспечивается тем, что у дошкольников развиты потребность в новых впечатлениях, высокая познавательная активность и интерес ко всему окружающему миру (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина и др.). Раннее образование призвано содействовать развитию и самовыражению ребенка, создавать условия для реализации потенциальных возможностей и расширения индивидуального опыта растущего человека.

Основными документами, регламентирующими деятельность учреждений раннего образования и определяющими критерии его качества являются Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет [8], Куррикулум раннего образования [1]. Они же ориентируют на поиски перспективных направлений в развитии педагогического процесса.

Ученые, разрабатывающие теорию личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) ориентируют педагогическое сообщество на ненасильственное культуросообразное воспитание, создание условий для творческой самореализации человека. В этой связи особую значимость и актуальность приобретает проблема управления познавательным развитием детей дошкольного возраста, создание условий и апробирование разнообразных путей ее решения. Модернизация образования направлена на совершенствование процессов обучения и

воспитания с учетом личностно-ориентированного подхода к ребенку с целью всестороннего развития его личности. В связи с этим возникает объективная необходимость формирования у подрастающего поколения нового типа мышления, активного, творческого стиля деятельности.

Ученые (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова и др.) считают, что дошкольное детство является оптимальным периодом в когнитивном развитии человека. Ими установлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста очень высоки: дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства предметов и явлений, но и их внутренние, существенные связи и отношения.

Психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, В.Г. Нечаевой, Л.А. Парамоновой и др. свидетельствуют о том, что логическое мышление, творческое воображение, речь, нравственные нормы поведения формируются в детстве в процессе усвоения ребенком социального опыта и их успешное развитие во многом определяется умелым руководством педагогов различными видами детской деятельности.

В этой связи особую важность приобретает мнение Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьякова и др. о том, что интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, художественное состояние ребенка в процессе его практической деятельности проявляется в поступках, но оптимальное развитие ребенка возможно только при целенаправленном, систематическом и соответствующем возрастным особенностям обучении и воспитании.

Вышеизложенное актуализирует выбранную нами тему исследования и обуславливает необходимость изучения, разработки и апробирования тех путей, условий, средств, с помощью которых педагогический процесс будет активно влиять на познавательное развитие дошкольников, способствовать развитию их самостоятельности и любознательности.

В ракурсе нашего исследования особую актуальность приобретает проблема создания адаптивной образовательной среды учреждения раннего образования (далее – УРО), которая способна помочь каждому ребенку достичь оптимального уровня развития в соответствии с его природными задатками и способностями (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.-Н. Переклермон, Т.И. Шамова, Е.Я. Ямбург и др.).

В дошкольной педагогике адаптация достаточно полно изучена как медико-психолого-педагогическая проблема (Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, Г.В. Гриднева, А.И. Мышкис, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др.). Решение данной проблемы учеными видится в создании условий удовлетворения потребности детей в общении, тесного взаимодействия между семьей и УРО, правильной организацией педагогического процесса и т.д. Ими исследовались педагогические условия и пути предупреждения трудностей адаптации к образовательному учреждению детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В этом случае адаптация рассматривается как сложный период вхождения ребенка в новые социальные условия, сопровождающийся значительными изменениями в эмоциональных стереотипах взаимодействия с близкими людьми и педагогические рекомендации связаны с обеспечением успешного приема детей в УРО, направлены на ускорение их привыкания к условиям общественного воспитания.

Наряду с таким подходом, в контексте рассматриваемой проблемы, адаптация нами понимается как условие обновления педагогических технологий, содержания и форм образовательно-воспитательной работы с детьми, выработки необходимого тона и стиля

взаимоотношений между субъектами образовательного процесса с целью их социокогнитивного развития. Результативность деятельности УРО будет обеспечиваться созданием адаптивной воспитательной среды, как важнейшего условия успешной социализации ребенка, которую мы рассматриваем как специально организованное пространство для освоения ребенком разных видов и форм человеческой деятельности: центр науки, центр библиотека/грамота, центр искусства, центр настольные игры, центр ролевые и символические игры, центр конструирование, центр песок и вода.

Становление личностных качеств ребенка обеспечивается его участием в различных видах детской деятельности на основе собственной познавательной активности.

Познавательная активность предполагает наличие устойчивого интереса к деятельности, развитие интеллектуальных операций и саморегуляции внимания и поведения ребенка. Познавательную активность дошкольников мы рассматриваем как сложную мыслительную способность, являющуюся компонентом познавательных способностей и определяющую их эффективное развитие.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие способностей – сложный процесс и не сводится лишь к количественному их росту. В процессе развития происходит прежде всего качественная перестройка способностей. Ученый считает, что развитие способностей совершается по спирали: реализующиеся возможности, которые представляют способность одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня [6].

В дошкольном возрасте активно формируются познавательные способности, которые тесно связаны с познанием окружающего мира, основаны на развитии таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь и обеспечивают относительно легкое и продуктивное овладение знаниями, сущностью предметов и явлений окружающего мира.

Исследования отечественных и зарубежных психологов убедительно доказывают возможность ранних сроков проявления познавательных способностей у детей. На их наличие указывают такие показатели, как точность, дифференцированность восприятия, умение вычленять наиболее характерные свойства предметов, способность разобраться в сложных ситуациях, требующие наличия изобретательности и оригинальности ума, наблюдательности, смекалки.

По мнению Н.С. Лейтеса, характерной чертой детей с опережающим развитием интеллекта является поразительная умственная активность, ненасытная потребность в умственной нагрузке [2].

Л.А. Венгер в результате изучения основных закономерностей познавательного процесса в дошкольном возрасте делает вывод о том, что важной предпосылкой развития познавательных способностей является активность и саморегуляция ребенка [5].

Познавательная активность детей тесно связана с развитием навыков и умений. В этой связи необходимо помочь им овладеть не только ориентировочными действиями, но и исполнительской частью деятельности, что будет способствовать развитию способностей, утверждению веры в успех.

Е.Ф. Рыбалко считает, что важным условием развития познавательных способностей дошкольников является получение и усвоение ими разнообразных знаний, при этом знания рассматриваются как продукт определенных познавательных действий детей. Решающее

значение в усвоении знаний имеет деятельность самого ребенка, уровень его активности и самостоятельности в познании окружающей действительности [7].

М.М. Поташник указывает на то, что современный менеджер при выборе путей обновления педагогического процесса и эффективного управления им должен учитывать тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, интересы детей и профессиональные возможности педагогов [4].

В связи с этим, управление образовательным процессом и его качеством должно обеспечить целенаправленное и скоординированное воздействие на объекты и субъекты образовательного процесса. Предполагается, что управление будет ориентировано на содержание, методы, средства, среду, что позволит улучшать качество результата педагогического процесса.

Образование как явление культуры направлено на создание человеком образа мира в себе посредством видения себя в этом мире, выражения своего отношения к культуре, природе, людям. Образовательная модель ориентирована на интериоризацию знаний, ценностей и их преобразование в виде мотивов поведения, продуктов деятельности, ценностных представлений личности.

В реализации темы исследования нами выделены два направления деятельности:

- воспитание познавательной активности дошкольников на основе развития мотивов, интересов, побуждающих их к самостоятельной поисковой деятельности;
- разработка развивающих форм, методов и технологий воспитательно-образовательной работы, способствующих развитию личности ребенка на основе учета возрастных и психологических его особенностей [9].

Основное назначение взаимодействия с детьми – помочь им освоить разнообразные способы познания мира, развить познавательную активность, самостоятельность и сформировать интеллектуальную готовность ребенка как определенный уровень информированности о разных областях действительности, возрастной уровень эрудиции и познавательных интересов, осознание себя как носителя определенных элементов культуры.

В процессе познания особую роль играет поисковая деятельность. Важной характеристикой поисково-познавательной деятельности является обмен информацией, предполагающий не только ее наличие, но и владение способами ее передачи. В связи с этим особое внимание будет уделено развитию монологической и диалогической речи детей дошкольного возраста. С этой целью, наряду с использованием традиционных подходов к развитию речи, предполагается использование театрализованной деятельности, создание разнообразных проблемных ситуаций, требующих коммуникации и информационного обмена. Для замкнутых и необщительных детей предполагается проведение специальных тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков.

Формирование познавательной активности дошкольников успешно осуществляется в процессе развития их логического мышления. По мнению известного психолога Р. С. Немова главными линиями развития мышления в дошкольном возрасте являются:

- дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающего воображения;
- улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти:

- начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач [3].

Учитывая тот факт, что ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, в качестве эффективных средств развития познавательной активности детей нами обозначены интеллектуальные игры, моделирование и экспериментирование, которые будут апробированы в педагогическом процессе. А также в качестве условий выступают использование проблемно-поисковых ситуаций, взаимодействие с родителями.

Библиография:

1. Куррикулум раннего образования / М-во образования, культуры и исслед. Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду; нац. эксперткоорд.: Владимир Гуцу, Мария Вранчану; рабочая группа: Михаела Павленко [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. «Tipografia Centrală»). – 132 p.
2. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
3. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 686 с.
4. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления: (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник; Российская акад. образования. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 350 с.
5. Психология развития: словарь / ред. А. Л. Венгер. – М.: PerSe ; СПб: Речь, 2005. – 175 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.
7. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Возраст. и индивидуал. изменчивость психики. Роль труда, общения и познания в развитии. Игра и ее роль в псих. развитии. Периодизация жизн. цикла человека / Е.Ф. Рыбалко. – СПб. [и др.]: Питер: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 221 с.
8. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет / М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду; нфц. эксперты-коорд.: Владимир Гуцу, Мария Вранчану; рабочая группа.: Михаела Павленко [и др.]; сотрудничали: Люба Мокану [и др.]. – (пересмотренный/доработанный вариант). – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. «Tipografia Centrală»). – 92 p.
9. Ткач Л.Т. Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы /Л.Т. Ткач; Междунар. славян. акад. образования им. Я.А. Коменского, ГОУ «Приднестр. гос. ин-т развития образования», Каф. Дошкольного и начального образования. – Тирасполь: Б. и., 2013 (ГУИПП «Бендерская тип. «Полиграфист») – 192 p.

КРИТЕРИИ ИСКЛЮЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мухаметзянов И.Ш.,

доктор мед. наук, проф.,

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,

г. Москва. РФ.

e-mail: mukhametzyanov@instrao.ru

Annotation. *The completion of the period of total distance learning during the pandemic and the transition to the traditional format of education forms the interest of individual representatives of educational authorities in maintaining the distance component, now as part of blended learning. But the same experience of the pandemic suggests that this format is not suitable for all students. And it is important for those students to be excluded from distance learning formats in order for them to obtain higher **educational results and preserve their health.***

Keywords. *Distance and blended learning, functional literacy, remote workplace of the student, student health.*

Пандемия COVID-19 в значительной степени изменила социальную инфраструктуру современного общества, все более включая ее посредством информационных и коммуникационных технологий в рамки информационного общества. Формирование параллельных социальных инфраструктур (с прямой и виртуальной коммуникацией) требует от граждан наличия информационной грамотности и соответствующих информационных компетенций в профессиональной деятельности. Одновременное использование двух социальных и профессиональных инфраструктур требует и соответствующих технических устройств, и стабильного высокоскоростного доступа в интернет по месту проживания или пребывания граждан.

Когда мы говорим о системе образования, например, в России, необходимо учитывать то, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» в ст.17 указано, что «В Российской Федерации образование может быть получено: 1. в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; 2. вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования)». Таким образом, перевод учащихся на дистанционное обучение возможен либо по их личному заявлению и последующему самостоятельному обучению, либо при согласии родителей организовать и самостоятельно сопровождать такое обучение своим детям. Соответственно, основным **условием** перевода учащихся на дистанционное (ДО) и смешанное (СМО) обучение будут письменное согласие родителей и внесение изменений в соответствующий договор с образовательной организацией (ОО). ДО, ранее достаточно широко практиковавшееся в рамках профессионального и дополнительного образования для лиц с высокой готовностью к такому формату обучения и самостоятельностью в принятии решений, оказалось расширено в применении и на общее образование (все уровни) – с совершенно иными по развитости психологических особенностей учащимися – не просто несовершеннолетним, но и в разных возрастных группах [8].

Соответственно и **первым** критерием исключения из ДО и СМО является неготовность учащегося к участию в подобного рода обучении. Характерно это и для всех учащихся в рамках инклюзивного обучения [6]. Имеется в виду неготовность как возрастная, например, среди учеников начальной школы, так и социально-психологическая неготовность учащегося учиться в таком формате обучения. Существуют и работы о гендерной готовности и неготовности к СМО [4]. СМО предполагает наличие у учащегося познавательного отношения к действительности, высокого уровня интеллектуального развития, высокой познавательной потребности и волевой готовности. Без предварительной психологической диагностики переводить детей на ДО и СМО просто нельзя. Это приведет к фактическому самоустранению ребенка, особенно в формате синхронного обучения, от учебной деятельности. Да и родители не смогут, зачастую, оказать ему эффективное сопровождение учебной деятельности. Неслучайно ряд стран рассматривает ДО и СМО как реализуемое только в рамках профессионального образования, где у достаточно взрослых учащихся существуют высокая мотивация и умение учиться [7]. Но и на уровне высшего образования все не столь радужно. Использование шкалы принятия смешанного обучения (BLAS), которая позволяет оценить сочетание традиционного и виртуального обучения, даже на уровне профессионального образования показывает отнюдь не всеобщее его принятие [5].

Вторым, не менее значимым и базовым критерием исключения, будет отсутствие соответствующей инфраструктуры для ДО и СМО по месту нахождения учащегося. В период пандемии это и составляло основную сложность организации ДО [2]. Но пандемия постепенно завершается, а проблемы в образовании в части организации удаленных форматов обучения так и остаются. И приоритетная проблема – организация удаленного рабочего места учащегося с учетом особенностей его здоровья [3]. В рамках ОО рабочее место организуется самой школой; в рамках самостоятельной учебной деятельности учащегося при самоподготовке рабочее место для учащегося дома организовывали его родители. Но сложность в том, что в рамках массового ДО в период пандемии само обучение реализовывалось учителями из дома для учащегося, находящегося дома и в формате синхронного ДО. Позднее, уже после 2020 года учителя перешли на оборудованные места в школах. Учащиеся так и остались дома. Поскольку никто не спрашивал родителей учащихся о их согласии на перевод их детей на ДО, то и рабочее место учащегося должны были организовать сами ОО. Тем более, что не все семьи, особенно многодетные, обладают материальными возможностями для создания удаленного рабочего места для каждого из детей, что говорит о существовании неравенства в доступе к ДО [1]. И, что не менее значимо, не у каждого домохозяйства есть высокоскоростной доступ в интернет.

Третьим критерием исключения служит уровень развития информационной грамотности учащегося, а точнее наличие функциональной грамотности в предметной области информатики и информационных технологий, что позволяет более эффективно интегрировать учащегося в жизнь современного общества с учетом индивидуальных возможностей созидательной деятельности. Не только позволяет интегрировать человека в общество, но и является условием такой интеграции, т. е. становится условием позитивной социализации человека, его социально-экономической эффективности. И наоборот, отсутствие функциональной грамотности в этой части становится препятствием для позитивной социализации в рамках современного общества, является препятствием для интеграции в современные социальные и экономические отношения. Учащиеся могут знать

об информационных технологиях и способах их применения, но не уметь применять их на практике в повседневной жизни. Являясь интегративной компонентой функциональной грамоты, информационная компетенция определяет саму возможность получения информации, коммуникации, социализации в рамках информационного общества. Систематизированное формирование грамотности начинается в 7-м классе, в процессе изучения предмета «Информатика». До этого различные аспекты информационной грамотности формируются отчасти в рамках иных предметов как сопутствующие, либо самостоятельно. Специального предмета по базовым составляющим информационной грамотности в современной школе до настоящего времени нет, хотя сами информационные и коммуникационные технологии используются в учебной деятельности начиная с первого класса достаточно активно. Поскольку в начальной и основной школе в условиях ДО и СМО значимо участие родителей в сопровождении обучения, то и их уровень информационной грамотности является определяющим. Как, собственно говоря, и уровень их педагогических компетенций, готовности к подобному роду деятельности в ущерб профессиональной самореализации, особенно в период обучения детей в начальной школе и в рамках синхронного обучения.

Заключение. Опыт пандемии показал возможность использования дистанционных технологий в обучении на всех его уровнях и во всех возрастных группах. Но он же показал и фактическую невозможность экстраполяции отдельных положительных эпизодов ДО на всю популяцию учащихся. Ограничения к включению учащихся в такой формат учебной деятельности связаны как с самой образовательной организацией, так и с учащимися. На уровне общего образования для школы имеет значение ее информационная инфраструктура, наличие образовательных платформ, электронных образовательных ресурсов и компетенции учителей. Но, даже если все это есть, нельзя просто взять и перевести всех учащихся на дистанционное и смешанное обучение. Не все учащиеся готовы к такому обучению, не все способны активно в нем участвовать, не у всех по месту проживания существуют условия для подобного обучения. Кроме того, и само такое обучение требует наличия у учащегося информационной грамотности, позволяющей участвовать в таком обучении. Анализируя опыт периода последней пандемии, необходимо определить уровни обучения и группы учащихся, для которых возможно исключительно очное обучение, и тех, кто может и хочет учиться дистанционно. Без этого говорить о готовности системы к деятельности в условиях дистанционного или смешанного обучения невозможно, поскольку оно будет существовать только для ограниченного числа учащихся.

Библиография:

1. Мухаметзянов И.Ш. Цифровое неравенство в образовании периода пандемии. “Știință. Educație. Cultură”, conferință științifico-practică internațională (2022; Комрат). Conferința științifico-practică internațională “Știință. Educație. Cultură” 31-я годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей. Комрат: КГУ, 2022 Т.2: С. 197–200.
2. Мухаметзянов, И. Ш. Удаленное рабочее место учащегося в дистанционном и смешанном обучении / И. Ш. Мухаметзянов // Информатизация образования 2022: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Липецк, 25–27 мая 2022 года. Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2022. С. 107–115.

3. Мухаметзянов, И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации / И. Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5–2(112). С. 239–245.
4. Adams, D., Tan, M.H.J. and Sumintono, B. (2021), “Students’ readiness for blended learning in a leading Malaysian private higher education institution”, *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 18 No. 4, pp. 515–534. <https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2020-0032>.
5. Bervell, B., Umar, I. N., Kumar, J. A., Asante Somuah, B., & Arkorful, V. (2021). Blended Learning Acceptance Scale (BLAS) in Distance Higher Education: Toward an Initial Development and Validation. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211040073>.
6. Carballo, R., Molina, V.M., Cortes-Vega, M., Cabeza-Ruiz, R. (2022) Students with disabilities at university: benefits and challenges from the best faculty members’ experiences. *European Journal of Special Needs Education* 0:0, pp. 1–16.
7. Distance learning. URL: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/POST-PN-0639/POST-PN-0639.pdf>. (дата обращения 15.11.2022).
8. Mitchell, A. and Honore, S. (2007), “Criteria for successful blended learning”, *Industrial and Commercial Training*, Vol. 39 No. 3, pp. 143-149. <https://doi.org/10.1108/00197850710742243>.

УДК 376

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Орманжи Н. И.,
вспомогательный дидактический кадр,
ПУ гимназия им. С. Курогло
мун. Комрат
II менеджерская степень
e-mail: guboglo1977@mail.ru

Abstract: *The author demonstrates with examples from practice that the socialization and education of children with special needs are two integral components of a developed state. The purpose of the work is to demonstrate: the development of inclusive education is impossible without the socialization of children with developmental disabilities, how to build cooperation in an ordinary educational institution between the child, family and teacher, to note the importance of pedagogical support in finding a worthy place for him in society together with the child. The author refers to the work of an ordinary gymnasium, giving examples of successful overcoming of difficulties.*

Key words: *inclusive education, children with special needs, socialization, pedagogical support, barriers to the development of inclusive education, civilized community.*

Исследования, проводимые на международном уровне в области образования, свидетельствуют о том, что в последние десятилетия были зарегистрированы значительные успехи в осуществлении основных направлений в образовании для всех и в обеспечении доступа к образованию. Намечен общий подход относительно важности образования и

обеспечения доступа к образованию для всех детей, как возможность реализации и других основных прав человека и способ моделирования развития будущего человечества [1].

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации и образования детей с особыми потребностями. В связи с этим переосмысливаются цели, задачи, содержание и технологии обучения и воспитания детей.

С позиций деятельностного подхода к социализации детей с особыми потребностями, необходимо создать условия для постепенного усвоения детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. Проблемы социальной адаптации и реабилитации детей с особыми потребностями решаются в условиях целенаправленного социально-педагогического воздействия через их инклюзию в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей детей. Преобразования, произошедшие в общественной жизни нашей страны, существенно меняют объективные условия социализации и образования детей с особыми потребностями. До недавнего времени работа с детьми с особыми потребностями осуществлялась главным образом через систему общепринятых средств общения. Однако благодаря реализации идей гуманизации, демократизации в системе образования детей с особыми потребностями, появляются новые формы получения образования, инновационные подходы к обучению [2].

За последние годы в Республике Молдова последовательно и одновременно предпринимались согласованные действия во всех трёх областях важных для реализации инклюзивного образования: политика, практика и инклюзивная культура. Таким образом, внедрение инклюзивного образования было поддержано разработкой комплексной политики и нормативных актов, которые продвигают идею о том, что инклюзия основывается на обеспечении фундаментальных прав человека. Современные образовательные учреждения стоят перед проблемой поиска путей совершенствования обучения и воспитания детей с особыми потребностями с целью решения важных социально-педагогических задач на новом этапе ее развития.

Внимание образовательных учреждений направлено на обновление содержания и технологии образования и воспитания, меняющего акцент на развитие жизненной компетенции и творческих способностей, социальной адаптации детей с особыми потребностями [3]. Я же хочу привлечь внимание нашего сообщества к процессу социализации детей с особенностями в развитии. И в данном вопросе, наряду с семьей и школой, огромная ответственность лежит и на местных органах власти, социальных службах, неправительственных организациях и др. «актерах» нашего сообщества.

Однако, прежде чем говорить об образовании и предпринимать некоторые шаги в этом направлении, необходимо поднять вопрос о социализации.

Примером того, как взаимосвязаны социализация и образование детей с особенностями в развитии может послужить Публичное учреждение гимназия им. Степана Курогло, мун. Комрат. Гимназия, одна из первых в Гагаузии, в которой был открыт Ресурсный центр инклюзивного образования с необходимым дидактическим материалом, оснащением в котором комфортно всем участникам инклюзивной среды: детям, родителям, педагогам и др. специалистам. Годы работы центра показали, что желание быть в школе,

развивать свои способности, проявлять себя без стеснения, чувствовать себя нужными и ожидаемыми в школе только облегчают работу и педагога, и ученика, и родителя. Особенно приятно видеть глаза детей, когда показываешь им их расписание, включаешь их во внеклассную деятельность, даёшь им поручения, приглашаешь на школьные праздники. Для некоторых детей - это их единственный выход за пределы «родного гнезда».

Социализация - это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций.

В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. В процессе социализации человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Успешная социализация - это не только эффективная адаптация человека в обществе, но и способность в определённой мере противостоять обществу, части жизненных коллизий, мешающих его развитию и самореализации.

Одним из важных составляющих развития является речь, которая выполняет две важные функции:

- ✓ служит средством общения;
- ✓ является орудием мышления.

У детей с нарушением интеллекта, с РАС (расстройства аутистического спектра) и др. нарушениями в развитии, наблюдается отставание в речевом развитии с первых месяцев жизни. В более старшем возрасте наблюдается бедность активного и пассивного словаря; причем, пассивный словарный запас, хотя значительно и превышает активный, но это касается, только восприятия отдельных изолированных слов с опорой на наглядность, что свидетельствует о том, что у детей с нарушением интеллекта длительное время сохраняется ситуативное значение слова. Фразовая речь у этих детей или не развита, или аграмматична и сводится к простым, часто не распространенным предложениям. Нарушено звукопроизношение и слоговая структура, не развито фонематическое восприятие. Во многих случаях наблюдается эхолалия. Все это является следствием нарушений динамики нервных процессов, затрудняющих установление динамических стереотипов-связей между анализаторами. Таким образом, органические нарушения, как правило, приводят к тому, что замедленное неполноценное развитие анализаторов при умственной отсталости резко задерживает развитие речи. Поэтому к тому времени, когда речь должна бы быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. В результате ребенок становится не в состоянии самостоятельно познавать мир, выбирать адекватную реакцию на происходящее, т. е. он становится дезадаптированным как в жизни, так и в социуме. Можно сказать, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью обладает дефицитом приспособленческого поведения [4].

Как показывает практика наблюдается противоречие между необходимостью и желанием ребенка с особенностями в развитии контактировать с окружающим социумом и не пониманием и отторжением такого ребенка людьми с «нормой». Причем барьер общения испытывает не только сам ребенок, но часто и вся семья, внутри которой возникает риск неблагополучия. От этого у маленького ребенка возникает вначале растерянность, невозможность определиться в окружающей обстановке, потом по мере взросления растет непонимание и обида на окружающих, и наконец, все это перерастает в закрытость от окружающего мира или озлобленность. Раннее вмешательство и правильно организованное обучение и воспитание ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения социализации.

Главная проблема ребёнка с особенностями в развитии заключается и в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии [5].

В нашем учебном заведении, наряду с остальными 380-тью учащимися, обучаются 19 учащихся с особыми образовательными потребностями. Все они разные и замечательные одновременно. Как показывает опыт, дети, которые посещали дошкольные учреждения, различного рода центры, дома творчества и др. (как медицинского, так и развивающего характера) всегда легче интегрируются в общество, адаптируются в школьной среде. Да, с развитием и внедрением инклюзивного образования многое удалось:

- дети с особенностями в развитии учатся в обычной школе,
- образовательный процесс стал более гибким;
- учащиеся с особенностями в развитии имеют возможность получить профессиональное образование;
- сформирована инклюзивная культура в нашем обществе;
- сократилось на 50% количество учреждений специального образования и интернатного типа;
- развивается сотрудничество и транспарентность в процессе инклюзивного образования;
- обеспечена законодательная основа развития и продвижения инклюзивного образования, в соответствии с международными директивами; и другие.

Однако, наряду с достижениями и положительными примерами продвижения социально-образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями остаются и проблемы.

Одной из главных проблем к успешной социально-образовательной инклюзии на мой взгляд, является недостаточное обеспечение специалистами. Я имею ввиду, прежде всего учреждения раннего образования. Если в городской местности, почти во всех детских садах есть хотя бы логопед, то в сельской местности - либо этой должности нет в штатном расписании, либо нет специалиста. Отсюда и возникают проблемы социально-

образовательной инклюзии детей дошкольного возраста: родитель, зная, что в детском саду отсутствуют специалисты, которые могут оказать квалифицированную помощь его ребенку, не водит в детский сад, предпочитая оставлять дома. Как следствие, ребенок теряет время для успешной социализации.

Второй специалист, крайне необходимый в учреждениях раннего образования это психолог, который необходим не только детям с особенностями в развитии, дидактическим и вспомогательным кадрам, но и семье. И здесь опять встает та же проблема: либо нет этой штатной единицы, либо отсутствует квалифицированный специалист.

И вторая проблема, отсутствие должной подготовки и достаточной квалификации и опыта дидактических и вспомогательных кадров образовательных учреждений, как раннего образования, так и общеобразовательных.

Затем этот ребенок с особенностями в развитии, который не посещал детский сад (или посещал, но крайне редко), согласно нашего законодательства, достигнув 7-летнего возраста должен быть охвачен обучением общеобразовательного учреждения. И на данном этапе возникают множественные проблемы у:

- ребенка с особенностями в развитии (неумение коммуницировать со сверстниками, несоблюдение норм и правил поведения, неумение контролировать эмоции и др.)
- родителей (нехватка психолого-медико-педагогических знаний, неготовность открыто говорить о проблемах в процессе воспитания ребенка с ООП, наблюдаются чувства вины, гнева, стыда, безысходности и жалости к самим себе и многие др.)
- дидактических кадров (отсутствие опыта и психологической готовности принять ребёнка с особенностями в развитии в обычном классе ОУ).

Таким образом, важным направлением деятельности образовательного учреждения является социализация учащихся, которая осуществляется путем установления разнообразных контактов через сотрудничество, преемственность с социумом: с учреждениями раннего образования, с центрами дополнительного образования, культурными, спортивными и реабилитационными центрами.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь».

«О цивилизованности общества судят по его отношению к инвалидам, детям и старикам» Франклин Делано Рузвельт

Библиография:

1. Балан Вера, Бортэ Лилиана, Ботнарь Валентина, Булат Галина, Ефтоди Агнеса, Гыну Домника, Петров Елена и др. Инклюзивное образование. Учебное пособие, пересмотренное и дополненное издание, Кишинёу, 2017.
2. Пащенко Ж.Э. Основные подходы к проблеме социализации детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития общества. МБДОУ Детский сад №1 «Семиветик», г. Тамбов, 2019.

3. Курилов Светлана, Гузун Ольга, Кристофер Ингер, Лунгу Татьяна, и др. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое руководство. Кишинев, 2019.
4. Малеванов Е.Ю. Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2009.
5. Некрасова О.А. Подготовка педагогических кадров дошкольного образования к работе с «особыми» детьми в рамках реализации инклюзивного образования. Научная дискуссия: инновации в современном мире. 2016. № 2-2.
6. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М.: ЦСП РАО, 1999.

УДК: 378.1

КАЧЕСТВЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ОШИБОК

Писаренко К.С.

доктор права, доцент
Международный независимый университет Молдовы,
г. Кишинев, РМ
e-mail: constantin.pisarenco@gmail.com

Писаренко С.В.

доктор хабилитат медицинских наук
Институт фтизиопневмологии «Кирилл Драганюк»,
г. Кишинев, РМ
e-mail: serghei.pisarenco@gmail.com

Abstract: Quality professional education in prevention of medical errors

The daily practice of a medical professional includes new technologies and tools that require new knowledge and skills for their effective use. In this regard, the improvement of medical education, the introduction of modern forms and methods of training, harmonization of medical education in the region contributes to improving the quality and safety of medical care, including by changing attitudes towards medical errors and reducing their number.

Keywords: *medical education, standards, knowledge, skills, abilities, competencies, medical error, medical malpractice, medical incident, legal liability.*

В последние годы одним из важнейших направлений государственной социально-экономической политики отмечается задача повышения качества образования, в том числе и профессионального. Можно сказать, что это общемировая тенденция, ибо реформа образования проводится во многих странах и задачи модернизации и пересмотра содержания, форм, методов обучения, внедрения новых технологий ставятся, практически, в каждой стране [4].

В современном обществе профессиональная деятельность специалиста предполагает профессиональную мобильность, творческую самореализацию, владение профессиональным общением, умение применять технологии, способность не только видеть проблемы, но и продуктивно решать их, брать на себя ответственность за решение актуальных задач [6].

Сегодня сформировалось устойчивое понимание того, что качество оказываемой

медицинской помощи не может быть выше качества полученного медицинского образования. Поэтому необходимо искать новые формы совершенствования системы подготовки медицинских кадров.

Одной из целей стратегии «Образование-2030» является «создание новых, эффективных и мотивирующих условий для развития и обучения на протяжении всей жизни для всех граждан». При этом приоритетными направлениями, в частности, являются актуализация учебных программ путем их пересмотра с учетом ключевых и профессиональных компетенций, а также разработка учебных программ с учетом внутри-, меж- и трансдисциплинарных связей (учебные планы, программы учебных дисциплин и т.д.) [9].

Подготовка медика невозможна без контакта и общения с реальными пациентами, но все чаще безопасность пациента и его благополучие представляют фундаментальную этическую проблему. Поэтому в последнее время медицинском образовании находят технологии обучения, направленные на обучение технике принятия решения, умению применять на практике полученные ранее знания, дают возможность учиться на своих и чужих ошибках, без ущерба для пациента (ситуационно-ролевые игры, симуляционные технологии, интерактивное, дистанционное обучение и др.).

Усложнение процессов оказания медицинских услуг, также сопровождается повышением риска причинения определенного вреда пациентам в медицинских учреждениях, такое положение создает предпосылки делать выводы из допущенных ошибок и постоянно совершенствовать процесс оказания медицинской помощи [1].

Тема врачебной ошибки и ответственности медицинских работников при осуществлении своей профессиональной деятельности становится все более актуальной, увеличивается количество судебных заявлений и жалоб на медицинские учреждения и медицинских работников, в связи с отсутствием страховки или недостаточной оказание медицинской помощи.

Существующая судебная практика в области рассмотрения дел о врачебных упущениях доказывает, что ошибаются как молодые, так и более опытные врачи. Но, если молодые врачи часто ошибаются из-за отсутствия опыта, то более опытные – из-за переоценки своих знаний и профессионального опыта.

Ошибки в лечении чаще совершают молодые врачи, что связано с недостаточной подготовкой в части системного подхода к процессу выбора технологий, логическому переходу процесса лечения от одного состояния тяжести заболевания к другому. Ошибки опытных врачей, объясняются тем, что именно они консультируют и лечат наиболее тяжелых и трудных для диагностики больных, именно они полны творческих дерзаний, а следовательно, рискуют ошибиться больше всех остальных врачей.

Термин «врачебная ошибка» распространен преимущественно не в юридической, а в медицинской литературе, но и здесь не существует общепринятого определения этого термина. На сегодняшний день широко распространено определение врачебной ошибки, сформулированное академиком Ипполитом Давыдовским: врачебные ошибки – это следствие добросовестного заблуждения врача при выполнении им профессиональных обязанностей. Главное отличие ошибки от других дефектов врачебной деятельности заключается в исключении умышленных преступных действий – небрежности и халатности, а также невежества [12].

Согласно законодательству Республики Молдова [2] врачебная ошибка представляет собой «сознательное действие или бездействие лица, оказывающего медицинские услуги, повлекшее смерть или причинение вреда здоровью пациента по неосторожности, халатности или непрофессионализму».

В законодательстве других стран вместо понятия «врачебная ошибка» используются иные понятия, например, в Республике Казахстан – медицинский инцидент, в Румынии, США и других странах – медицинский малпраксис.

Врачебные ошибки можно классифицировать по разным признакам, таким как их функция и связь с диагностическим и лечебным процессом: диагностические, организационные, лечебно-тактические, деонтологические, технические и другие. Так, основными причинами врачебных ошибок по результатам независимых экспертиз являются: плохо собранный анамнез – в 23% случаев; недостатки в клиническом обследовании (осмотр, пальпация, аускультация) – 20,3%; недостатки в лечебно-профилактических мероприятиях – 19%; недостатки в лабораторно-инструментальном обследовании – 14%; недостатки в форме ведения приема – 11,2%; ошибки в экспертизе трудоспособности – 7,2%. Деление врачебных ошибок может осуществляться и по специализации врачей [11]. По некоторым данным [9], процент ошибок в хирургии составляет до 25%, в стоматологии, гинекологии и акушерстве – 15%, в терапии – 10% и т.д.

Отношение к врачебной ошибке составляет важную этическую проблему. По мнению [3], в медицинской практике выявляется три типа отношения к ошибкам: отрицание, оправдание («работа у нас такая», «столько мелочной работы, что не остается времени на больного»), отстранение («здесь медицина бессильна»). Между тем, умение анализировать, объективно оценивать результаты собственной профессиональной деятельности является важным условием предотвращения профессиональных ошибок.

Современные тенденции законодательного регулирования всех аспектов медицинской деятельности делают актуальным введение специальной вузовской и последиplomной подготовки врачей [6, 12].

В Республике Молдова и Румынии проблема врачебных ошибок и врачебных ошибок в определенной степени освещается в программах «Медицинская этика», «Медицинское право», «Судебная медицина» и др., среди общих целей которых мы отметить так же: приобретение знаний и навыков, необходимых для ведения текущих случаев и сложных, междисциплинарных ситуаций в будущей медицинской практике в соответствии с действующими законодательными требованиями и для выявления необходимости разработки новых регламентов; знание и понимание требований законодательства для развития эффективной и безопасной медицинской практики; развитие отношений с пациентами, начиная с уважения конкретных прав.

Более полное представление о проблеме злоупотребления служебным положением студенты получают в курсах «Юридические принципы и малпраксис», «Малпраксис и моральное решение в клинической медицине» и др., специальной целью которых является: осознание того факта, что необходимо привести повседневную практику в соответствие с конкретными юридическими требованиями, влияющими на любое медицинское решение; осознание юридической ответственности; выявление уязвимых мест перед лицом обвинений в врачебной халатности и инициирование адресованных им действий. В ходе клинической практики студенты углубляют теоретические знания, полученные при изучении

вышеуказанных предметов, развивают навыки профессионального решения сложных ситуаций.

В повседневную практику врача входят новые высокие технологии, требующие новых знаний и навыков для их эффективного использования, арсенал лекарственных средств исчисляется тысячами. Поток медицинской информации похож на лавину. В этих условиях работы становится очевидным, что знаний, полученных на студенческой скамье, современному врачу уже недостаточно. Деятельность по непрерывному профессиональному развитию должна основываться на непрерывном процессе на протяжении всей медицинской карьеры, начиная с поступления студента в медицинскую школу [5].

Согласно международным стандартам WFME, процесс обновления учебных программ должен основываться на исследованиях и перспективном анализе, а пересмотр политики и практики программ последипломного медицинского образования должен осуществляться в соответствии с прошлым опытом, текущей деятельностью и будущими перспективами. При этом следует отметить роль профессиональных ассоциаций и организаций, таких как Европейский союз медицинских специалистов (UEMS) и Постоянный комитет европейских врачей (CPME). Европейский совет и Колледж акушерства и гинекологии запустили «Проект педагогического консенсуса» для гармонизации образования в области акушерства и гинекологии в Европе. В рамках этого проекта под названием EBCOG-РАСТ будет разработан передовой общеевропейский учебный план, который послужит примером гармонизации последипломного образования в Европе [4].

В Республике Молдова проблема врачебных ошибок и злоупотреблений освещается в программах обучения и непрерывного профессионального развития. Врачи, руководители и немедицинский персонал, участвующие в управлении медико-санитарных учреждений, имеют возможность совершенствовать свои знания и навыки по актуальным аспектам на курсах «Этика, неподкупность и законность в деятельности медицинских работников», «Этика, общение и консультирование пациентов», «Управление качеством»; семейные врачи – «Медицинское право в практике семейного врача»; специалисты-гинекологи и акушеры – «Законодательство в гинекологической и акушерской практике»; судебные эксперты – «Документирование судебно-экспертной деятельности», «Правовое регулирование судебно-экспертной деятельности».

Дальнейшая гармонизация медицинского образования в Еврорегионе будет способствовать расширению международного обмена передовым опытом в сфере оказания медицинской помощи, мобильности студентов-медиков и врачей-специалистов, но в первую очередь повышению безопасности пациентов, в том числе путем изменения отношения к врачебным ошибкам и уменьшения их количества.

С учетом изложенного можно заключить, что в повседневную практику медицинского работника входят новые технологии и средства, требующие новых знаний и навыков для их эффективного использования. В этой связи совершенствование медицинского образования, внедрение современных форм и методов обучения, гармонизация медицинского образования в регионе способствует повышению качества и безопасности медицинской помощи, в том числе путем изменения отношения к врачебным ошибкам и уменьшения их количества.

Библиография:

1. Ababii I., Astărăstoae V., Hotineanu, V. Erorile medicale au fost și vor fi.... 2015, Ianuarie 28. URL: <https://fiziologie.usmf.md/ru/node/11557> (дата обращения: 18.11.22).

2. Lege Nr. 263 din 27-10-2005 cu privire la drepturile și responsabilitățile pacientului. Publicat: 30-12-2005 în Monitorul Oficial Nr. 176-181 art. 867.
3. Riegelman R.K. Minimizing Medical Mistakes. The Art of Medical Decision Making By. Little, Brown & Co., Boston, 1991, 228 p.
4. van der Aa, J.E., Goverde, A.J., Teunissen P.W., Scheele F. Paving the road for a European postgraduate training curriculum. Eur J Obstet Gynecol Reprod Biol., 2016;203:229-31.
5. WFME Global Standards for Quality Improvement in Medical Education: European Specifications. MEDINE The Thematic Network on Medical Education in Europe. Copenhagen, 2007. 80 p. ISBN: 978-87989108-6-2.
6. Воробьев, К.П. Какие виды компетентности необходимо формировать в процессе до- и последипломного образования врача? Вестник Санкт-Петербургского университета, сер. 11, 2013, вып. 3, с. 184-193.
7. Гырла Лилия. К разъяснению понятий «дефект медицинской помощи» и «добросовестная врачебная ошибка. In: Materialele Conferinței “Integrare prin cercetare și inovare”. Vol. 1, Chișinău, Moldova, 28-29 septembrie 2016.
8. Давыдовский И.В. Врачебные ошибки. Советская медицина, 1941. №3, с. 3-10.
9. Краснопеева М.К. Современные врачебные ошибки, статистика летальных исходов в России. Проблемы современной науки и образования, 2017, с. 78-80.
10. Куртева О.В. К вопросу о повышении качества преподавания в системе организации непрерывного образования дидактических кадров комратского государственного университета. In: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования. 30 martie 2018, Comrat. Компат: Tipogr. A&V Poligraf, 2018, p. 16-19. ISBN 978-9975-83-068-3.
11. Мещерякова М.А. Деятельностная теория учения как научная основа повышения качества подготовки специалистов в медицинском вузе. В: Система обеспечения качества подготовки специалистов в медицинском вузе. Под ред. проф. П.Г. Ромашова. СПб: СПбГМА им. И.И. Мечникова. 2004. с.13-15.
12. Писаренко К., Кондрачки Д., Писаренко С. К вопросу об этико-правовой информированности врачей-фтизиопневмологов. In: XXVIII Национальный конгресс по болезням органов дыхания. 16-19 октября 2018, Москва. Москва: ДизайнПресс, 2018, p. 205. ISBN 978-5-901450-19-2.
13. Стратегия развитие образования на 2021-2030 годы «Образование 2030» (Proiect). Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. URL: https://edu.gov.md/sites/default/files/proiect_strategia_educatia-2030_1.docx (дата обращения: 18.11.22).
14. Федорова С. Качество профессионального образования. In: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования. 30 martie 2018, Comrat. Компат: Tipogr.: A&V Poligraf, 2018, pp. 13-16. ISBN 978-9975-83-068-3.

МОДЕЛЬ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рыжова О.С.,

кандидат пед. наук, доцент
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия
e-mail: osryzhova@sfedu.ru

Abstract: *the article presents the definition of the concept of “pre-profile training”, the theoretical justification of the model and conditions for the early profiling of elementary school students. This model is built on the basis of a personality-oriented approach, allows you to create an individual trajectory of the child's development.*

Keywords: *pre-profile training, early profiling, primary school students, general education school, model, inclinations, abilities, interest, professions, student-centered approach, individual development trajectory.*

Одним из приоритетных направлений образовательной политики согласно Концепции модернизации российского образования, было создание системы предпрофильного и профильного образования в общеобразовательной школе.

На основании положений, которые нашли свое отражение в нормативно-правовых актах (Федеральный закон «Об образовании» (2012) [5], ФГОС начального общего образования (2021), «Федеральная программа развития образования в России» (до 2025 года), «Стратегия развития образовательных систем» (до 2030 года), «Комплексная целевая программа развития образования» (2020), «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2020), целесообразно сделать вывод, что актуальность предпрофильного образования зависит от исследований, направленных на создание эффективных систем педагогического образования с учетом изменяющихся социально-экономических, научно-технических и психолого-педагогических факторов.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и апробация модели предпрофильной подготовки школьников начальной ступени общеобразовательной школы; определение образовательных условий ее внедрения и эффективности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что предпрофильное обучение школьников станет более эффективным, если будут:

- выявлены и проанализированы социально-педагогические предпосылки организации предпрофильного обучения школьников, которые являются базой непрерывного многоуровневого профессионального образования;
- разработана модель предпрофильного обучения школьников;
- разработаны и апробированы педагогические условия предпрофильного обучения школьников.

В качестве теоретико-методологических основ исследования выступили: положения об инновационных образовательных технологиях (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.М. Кларин и др.); методологические основы развития непрерывного многоуровневого

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

профессионального развития (А.П. Беляева, С.М. Маркова, Ю.Н. Петров, и др.); теория когнитивного развития (П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.); теория личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, К.Я. Вазина, М.А. Викулина, Л.С. Выготский, В.В. Сериков, и др.); теория деятельности, выявляющая специфику профессионально-личностного становления (Л.И.Божович, Е.А. Климов, И.С. Пряжников и др.); концепция самоопределения личности (С.Я. Батышев, Е.А.Климов и др.).

Предпрофильная подготовка учащихся начальной школы на основе образовательных проб представляет собой сложный процесс, определяемый действием многих условий и факторов, способствующих подготовке учащихся к осознанному выбору направления образования по окончании основной школы.

Работа была организована на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школы № 53 имени Б.Н.Слюсаря» г. Ростова-на-Дону в 2019-2022 гг. В исследовании приняли участие 35 учеников 1а класса и 35 учеников 2а класса.

Разработанная нами программа предпрофильной подготовки реализуется в процессе учебной, внеклассной, внешкольной деятельности в условиях взаимодействия школы с другими социальными структурами: семьей, профессиональными учебными заведениями, учреждениями дополнительного образования, производственными организациями.

Ключевой задачей нашей программы является развитие индивидуальных, нравственных, эмоциональных, эстетических и физических установок и качеств; знакомство с многообразием профессий в мире; мотивация к получению новых знаний. Именно предпрофильное обучение может реализовать данный образовательный результат. Учебные планы и программы предпрофильного обучения могут составляться общеобразовательными учреждениями самостоятельно на основе запросов обучающихся и родителей. Школами предлагается перечень элективных курсов, которые выбирают родители с детьми, обеспечивая построение индивидуальной образовательной траектории. Когда решается вопрос профильного и предпрофильного обучения, то предлагается только направление (нами выбран курс, который входит в раздел художественно-этического воспитания) художественно-архитектурный профиль.

В учебный план предпрофильной подготовки учащихся начальной школы были включены следующих направления:

Блок 1 – базовые общеобразовательные программы, обязательные в соответствии с ФГОС НОО: математика, русский язык, английский язык, литературное чтение, окружающий мир, технология, изобразительное искусство, музыка, литературное чтение на родном языке.

Блок 2 – профильный общеобразовательный предмет, определяет общее направление и распределение для учащихся класса. Программа индивидуальна для данного класса.

Блок 3 – элективные курсы по выбору, определяющие более общее направление работы и взаимодействие с родителями. Количество курсов не имеет ограничения.

Блок 4 - встреча с интересными людьми (которые могут познакомить детей с данным направлением).

К элективным курсам относятся: программы «Эстрадный вокал», «Флористика», «Юный дизайнер», «Рисуем вместе», «Декупаж», «В стране рукоделия», «Волшебный мир бумаги», «Песочные фантазии», «Резьба по дереву», «Кукольный театр», «Хохломская

роспись», «Лепка из солёного теста», «Вокальное искусство», «Тайны оригами», «Сценическая речь», «Концертный фольклорный ансамбль» и др.

В связи с этим, предпрофильное обучение, предшествующее профильному обучению, представляет собой педагогическую систему, которая содействует самоопределению обучающихся. На первом году обучения курсы выбирают родители, на втором году обучения решения принимают дети.

Элективные курсы следует рассматривать как занятия, способствующие самоопределению ученика относительно профиля обучения в старшей школе. Эти курсы рекомендуется организовывать в виде учебных модулей и делать связанные их относительно краткосрочными (месяц, четверть).

Таким образом, предпрофильная подготовка на уровне начального общего образования на основе личностно-ориентированного подхода осуществляется посредством создания индивидуальной траектории развития ребенка. Это позволяет создать прогрессивно развивающее общество, которое умеет устранять противоречие между обществом и личностью, делать выбор, не опираясь на поток информации и модные профессии, а осознанно принять решение [1].

На этапе профильной подготовки продолжается знакомство с профессией и ее многообразием. А далее самоопределение в старших классах и поступление в ВУЗ по своему интересу.

Профессиональное самоопределение – это не просто выбор профессии, а своеобразный творческий процесс развития личности, начинающийся с раннего возраста, сопровождение которого осуществляют воспитатели дошкольных образовательных учреждений, педагоги школ и учреждений дополнительного образования. Роль каждого из них актуальна. Жизненное, профессиональное самоопределение выпускников основной школы, выбор профиля образования в старшей школе - новое явление в организации воспитательно-образовательного процесса в общеобразовательной школе, который требует моделирования [2].

Моделирование предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки направлено на:

- совершенствование отбора содержания, организационных форм, методов, средств обучения, соответствующих задачам общего образования, развитие личности выпускника основной школы;
- овладение теоретико-методологическими основами для сбора, обработки содержания предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки, обработки научно-содержательной информации, проектирования целостной системы содержания образования, разработки учебных планов и программ;
- развитие личностных, профессиональных качеств школьников, направленных на их профессиональное самоопределение [3].

Функции предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки заключаются в применении личностно-ориентированного подхода в формировании личности выпускника школы; адаптации будущих студентов к обучению в вузе; мотивации к получению высшего образования и активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности каждого ученика; оценки процесса и результатов своего обучения [4].

Таким образом, предпрофильное обучение и воспитание в начальной школе выполняет подготовительную функцию, и является подсистемой профильного обучения. Для того, чтобы ребенок осознанно сделал выбор во взрослой жизни, его надо познакомить с максимальным количеством профессий, начиная с ближнего окружения, с профессиями людей хорошо знакомых, чей труд дети наблюдают изо дня в день. Эта работа начинается уже в детском саду: воспитатель, нянечка, продавец, парикмахер и др. Далее в начальной школе зависимости круг профессий необходимо расширять: проводить беседы о том, где и кем работают родители; по возможности организовывать экскурсии [6].

Безусловно, ключевым моментом мы считаем соединение усилий учеников, педагогов, психологов, родителей в решении данной проблемы. Так же в школе должна быть система психолого-профориентационного сопровождения учащихся с первого по одиннадцатый класс – до момента выбора профильного обучения и в момент самого профильного обучения до выпуска из школы.

Нами была обоснована модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки.

Процесс формирования профессионального самоопределения учащегося средствами профессиональной работы на школьном этапе включает в себя следующие возрастные группы:

1-4 классы – ранняя предпрофильная подготовка (мягкая профилизация) – через основной профиль и элективные курсы, дополнительное образование. Формирование представлений о мире профессий, о понимании роли профессии в жизни современного человека через участие в различных видах деятельности;

5-7 классы – предпрофильное образование (пропедевтическое) – расширенное и углубленное обучение по предметам профильных циклов. Представлено развитие интереса и способностей, связанных с выбором будущей профессии;

8-9 классы - профильное образование – модульная система знакомства с профессиями – проектная деятельность по профессиям, продолжение изучения курсов, - формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу собственных способностей, интересов и склонностей;

10-11 – профильное образование – система профильной подготовки и подготовка к экзаменам в ВУЗы - относятся классы уходящие - формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений учащихся через углубленное изучение соответствующих школьных предметов.

Ребята начинают посещать пробные элективные курсы, чтобы утвердиться (или отказаться) от сделанного ими выбора направления дальнейшего профильного обучения, связанного с соответствующими видами профессиональной деятельности.

Помощь старшеклассникам в выборе профиля обучения подразумевает:

1) осознание ими своих индивидуальных особенностей, формирование внутренней личностной позиции, установок по отношению к себе и окружению (субъектно-позиционный компонент);

2) прояснение планов, целей, ценностей, ведущих мотивов и потребностей ученика (ценностно-мотивационный компонент);

3) оценку уровня знаний, умений и навыков, имеющихся в распоряжении развивающейся старшеклассника удобством (когнитивно-операционный компонент).

Полноценная реализация данной трехкомпонентной модели позволяет говорить о качественном выборе профессионального направления.

Мы знаем, что наилучшим образом усваивается ребенком то, в чем он принимает активное участие, поэтому в свою работу включаем активные, деятельностные формы познания.

В этом нам помогает систематическое использование современных технических средств, интерактивной доски, применение интегративности и информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе. Программа начальной школы построена так, что в курсе изучения окружающего мира, трудового обучения, изобразительного искусства уже заложены темы, где дети знакомятся с различными профессиями людей.

Так же вариативное использование часов школьного компонента, являясь социальным заказом родителей, позволяет выявлять особенности каждого ребенка и раскрывать его творческие способности.

Библиография:

1. Виноградова Н.Ф. Индивидуализация обучения в начальной и профильной школах: парадоксы взаимодействия // Профильная школа. – 2003. - № 2.
2. Захарова Т.Е. Дифференциация образования - основное средство осуществления профильного обучения // Профильное обучение. - 2003. - № 1.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: Из-во УГППУ, 2000. - 258 с.
4. Рассадкин Ю. Профильная школа: в поисках базовой модели // Директор школы. - 2003. - № 5.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. Чистякова, С.Н. Самоопределение личности школьника в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения // Народное образование. - 2003. - № 4.

УДК: 372,8

УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ.

Сусан Е.П.,
учитель русского языка и литературы
ПУТЛ им.Д.Карачобана, м. Комрат.
г.Комрат, РМ.
e-mail: elena.kovac@mail.ru

Abstract: *In this article, the author offers his observations and conclusions of the influence of educational research activities of schoolchildren on the level of learning and, accordingly, the results of educational activities. Students' activity can be carried out in the classroom or outside of it, can be part of the lesson and the leading method. As a result of such work, students' motivation to study increases, therefore, the level of formation of student competencies and the quality of education increases.*

Keywords: *research, research activity, research method, lesson, student competencies, learnability.*

Стремительные изменения в нашем обществе, высокий темп развития социума диктуют современной школе пересмотр традиционных подходов к обучению. Всё чаще мы слышим критику «старых методов», иногда похожих на схоластическое образование. В педагогическом сообществе встречаем огромный интерес к нестандартным формам обучения, призванным повысить мотивацию школьников. Такой подход отражён в образовательных документах, на основе которых проектирует свою работу каждый педагог. Интегративный, лингвокультурологический и текстоцентрический подходы к изучению русского языка и литературы, которые позиционируются как ведущие, так же, как и доминирующие цели Национального Куррикулума 2019, не могут быть реализованы без использования исследовательской деятельности в обучении школьников. Изучение языка и литературы в их единстве, семиотический и герменевтический подходы к изучению литературного произведения позволяет говорить об использовании ученического исследования как об одной из ведущих форм работы школьников.

Сегодняшние технологии позволяют ознакомиться с множеством трудов разного уровня (начиная с ученического исследования, заканчивая докторской диссертацией) исследовательского толка, что также даёт право говорить об актуальности такой работы в школе. Почему? Может, причиной этому является сама человеческая сущность? С малых лет ребёнок исследует мир. Делая первые шаги, обжигаясь огнём зажжённой спички, падая и поднимаясь, маленький человек постигает окружающее его пространство. В начальной школе, как правило, интерес ребёнка к исследованию не гаснет. Возможно, оно проявляется не вполне ожидаемым образом и в непривычной форме, тем не менее оно есть. Часто такое исследование протекает как само собой разумеющееся, нередко ребёнок даже не задумывается о том, какой прогрессивный вид деятельности он совершает. Кто такой его учитель, класс? Что такое школа? Зачем он вообще находится в УЗ? Что оно может ему дать? На каждом предметном уроке ребёнок проводит собственное мини-исследование. В гимназическом и лицейском звеньях исследование, как метод постижения жизни, часто уступает место ученическому, совершаемому на уроке. Таким образом, понимаем, что эта форма работы интересна не только педагогам, но и детям.

Современная педагогика определяет исследовательскую деятельность как метод. Разные источники дают следующие определения:

«ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД обучения — организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путём постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Сущность исследовательского метода обусловлена его функциями. Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами науч. познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании».

«ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ – метод обучения, предусматривающий организацию поисковой творческой деятельности учащихся путем постановки новых для них проблем и проблемных задач. Получил распространение в 20-е гг.

XX в. на занятиях по языку и другим дисциплинам. В ходе его применения, учащиеся выполняли большой объем самостоятельной работы, усваивая значительный программный материал».

Основная цель исследовательской деятельности в школе – формирование и развитие способностей и навыков исследования у школьников, необходимых для освоения и понимания действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний. Задачи исследовательской деятельности школьников: развитие самостоятельности; самореализация личности ученика; развитие коммуникативных способностей; развитие коммуникабельных способностей учащихся.

В процессе осуществления научно-исследовательской деятельности ребёнок становится открытым, социально активным, учится общению.

В современной педагогике уже известно немало форм, видов и приёмов исследовательской деятельности учащихся. Данная работа не предусматривает их подробное представление, поэтому некоторые будут рассматриваться далее в контексте заявленной темы.

В процессе работы педагогическим сообществом ПУТЛ имени Д. Карачобана нередко апробировались разные формы, приёмы, техники исследовательской работы. Бесспорно, чаще всего такая работа используется на уроках. В зависимости от возраста, темы и целей урока, уровня подготовленности школьников можно вводить элементы исследования на уроках или предлагать их в качестве домашнего задания.

Достаточно легко и эффективно учащиеся (ещё в начальных классах) используют поисково-исследовательскую технику «архивариус», цель которой – поиск информации по заданной теме. На уроках литературы это чаще всего информация о жизни и творчестве писателя (в том числе дети могут подготовить выступление о роде (древе) автора или его родовом поместье и т.п.), историческая справка об эпохе, в которой жил и формировался как личность исследуемый автор, или о времени, показанном в изучаемом произведении (например, в романе-эпопее «Война и мир»). Такая работа может быть представлена учеником в форме обычного сообщения, доклада, реферата или презентации. В лицейских классах ребята представляют ученические фильмы/подкасты, электронное портфолио или блог о писателе или его произведении

(https://drive.google.com/file/d/1xh_eSxMaLgWQlU1TxeqPBpIvJ46YVlye/view?usp=sharing).

На уроках русского языка и литературы такую технику возможно использовать, например, при изучении темы «Лексика» (например, проекты «Почему мы так говорим?» о фразеологизмах, словарики иноязычных слов или омонимов и т.п.).

Современная программа и Куррикулум -2019 нацеливает учителей-словесников на интегрированные уроки языка и литературы. На таких занятиях нередко проводится исследование языка художественного произведения, ведь понимание этой составляющей помогает постичь мысль автора, художественный образ, текст в целом. Групповое или коллективное исследование можно оформить в виде электронного постера, кластера или презентации, выполненных с помощью инструментов Google Диск. С такой работой неплохо справляются лицеисты. Ниже представлено несколько таких работ.

10 класс

1.https://docs.google.com/drawings/d/19USeo3U2f70DjqVomyIgDaUqBK_sJg1ucVCHaD5O7ok/e

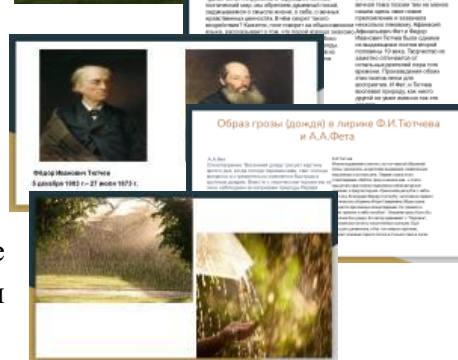
[dit?usp=sharing;](#)

[2.https://docs.google.com/drawings/d/1aQbjXfcKhgKf3v7d21IiYfgEKotfNQH3DL60SSMdCOQ/e](https://docs.google.com/drawings/d/1aQbjXfcKhgKf3v7d21IiYfgEKotfNQH3DL60SSMdCOQ/e)
[dit?usp=sharing](#)

11 класс.

[1.https://docs.google.com/drawings/d/1ILZaMdEAuMAoksPeLDcciTEZZRwz67aS_ZSfEKHxMVU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/drawings/d/1ILZaMdEAuMAoksPeLDcciTEZZRwz67aS_ZSfEKHxMVU/edit?usp=sharing)

[2.https://docs.google.com/presentation/d/11637GwaYOYP41O07e6eM4C4C7DJAAJCsJRQtXha_yaM/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/11637GwaYOYP41O07e6eM4C4C7DJAAJCsJRQtXha_yaM/edit?usp=sharing)



Подобное исследование может стать частью урока, может проводиться на протяжении всего занятия. Интегрированный урок по русскому языку и литературе можно провести как исследование или расследование (например, детективное). Тогда данный метод становится ведущим или единственным используемым учителем.

Так, к примеру, можно провести «детективное

расследование ЧП, в котором «замешаны» сравнительные степени прилагательных» в 6 классе. Исследование (вернее, «расследование») проводилось на базе рассказа М.Зощенко «Глупая история». В процессе урока ученики заполняли «Досье подозреваемого». В итоге с «подозреваемого» прилагательного все «обвинения» были сняты, а школьники изучили основные характеристики степеней сравнения данной части речи.

Исследовательская деятельность, используемая для внеурочных занятий, как правило, интересней для обучаемых, ведь в таком случае они себя ощущают более значимыми. В конференциях школьники представляют себя учёными, а на

мероприятиях конкурсного характера – жителями определённой исторической эпохи, героями книг или знатоками-участниками одной из популярных телевикторин. Готовясь к таким занятиям, гимназисты и лицеисты самостоятельно изучают научную, публицистическую и художественную литературу. Нередко при такой подготовке роль учителя на себя берут одноклассники, что более мотивирует участников. Бесспорно, материал данных занятий запоминается участникам надолго.

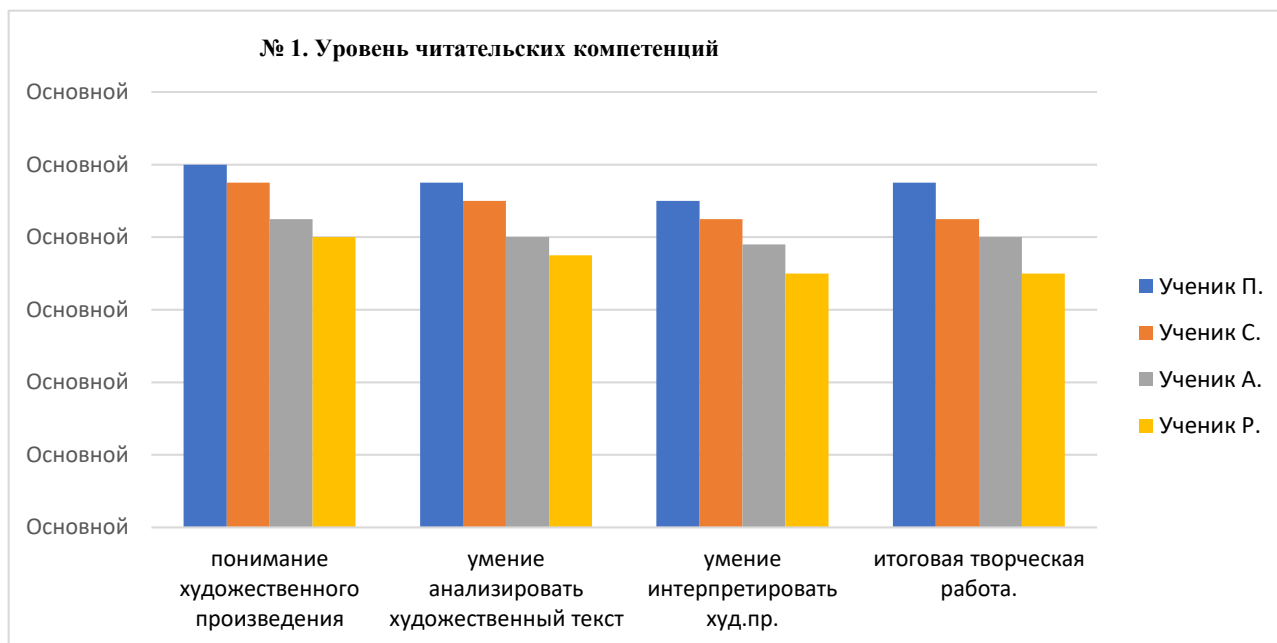
Работа с использованием исследовательского метода на уроках помогает найти, понять и раскрыть интеллектуально одарённых детей. Значимым успехом учителя становится озвученное самим учеником желание участвовать в различных рода исследовательских мероприятиях (конкурсах, НПК и т.д.). Наблюдая за тем, как развивается юное дарование, как ребёнок создаёт своё исследование, учитель понимает, что он вполне выполнил свою миссию. Литератор или языковед подмечают ещё и тот факт, что такое исследование рождает вдумчивого и чуткого читателя, умеющего анализировать, подмечать,



**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

казалось бы, невидимые, но такие значимые детали, которые помогают понять произведение в точности с замыслом автора, а также и самого творца.

Исследовательская деятельность, используемая на уроках русского языка и литературы, способна повысить уровень читательских компетенций, грамотного письма, творческих и аналитических способностей и других компетенций учащихся. На протяжении нескольких лет наблюдения за такими школьниками подтвердили гипотезу о положительном влиянии исследовательского метода на качество их обучения (схематично такой вывод представлен в диаграмме №1).



Уровень читательских компетенций был исследован у учеников одного класса. Ученик П. неоднократно принимал участие в НПК, был призёром региональных конкурсов «Поиск. Исследования. Открытия». Ученик С. обучался на «отлично», выполнял исследовательские проектные работы при подготовке к урокам и на уроках. Ученик А. обучался на «хорошо» и отлично», исследовательскую работу выполнял в рамках урока. Ученик Р. обучался на «хорошо», исследований старался избегать.

Вывод. У лицеиста, серьёзно занимавшегося ученическим исследованием (у ученика П.), данные компетенции развиты на порядок выше, чем у тех, кто тоже хорошо или очень хорошо учились, но такого рода занятиями не увлекались.





Используя ученическое исследование в качестве формы при выполнении домашнего задания, учитель может добиться глубоких знаний по изучаемой теме. Анализ проверочной работы по разделу «Лексика» в 11 классе, показал, что темы, по которым лицеисты ещё в 5 классе проводили своё собственное исследование, запомнились им намного лучше тех, где такой работы проведено не было. Ученические исследования проводились по темам: «Омонимы», «Иноязычные слова» и «Неологизмы» (диаграмма №2).

Вывод. Исследовательская деятельность способна развить глубокие и прочные знания у учащихся. Наблюдения нескольких лет помогают увидеть, что и классные коллективы, в которых большая часть школьников увлечена исследовательской деятельностью, занимают в рейтинге по успеваемости в УЗ ведущие позиции. В данной диаграмме представлены результаты наблюдений разных лет. Классы А и Б относятся к лицейскому звену, классы В, Г, Д – к гимназическому (диаграмма №3). Конечно, необходимо отметить, что, как правило, в таких классах обучаются высокомотивированные учащиеся, но думается, что и виды деятельности, отбираемые для работы в процессе обучения, не менее важны. Возможно, можем наблюдать некий феномен «заразительности исследованием» у одноклассников. Менее успешные ученики вдохновляются примером товарищей и пробуют себя в этом направлении. Когда они добиваются даже незначительного успеха, мотивация к обучению в целом возрастает.

Итак, всё вышесказанное позволяет говорить о важности использования исследования в школе. В заключение отметим следующее: 1) актуальность и ценность исследования как одного из ведущих методов обозначены в нормативных документах РМ, неоднократно доказаны деятельностью педагогического сообщества; 2) исследование интересно как учителям, так и детям. Возможно, они пользуются этим видом деятельности, не задумываясь и не желая того; 3) некоторые приёмы исследования можно использовать ещё в начальном звене; 4) исследование может быть использовано как элемент урока или мероприятия, на нём может быть построено всё занятие; 5) урочная и внеурочная исследовательская деятельность способна повысить уровень мотивации обучаемых, а значит, и качество обучения.

Библиография:

1. CURRICULUM NAȚIONAL. ARIA CURRICULARĂ. LIMBĂ ȘI COMUNICARE. РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА pentru liceu cu predare în limba rusă. Clasele X-XII, Chișinău, 2019, стр.5.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Гаврилова И.В. Исследовательская работа на уроках русского языка и литературы. Тверь, 2019.
4. Российская педагогическая энциклопедия. М: Большая Российская Энциклопедия. Под ред. В.Г. Панова, 1993.

УДК 316.61:37.06

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЧИВОСТИ

Яковлева Е.А.,

студентка,

БИП – Университет права и социально-информационных технологий

[lenaakovleva1221@gmail.com](mailto:lanaakovleva1221@gmail.com)

Вержибок Г.В.,

научный руководитель,

кандидат психологических наук,

доцент, профессор кафедры психологии и педагогики,

БИП – Университет права и социально-информационных технологий,

г. Минск, Республика Беларусь.

Annotation. *The actual problem of the variability of the professional mentality of a teacher, values of orientations, professional mentality and its features, structures, stages of the formation of mentality, as well as the appearance of a modern teacher is considered.*

Key words: *teacher; professional mentality; mentality.*

Подготовка компетентных специалистов, педагогов-профессионалов является одной из актуальных проблем любого развитого общества. В последнее десятилетие проблема совершенствования профессионального педагогического образования становится объектом изучения одновременно с различных аспектов несколькими научными дисциплинами, такими как: философия, социология, психология, экология, экономика.

Во время профессиональной подготовки, вступление человека в профессиональную деятельность педагога обусловлено развитием и формированием профессионального менталитета.

Актуальность изучения определяется его целенаправленностью на решение одной из глобальных проблем педагогической психологии, а именно, проблемы формирования личности педагога, психологическое содержание профессиональной деятельности которого резко модифицируется в условиях общего социального кризиса.

Профессиональная ментальность – это общее, что характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним. Профессия становится особой формой жизни личности, глубинным фактом, радикально меняющим у квалифицированного субъекта отношение к устойчивым фактам человеческой жизни.

Понятие «профессиональная ментальность» отражает тот реальный жизненный факт, что в результате включения личности в профессиональное поле деятельности сама ее позиция по отношению к миру, мышление, поведение соответствуют этой деятельности [6, с. 39].

Общественная ментальность по большей части определяет профессиональный менталитет. Она придает менталитету ценностно-смысловую основу и различные нормативы. Происходит изменение сознания, внутренней, субъективной позиции педагога, также появляется способность манипулировать образами окружающего мира, которая показывает поведение человека и его мировоззрение.

Менталитет выступает как интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира «объяснить специфику их реагирования на него». Это психологическое образование содержит культурно-психологические составляющие, такие как – предписания касательно своеобразия картины мира, образов человека, алгоритмы, указывающие паттерны поведения и общения, свойственные для определенных сообществ. В известной степени можно сказать, что психологические субкультуры поставленных групп –это ментальности этих сообществ [4, с. 36].

Профессиональный менталитет учителя определяется наличием особою социально-психологического типа личности, в структуру которой входят как типичные формы психического отражения действительности (психические процессы, психические свойства, психические состояния, психические образования), так и специфические системы ценностных ориентации, отношений [4, с. 37].

Существуют системы ценностных ориентаций, такие как:

1. **ценности-цели**–концепция личности профессионала в ее разносторонних проявлениях в различных видах деятельности и концепция Я-профессиональное как происхождение и результат профессионального самосовершенствования;

2. **ценности-средства**–ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя школы, концепции педагогического общения, педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга и инновации;

3. **ценности-отношения** –ценности, раскрывающие значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности, концепция собственной педагогической позиции как совокупности названных отношений;

4. **ценности-знания**–ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в профессионально-педагогической деятельности, теоретико-методологические знания закономерностей формирования личности, целостного педагогического процесса, знание психологии;

5. **ценности-качества** – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя, многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешнеповеденческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, находящих отражение в специальных способностях [3, с. 14].

Особое место в данной системе занимают ценности-качества, раскрывающие личностный потенциал преподавателя, его сущностные и профессиональные силы. В этой

связи возникает необходимость обращения к личности и индивидуальности педагога, к исследованию его профессиональных и индивидуальных качеств преподавателя как субъекта своей профессиональной деятельности. Именно субъект определяет нужное «количество» активности для различных форм деятельности и «качество» этой активности, т.е. гарантирует меру активности соответственно масштабам решаемых задач.

В структуре ментальности педагогов профессионального обучения выделяют следующие составляющие:

1. *когнитивная*: направлена на переработку, поиск информации, развитие интеллектуальных процессов, которые свойственны педагогу;
2. *деятельностная*: включает в себя организационные формы и изменения поэтапного самосознания в процессе подготовки педагогов;
3. *мотивационно-ценностная*: формируется в процессе проживания педагогом определенной системой общечеловеческих ценностей в педагогической ценности, также ценностные отношения проявляются через изменение педагога внутренней позиции как основы регуляции направленности личности [7, с. 82].

Существуют этапы формирования ментальности во время подготовки педагогов к профессиональной деятельности:

- Первый этап – самоопределение(абитуриенты). В этом этапе выпускники колледжей и абитуриенты ставят перед собой вопросы, такие как: «Куда идти дальше?», «Какую профессию мне выбрать?». Начинают поиски профессии, которая им будет интересна, с удобным графиком работы, хорошей заработной платы, возможности профессионального роста и также требованиям к педагогу. Из этого можно сделать вывод, что самопознание влияет на процесс профессионального самоопределения и на дальнейшее будущее в целом.

- Второй этап – адаптация (1-2 курсы). Абитуриенты, поступившие в вузы, начинают новый этап, который показывает, насколько он может быть активным и самостоятельным во время обучения.

- Третий этап – это формирование (3 курс). Педагоги дают знания для работы в профессиональной деятельности после университета. Студент усваивает такие качества, как: организационно-управленческие, диктаторские, исследовательские, умение поставить цель, дисциплинированность, стремление повышать качество своего труда.

- Четвертый этап – становление (4 курс). На этом этапе студенты уже поняли, что из себя представляет их профессия, содержание предстоящей профессиональной деятельности. Сформированы профессиональные знания, умения, качества.

- Пятый этап – личностное преобразование (выпускники университета). Выпускники уже психологически готовы к самостоятельной деятельности, чтобы далее освоить профессию. Этап включает в себя потребность применять знания и умения на практической основе.

- Шестой этап – перспективный (1-2 года после работы). Получен небольшой стаж работы. Для оценки продуктивности работы педагога требуются такие показатели как: планирование работы, профессиональные знания, способность находить подход, структурировать отношения между информацией, анализировать успех и неудачи.

В профессиональном менталитете педагога начинает противоречить совершенная и качественная система предметных знаний и умений с одной стороны, и авторитарная нравоучительность коммуникативная беспомощность при передаче этих знаний с другой. В

профессиональной ментальности педагогов с высокими показателями стажа наблюдается тенденция стремления к высоким целям при полном игнорировании к вариантам их реального исполнения. Это приводит к губительным изменениям представлений о предметах профессиональной деятельности.

На профессиональный менталитет педагога воздействует и такой особенный признак, как рефлексия, что содержит в себе направленность педагога на самого себя, учет формирующихся представлений, обучающихся о его (учителя) деятельности и представления учащегося о том, как учитель понимает личность ученика, его деятельность и поведение (рассуждение о рассуждениях).

Отечественные исследователи (И. Дубровина, А. Маркова, Л. Митина, А. Петровский, Б. Сосновский, В. Столин, Д. Фельдштейн, И. Якиманская и др.) в педагогической (профессиональной) рефлексии наглядно рассматривают способность педагога мысленно изобразить себе сформировавшуюся у ученика картину той или иной ситуации и на этой основе уточнить представление о себе [5, с.258]. «Феномен ментальности, – отмечает В.А. Сонин, – как становится очевидным, все более нуждается в разработке строгой, научной социально-психологической парадигмы, позволяющей объективно исследовать характер и психический склад, отличающий один этнос от другого, одну личность от другой, профессионально-предметную деятельность педагога, учителя, воспитателя, наставника от трудовой деятельности других» [6, с. 33].

В профессиональной ментальности учительского корпуса четко выражается авторитарный стиль управления в системе взаимоотношений «ученик-учитель». Подобный стиль взаимоотношений чаще всего предпочитают те учителя, воспитатели, наставники, которые пытаются компенсировать свои индивидуальные недостатки, профессиональные неумения, предметную некомпетентность, чувство социальной неопределенности, статусной незначимости.

Дети, выросшие в условиях авторитарного воспитания, усваивают в большинстве своем такой стиль подавления и показывают «синдром застенчивости». Все это в дальнейшем, возможно, повторится, если эти воспитанники предпочтут профессиональным пространством своей деятельности школу, детские учреждения. Даже при определенной предметной компетентности эти педагоги не смогут избежать, профессиональной агрессивности, высокой возбудимости, раздражительности, что в профессиональном менталитете учетом будет проявляться особенно ярко.

Невербальные аспекты обучения, воспитания являются составляющими профессионального менталитета учителя. Отмечено следующее: если невербальные действия оказываются решающими, то язык направляет и организует воспитание и обучение в классе и вне класса. Даже при полном молчании, занимаясь чтением или письмом, учитель и его воспитанник пользуются языком. В профессиональном менталитете учителя такие проявления не случайны, они отражают специфику этой деятельности, качественно отличающейся от всех других профессиональных видов занятости [7, с.74].

Педагог обычно отслеживает процесс изменений актуальных внутренних ментальных структур в личности ребенка (феномен ментальной идентификации). *Ментальная идентификация* – это идентификация, бессознательное уподобление с другой персоной, идеалом, группой, явлением, процессом. Бессознательная проекция человеком собственной личности на то, кем и чем он действительно не является: другого человека, дело, объект,

местоположение. Такая сторона профессиональной деятельности есть не что иное, как проявление его ментальной сущности, заданной историческими и социокультурными потребностями общества.

В основу взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса в вузе должен быть заложен принцип гуманизма. Традиционно такими субъектами выступают коллектив преподавателей, студентов, администрация. Однако стоит обратить внимание на тот факт, что каждый из перечисленных участников, в свою очередь, привлекает заинтересованных в сотрудничестве коллег и друзей, которые находятся в коллективе не постоянно, но разделяют его идеи, активно включаются в совместную деятельность, связь с которыми не теряется на протяжении всех лет обучения. Так, ими являются:

- родители и родственники студентов;
- руководители социальных служб;
- школьники профильных классов, проходящих в стенах вуза соответствующую допрофессиональную подготовку;
- представители городской и областной администрации, приглашаемые для совместной деятельности по реализации социальных программ;
- зарубежные коллеги;
- студенты и преподаватели других вузов, а также все люди, являющиеся потенциальными и актуальными клиентами социальной сферы, с которыми складываются определенные взаимоотношения студентов в рамках практики, благотворительных акций, волонтерской деятельности (осужденные, сироты, люди с ограниченными возможностями здоровья и др.) [1, с. 217].

Все они на разных этапах жизнедеятельности вуза и вузовского обучения включаются в разные виды совместной деятельности. Здесь особо важным является факт понимания сущности принципа гуманизма для каждого участника деятельности. Чтобы реализовать принцип гуманизма, необходимо определить правила его реализации, которые должны стать нормой отношений между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса в вузе, такие как:

- безусловное принятие и поддержка каждого человека со всеми его достоинствами и недостатками;
- отказ от деления студентов по способностям, на «сильных» и «слабых», бюджетных и внебюджетных;
- на людей, имеющих какие-либо отклонения в здоровье, и здоровых;
- терпимость к поступкам и нестандартному поведению любого человека;
- вера в возможность развития каждого студента, даже при совершении проступков и правонарушений;
- оптимистические, деятельные тон и стиль общения;
- недопустимость эмоциональных, запугивающих, негативных выводов о способностях и поступках человека
- недопустимость использования вербальных и невербальных высказываний, осуждающих неудачи и промахи студента;
- признание права каждого студента быть самим собой, уважительного к нему отношения;
- интеграция студентов в единый коллектив независимо от группы, потока, курса;

• создание паритетных отношений соперничества и взаимоподдержки, понимания и сочувствия, общей атмосферы ответственности во взаимоотношениях между студентами и преподавателями [2, с.79].

Современное общество нуждается в «новом» (или «обновленном») современном педагоге, на высоком уровне владеющим принципиально новыми компетенциями, какие позволят ему основывать учебную работу с самыми различными категориями детей, подростков и юношества. Он должен знать и понимать основы формирования личности в каждом возрасте, в ходе преподавания принимать во внимание их возможности, способности и особенности, обладать научно обоснованными технологиями развивающего обучения, развитыми умениями взаимодействия. Вместе с тем, педагог должен быть духовно богатым человеком, которому удастся среди всех обыденных забот (написание планов, создание проектов, массы отчетов, и пр.) оставаться социально активным индивидом, который призван и обучать, и формировать подрастающее поколение в новых условиях цифрового развития общества. Профессиональная ментальность современного педагога находится на стадии изменчивости и трансформации, благодаря чему вырабатывается учительский менталитет с концепцией педагогического “Я”, а также продуктивность работы педагога, профессиональные знания, способность находить подход, структурировать отношения между информацией и более качественно обучать учеников.

Библиография:

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.
2. Емельянова М.В., Журлова И.В., Савенко Т.Н. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студентов. Мозырь: УО «МГПУ», 2005. 150 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.
4. Митина Л.М., Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
5. Слостёнин В.А. Педагогика: учебник / В.А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Иваново, Академия, 2008. – 566 с.
6. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя: автореф.дисс. ...докт. психол. наук. М., 1998. 44с.
7. Таршис Е.Я. Ментальность человека: подходы к концепции и постановка задач исследования. М.: Институт социологии РАН, 1999. 82 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ямбогло Е.И.,

ассистент унив., магистр,
Комратский государственный университет,
e-mail: ekaterina_iamboglo@mail.ru

Abstract. *History keeps the answers to questions that are relevant now. Studying the past, we can better understand the present and direct our efforts towards creating the future, which will contain less unlearned lessons of history. Since childhood, it is important to pay special attention to the protection of human rights, the protection of ethnic minorities and the most vulnerable groups, as well as the preservation of the environment. Teaching history in elementary school ensures that young students understand the fundamentals of value orientation: the complexity of human personality and the whole society, which will enable them to define their own identity. This will allow them to get acquainted with the models of a confident and responsible citizenship, to lay the foundation for the establishment of moral and ethical principles.*

Key words: *history, value orientations, human rights protection, identity*

Образцовым гражданином становятся, а не рождаются. И это неоспоримая истина, которой следуют из поколения в поколение, развивая и формируя юных граждан своей страны. Как педагоги обучают детей математике и языкам, развивают навыки коммуникации и т.д., подобным образом, они должны стать компетентными людьми в тех уроках, которые имеют основополагающее значение для жизни в гармонии и социального прогресса, развития таких качеств как уважение, сочувствие, равенство, солидарность, патриотизм и критическое мышление. Без этих и других характеристик, которые определяют нас как людей, нам будет трудно построить лучший мир и историю, а также «привести» в общество новые поколения, знающие, уважающие свой край и готовые познавать и совершенствовать просторы своей Родины [5].

Это все, безусловно, касается и образовательного процесса в целом, который прививает моральные стандарты для создания более демократического и активного гражданского общества. Образование в области ценностей способствует укреплению в обществе идей терпимости и взаимопонимания, устраняя избыток критики и осуждения политических, культурных, религиозных и прочих различий. Молодое поколение обучают уделять особое внимание защите прав человека, защите этнических меньшинств и наиболее уязвимых групп, а также сохранению окружающей среды [1].

Формирование ценностных ориентаций — это ответственность всех нас, а не только школ. Но беря в учет уроки истории в начальных классах, мы как нельзя лучше и увлекательнее познаем особенности своей страны, «перемещаемся во времени», знакомясь с представителями различных эпох и достижений. Каждый урок, каждая тема пронизаны познавательным, нравственным, и в том числе ценностным аспектом, закладывающим в ребенке ряд ценностей, мотиваций и устремлений [7].

Есть известная цитата о характере ценности: «Если потеряно богатство, ничего не потеряно; если потеряно здоровье, что-то потеряно; когда потерян характер, потеряно

все». - Билли Грэм, американский общественный и религиозный деятель, автор множества книг, получивший известность в 40-е г. XX века. Эта цитата, вполне актуальная, образно демонстрирует «пирамиду» ценностей, которые должны формироваться у человека, ребенка на протяжении всей жизни.

Наличие моральных ценностей означает наличие прочных корней. Для деревьев наличие здорового корня означает наличие здоровых листьев и ветвей. А для людей иметь крепкие корни здоровых ценностей означает иметь хорошие мысли и здоровый образ жизни. Распространяя данную тему на уроках истории в младших классах, педагог может искусно оперировать обилием методов и форм, постигая увлекательные исторические факты, демонстрируя приоритеты древних цивилизаций, потребности предков и актуальные на сегодняшний день позиции и мировоззрения общества. На основе разбора биографий исторических личностей и деятелей, на базе их поступков и решений, ребята наблюдают степень мотивированности, контекстной развитости представителя, его ориентиров и того, чего он придерживался в процессе своей деятельности и жизни. Помимо этого, в школьниках формируются задатки стратегического и тактического планирования, которое позволяет просчитать возможные варианты развития событий, осознать удовлетворение от исхода или же придумать альтернативный ход действий с целью достижения достойного результата. Таким образом, важность формирования у детей основополагающих ценностей, заключается в том, что это помогает им выбрать правильный путь. Это помогает людям принимать решения и суждения. Это дает им представление о том, что правильно, а что неправильно [8].

Младший школьный возраст – наиболее подходящее и осознанное время для формирования моральных ценностей. Говорят, что знания детства остаются с нами на протяжении всей их жизни и это как нельзя лучше помогает следовать этим принципам по мере взросления, унаследовать их и придерживаться в своей жизнедеятельности. Ценности отражают то, что важно в жизни. Это личные руководящие принципы, которые определяют наше поведение во всех аспектах нашей жизни [2].

Учебная программа по истории в начальной школе основана на целостном понимании истории, как учебной дисциплины, а также на знакомстве с историей Молдовы. В современном мире как никогда важно обсуждать и анализировать информацию, а не просто принимать то, что вещается. Преподавание истории гарантирует, что наши дети будут понимать сложность людей, обществ и изменений, что позволяет им понять свою идентичность в обществе. Это показывает им образцы хорошей и ответственной гражданской позиции, правильное и неправильное, мораль и этику. Истинная ценность истории заключается в том, как мы применяем уроки прошлого к нашему настоящему и будущему, чтобы наши дети не воспринимали вещи пассивно [2].

Уроки истории больше не являются простым изучением и запоминанием дат и фактов. Они превратились в более комплексный подход к прошлому, с учетом того, что можно узнать и какую ценность это имеет для будущих действий и решений. На уроках истории учащиеся развивают эмпатию, поскольку они подвергаются воздействию различных обстоятельств и могут поставить себя на место других. История — это уже не просто рассказ о прошлом, а урок, который необходимо усвоить и понять. Это также способствует развитию эмоционального интеллекта. Извлекая уроки из прошлого, учащиеся могут быть подготовлены к будущему. Развитие самопонимания, которое истекает из этого, может

способствовать формированию ответственной гражданской позиции в условиях разнообразной, сложной и неопределенной демократии [3].

Очевидно, что история имеет большое значение для учащихся, при условии, что она преподносится со страстью. Целостный и междисциплинарный характер предмета делает историю интересным предметом для всех, кто его изучает.

Теоретически – это все кажется понятным и доступным, но, когда дело доходит до практики, ряд педагогов может застопориться, поэтому важно отметить наиболее эффективные и распространенные способы развития ценностных ориентаций детей в условиях исторического просвещения.

Итак, нельзя забывать о том, что дети активно применяют все то, что ярко внедряется и фигурирует в их повседневной жизни. Поэтому, основой формирования у ребенка системы ценностей является соответствие этой системы его миру и предпочтениям. Ведь ценности кажутся почти теоретическими, пока дети не начинают говорить о своей собственной жизни, которая, хотите верьте, хотите нет, полна решений, основанных на ценностях. В виду этого, старайтесь не упустить возможность помочь ребенку расти, поддерживая его в принятии осознанных решений, расценивая каждый поступок в своей практической деятельности (не только учебной), оперируя системой взглядов и моральных убеждений [4].

Осознавайте и применяйте то, что вы пропагандируете. Ведь дело не в том, что вы говорите, а в том, что выделаете. Если вы скажете детям, что футбол — это веселье, навыки, упражнения и командная работа, но ваш первый вопрос будет о том, кто выиграл игру, они поймут, что победа важнее всего остального. Если вы говорите о честности, но лжете в каких-то явных моментах, это не только ставит ребенка в неудобное положение, но еще он узнает, что мошенничество допустимо при определенных обстоятельствах.

Сопровождайте чтение нудных текстов и сведения уроков либо к монотонной, односторонней передаче информации, либо к морализаторству. Вместо этого попробуйте задавать вопросы, чтобы узнать больше о решениях, которые ребенок принимает, и о том, что стоит за этими решениями. Не забывайте делиться своими собственными взглядами. Ученик, вероятно, узнает больше из процесса формулирования своих рассуждений и осознания моральных последствий своего выбора, чем из потока информации, а также он почувствует большую связь с вами, потому что вы слушаете его, воспринимаете переживания и одобряете его мнение и инициативу.

Старайтесь моделировать участие ребенка в сообществе. Помогите им оценить, как невидимая работа других людей помогала и помогает каждому из нас ежедневно, и, что, чем больше достояния и благополучия у нас в жизни, тем больше ответственности мы несем за это и обязаны сохранять и доносить до новых поколений и сверстников их ценность и значимость [3].

Никогда не стоит порицать ребенка за ошибки, ведь именно на них мы можем учиться и находить другие пути разрешения проблемных ситуаций.

«Те, кто не помнит прошлого, обречены повторять его». Цитата Джорджа Сантаяны, американского философа и писателя испанского происхождения, - одна из самых цитируемых и перефразированных академических строк, которая прекрасно объясняет, почему каждый должен изучать историю и не бояться допускать ошибки. Прошлое наполнено предупреждающими знаками. Мы должны уметь размышлять о событиях, которые привели к ним, учиться на допущенных ошибках и сопротивляться, задаваясь

вопросом, видим ли мы появление подобных моделей. Если ваш ребенок изучает историю, он сможет определить, когда общество идет по опасному пути, какие неадекватные ценности выдвигаются при достижении определенных целей, а также какой можно внести свой вклад в его возвращение в нужное русло [6].

Подводя итог, хочется отметить, что важность преподавания ценностей детям на уроках истории проходит целенаправленно, тонко продумано, с представлением практических задач, а не сугубо теоретического материала. То, какие выводы сделают для себя школьники из исторического просвещения и обретенных знаний, будет определять, как они будут вести себя, когда станут взрослыми.

Мы, как педагоги, несем ответственность за то, к какой из позиций прильнет юный школьник, каким принципам будет следовать и какие последствия будут исходить от, принятых им, решений и деяний. Именно на уроках истории, ребятам можно наглядно продемонстрировать исход предпринятых действий, а также проследить какие ценности фигурируют для достижения благоприятного и гармоничного исхода событий. А ежели, какие-либо ценности еще недостаточно развиты или упущены, то с помощью исторических сведений вполне результативно можно исправить ориентир мировоззрения ребенка. Некоторые события из истории родного края могли оказать влияние на жизни даже ближайших предков ребенка, о чем он может узнать из рассказов своих родственников, тем самым, развивая любознательность и культурнообразование [4].

Дети выстраивают систему ценностей, выбирают для себя наиболее существенное, предпочтительное, и чем ярче будет раскрываться та или иная ценность, тем осознаннее и фундаментальнее она будет откладываться не только в мозге ребенка, но и в его произвольных поступках, побуждениях и желаниях.

Библиография:

1. Бурова, Л.И. Формирование у младших школьников первоначальной системы знаний об истории [Текст] / Л.И. Бурова. – М.: Академия, 2015.
2. Гид по внедрению куррикулума для начального образования / Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”).
3. Губанова, Е.Н. Использование на уроках материалов исторического краеведения [Текст] / Е.Н. Губанова, Н.С. Махина // Начальная школа. 2012.
4. Конькова, Н.Л. Развитие исследовательских навыков у младших школьников [Текст] / Н.Л. Конькова. – М., Педагогика, 2012.
5. Методика ознакомления детей с историей в начальной школе [Текст] / Под ред. П.Г. Саморуковой. – М.: Дрофа, 2012.
6. Саплина, Е.В. История в начальной школе [Текст]: методические рекомендации / Е.В. Саплина, А.И. Саплин. – М.: Астрель, 2012.
7. Фролова С.Л. О реализации приоритетных направлений воспитания учащихся: формирование идеалов и ценностей // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012.
8. Шамигулова, О.А. Формирование у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру на основе историкообществоведческих знаний [Текст]: методическое пособие / О.А. Шамигулова, Д.Д. Данилов, Р.Ю. Стрелова. – М.: Литера, 2014.

СЕКЦИЯ 2
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В
ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

МОДЕРАТОРЫ:

Хорозова Л.Ф., доктор, конференциар.

Кауненко И.И., доктор, конференциар

УДК 378.016

**INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF PRECISION AGRICULTURE EDUCATIONAL
PROGRAMS: CASE-STUDY OF MSc INTERNATIONAL PROGRAMS**

Yarashynskaya A.

Adiunkt

Bydgoszcz University of Science and Technology

Bydgoszcz, Poland

e-mail: oyarashynskaya@yahoo.com

Abstract: *Interdisciplinarity is a complex concept broadly defined in numerous definitions and comprising a lot of key elements and taxonomies. Its importance is determined by the need for the well-rounded and interdisciplinary educated workforce to deal with the contemporary environmental, agricultural, food supply, and societal challenges. This research provided the analysis of the selected Precision Agriculture MSc educational Programs employing the content analysis of these Programs' "what" (syllabuses, overviews) and "where" (Host institutes and Host Departments) components and proves the overall interdisciplinary nature of these Programs.*

Keywords: *Precision Agriculture, international experience, education, interdisciplinarity*

1. Introduction and Theoretical Background

Interdisciplinarity is a complex concept broadly defined by the numerous definitions, where interdisciplinarity is interpreted as a "synthesis of fragmented knowledge and understanding collected by a variety of disciplines" [1, p. 458] described as "an ability to integrate knowledge from different academic fields" [11, p. 2], or usage and "integration of concepts, knowledge, and methods from more than one academic discipline" [11, p.3]. The most expectable final outcomes of the application of interdisciplinary approach into the research and educational environments are the contribution to complex problem-solving abilities [11, p.2], enhanced "understanding of some phenomenon or problem" [11, p. 3], and more relevant for non-academic actors knowledge production [3, p.3].

Within the interdisciplinarity concept, the notions of the narrow and broad interdisciplinarity are distinguished, with the narrow interdisciplinarity existing between the disciplines sharing the compatible methods and conceptions (e.g., literature and history), and broad interdisciplinarity taking place between the disciplines "with little or no compatibility" (e.g., humanities and science) [3, p.4; 6, p.18; 8, p.17].

All of the aforementioned definitions are mirrored in numerous taxonomies of interdisciplinarity, which cover the taxonomies of key elements, educational models and etc. For example, *Gantogtokh and Quinlan (2017)* [3, p. 3] synthesized the following three elements of the interdisciplinarity: (1) interdisciplinarity as a process, (2) interdisciplinarity as a breadth or complexity, and (3) comprehensiveness as the interdisciplinarity outcome. *Schijg et al. (2022)* [11, p.1] more extensive taxonomy comprises the six main elements of interdisciplinarity, like “knowledge of different disciplinary paradigms, knowledge of interdisciplinarity, reflection skills, critical reflection skills, communication skills, and collaboration skills”. The overview of the interdisciplinary educational models combined by *Reindl et al. (2020)* [10, p.3] comprises the “kaleidoscope” model (the disciplines describe the same content from different perspectives and inter-disciplinary boundaries are not so clear), “jigsaw” approach (the disciplines fit together with a minimum possible overlap), and “transdisciplinary” model (not build around the disciplines, but around the case, issue or process that transcends several disciplines).

Historically, educational programs at the Universities were based on the mono-disciplinary approaches and programs. The shift from mono-disciplinarity to interdisciplinarity stated to take place during the last 20 years and the number of interdisciplinary programs is rapidly growing, with the significant share of educational institutions explicitly pronouncing the interdisciplinary approach in their educational strategies [5, p.1; 9, p.64; 11, p.1].

The rise and importance of the interdisciplinary education is argued by the number of professional, educational, and societal reasons. The most commonly mentioned motivation for the interdisciplinarity rise and significance is based on the ideas that interdisciplinary education could provide a strong foundation for students’ survival in contemporary volatile, uncertain, complex and ambiguous world [4,p.3], would allow them to address and solve the complex societal problems [11,p.2], and also satisfy the industrial, societal and academic demand for people with interdisciplinary knowledge and skills, as the most important and interesting real life and research problems are of interdisciplinary character [2, p.1]. The lesser mentioned explanations are the arguments (1) that interdisciplinary education addresses the critique that University education is highly specialized [11, p.2], and (2) that the interdisciplinary education operates at the boundaries of disciplinary, cultural and social groups, thus allowing the creation of the “third space”, which stimulates critical thinking, develops new knowledge, and teaches to be open to the different perspectives and approaches [5, p.2].

The strong need and overall importance of the interdisciplinary education is highlighted in EU Commission agenda [7, p.3] and in several governmental and national educational bodies’ research policies and agendas [4, p.6; 9, p. 64].

The importance of the introduction of interdisciplinary approach into the Precision Agriculture (PA) educational programs is determined by the interdisciplinary and intersectoral nature of this sector of economy. Precision Agriculture as a newly emerged sector of economy is grounded at the intersection of several industries (i.e., agriculture, disruptive tech), disciplines (e.g., agriculture, digital technologies, engineering) and is expected to address numerous inter-related challenges of contemporary world, like environmental challenges (e.g. , proper water, energy, waste, fertilizers, carbon footprint management), agricultural challenges (e.g., make agriculture more efficient, productive and profitable), and food supply and societal challenges (i.e., ensure that global food production meets population needs and is resilient for the food supply-chain distortions).

Therefore, introduction and adoption of the interdisciplinary approach into the PA education is a logical response for the PA industry needs for the well-rounded and interdisciplinary educated workforce and this study aims at the brief analysis of the interdisciplinary nature of the selected Master of Science (MSc) Precision Agriculture education programs based on the content analysis of these Programs' "what" (syllabuses, overviews) and "where" (Host institutes and Host Departments) components.

2. Methodology and Data

For the purpose of these research seven PA Masters' Programs were identified (Table 1). Only Programs which marketed themselves as PA related programs (i.e., Programs, which names contained the PA related words, like Precision, Digital, Data) and specialized in agricultural disciplines were included. Agriculture related, but not strictly focused on Precision Agriculture issues Programs, like Nanobiology, Genomic Data Science, Biosystems Engineering, and etc. were excluded from the sample. The Programs were retrieved from the world-wide search portal for the Masters' programs [www.mastersportal.com] using the search terms "precision" and "digital". Next, the Programs' homepages were reviewed to identify the Programs' Hosts Departments, syllabuses, and general overviews. After that, content analysis methodology was used for the identification and analysis of the interdisciplinary content of these Programs, in the context of Programs' "where" (Host institutes and Host Departments) and "what" (Programs' overviews and syllabuses) components.

Table 1. List of Precision Agriculture Masters' (PA-MSc) Programs

	MSc Program	University	Country	Host Department/School
1	Precise and Sustainable Agriculture	University of Bologna	Italy	Department of Agricultural and Food Sciences
2	Precision Agriculture	Lincoln University Canterbury	New Zealand	not identified
3	Precision Agriculture Technologies	Universidade Nova de Lisboa	Portugal	Faculty of Science and Technology
4	Precision Livestock Farming	University of Naples Federico II	Italy	Department of Veterinary Medicine
5	Agricultural and Food Data Management	UniLaSalle	France	Institute Politechnique
6	Crop Science and Biotechnology	Seoul National University	South Korea	Department of Agriculture, Forestry and Bioresources
7	Digital Agriculture	University College Dublin	Ireland	School of Biosystems and Engineering

3. Results and Discussion

In the first phase of the research the interdisciplinary nature of the overall sample of PA-MSc Programs was analyzed. It was found that major part of the Programs' names reflects the interdisciplinary nature of PA education and covers several disciplines (agriculture, biology, and disruptive technologies), and industries (livestock, crop, food production, and agriculture in general). Although the analyzed Programs are mostly embedded at the classical Universities' structures, the Host Departments' variety is broad enough for making a conclusion about the interdisciplinary environment in which the Programs from the sample are embedded. It intersects all the disciplines, which could potentially be useful for the PA-MSc Programs' educational needs: agriculture, food science, engineering and technology, forestry, biology, and veterinary medicine.

Then, the content analysis of the PA-MSc Programs general overviews was conducted. It shows that five out of seven Programs from the sample explicitly stated its interdisciplinary nature using phrases like, [Program] “adopts an interdisciplinary approach”, “balance the interests”, “is at the interface”, “is engaged in the fields”, “is delivered by multi-disciplinary school”. In terms of the particular disciplines mentioned in relation to the Programs’ interdisciplinarity, the most commonly mentioned disciplines were the Agriculture (6 mentions), Disruptive Technologies (5 mentions), Environment/Ecology (4 mentions), Food Science (4 mentions). Less frequently were mentioned the very specializations of the Agriculture (crop and livestock – 1 mention for each specialization), Economics (2 mentions), and Statistics (1 mention).

The detailed analysis of PA-MSc Programs curricular not only goes in line with the aforementioned findings on interdisciplinary nature of Programs from the sample, it also shows the profound disciplinary diversity of the courses offered by these Programs. For example, the Crop Science curricular ranges from traditional Soil Science Basics course to Plant Breeding & Genetics, Crop Ecology & Informatics, Crop Molecular Physiology & Weed Science, and Crop Molecular Genetics courses. Technology and Engineering curricular also goes beyond basic Agricultural and Software Engineering and offer specific courses on Biomass thermal conversion processes, Bioconversion processes, and Precision Irrigation Systems and Sensing Technologies. Disruptive Technologies stream offers the most diverse and interdisciplinary course range, which includes (among others) the courses on Special Topic in Advanced Precision Agriculture, Advanced Geographic Information Systems, Remote Sensing and Image Analysis, Data Processing Technologies in Precision Agriculture, Digital Mapping, Geospatial Statistics and Decision Support, Robotics, Agriculture and Event of Big Data, Data Quality Management in Agriculture, Data Analysis Applied to Agriculture, IT Big Data Management, and Crop production and Remote sensing. Environment and Ecology curricular is mainly dedicated to the Water and Waste management issues.

All the abovementioned findings allow to come to conclusion that all analyzed “where” (Host institutes and Host Departments) and “what” (Programs’ overviews and syllabuses) components of the PA-MSc Programs from the sample shows the significantly interdisciplinary nature of the analyzed Programs, which addressed the urgent need for the well-rounded and interdisciplinary educated students to respond for the current environmental, agricultural, food supply, and societal challenges.

4. Conclusion

This research was aimed at providing the analysis of interdisciplinary component of the PA-MSc Programs selected through the search portal for world-wide Masters’ programs, based on the content analysis of the “where” (Host institutes and Host Departments) and “what” (Programs’ overviews and syllabuses) Programs’ elements. The research results show the significantly interdisciplinary nature of the analyzed Programs, addressing the need for interdisciplinary educated specialists to deal with the contemporary challenges. This research is limited only to the Programs, which explicitly stated their relevance to PA topic and analyses only the selected components from these Programs’ structure. Therefore, future research agenda could be expanded (1) to the Programs which include the PA courses in their curricular, but did not state it explicitly through the Programs’ names, as well as (2) to the analysis of the other Programs’ components, e.g., like: faculties’ specializations, students’ backgrounds, knowledge and skills obtained, and teaching methods employed in these Programs.

References:

1. Blöschl, Gunter. "Hydrologic synthesis: Across processes, places, and scales." *Water Resources Research* 42.3 (2006).
2. Blöschl, Günter, et al. "Promoting interdisciplinary education– the Vienna doctoral programme on water resource systems." *Hydrology and Earth System Sciences* 16.2 (2012): 457-472.
3. Gantogtokh, Orkhon, and Kathleen M. Quinlan. "Challenges of designing interdisciplinary postgraduate curricula: case studies of interdisciplinary master's programmes at a research-intensive UK university." *Teaching in higher Education* 22.5 (2017): 569-586.
4. Jones, S., M. A. Kernan, and C. Holtham. "Taking the MICL: An Interdisciplinary Masters Programme in Innovation, Creativity and Leadership." (2017).
5. Klaassen, Renate G. "Interdisciplinary education: a case study." *European journal of engineering education* 43.6 (2018): 842-859.
6. Klein, Julie Thompson. "A taxonomy of interdisciplinarity." *The Oxford handbook of interdisciplinarity* 15.6 (2010): 15.
7. Malsch, Ineke. "Nano- education from a European perspective." *Journal of physics: conference series*. Vol. 100. No. 3. IOP Publishing, 2008.
8. Newell, William H., ed. *Interdisciplinarity: Essays from the literature*. College Board, 1998.
9. Reindl, Katharina, Steven Kane Curtis, and Nora Smedby. "How interdisciplinary are Master's programmes in sustainability education?." *Interdisciplinary pedagogy in higher education* (2020): 61.
10. Rives-East, Darcie, and Olivia K. Lima. "Designing interdisciplinary science/humanities courses: Challenges and solutions." *College Teaching* 61.3 (2013): 100-106.
11. Schijf, Jennifer E., Greetje PC van der Werf, and Ellen PWA Jansen. "Measuring interdisciplinary understanding in higher education." *European Journal of Higher Education* (2022): 1-19.

UDC: 378.1

USE OF VISUALIZATION TOOLS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Shved Vadym V.

PhD, professor

Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences

University "Ukraine"

e-mail: osvstav@gmail.com

Vinnytsia, Ukraine

Omelchenko Olena V.

Senior Lecturer

Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences

University "Ukraine"

e-mail: 2sciencev@gmail.com

Vinnytsia, Ukraine

Abstract: *The article examines the main prerequisites for the construction of distance education in Ukraine and the world, outlines the main problems of distance education, and indicates ways to improve the quality of education in the format of synchronous and asynchronous*

education. Special attention is paid to the Theory of Multiple Intelligences, and practical aspects of using its postulates in practice are proposed. The focus of the development of distance education is shifted to the direction of data visualization, and the characteristics of modern data visualization tools are given.

Keywords: distance education, universal design in education, intelligent adaptation, synchronous learning, intelligence, visualization.

Today, education is undergoing a series of transformations, both in Ukraine and throughout the world. The beginning of the Covid-19 pandemic was a turning point in the development of distance education. And although distance education existed in various forms until 2019, this year saw the greatest development of this form of education. Until 2019, the format of distance education was most often used in the field of non-formal education and was more inherent in improving the qualifications of specialists in various fields.

Distance education today is a powerful tool for preserving the education industry in Ukraine in wartime conditions. This is the only tool that allows providing and receiving educational services for all citizens: persons with disabilities, temporarily displaced persons, refugees, military personnel, etc.

When organizing the distance learning process, special preference should be given to universal design in education, because the provision of educational services has its own specific features and a number of requirements. Based on the legislation of Ukraine, “universal design in education is the design of objects, environment, educational programs and services, which ensures their maximum suitability for use by all persons without the necessary adaptation or special design [1].

The structure of universal design can be conditionally divided into three components:

- use of various methods for presenting information, easy perception and understanding of information,
- providing learners with alternative ways to act and demonstrate what they know,
- using the interests of students, offering a choice of educational content and methods of motivating students, offering different levels of difficulty.

Another important component of distance learning is reasonable accommodation. "Reasonable accommodation" means the introduction, when required in a particular case, of necessary and similar modifications and adjustments, not constituting a disproportionate or irremediable burden, for the purpose of ensuring the realization or exercise by persons with disabilities on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms [2].

It should be remembered that “universal design in education” and “intelligent accommodation” are not only about persons with disabilities. Convenience of the premises, high-quality information, convenient feedback, individual approach and various control tools are all the key to effective learning for all participants of the educational process.

Distance education can be organized in synchronous and asynchronous learning formats. In the first case, a model of interaction is built in the online format and work at the teacher's pace. In our opinion, the format of asynchronous training is more effective and convenient. This format allows the acquirer to process information at a pace convenient for him, at a convenient time and with the consistent use of various tools.

The asynchronous learning format best reveals the essence of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, which contradicts the conventional definition of intelligence based on

standardized IQ tests. The author of the theory describes intelligence as the ability to process information determined by biological and psychological factors, which can be activated in a certain cultural environment to solve problems or create products. Based on the mentioned theory, a person learns with the help of what he hears, smells, feels by touch, does, sees, tastes.

Howard Gardner identified the following types of intelligence [3]:

- visual-spatial – the ability to accurately perceive the visual-spatial world and change previous images or manipulate them;
- kinesthetic – the ability to control the movements of one's own body and skillfully operate physical objects;
- musical – the ability to create and perceive rhythm, pitch and timbre, as well as distinguish forms of musical expression;
- interpersonal (interpersonal) – the ability to recognize the moods, temperaments, motivations, and intentions of other people and respond appropriately to them;
- intrapersonal (interpersonal) – knowledge of one's own feelings, strengths and weaknesses, intentions and the ability to be guided by this knowledge to determine one's own behavior;
- logical-mathematical – the ability to distinguish logical or numerical models and to understand and build long chains of inferences;
- verbal-linguistic – sensitivity to sounds, rhythms, and meaning of words; the ability to recognize different functions of language;
- naturalistic – the ability to distinguish plants, animals, stones and other phenomena of the surrounding world.

Based on the types of intelligence, dominant learning styles can be distinguished [4]:

Kinesthetic-tactile (haptic) – it is used by people who learn better when they move, are involved in practical activities, explore new things, experiment, that is, learn through touch.

Visual (visual) – it is used by people who learn better through drawings, schemes, diagrams that relate to the topic of study; a smaller percentage among them prefer printed text (that is, they learn through reading).

Auditory (auditory) – it is used by people who learn better by perceiving information by ear, through a conversation, a lecture, often with background music.

So, using the postulates of the “theory of multiple intelligences”, we can say that the asynchronous learning format is a guarantee of the highest quality assimilation of information for students with different learning styles. After all, with such a construction of the educational process, the student can read, listen, conduct experiments in a convenient place and at a convenient time.

The main requirement and factor of effective distance learning is the correct and high-quality design of information using various methods and tools. The need for data visualization comes to the fore. Modern visualization tools include:

- PowerPoint presentations
- Zoom program tools
- Scribing
- Book trailer
- GIFs and social networks
- Intelligence cards
- Interactive books and textbooks
- Interactive timelines

- Internet memes
- Word clouds
- etc. [5].

PowerPoint presentations are the simplest and most versatile tool today. The components of the presentation are: tables, images, icons and figures, screenshots, diagrams, audio, video, etc.

Another interesting and modern tool is scribing - the latest presentation technique, the speech of a person speaking is illustrated “on the fly” with felt-tip pen drawings on a white board (or a sheet of paper), it turns out like a “parallel tracking effect”, when we both hear and see approx. the same thing, while the graphic series is fixed at key points. It is customary to call a specialist in this field a scribe, and the presentation he creates is called a scribe [5].

Interactive timelines are a dynamic way of studying the chronological course of events by visualizing them. Reception does not lose its relevance in any of the subjects. Creating a timeline can be used to test knowledge and when learning a new topic [5]. You can create an interactive timeline using the following programs: Timetoast, Timeline.JS, Time.Graphics, Sutori.

A word cloud is a visual representation of a list of words, categories, or labels in a single shared image. With the help of word clouds, you can visualize the terminology of a certain topic. This contributes to quick memorization of information. You can easily generate a word cloud yourself using special programs [5]. The most popular tool for creating is the Wordart program.

All the listed data visualization tools are an important component of building effective distance learning. Like any other process, data visualization has its advantages and disadvantages. The main disadvantages include:

- Does not take into account all nosologies (impairment or lack of vision);
- Is a rather time-consuming process;
- The need to process large amounts of information;
- Inconsistency between images and the essence of the data;
- The need for special technical means

Along with disadvantages, there are always advantages:

- Increases the speed and quality of assimilation of information;
- Allows assimilating large amounts of information;
- Reduction of information overload and retention of attention;
- Unambiguity and clarity of derived data;
- Availability for most nosologies;
- Aesthetic appeal

Taking into account all the disadvantages and advantages of visualization of the educational process and the use of modern tools, visualization should become the main component of the competencies of educators and an integral part of building effective and high-quality distance learning, both in the format of synchronous and asynchronous learning.

Bibliography:

1. Про освіту: Закон України № 2145-VIII поточна редакція від 27.10.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Розумне пристосування URL: https://ud.org.ua/images/pdf/1__Infograficka.pdf
3. Howard E Gardner. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books; 3rd edition. 2011. 528 p.

4. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків. Вид-во «Ранок». 2019. 304 с.
5. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. Керівництво для тренерів.
URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-4-features-organization-inclusive-educational-environment-principles/>

УДК 37.01

PARENTAL AUTHORITY IN THE FAMILY

Jafarova Sabina,
doctoral student,
Baku Slavic University,
Baku, Azerbaijan
e-mail: sabina_16_86@mail.ru

Abstract: *The family is considered one of the main and influential motivators in the upbringing of any child. Family conditions, including social status, occupation, material level and level of education of parents predetermine the life path of the child. The parental family is considered one of the most important and influential factors in the upbringing of any child. Parental authority plays an important role in the upbringing of a child. Parental authority is an important component of the success of raising children in the family, it is one of the strongest educational factors.*

Keywords: *parent, family, child, authority, upbringing, morality.*

The family is considered one of the main and influential motivators in the upbringing of any child. Family conditions, including social status, occupation, material level and level of education of parents predetermine the life path of the child.

The parental family is considered one of the most important and influential factors in the upbringing of any child. Family conditions, including social status, occupation, material level and level of education of parents predetermine the life path of the child. There is practically no social or psychological aspect of a child's behavior that does not depend on family conditions. Parental love accompanies a person throughout his life, although its functions change somewhat. In the first years of life, she ensures her own life and safety of the child. The need for parental love is truly a vital need for a small human being. But at the rate of maturity, parental love increasingly fulfills the function of maintaining and preserving the child's inner, emotional and mental peace [1, p 23].

The word "authority" in Latin means "power", "influence". Authority is the influence of the father and mother on children, based on moral virtues, knowledge, cultivating respect for parents.

Parental authority plays an important role in the upbringing of a child. Parental authority is an important component of the success of raising children in the family, it is one of the strongest educational factors.

It should be noted that the self-sacrificing work that parents give to their children over the years is reflected in their upbringing and personality development. Many parents do not understand the importance of parental authority and abuse it. The behavior of parents in the family and outside

it, the attitude of parents to the family, children, relatives, outsiders, actions of parents - this is only a small part of the components of parental authority.

It can be added that the main condition for the authority of parents is their civilian personality - personal behavior, their social and industrial work. Such parents know exactly the needs and interests of their children, help them in everything, and are attentive to the individual and age characteristics of the child.

The authority of any parent is to calmly analyze the situation and make demands to the child so that he understands: he is told about this once and for all. To become a real authority for their child, parents should not be afraid of criticism from their children, because in the modern world, children can do things that their parents cannot. Parents who want to maintain their authority should learn from their children and not be afraid to ask questions about topics that interest them.

Parents who encounter difficulties in raising a child tend to think that authority comes naturally, that it is a special talent. If there is no talent, then nothing can be done. This is a clear mistake. Authority can be organized in every family. Here it is important for parents to know that there is true and false authority. The acquisition of true authority is the painstaking work of a father and mother. And to prevent excesses in education, one should know some types of false authority [3, p 148].

In order to prevent excesses in education, we would like to draw attention to certain types of false authority.

The authority of suppression. Most often, fathers suffer from this authority. This is manifested in the constant grumbling, irritation of an adult, the punishment of a child for any offense. Parental terror keeps the whole family in fear. No need to prove how harmful such authority is. He does not educate anyone, but only teaches children to stay away from angry parents, causes children's lies, and human cowardice, develops cruelty. Downtrodden and weak-willed children produce slushy, worthless people, tyrants who take revenge for their suppressed childhood all their lives. The authority of pedantry. In this case, parents fill the life of the child with endless teachings and edifying conversations. They are sure that the main pedagogical wisdom lies in the teachings. In such families, there is little joy and smiles.

The authority of love. This is one of the most common types of false authority. Many parents are convinced that in order for children to obey, they need to love their parents, and in order to earn the love of a child, you must constantly show your parental love. Tender words, endless kisses, caresses, confessions are showered on children in an absolutely excessive amount. Parents jealously watch the expression of children's eyes and demand tenderness and love. Such a family is so immersed in a sea of sentimentality and tender feelings that they no longer notice anything else. Important trifles of family education pass by the attention of parents, tk. It is believed that the child should do everything out of love for his parents. The authority of love is fraught with many dangers. This is where family selfishness is formed. The child gets tired, very soon he notices that dad and mom can be deceived, you just need to do it with a gentle expression on your face. Parents can even be intimidated, one has only to pout and show that love is beginning to pass. From an early age, the child begins to understand that people can be manipulated. He cannot love other people much, so he plays along with them without any love, with cold and cynical calculation. This is a very dangerous kind of authority. He breeds insincere and deceitful egoists. Often the first victims of such selfishness are the parents themselves.

The authority of kindness. Here, children's obedience is also organized through children's love, it is caused by compliance, gentleness, kindness of parents. Dad or mom act in the form of a kind angel. They allow everything, they do not regret anything for the child, they are afraid of any conflicts, they prefer family peace and are ready to sacrifice anything for the sake of family well-being. Very soon, in such a family, children begin to command their parents, parental non-resistance opens up the widest scope for children's desires, whims and demands. Sometimes parents allow a little resistance, but it's too late, a harmful experience has already formed in the family.

Authoritative arrogance. Parents in such a family are excessively proud of their achievements and emphasize them to those around them. In such families, they are proud not of what they "know", but of what they "have". In these families, the cult of the body and relationships reigns, true and false values are confused [3, p 123]. In an environment of constant emphasizing their advantages, expressing disdain for others who do not have what is important for these families, adults form the psychology of consumers in children. Children in such families grow up to be braggarts, white-handed people, prudent businessmen and loafers.

The authority of bribery is the most immoral kind of authority, when obedience is bought with gifts and promises. Undoubtedly, some encouragement is possible in the family, something similar to a bonus, but children cannot be rewarded for obedience, for a good attitude towards their parents. In some cases, it is allowed to reward a child for good studies, hard work, but it is not worth announcing the rate in advance and spurring it on with tempting promises.

It happens that parents do not think about any authority at all. They rush from side to side. Today, the parent punished the child for a trifle, tomorrow he confessed his love to him, the day after tomorrow he promised something as a bribe, and the next day he punished him again, and even reproached him for all his good deeds.

The family is a big and very responsible matter. Parents are in charge of this matter and are responsible for it to society and children. If parents do everything honestly, reasonably, if the right goals are set for them, if they give a full account of their actions and deeds, this means that parents have authority in the family.

As soon as the children begin to grow up, naturally there is an interest in where the parents work, what their social position is. As early as possible, children should find out what their parents are doing and what their parents are interested in. The case of the father or mother should appear before the child as a serious matter that deserves respect. The merits of parents in the eyes of children should be, first of all, merits to society, a real value, and not just appearance. Parents should not present themselves to their children as champions in their field or incomparable geniuses. Children should see merit and other people. The civic authority of parents will increase in the eyes of children if it is not the authority of an upstart or braggart, but the authority of a member of the collective. If parents manage to raise their child in such a way that he will be proud of the whole enterprise in which one of the parent's works, if he will be pleased with the success of this enterprise, then the child has been brought up correctly.

Any parent should know what he lives, what he is interested in, what he loves, what he does not like, what his child wants and does not want. Parents should know with whom he is friends, what he plays, what he reads, how he perceives what he reads. If he is studying at school, parents should know how he relates to school, to teachers, what difficulties he has, how he behaves in class. All activities of the child and his contacts should always be in the field of view of each parent.

But this does not mean at all that mom and dad should haunt their child with constant and annoying questions or annoying espionage. From the very beginning, parents should put things in such a way that the children themselves talk about their affairs, friends, so that they always want to talk about themselves.

Real parents often use the authority of helping in their family, as there are times in a child's life when he does not know what to do, when he needs advice or some kind of help. Maybe the child will not turn to his parents for help, because he does not know how to do this, the parents themselves must come with help.

References:

1. Biktagirov G.F. Family pedagogy, Kazan, 2014, 29 p.
2. Huseynzade R.L., Allahverdiyeva L.Z. Family pedagogy. Baku, 2016, 339 p.
3. Makarenko A.S. Selected pedagogical works. Baku, 1988, 327 p.

CZU 373.1(07) (063)

**EDUCAȚIA INTERCULTURALA DIN PERSPECTIVA DESCHIDERII
CĂTRE VALORI MULTIPLE**

Axentii Ioana,
doctor, conferențiar universitar
Universitatea de Stat "B.P.Hasdeu" din Cahul
Republica Moldova
e-mail: iaxentii@mail.ru

Abstract: *The research of intercultural education from the perspective of opening to multiple values represents a fully justified approach because it helps the individuals to integrate themselves more easily and in a more active way in the social environment in which they live and work. School practices build and put into practice various strategies for marking cultural identity. These can be identified at the level of the contents stipulated by the programs, being mostly ethno-centric and cultural-centric. The school accepting values such as tolerance, mutual respect, equality or complementary of values will exploit spiritual differences and local values, attaching them to the general values of humanity. Any authentic local value must be preserved by those who aspire to be closer to world culture. Local values must/can function, for the culture of origin, as gateways and openings to the general values towards which human beings tend.*

Key words: *education, intercultural, value, tolerance, solidarity, humanism*

Educația, la etapa contemporană, din perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers justificat, deoarece vizează o mai bună integrare a individului într-o lume spirituală și dinamică. Acest demers, care este unul formativ, vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualității prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate. Solidaritatea comunitară este amplificată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spațiului cultural respectiv, dar și prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formațiuni socioculturale. O cultură este de valoare nu numai prin ea însăși, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci și prin „metabolismul”

creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior [4, p.172]. Cu această ocazie se concretizează o dinamică specifică între închidere și deschidere, o relație pulsatorie care generează creșterea culturală. Acest raport dintre general și particular, dintre continuu și discontinuu, dintre asumare și negare trebuie actualizat, într-un mod specific, și la nivel școlar. Experimentarea diferenței trebuie să înceapă încă de pe băncile școlii și să continue pe tot parcursul vieții.

În aceste condiții obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea indivizilor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă pregătirea spațiului întâlnirii cu celălalt. A realiza educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături sau față în față a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului viețuirii laolaltă, o dorință de simțiri și conlucrări binevenite. Celălalt este un prilej de descoperire și conștientizare a identității reale. Or, în căutarea celui alt, ne descoperim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce suntem, sperăm, merităm. Frumusețea existențială ne este dată de celălalt, de miracolul evadării din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat, ca și a celui îndepărtat etc.

Astfel, observăm că actualitatea cercetării subiectului dat reiese din necesitatea unei educații pentru stabilitate și schimbare socială dezirabilă care constituie imperativul secolului XXI, în care aceasta trebuie să poată răspunde tuturor provocărilor. Educația trebuie să fie fondată pe principiul democratizării, umanizării sistemului de învățământ.

Cu privire la educația actuală o abordare inedită este realizată de către S. Cristea (2008) care menționează: "educația, ca teorie și practică nu poate rămâne în limitele realității imediate, ale prezentului condiționat de diferite imperative sau conjuncturi. Pentru a-și împlini misiunea sa esențială, educația trebuie să se lanseze în prospectarea viitorului..., în proiectarea unor strategii și modele, având în vedere schimbările profunde și accelerate din lumea contemporană" [3, p.173].

Din aceste considerente, educația nu mai poate fi concepută doar ca reproducătoare a imperativelor sociale. Eforturile teoreticienilor și practicienilor educației sunt orientate astfel spre a *actualiza* conținuturile, finalitățile, metodologia, mijloacele de învățământ, tipurile de interacțiune dintre profesor și elevi etc., în acord cu dinamica social-politică, cultural-filozofică, economică, tehnologică, științifică ș.a. În legătură cu cele remarcate menționăm că acestea astăzi nu mai sunt suficiente, fără centrarea la nivel global a sistemelor educaționale moderne și postmoderne. Acestea implică *construirea* proceselor educative în perspectiva tendințelor și exigențelor viitorului, afirmarea puternică a caracterului anticipativ al educației constituită și afirmată ca un puternic factor de progres social [ibidem]. Condițiile respective favorizează implicarea tuturor actorilor educaționali în diversele aspecte ale problematicii lumii contemporane. Se produce o deschidere către influențele din exterior. Pentru a beneficia de rezultatele civilizației umane trebuie să acceptăm diversitatea și să demonstrăm un comportament adecvat interferenței culturale.

În acest context observăm că de obicei, practicile școlare construiesc și pun în practică variate strategii de marcarea a identității culturale. Acestea pot fi identificate la nivelul conținuturilor stipulate de programe, fiind de cele mai multe ori etno-centriste și culturo-centriste. Prin felul cum sunt selectate diferitele conținuturi, prin modalitățile de decupare a evenimentelor, prin fixarea unor accente în ceea ce privește valorizarea și semnificarea, prin dozările sau ajustările de ordin didactic, elevii suportă o dirijare axiologică predeterminată de alții, o încadrare în paradigme culturale omogene, câteodată unice. Dispozitivul didactic, metodologic, de predare și evaluare, favorizează

cultivarea valorilor secvențiale, conformismul și loialitatea față de valori statice, fixe. Introducerea unor situații dubitative, de relativizare, de luare în seamă a fenomenologiei naturale a structurării axiologice ar putea constitui un început al raportării convenabile la propriile repere culturale. Relația cu fondul nostru cultural se întărește și devine autentică sub auspiciile interogativității, ale contemplării active, ale experimentării incitative și nicidecum sub marca supușeniei, a flatării necondiționate, a captării valorilor într-un mod pasiv. Școala are rolul de a ne învăța să devenim „activizatori”, creatori ai culturii, și nu robi ai ei [4, p.173]. *O astfel de școală trebuie să fie mai întâi culturală și apoi interculturală. Trebuie mers spre inter- cultural prin cultural.* Idealul îl constituie realizarea armoniei în egalitate și diversitate, exprimarea liberă a diferențelor, evitarea pericolului risipirii, a destrămării spirituale. Trăim într-o lume în care marcajul prin spiritualitate nu poate fi anulat, acesta fiind ca o cale de rezistență în fața unor presiuni globalizatoare (ale economicului, informaționalului, politicului) [ibidem].

Astfel, trebuie să reținem că în mediul social mondializat pe fundalul existenței unor identități diverse care au un mod deosebit de a stabili relații, de a avea anumite tradiții, obiceiuri etc. este nevoie să tratăm educația din perspective interculturale. Interculturalitatea este un rezultat al influenței educative și cunoașterii mai multor culturi. În aceste condiții, este foarte important ca școala să accepte așa principii ca toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, respectul mutual. Școala va trebui să exploateze diferențele spirituale și valorile locale, atașându-le valorilor generale ale umanității.

Este important de asemeni de marcat faptul că educația interculturală este o dimensiune a noilor educații. Din această perspectivă, acestei educații actualmente i se solicită să formeze personalități care să accepte și alte valori existente în mediul lor.

În situația creșterii relațiilor, interacțiunilor în evidență pot fi scoase două grupuri de obiective interculturale care pot fi realizate în școală:

1. Conservarea și protejarea varietății de culturi existente în școală, ceea ce necesită din partea instituției de învățământ obiectivitate în promovarea culturii tuturor elevilor, fără a da prioritate nici uneia din ele.

2. Un alt grup de obiective ține de specificitatea școlii interculturale dintr-o perspectivă flexibilă și continuă [7, p.110].

În această ordine de idei considerăm drept reprezentative conceptele elaborate de Cucoș C., 2014: ”Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală, prin formarea unor comportamente precum: aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.; respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite; luarea de decizii în chip democratic; acceptarea responsabilității altora și a propriului eu; soluționarea problemelor interpersonale; stăpânirea emoțiilor primare; aptitudinea de a evita altercațiile etc.”[4, p. 175].

Cercetările întreprinse evidențiază că educația interculturală rezultă din inegalitatea în relațiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană și din repercusiunile lor asupra învățământului, având un rol pozitiv și crucial în instalarea justiției și egalității. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate și în sensibilizarea principalilor factori politici față de topica interculturală l-a avut și îl are Consiliul Europei. În acest sens, educația și cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare, care are drept obiective:

- să răspândească cunoștințe tuturor statelor membre, precum și idei și tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relații de cooperare între educatori la scară europeană;
- să sensibilizeze populațiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligații corespunzătoare ale tuturor față de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înțelegere activă și de respect față de calitățile culturale ale fiecărui grup în parte [2, p.215].

Or, nici o societate nu este și nici nu poate fi omogenă, fiecare fiind constituită din oameni diferiți atât din punctul de vedere al originii etnice, apartenenței confesionale, convingerilor politice, dar și din cel al vârstei, intereselor, educației, situației materiale etc. Calitatea unei societăți depinde de modul de conviețuire al membrilor ei, de măsura în care aceștia se acceptă, se respectă și se susțin reciproc, învață unii de la alții, își unesc eforturile pentru binele comun, spre ameliorarea continuă a vieții lor materiale și spirituale [5, p. 10].

Atitudinea interculturală facilitează apariția unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării și înțelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Școala, acceptând principii precum toleranța, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea valorilor, va exploata diferențele spirituale și valorile locale, atașându-le valorilor generale ale umanității. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea de cultura mondială. Valorile locale pot funcționa, pentru cultura de origine, ca porți de intrare în perimetrul valorilor generale. De unde putem remarca cu certitudine că valorile particulare veritabile comportă o potențialitate și o disponibilitate funciară de deschidere către valorile universale spre care tind ființele umane

Societatea interculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În asemenea caz, se manifestă un proces de toleranță activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei culturi, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele[6, p. 20]. Ideea expusă constituie expresia unei soluții pe care a găsit-o omenirea pentru problemele generate de diversitate. Esența acestei soluții rezidă în conturarea dimensiunilor unui conținut educațional și determinarea parametrilor unui proces educațional, care va demonstra eficacitate doar în contextul altor conținuturi educaționale.

În general, se poate afirma că educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutația și diversitatea culturală e necesară atât pentru „minorități”, cât și pentru „majoritari”, în interacțiunile prezente și viitoare. De altfel, demarcația clasică între majoritari și minoritari e tot mai dificil și periculos de realizat. În funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar și cine este majoritar [4, pp174-175].

În acest context, L. Plugaru și M. Pavalache (2007) propun câteva direcții prin care educația interculturală poate facilita procesul de modernizare printre care vom menționa doar două direcții mai reprezentative în viziunea noastră. *Prima direcție* se referă la conținuturi care prevăd:

- studierea limbilor străine în funcție de cultura și de civilizația respectivă etc.;
- redefinirea și identificarea disciplinelor de studiu care să transmită cunoștințe elevilor despre valorile societății contemporane, despre drepturile și obligațiile, responsabilitățile oamenilor

în societate, obligațiunile statului etc.;

➤ organizarea cunoașterii informațiilor din domeniul istoriei, literaturii făcându-i să înțeleagă prin comparație legătura dintre valorile universale și particulare etc.[8, pp 121-143].

Direcția a doua poate favoriza procesul de modernizare și se referă la nivelul formatorilor, unde se simte necesitatea de recalificare în spiritul valorilor europene, prin formare în colaborare cu instituțiile academice din afara spațiului țării. Existența unor astfel de modalități de relații externe au un aport evident informativ în ce privește desăvârșirea profesională dar și formativă deoarece elevii vin în contact cu alte culturi [1, p.155].

Sclifos L.(2007) subliniază, pe bună dreptate că stereotipurile nu sunt altceva decât „un sistem de reflexe condiționate care se formează datorită repetării în aceeași succesiune a condițiilor din mediul înconjurător”. Analiza acestora ajută la monitorizarea relațiilor dintre grupuri într-o societate cu culturi multiple. Ca rezultat al comunicării interculturale, în Moldova s-au constituit de fapt și relațiile interetnice[9, p. 29].

Sistemul de învățământ de la noi din țară, încearcă să-și reorienteze obiectivele în acest context, în timp ce educația în familie continuă să păstreze caracterul patriarhal, tradițional. Astfel se evidențiază importanța educației în familie ca o condiție pentru realizarea cu succes a obiectivelor înaintate de politica educațională. Atitudinile și comportamentele construite prin intermediul interacțiunii cotidiene sau dobândite cultural de oameni ce aparțin diferitelor grupuri etnice influențează dezvoltarea societății și conviețuirea în comun.

Pentru confirmarea celor enunțate și pornind de la valorile comune identificate cum ar fi ospitalitatea și sângea, putem construi o comunicare interculturală eficientă. Aceste rezultate își așteaptă analiștii pentru o interpretare mai profundă și formulare de concluzii, dar este clar că felul în care oamenii se autoidentifică este relevant pentru modalitatea în care acționează și se raportează la alții. Acesta este un proces social foarte important. În mod normal, ne orientăm în viața de zi cu zi prin anumite aprecieri. Folosirea categoriilor ușurează procesul de luare a deciziilor, în același timp categoriile pe care le utilizăm ar putea să fie greșite, dar cu toate acestea ele constituie baza acțiunilor noastre. Un mecanism universal în procesul de identificare este cel al opoziției. Un individ sau un grup se identifică în opoziție cu alți indivizi sau alt grup. S-au observat tendințe de a atribui trăsături pozitive grupului etnic propriu, în contrast cu alte grupuri, cărora li se atribuie și trăsături negative. La etniile identificate și cu aprecieri negative apare înșușirea - dușmănoși.

După C. Cucoș și T. Cozma (2001) concepția de învățare interculturală expusă în lucrarea: *O noua provocare pentru educație: interculturalitatea*, obiectivele spre care ar trebuie să ne orientăm ar fi:

- ❖ crearea oportunităților de cunoaștere reciprocă. Cunoscându-i pe alții, ne cunoaștem mai bine pe noi;
- ❖ realizarea concordiei în egalitate și diversitate, exprimarea liberă a diferențelor prin acceptarea acestor diferențe;
- ❖ dezvoltarea gândirii critice pentru a evita luarea deciziilor în baza gândirii schematice, a stereotipurilor;
- ❖ organizarea activităților culturale comune;
- ❖ crearea zonelor de intercomprehenșiune, în baza valorilor comune;
- ❖ dezvoltarea competențelor de comunicare personală și socială;
- ❖ crearea condițiilor pentru exersarea experiențelor cooperante;
- ❖ cunoașterea și respectarea drepturilor fundamentale ale omului;

❖ comunicarea interculturală trebuie să se realizeze prin conștientizarea complexului cultural propriu [2, p.24].

În concluzie subliniem că pentru a putea realiza cu eficiență obiectivele educației interculturale este inevitabil faptul ca instituția de învățământ să asigure realizarea acestora din perspectiva deschiderii către valori multiple. Educația interculturală în învățământul formal, poate avea continuitate în predarea disciplinele de învățământ din școala generală în special la limbile care se studiază, literatura, istoria.

Referințe bibliografice:

1. CHIRCIAC A., PANCIUC L. Educația interculturală – un imperativ al învățământului postmodern. În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2011.
2. COZMA, Teodor. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: POLIROM, 2001. ISBN 973-683-799-8
3. CRISTEA, Sorin - coordonare generală-. Curriculum pedagogic. Ediția a II-a. Vol.1. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 556p. ISBN 978-973- 30-2083-7.
4. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugată. Iași: POLIROM, 2014. 355 p. ISBN ePub: 978-973-46-5156-6.
5. DRUMEA, Luminița., GONȚIA, Victoria și al. Educația în spiritul toleranței. Chișinău: GUNIVAS, 2004. ISBN 9975-908-42-X
6. DUHLICHER, Olga. Postmodernism - cadru al diversității educaționale. În: *Revista Studia Universitatis*, seria Științe ale educației, Chișinău, 2010, nr. 5(35), pp. 41-46. ISSN 1857-2103p.20.
7. PAPUC, Ludmila. ARHIP, Ana. Noile educații – imperative ale lumii contemporane. Chișinău: Tipografia Centrală, 1996. ISBN 5779003572
8. PLUGARU, Liviu., PĂVĂLACHE, Mariela. Educația interculturală. Sibiu: Psihomedica, 2007. ISBN 978-9975-914-91-8.
9. SCLIFOS Lia. Conștientizarea existenței stereotipurilor culturale - temei pentru actualizarea abordărilor educației interculturale în R.Moldova. În „*Didactica Pro..*”, nr.9. Chișinău: Casa editorial-poligrafică “Bons Offices” S.R.L., 2007.

CZU 334.02

PROIECTAREA STRATEGICĂ A DEZVOLTĂRII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA FACTOR PRIORITAR DE ASIGURARE A CALITĂȚII

Cheptanari Svetlana

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: svetlana.cheptanari@mail.ru

Abstract: *Strategic management occupies an essential place in the process of transformation of modern society, but it contributes, in particular, to the development of each organization. The strategic management of an organization is attributed to the totality of well-defined goals, specified in the form of a mission and long-term and medium-term objectives, through the achievement of which the expected competitive results are produced. We believe that educational institutions in the Republic of Moldova require the application of functional strategic models, and their successful*

operationalization will generate quality in the educational approach and a high degree of satisfaction of the beneficiaries, with lasting impact.

Keywords: *strategic management, strategic planning, quality in education, educational and medical services, students.*

Evoluția și dezvoltarea învățământului profesional tehnic din Republica Moldova trece printr-o perioadă a metamorfozelor și schimbărilor structurale, a reformelor și modernizărilor, care sunt reflectate în documentele strategice și în cele de politici educaționale, susțin experții în diferite surse de specialitate. Toate aceste schimbări și transformări sunt inițiate pentru a răspunde nevoilor de formare personală și profesională a tuturor cetățenilor, precum și nevoilor de dezvoltare socială și economică a țării. Pentru a deveni competitive și a face față cerințelor din sistem, instituțiile de învățământ profesional tehnic trebuie să se implice în acțiuni consecvente de dezvoltare organizațională, care le-ar asigura creșterea calității, a eficienței și a echității procesului de pregătire profesională.

Cercetătorul S. Cristea definește conceptul pedagogic de *calitate în educație* ca pe „un ansamblu de caracteristici care probează măsura în care sunt îndeplinite sau satisfăcute cerințele obiective, implicite (funcțiile generale ale educației) și cerințele subiective, explicite (finalitățile macro- și microstructurale) de realizare a activității de educație/instruire în cadrul sistemului și al procesului de învățământ”. [4] În același sens, de manieră generalizată, calitatea în educație reprezintă un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu de dezvoltare, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor. Pentru a defini o școală de calitate trebuie să parcurgem totul: climatul școlar, mediul fizic, curriculum-ul, relațiile dintre profesori, elevi și comunitate etc. Indicatori ai școlii de calitate apar la fiecare lecție, material auxiliar, activitate metodică, întâlnire cu părinții, aspect al unei recreații, discuție în cancelarie între cadrele didactice, întâlnire între director și autoritățile locale; pot fi observați în procesul de organizare a unui consiliu profesoral sau în orice discuție informală între profesori și elevi pe holurile școlii. În felul acesta, o „școală de calitate” vizează un ansamblu de factori, nu doar o lecție, un program, o clasă sau un profesor. Calitatea procesului didactic este doar o verigă prin care asigurăm calitatea educației. Modul în care aceasta se integrează în oferta educațională a școlii reprezintă cheia succesului [5].

Procesul de dezvoltare a unei instituții de învățământ trebuie să fie orientat spre sporirea calității serviciilor educaționale, ai căror beneficiari sunt elevii. Din acest motiv, elaborarea PDS – ului este foarte importantă, deoarece acesta reprezintă un document complex, având mai multe componente, aflate într-o relație strânsă între ele și care implică consecvență, obiectivitate și autoevaluare continuă a componentelor sale [3].

În contextul dat, managementul strategic trebuie promovat în contextul educației ca management al calității angajat global, optim, inovator, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Managementul calității, la nivelul sistemului de învățământ, reprezintă activitatea de conducere socială eficientă a educației/ instruirii/proiectării educației și instruirii care vizează realizarea funcțiilor generale, cu caracter obiectiv, la parametri superiori, prin angajarea subiectivă pozitivă a scopurilor generale, strategice, construite subiectiv prin analiza prospectivă a raporturilor dintre sistemul de învățământ și principalele subsisteme ale sistemului social (economic, politic, cultural, comunitar, natural) [Ibidem,4].

Cercetătoarea V. Andrițchi menționează că managementul calității la nivel de unitate școlară este o parte inseparabilă a funcționării și dezvoltării școlii. Managementul calității afectează tot ce

se întâmplă în școală: proiectarea și dezvoltarea unității școlare, implementarea proiectului, evaluarea modului de funcționare și dezvoltare a unității [2].

Managerul român Ș. Iosifescu susține că anume **noul concept de calitate în educație, cel care este centrat pe nevoile și așteptările clienților și beneficiarilor**, este singurul care poate răspunde acestor cerințe [6].

Studiile fundamentale în domeniul managementului organizațional și strategic au demonstrat relația dintre managementul strategic, operațional și performanța instituției. Implementarea managementului strategic în cadrul instituției duce la rezultate foarte bune asupra performanțelor și competitivității ei. Cele mai semnificative avantaje, în opinia experților la care aderăm, sunt:

- managementul strategic constituie forma de conducere cea mai bine adaptată pentru anticiparea problemelor viitoare pe care le va avea organizația, a oportunităților și amenințărilor cu care se va confrunta;
- aplicarea unui management strategic asigură unitatea de concepție și de acțiune la toate nivelele ierarhice din cadrul organizației;
- managementul strategic asigură cadrul necesar implicării susținute a tuturor conducătorilor (managerilor) din instituție în acțiunile de analiză, formulare, aplicare și evaluare a strategiei instituției;
- aplicarea unui management strategic aduce o îmbogățire semnificativă a resurselor financiare ale organizației, dezvoltarea rapidă și consolidarea poziției acesteia pe piața serviciilor sociale, creșterea competitivității ei în rândul instituțiilor similare;
- managementul strategic generează o direcționare pe termen lung a activității instituției, fapt ce contribuie la susținerea sentimentului de stabilitate și siguranță în rândul membrilor instituției și mobilizarea acestora pentru realizarea coerentă și profesională a sarcinilor asumate;
- managementul strategic s-a dovedit a fi un proces necesar și cu rezultate de succes chiar și pentru instituțiile mici [8].

Scopul optimizării procesului educațional, după cum menționează I. Botgros, este de a asigura eficiența și calitatea în formarea finalităților educaționale pornind de la valorile curriculare.

Definită din perspectiva actuală, optimizarea în educație reprezintă procesul de minimizare a procesului de învățământ care va asigura cea mai mare eficiență și cea mai înaltă calitate în formarea/dezvoltarea personalității elevului care se manifestă prin valorile dobândite pe parcursul predării- învățării. În acest cadru de referință, indicatorii/criteriile optimizării sunt eficiența și calitatea. Eficiența este măsura în care școala consolidează mediul de predare-învățare, astfel ca toți elevii la toate nivelele de educație să învețe, valorificând deplin potențialul lor și să stăpânească competențe specifice și măsurabile, bazate pe cunoaștere științifică.

Cercetătoarea O-L. Mărgărit menționează faptul că asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație în conformitate cu standardele anunțate. Aceasta este astfel promovată, încât să conducă la îmbunătățirea continuă a calității educației [7].

M. Alistar insistă că în spațiul educațional românesc, se discută, tot mai des, despre strategii și politici educaționale care să fie puse în practică pentru a spori calitatea și eficacitatea sistemului instructiv-educativ. Nevoia de modele este una acută și este resimțită deopotrivă de actorii principali ai sistemului de educație (profesori și elevi), dar și ceilalți beneficiari ai serviciilor educaționale (părinți, familie, reprezentanți ai comunității locale) [1].

Aspecte aplicative. În contextul valorificării pe larg a celor enunțate la nivel teoretic și normativ, vom analiza o secvență din procesul de implementare a managementului calității în

instituția în care activăm, Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo” și rezultatele acestuia. Direcția a VII-a a PDS-ului instituțional se referă la *Crearea unui sistem instituțional de monitorizare și îmbunătățire continuă a calității*, pentru realizarea căreia s-a stabilit unul din obiective: *Controlul și îmbunătățirea calității în instituție*. Acțiunile pentru realizarea acestui obiectiv sunt *elaborarea și aplicarea setului de instrumente manageriale de monitorizare a gradului de satisfacție a beneficiarului*. CEIAC-ul (Comisia de Evaluare internă și Asigurare a Calității), responsabil de asigurarea calității împreună cu conducătorul instituției, în baza PDS-ului instituțional, a Strategiei de evaluare internă a calității, a Planului anual de activitate al instituției și a Planului de activitate al Comisiei de Evaluare internă și Asigurare a Calității, emit ordin de creare a comisiei de evaluare a satisfacției beneficiarilor într-un anumit domeniu de activitate. Din comisie fac parte colaboratori ai instituției, care sunt membri ai CEIAC-ului și elevi, beneficiarii serviciilor prestate. În continuare vom descrie procedura de evaluare internă a satisfacției beneficiarilor față de serviciile medicale din instituție, prestate de către felcerul punctului medical. Punctul medical deservește elevii de la 8 programe de formare și colaboratorii instituției. A fost evaluată baza tehnico-materială a punctului medical, îndeplinirea atribuțiilor de funcție ale felcerului punctului medical, acordarea serviciilor medicale în condiții de pandemie cu virusul SARS-CoV-2, monitorizarea respectării regimului sanitaro-igienic în sălile de studii, laboratoare, cămine, blocuri sanitare etc., organizarea și desfășurarea vaccinării contingentului de elevi în colaborare cu Agenția Națională pentru Sănătate Publică, desfășurarea periodică a examenului medical profilactic al contingentului de elevi, vizând scabia și pediculoza și participarea la elaborarea politicilor de servicii medicale, acordate contingentului de elevi. La fel, au fost evaluate relațiile de parteneriat intern și extern ale felcerului punctului medical. Cu acest scop, chestionarul a fost aplicat pe un eșantion reprezentativ de 396 elevi, răspunsurile la itemii de bază fiind următoarele:

Calitatea serviciilor medicale organizate în instituția noastră au fost apreciate astfel: *foarte bine* – 42.80%; *bine* – 38%; *satisfăcător* – 14.70%; *nesatisfăcător* – 4.60%. Accesibilitatea serviciilor medicale în instituție este oferită prin: *funcționalitatea punctului medical în instituție*– 63%; *existența izolatoarelor în cămine*–5.60%; *programarea la medicul de familie*–13.90%; *oferirea remediilor medicamentoase* –10.10%; *altele* – 7.30%. Cu privire la controlul profilactic medical în anul I de studii, au oferit răspuns afirmativ - *da* – 87 și *negativ* - *nu* – 12.90%. Per ansamblu, elevii estimează pozitiv serviciile noastre și, prin eforturi conjugate, s-au trasat ulterior sarcini comune de ameliorare, inclusiv soluționarea unor probleme semnalate.

Calitatea serviciilor medicale oferite de medicul de familie, a fost evaluată de elevii din instituție cu: *foarte bine*–30%; *bine* – 44.70%; *satisfăcător* – 13.40%; *nesatisfăcător* –3.30%, iar calitatea serviciilor medicale prestate în incinta CEMF „Raisa Pacalo” a fost evaluată cu: *foarte bine* – 35%; *bine* – 44.90%; *satisfăcător* – 15.70%; *nesatisfăcător* – 4.30%. Deși nu se atestă diferențe foarte mari, pentru tipul nostru de instituție contează că elevii sesizează diferența și apreciază calitatea serviciilor medicale oferite de instituția noastră de profil, care devine un model pentru debutul carierei lor profesionale. În același sens, modul de comunicare și atitudinea felcerului punctului medical din CEMF „Raisa Pacalo” a fost estimată cu *foarte bine* – 40%; *bine* – 40.70%; *satisfăcător* – 13.40%; *nesatisfăcător* – 5.80%, fapt care sprijină, probează veridicitatea itemului anterior și îi subliniază importanța. Supravegherea medicală zilnică, realizată de felcer, șefi secții învățământ, profesori în perioada de pandemie cu infecția COVID-19, se realizează, în viziunea elevilor: *foarte bine* – 49%; *bine* – 38.60%; *satisfăcător* – 9.60%; *nesatisfăcător* – 3.00%.

Prevalarea aprecierilor bune și foarte bune aduce plusvaloare serviciilor educaționale și medicale oferite de colegiu și justifică, după noi, titlul de centru de excelență.

În urma analizei participative a rezultatelor obținute din chestionare și a Raportului Comisiei de evaluare, au fost trase concluziile de rigoare și s-au elaborat recomandările de îmbunătățire a acordării serviciilor medicale în instituție, precum:

- A continua acordarea serviciilor medicale contingentului de elevi conform cerințelor MS al RM, ANSP în parteneriat cu instituțiile medico-sanitare publice;
- A aplica prevederile hotărârilor CNEP, ordinelor Ministerului Sănătății al Republicii Moldova și recomandărilor ANSP, vizând situația epidemiologică cu virusul SARS-CoV-2, inclusiv vizând organizarea vaccinării contingentului de elevi și cadre didactice;
- A informa administrația instituției/dirigenții grupelor academice cu rezultatele controlului medical și a planifica la nivel de instituție măsuri de promovare a sănătății, vizând patologiiile cronice depistate;
- A informa elevii anului I de studii, în cadrul primei ședințe organizatorice a secțiilor de învățământ, despre modalitatea de prestare a serviciilor medicale în instituție;
- A spori calitatea managementului serviciilor medicale, acordate contingentului de elevi ai anului I, prin evaluarea și direcționarea corectă a elevilor la medicii de familie conform problemelor depistate, inclusiv în cazurile eventuale de infecție COVID-19;
- A continua monitorizarea stării de sănătate a elevilor.

Pentru realizarea acestor recomandări, s-au oferit termene de realizare, după care se va evalua în mod repetat, iar exerciții similare se produc în mod sistematic pe fiecare dimensiune de activitate, cu implicarea elevilor, cadrelor didactice și medicale și a echipei manageriale.

Deci putem afirma cu certitudine că datorită unui PDS instituțional bine planificat și realizat prin planuri operaționale și manageriale adecvate, obținem calitate în subdiviziunile instituției, iar beneficiarii direcți ai serviciilor noastre educaționale și medicale își exprimă, în ansamblu, un nivel bun și foarte bun de satisfacție. În concluzie, menționăm, că asigurarea calității în educație, la nivel de instituție, depinde de foarte mulți factori și va fi posibilă în cazul în care:

- PDS-ul va deveni un instrument funcțional și eficient de reglare a procesului de dezvoltare a instituției;
- va fi valorificat în mod specific și contextual algoritmul de elaborare a PDS-ului instituțional;
- PDS-ul instituțional va fi racordat pe deplin la politicile naționale ale sistemului educațional din RM, dar și la prerogativele internaționale;
- cadrele manageriale și didactice din instituțiile de învățământ vor fi formate și implicate la fiecare etapă de elaborare și implementare a PDS-ului;
- elevii, părinții și alți actori educaționali/comunitari vor fi implicați în mod sistematic și democratic la fiecare etapă de proiectare/implementare/evaluare.

Procesul de proiectare strategică a dezvoltării instituției de învățământ va duce la asigurarea calității educației, dacă vor fi respectate condițiile:

- de actualizare, pronosticare, raționalizare și adaptare continuă la realitate;
- de asigurare a unui caracter unitar, de operaționalitate și de sensibilizare la abateri;
- de operaționalizare participativă, echilibrată și realistă a acțiunilor strategice.

Bibliografie:

1. Alistar M. Strategii manageriale pentru asigurarea calității în învățământ. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ed.a III-a, 08 mai 2020, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, pag. 36-42.
2. Andrițchi V. Formarea și dezvoltarea continuă a cadrelor didactice în contextul managementului calității. Arta și Educația Artistică, 2007, nr.1 (4), pag.138-144
3. Bezede R., (coord.) Elaborarea planului de dezvoltare strategică a instituției. Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2017
4. Cristea S., Management strategic în educație. In: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2015, nr. 1(89), pp. 51-56. ISSN 1810-6455.
5. Dogaru M., Inovație și performanțe în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Calitate în educație. București, 2011.
6. Iosifescu Ș. Calitatea educației – concept, principii, metodologii. București, 2007
7. Mărgărit O-L. Managementul calității în educație. Materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale, ed. A VIII-a, pag.69-74, Academia de Administrare Publică Chișinău, 2022
8. Management strategic. Suport de curs. Proiectul: Strategia de dezvoltare socială a localităților membre în AIDA. Alba Iulia, 2010.

CZU: 376.2

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR OCUPAȚIONALE ÎN PROCESUL DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR CU DIZABILITĂȚI FIZICE

Cojocaru Viorica,
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Republica Moldova
e-mail: cojocaruvio@yahoo.com

Abstract: *For teenagers with disability the unit that determines the psychosocial adaptation is the occupation, particularly professional option. Work as indispensable part of the occupation, has a significant importance in the social inclusion of teenagers with disabilities and play an important role in psychosocial adaptation. The philosophy of occupational therapy is based on theory, which holds that man is a being whose development is influenced by practical activities in which he is involved, but activity is determined by motivation that affects individual's physical and mental ability. The human life is a continuous process of adaptation, an adaptation that supports survival and self-updating.*

Keywords: *teenagers with disability, psychosocial adaptation, occupational activities*

Incluziunea și adaptarea socială prin activități ocupaționale

Percepțiile și interacțiunea cu semenii devin din ce în ce mai importante pe măsură ce adolescenții odată cu avansarea în vârstă își definesc identitatea în afară de apartenența la familie. Nevoia adolescenților de a se identifica ca o persoană atractivă pentru ceilalți devine adesea primordială.

Adolescenții cu dizabilități fizice pot fi expuși riscului de dizabilități secundare asociate cu factori psihosociali. Dizabilitatea poate perturba relațiile cu semenii, ducând la întârzierea dezvoltării sociale și emoționale. Limitările experimentate din cauza afecțiunii, a tratamentului

acesteia sau a reacțiilor de simpatie și de protecție ale membrilor familiei pot deveni bariere în calea atingerii independenței și identității individuale de către adolescenți. În încercarea de a deveni independenți, caracteristicile dezvoltării normale a adolescenților, cum ar fi nevoia de a fi acceptat de un grup de semenii, pot interfera uneori cu dizabilitatea. Dacă adolescenții neagă limitările asociate cu dizabilitatea lor, pot exista efecte negative suplimentare asupra capacității fizice și funcționale.

Activitatea ocupațională are la bază ideea că ocupația reprezintă elementul hotărâtor pentru existența ființei umane. Din această perspectivă, ocupația se referă și la lucruri obișnuite, ordinare și familiare pe care oamenii le realizează în fiecare zi. Ocupația umană a fost clasificată în mai multe grupe care cuprind: grija față de sine, munca, joaca și timpul liber. Dintre acestea, munca deține o pondere semnificativă în incluziunea socială și a adolescenților și tinerilor cu dizabilități și joacă un rol important în adaptarea lor psihosocială. Actualmente, în contextul realității Republicii Moldova, persoanele cu dizabilități rămân a fi o categorie socială vulnerabilă. O analiză în acest domeniu arată că motivul principal al excluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități este faptul că acestea nu sunt încadrate în câmpul muncii. Nu se atestă un mecanism clar formulat de acces echitabil al acestei categorii de persoane pe piața muncii. În același timp, copiii cu dizabilități, absolvenții ai instituțiilor generale de învățământ, cât și a celor rezidențiale nu beneficiază de un program complex de consiliere și orientare profesională. Dacă la etapa de intervenție timpurie și de incluziune școlară există servicii prestate în mare parte de organizații neguvernamentale, care asista copiii cu dizabilități în procesul de incluziune, atunci *segmentul de pregătire profesională și plasare în câmpul muncii, destinat adolescenților și tinerilor cu dizabilități* necesită îmbunătățiri.

Lipsa activității ocupaționale în general, și în special a pregătirii profesionale, respectiv, a posibilității de antrenare în câmpul muncii, afectează deosebit de grav adolescenții cu dizabilități, imediat după absolvirea instituțiilor generale de învățământ. Sunt multe persoane, ce accesează servicii de sprijin în procesul de integrare în societate: de la servicii de reabilitare de la o vîrstă mai mică până la incluziunea în instituțiile generale de învățământ, prin oferirea sprijinului unui asistent personal, a serviciilor de recuperare psihopedagogică etc. Situația de incertitudine survenită în viața acestor adolescenți după absolvirea școlii se datorează anume *lipsei ocupaționale*. Serviciile existente nu acoperă necesitățile acestei categorii de vîrstă, deoarece avem de a face cu un alt segment de vîrstă, ce presupune un alt mod de activitate: *pregătirea profesională și antrenarea în câmpul muncii*. De aici, *activitatea ocupațională devine calea optimă de integrare și adaptare psihosocială a adolescenților cu dizabilități*.

Activitatea ocupațională versus dizabilitatea

Așa dar, persoana fiind implicată în activități ocupaționale își stabilește un reper în identificarea sursei de identitate, în definirea scopurilor, stabilirea apartenenței, își stabilește sursa de venit pentru nevoile personale iar mai târziu pentru familia sa, iar pe de altă parte implicarea ocupațională poate avea în vedere activități pe care individul le consideră placute sau relaxante. În acest context, Baban (1998) susține ideea că pentru adolescenți și tineri factorul ce determină adaptarea psihosocială este ocupația, în special opțiunea profesională.¹ Astfel, terapiile sociale, în care se încadrează ca element distinct terapia ocupațională, restituie persoanei cu dizabilități condiția psihosocială a normalității. Prin activități ocupaționale se parcurge drumul necesar de la recuperarea fizică la adaptarea socială și profesională. Adolescenții și tinerii cu dizabilități ar putea parcurge mult mai ușor procesul de adaptare psihosocială dacă ar fi încadrați în activități

¹ Adriana Baban, Stres și personalitate, Cluj Napoca, 1998.

ocupationale, adecvate vârstei, fapt ce i-ar marca tot restul vieții. Or, pentru adolescenți și tineri, identificarea vocațională și stabilirea traseului profesional sunt prioritatea momentului. Conform Adinei Cristea (2008), la baza filosofiei terapiei ocupationale sta teoria care susține că omul este o ființă activă a cărei dezvoltare e influențată de activitățile practice în care se implică; activitatea ce e determinată de o motivație care-i influențează capacitatea fizică și psihică a individului. Viața omului e un proces de adaptare continuă, adaptare ce susține supraviețuirea și actualizarea de sine.²

Factorii biologici, psihologici și de mediu influențează procesul de adaptare psihosocială, determinând bariere sau diminuarea capacității de integrare socială și profesională a tânărului. Terapia ocupațională se bazează pe ideea că activitatea practică care include în componentele sale și relația cu mediul și relațiile interpersonale poate fi folosită pentru a preveni sau remedia aceste disfuncții facilitând adaptarea psihosocială maximă. Terapia ocupațională este menită să se preocupe de integrarea familială și socioprofesională a tânărului cu dizabilități, fiind extrem de importantă în procesul de recuperare a acestuia.

Semnificația muncii în reabilitarea persoanelor cu boli cronice și dizabilități a fost bine documentată (Cunningham, Wolbert și Brockmeier, 2000). Munca presupune mai mult decât o remunerație pentru serviciile prestate și nu include neapărat doar activități legate de stimulente financiare. Munca oferă un sentiment de contribuție, realizare și sens vieții (Ben-Shlomo, Canfield și Warner, 2002; Corrigan, Bogner, Mysiw, Clinchot și Fugate, 2001; Bond, Resnick, Bebout, Drake, Xie, & McGugo, 2001). În consecință, pierderea capacității de a munci se extinde dincolo de considerentele financiare, la bunăstarea socială și psihologică. Pierderea capacității de muncă înseamnă mai mult decât pierderea veniturilor; înseamnă și pierderea unui rol valorizat social. Pentru mulți indivizi, munca nu este doar o parte majoră a identității lor, ci o sursă de interacțiune socială, structură și scop în viață. Gradul în care dizabilitățile afectează capacitatea și dorința indivizilor de a munci depinde de o varietate de factori pe lângă limitările impuse de dizabilitate (Young & Murphy, 2002). Acești factori includ natura muncii, mediul fizic al locului de muncă și atitudinile angajatorilor și ale colaboratorilor. Problemele cu transportul la și de la locul de muncă din cauza limitărilor asociate cu boli cronice sau dizabilități pot face mai dificilă întoarcerea la locul de muncă. În alte situații, timpul necesar pentru a efectua tratamentul legat de afecțiune poate face practic imposibilă finalizarea unei zile întregi la locul de muncă. Capacitatea indivizilor de a funcționa la un loc de muncă poate depinde de factori cognitivi, psihomotorii și atitudinii, precum și de aspectele fizice. Succesul sau eșecul la locul de muncă este adesea determinat de alți factori decât aptitudinile sau aptitudinile fizice. Interesele, aptitudinile și abilitățile sunt întotdeauna factori esențiali în determinarea succesului profesional, indiferent de limitări. Reabilitarea eficientă, care permite indivizilor să funcționeze eficient în locul de muncă, implică adesea eforturi interdisciplinare ale multor tipuri de profesioniști din domeniul medical și non-medical pentru a efectua evaluare, evaluare, terapie și îndrumare profesională.

Activități pentru crearea mediului oportun pentru dezvoltarea abilităților pentru procesul de adaptare psihosocială

Activitățile de comunicare și socializare sunt organizate cu scopul depășirii dificultăților cu care se confruntă elevii, dar și dezvoltarea de noi deprinderi, abilități. Drept obiective de referință pot fi enunțate:

- Învățarea conduitelor de orientare, de cunoaștere și adaptare în mediul ambiant
- Dezvoltarea abilităților sociale și interacțiunea cu ceilalți (elevi sau adulți);

² Adina Cristea, Reinsertia bolnavului in societate-ergoterapia si terapia ocupationala, 2008.

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

- Dezvoltarea independenței și autonomiei personale;
- Dezvoltarea abilităților necesare unei bune integrări în școală, instituții de învățământ profesional, societate.

În continuare prezentăm exemple de activități ce pot fi organizate în dependență de obiectivul de referință (Aria curriculară „Terapia educațională complexă și integrată”, <http://www.isjcta.ro/wpcontent/uploads/2013/06/programa-socializare.pdf>).

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
Recunoașterea propriei identități, prin raportare la mediul în care trăiește	
a/ cunoașterea datelor personale de identitate; b/ cunoașterea grupului de c/ cunoașterea și identificarea colegilor, a clasei, a școlii și a spațiului public familiar;	❖ Exerciții-joc de descriere a propriei persoane sub aspect fizic ❖ Exerciții-joc de identificare a colegilor și a profesorului/ după voce sau descriere orală - exerciții – joc: „Descrierea colegului de bancă/cameră!” ❖ Exerciții de identificare a relațiilor între colegi: cooperare, colaborare, prietenie, toleranță, înțelegere, competiție („Cum îmi aleg prietenii?”, “Azi am greșit, mâine voi fi mai bun”, “Fapte bune, fapte rele”) ❖ Exerciții de identificare a asemănărilor și deosebirilor persoanelor din grupul lui, în contexte variate (imagini, filme, lecturi)
Formarea și dezvoltarea unor comportamente adaptative în relația cu mediul înconjurător	❖ Exerciții de conștientizare a categoriilor de persoane după vârstă/gen: băiat, fată, tânăr, copil, bătrân și după funcție/ poziție (profesor, polițist, poștaş, bucătar, clovn etc). ❖ Exerciții pentru însușirea formulelor de adresare/ politețe în comunicarea pe orizontală (elev-elev/ prieten) și pe verticală (elev – părinte/ profesor) ❖ Exerciții practice de comunicare nonverbală (gesturi cu semnificație socială) și verbală în vederea relaționării pozitive ❖ Exerciții de identificare a regulilor fixate la nivelul clasei/ școlii/ Jocuri de rol cu aplicarea regulilor însușite ❖ Vizionare (cu comentare) de filme privind comportamentul elevilor în clasă, școală, societate ❖ Exerciții practice de comportare civilizată cu tematică diversă (“În vizită”, “La piață”, “La școală” etc)
Exersarea conduitei independente pentru integrarea socială	
Formarea și dezvoltarea unor deprinderi de igienă personală, alimentară și a spațiului de locui	❖ Exerciții practice de întreținere a igienei personale: față, dinți, păr, mâini, corp) ❖ Exerciții practice de utilizare corectă și de îngrijire a vestimentației încălțămintei ❖ Exerciții practice de folosire și igienizare corectă a grupului sanitar, camera personală, sala de clasă, sala de mese etc. ❖ Exerciții practice de aerisire, spălare, ștergere, călcare, aspirare etc. Exerciții de simulare a unor situații-problemă din spațiul de locuit și rezolvarea lor („Atenție la foc!” etc.)
Formarea comportamentelor independente în situații de: - transport; - cumpărături; vizite, excursii; - vizionare spectacole etc.	❖ Deplasări în localitate: vizite/ plimbări; cumpărături; excursii; vizionare spectacole etc. ❖ Exerciții practice de însușire a regulilor de comportare civilizată în societate (transport, spectacole, vizite etc.) ❖ Joc de rol cu tematică diversă („În vizită”, „În parc” etc.)
Formarea abilităților de adaptare la	❖ Exerciții de identificare a relațiilor între membrii familiei ❖ Exerciții de descriere a responsabilităților fiecărui membru al

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»

nivel de microgrup /comunitate	familiei ❖ Sărbătorirea unor evenimente importante din viața personală și a grupurilor de apartenență (ziua onomastică, ziua de naștere, Ziua Mamei, Ziua Copilului etc.) ❖ Celebrarea unor evenimente religioase (Paștele, Crăciunul etc.) și realizarea activităților/exercițiilor de învățare a ritualurilor, datinilor, obiceiurilor cu evenimente religioase

La moment elevii cu dezabilități au posibilități reduse pentru a fi antrenați în activități ocupaționale. Centrele de zi, de reabilitare și cele comunitare, nu acoperă pe deplin necesitățile de integrare socială a acestor tineri. Adunând-se în centre ocupaționale, tinerii comunică doar între ei. Într-un final, aceștia rămân segregați de societate. Lipsește mecanismul principal de integrare: profesionalizarea și antrenarea în câmpul muncii (fie și în formă protejată). Toți adolescenții și tinerii cu dizabilități necesită deja pregătire profesională, deoarece odată fiind integrați în învățământul general, după ce absolvesc studiile gimnaziale/liceale nu-și pot continua traseul incluziv. Aceasta duce la apariția factorului de stres și ridică mari dificultăți în calea adaptării psihosociale a respectivei categorii de vârstă. Scopul activităților ocupaționale, menite să faciliteze adaptarea psihosocială este de a dezvolta servicii de orientare profesională pentru adolescenți și tineri cu dizabilități în vederea asigurării accesului echitabil pe piața muncii. În acest sens, se propune de parcurs un șir de etape, printre care:

1. Antrenarea adolescenților cu dizabilități în activități de evaluare cu scopul determinării vocației profesionale;
2. Orientarea și consilierea adolescenților cu dizabilități privind alegerea unui traseu profesional;
3. Antrenarea adolescenților cu dizabilități în programe de dezvoltare și creștere personală;
4. Dezvoltarea abilităților și competențelor individuale prin activități ocupaționale;
5. Oferirea suportului psihologic de adaptare la locul de muncă pentru tinerii cu dizabilități;
6. Stabilirea și dezvoltarea parteneriatelor cu factori de decizie cu privire la facilitarea accesului tinerilor cu dizabilități pe piața muncii.

Activitățile ocupaționale și de profesionalizare au drept scop îmbunătățirea situației persoanei determinată de dizabilitate, dezvoltarea deprinderilor adaptației pentru ca o persoană cu un grad de incapacitate să-și poată pune în valoare întregul potențial restant în vederea recuperării la nivel individual, familial și profesional prin integrarea într-o activitate utilă la cel mai înalt nivel accesibil.

Referințe bibliografice:

1. BABAN, Adriana. Stres si personalitate, Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998. 231p. ISBN:973-9354-35-1;
2. PALADI, Oxana. Orientări valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice, Chisinau 2021. 266p. ISBN:978-9975-48-190-8
3. BUCUN, N., PUZUR, E. Succesul adaptării psihosociale- factor determinant în dezvoltarea studentului. Chisinau: ISE, 2016. 435p, ISBN:978-9975-48-102-1;

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

Ianioglo Maria

doctor, conf. univ.

Universitatea de Stat din Comrat

mun. Comrat, RM

mariayan11@mail.ru

Abstract: *in today's multicultural society the ethnic culture is one of the main sources of spiritual and moral development of the individual. Social reality assigns to contemporary education the task of forming a personality capable of adapting to the accelerated pace of changes in society and constructively solving problems-situations that may arise in the context of cultural, multiethnic and multiconfessional diversity. The multiethnic academic environment contributes to the formation of intercultural competence, which is especially important for future pedagogues.*

Keywords: *multicultural society, intercultural education, interpersonal communication, intercultural relations.*

Nevoile vitale principale ale dezvoltării civilizației în secolul XXI se manifestă prin unitatea armonioasă a cunoașterii și credinței și sinteza viziunii lor asupra lumii; nevoia obiectivă de unitate, convergență, integrare spirituală a comunităților umane, incompatibilități mentale, ideologice; amenințare constantă de confruntare și conștientizarea fundamentelor mentale profunde ale dezvoltării umane. În prezent toate societățile se caracterizează printr-un grad tot mai mare de multiculturalism și diversitate culturală, ceea ce face ca recunoașterea și respectul pentru drepturile fiecărui grup, minoritare sau majoritare, să fie din ce în ce mai semnificative. Educația interculturală este o modalitate eficientă de abordare și prevenire a fenomenelor rasismului, discriminării rasiale și intolerante, descriminării în baza apartenenței etnice, religiei, limbii etc.

Într-o societate multiculturală, diversitatea este privită ca un fenomen social pozitiv, un semn prezența căruia contribuie la dezvoltarea social-culturală și economică. Aceasta este o societate în care se asigură promovarea unui grad înalt de interacțiune interpersonală, respect reciproc pentru tradițiile, valorile și normele de conduită. „La nivelul societății se poate tolera diversitatea persoanelor, grupurilor și comunităților, dacă nu este încălcat echilibrul dintre unitate și diversitate, dintre acceptarea diferențelor individuale și angajamentul tuturor cetățenilor de a promova valorile și principiile fundamentale ale democrației” [4, p. 358].

Mozaicul de culturi, forme și structuri, în care se află societatea modernă, nu este nicidecum o realitate nouă, dar intensificarea interdependențelor dintre țări, comunități, transformările alerte și intense, într-un timp foarte scurt, de ordin economic și social-cultural, mobilitatea internațională crescută a forței de muncă și academice, modul în care acestea influențează asupra existenței individuale, statale și continentale scot în prim-plan implicațiile și, îndeosebi, conexiunile atitudinale ale membrilor societății în funcție cu acestea. Societatea actuală prefigurează o intensificare a schimbărilor și transformărilor în toate domeniile, inclusiv cel educațional, iar obiectivul fundamental, spre care trebuie să tindem, îl constituie „armonizarea relațiilor prin crearea unor punți de spirit ce ar conjuga cerințele societății cu doleanțele fiecăruia în parte” [Ibid].

În acest context, educația interculturală reprezintă o nouă dimensiune a procesului educațional și se manifestă ca constituirea relațiilor interpersonale, ce implică reprezentanții diferitor culturi.

C. Cucos consideră că „din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar divergențe. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg al comunității în care se integrează noii veniți” [3, p. 203].

Interacționând cu reprezentanții diferitelor comunități, o personalitate interculturală ține cont de cunoștințele existente despre cultura maternă și cunoștințele descoperite despre alte culturi pentru comparație, analiză și utilizarea lor în procesul de comunicare în scopul înțelegerii reciproce și interacționării eficiente și constructive. Acest set de aptitudini și abilități este considerat ca fiind fundamental în constituirea și formarea competenței interculturale.

Educația interculturală reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecția între valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și cultural-morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat: formal, nonformal și informal. La nivel praxiologic, educația interculturală asigură extinderea și aprofundarea cadrului care susține proiectarea curriculară a procesului de instruire la intersecția dintre conținuturile culturii universale, naționale și experiențele socioculturale ale fiecărei comunități.

În opinia lui S. Cristea, educația interculturală se identifică ca noua realitate socială, care se prezintă ca una foarte importantă și complexă, concomitent, reflectată la nivelul teoriei pedagogice. Sunt evidențiate „trei perspective de analiză a educației interculturale:

- dimensiune particulară a educației, concretizată la nivel de conținuturi pedagogice specifice;
- principiu de politică a educației, angajat la nivel de proiectare curriculară;
- trăsătură generală a educației, dezvoltată la nivel contextual” [2, p. 100].

Concomitent, educația interculturală, în sens restrâns, vizează „tratarea pedagogică a unei realități eterogene confundată inițial cu școlarizarea copiilor migranților”, reinterpretată ulterior pe baza noțiunii de diversitate. Eterogenitatea devine norma care implică recunoașterea, în cadrul aceleiași societăți, a mai diverselor culturi regionale, profesionale, a generațiilor, a claselor sociale, a grupurilor și comunităților etc. Educația interculturală apare ca educație (deschisă) pentru diversitate, educație „antibias”, „educație a dezvoltării” sau ca „educație a solidarității internaționale” [5, pp. 33-36].

În sens larg, educația interculturală reflectă, în plan pedagogic, complexitatea raporturilor, caracteristice societății moderne (postindustriale, informaționale), între tendința promovării globalizării și cea a respectării comunităților teritoriale și locale. Fenomenele de anvergură: mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării, construcția domeniului politic european, mobilitatea academică etc., au determinat o nouă viziune cu referire la interculturalitate, identificată ca un mod general de abordare a realității sociale și educaționale.

C. Cucos subliniază că, la nivel global, educația interculturală precizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin intermediul căreia se iau în considerație particularitățile spirituale sau de gen, evitând, pe cât este posibil, riscurile care provin din transformările dintre culturile existente, inclusiv și tendința de atomizare a culturilor prezente [3].

Astfel, educația interculturală urmărește realizarea unei educații pentru toți în vederea recunoașterii diferențelor existente în interiorul aceleiași comunități. Concomitent, savantul expune punctul de vedere asupra existenței educației culturale, argumentând că educația nominațională se

transformă într-un proiect dialectic de structurare a unei identități culturale deschise, care urmărește scopul: îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică; înțelegerea punctului de vedere al altui interlocutor, prin poziționarea inteligent-relativistă; legitimarea identității culturale; protejarea schimburilor culturale; deschiderea, acceptarea și asigurarea respectului diferențelor culturale.

În accepțiunea lui C. Bennett, educația interculturală se prezintă ca o abordare a procesului de predare-învățare ce se bazează pe valori și credințe democratice, care încearcă să promoveze pluralismul cultural în contextul unei societăți din ce în ce mai complexe, aflate în schimbare rapidă. Analiza acestui tip de educație include o abordare din diverse unghiuri complementare:

- mișcare interculturală;
- curriculum intercultural;
- procesul de educație interculturală;
- angajamentul intercultural [Apud 5, p. 31].

Astfel, educația interculturală se adresează tuturor celor ce învață, autohtoni sau migranți/refugiați și are intenția să-i sensibilizeze la respectarea diversității, toleranței, solidarității în vederea formării viitorilor cetățeni pentru o viață armonioasă într-o societate multiculturală. Instituția de învățământ care implementează principiile interculturalității va profita efectiv de prezența celor ce învață, reprezentanții de origini deferite pentru a revaloriza culturile lor materne și a îi sensibiliza, concomitent, pe ceilalți la diversitatea culturală prin evitarea stereotipurilor și prezentarea culturilor în mod dogmatic.

Ca urmare, misiunea educației interculturale este de a facilita interrelaționarea dintre reprezentanții diferitor culturi, de a contribui la formarea și intensificarea atitudinilor de deschidere, toleranță, de acceptare și respect a celorlalți. Diferențele în raport cu celălalt vizează mai multe domenii: limbă, religie, practici sociale, interrelaționare, vestimentare, alimentare, de petrecere a timpului liber, tradiții, obiceiuri, sărbători naționale, etc. În funcție de acestea actantul învățării în interacțiune cu cel diferit de el poate să aibă un ansamblu de diverse reacții complexe: cognitivă, afectivă, comportamentală; cele din urmă pot fi variate: de acceptare sau de negare.

Scopul major al educației interculturale: formarea și dezvoltarea la cei ce învață a competențelor interculturale, civice, morale, de autocunoaștere și autorealizare în vederea asigurării șanselor egale în procesul formării și evoluției a fiecărei personalități, indiferent de apartenența ei etnică; de integrare socială prin intermediul reflecției critice personalizate asupra semnificației interculturalității.

Conceptul de competență interculturală vizează ansamblu de cunoștințe, abilități, aptitudini și comportamente, care îmbinate armonios și complementar asigură soluționarea relevantă și adecvată a unor situații de interacțiune interculturală. Competența interculturală se manifestă prin soluționarea eficientă a problemelor și situațiilor dificile, care apar în contextul intercultural. Competența interculturală implică următoarele componente constitutive: cognitivă, afectivă și comportamentală [1]. Componenta cognitivă cuprinde existența conștiinței culturale și interculturale adecvate. La acest nivel este implicată înțelegerea și recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în mod diferit. Componenta afectivă presupune ansamblul de atitudini de stimă, respect, recunoaștere, deschidere, valorificare, curiozitate față de celălalt. Componenta comportamentală presupune capacitatea de a empatiza, de a tolera prezența celuilalt în permanență cotidiană, de a găsi și utiliza eficient modalități de adaptare și conviețuire pașnică și armonioasă într-un mediu diversificat.

Valorile incluse în finalitățile educației interculturale nu se pot realiza de la sine.

Deschiderea față de celălalt, acceptarea acestuia, toleranța nu sînt înnăscute, ci se construiesc în personalitate prin demersuri educaționale sistematice și în mod insistent. Din perspectiva cultivării și promovării acestor valori, rolul instituției de învățămînt este deosebit de important în transformarea acestor diferențe într-o șansă a dezvoltării personale și a comunității și de aici diminuarea lor ca sursă de prejudecăți, tensiuni și disconfort. Cadrul instituțional este chemat să ofere prin intermediul educației interculturale un model al conviețuirii pașnice și constructive într-o societate în care locuiesc împreună membrii mai multor grupuri etnice, religioase, culturale etc.

Implementarea în activitatea didactică a conceptului de interculturalitate constă în aplicarea unui ansamblu de activități educaționale de gestionare adecvată și corespunzătoare a diversității culturale în cadrul instituțional. Ideea fundamentală ce stă la baza acestei activități constă în admiterea, înțelegerea și acceptarea faptului că desfășurarea procesului de instruire în mediul educațional eterogen și multicultural constituie un avantaj în vederea formării și dezvoltării personalității competente intercultural. În prezent, diversitatea culturală, etnică, religioasă, lingvistică a mediilor educaționale, este o realitate obiectivă ce se află în curs de consolidare și expansiune pentru toate instituțiile de învățămînt din țară și lume. Acest motiv solicită pentru abordarea pedagogică cea mai reușită a diversității a prezenta diferențele culturale ca un avantaj și, concomitent, o oportunitate cu referire la îmbogățirea fiecărui subiect al învățării, ci nu un pericol sau dezavantaj care trebuie înlăturat.

Ca sugestii de realizare a educației interculturale cu caracter general a viitorilor pedagogi menționăm:

- pilotarea curriculumului universitar *Educație interculturală* ce acoperă un curs integral de dezvoltare a competenței interculturale la viitorii pedagogi în cadrul studiilor de licență și abordările modulare și infuzionale aplicate la diferite discipline fundamentale, socio-umane și practică pedagogică cu proiecții explicite spre formarea profesională a studenților. Varietatea abordărilor didactice, metodologice și de cercetare în cadrul orelor teoretice și practice, inclusiv, activitatea intelectuală independentă a celor ce învață adaugă plusvaloare și colorit specific procesului de dezvoltare a competenței interculturale;
- cercetarea individuală – activitate individuală a studenților pedagogi care sunt încurajați să realizeze cercetări individuale, în funcție de nivelul lor de cunoaștere și capacitatea lor de a identifica și examina probleme de ordin intercultural;
- cercetarea de grup – activitate colectivă a studenților prin care se încurajează echipele de studenți pentru angajarea acestora în proiecte de cercetare sau în utilizarea metodelor interactive, în vederea creării condițiilor pentru colaborare, un dialog deschis și eficient;
- proiectul de echipă – activitate care cuprinde proiectarea – informarea/documentarea-investigarea – realizarea – prezentarea produsului elaborate în comun a unei echipe de studenți, care urmărește drept scop obținerea unui rezultat final;
- portofoliul – metodă complexă și extinsă în timp, deoarece prevede acumularea de către student a materialelor de creație propriei, care vor fi prezentate public pe parcursul studiilor la anumite intervale de timp, anticipat consultate de cadru didactic;
- utilizarea materialelor ce sunt disponibile în cadrul Centrului de Resurse Didactice pentru Educație Interculturală al universității, fondat în cadrul proiectului „Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice (faza a II-a)”, implementat de CE Pro Didactica, în parteneriat cu șase universități din Republica Moldova și sprijinul Fundației pentru copii „Pestalozzi” din Elveția: sursele bibliografice, bibliorafurile, fișele distributive, jocurile

didactice pentru consultarea unor lucruri care corespund obiectivelor educației interculturale cu referire la drepturile copilului și libertățile umane fundamentale, dezvoltarea durabilă și mediul educațional, expuneri asupra unor evenimente istorice sau contemporane ale savanților și personalităților marcante din diferite țări;

- utilizarea diverselor tehnologii ale învățării: învățământ la distanță, internet, secvențe tele-video educaționale, diverse instrumente de monitorizare și evaluare ș.a.;
- activități desfășurate în parteneriat cu instituțiile de învățământ general și extrașcolar în contextul practicii pedagogice și stagierii profesionale a studenților ciclului I- studii superioare de licență și ciclului II- studii superioare de master;
- organizarea și desfășurarea orelor publice, activităților educaționale extra-curs ce reflectă dimensiunile și conținuturile multiculturalității și educației interculturale:
- participarea la evenimente educațional-culturale și sărbători naționale și locale: „Hederlez” (6 mai) și Casâm (8 noiembrie), sărbători populare ale găgăuzilor; Hramul localității ș.a. prin diverse activități muzicale, în condițiile în care arta muzicală, coreografică etc. se prezintă ca un excelent pretext și oportunitatea privilegiată privind descoperirea, acceptarea altor culturi;
- organizarea de întâlniri între persoane ce aparțin unor culturi diferite, ca ocazie de cunoaștere și stabilire a unor noi relații de interrelaționare-colaborare atât în cadrul orelor de curs, cât și în timpul liber al viitorilor pedagog (la cămin, biblioteca universitară, centre de studiere a culturii a diverselor popoare);
- celebrarea Zilei Internaționale a Toleranței” (16 noiembrie), „Zilei drepturilor copilului” (20 noiembrie) și altor prin concursuri de eseuri, expoziții de postere, dezbateri pe teme cu referire la educație interculturală.

Deschiderile create de multiple și diverse activități educaționale, desfășurate în cadrul universității și instituțiilor de bază unde se desfășoară practica pedagogică, se pot constitui în adevărate elemente declanșatoare și susținătoare ale procesului educațional de formare-dezvoltare a competenței interculturale la viitorii pedagogi. Competența interculturală se formează prin intermediul activităților, realizate în mediul educațional formal, nonformal și informal.

Bibliografie:

1. Competența interculturală: Auxiliar didactic. Coord. V. Goraș-Postică. Chișinău: CE Pro Didactica, 2015. 172 p.
2. Cristea S. Educația interculturală. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2013, nr. 4-5 (20-21), p. 100.
3. Cucoș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2001. 288 p.
4. Ianioglo M. Mediul educațional multietnic - factor stimulator al formării competenței interculturale la viitorii pedagogi. În: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a 6-a, Bălți: S. n., (Tipografia din Bălți SRL). 2021. 460 p.
5. Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008. 208 p.

DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR MANAGERIALE ALE STUDENȚILOR PSIHOPEDAGOGI

Iurchevici Iulia,
conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova
iulia.iurchevici@gmail.com

Abstract: *The article presents a psycho-pedagogical model for the training of maternal skills in future psycho-pedagogues. In the article, the structure of managerial competence, its training contents, didactic strategy, training stages, learning modalities, rendering and evaluation methodology, psycho-editorial conditions are pointed out. All of these reflect the component elements of the model.*

Keywords: *competence, teacher's professional competence, managerial competencies, psycho-pedagogical model for the formation of managerial competencies.*

Societatea în care trăim astăzi, se dezvoltă într-un ritm alert, iar reforma sistemului socio-economic, trecerea la relațiile de piață se reflectă în strategiile de dezvoltare a educației. Condiții noi de existență a mediului educațional, actualizarea conținutului educației, forme și metode inovatoare de predare, cerințe tot mai mari față de calitatea cunoștințelor, complexitatea formelor de organizare a procesului de învățământ impun o creștere a competențelor profesionale. În această situație, scopul principal al formării cadrelor didactice este de a dezvolta un angajat calificat, de nivel și profil adecvat, competitiv pe piața muncii, competent, responsabil, care posedă liber profesia și orientat spre domenii conexe de activitate, posedă tehnologii pedagogice și informaționale moderne, capabil de dezvoltare profesională continuă, de mobilitate socială și profesională. Formarea și dezvoltarea competențelor profesionale a caderelor didactice constituie un proces care începe de pe băncile facultății și se desfășoară pe întreaga durată a carierei, implicând o formare specializată, realizată atât în cadrul instituției cât și în ansamblul mediului profesional și social.

Conceptul de competență este specific nu doar pentru profesia de pedagog, ci și pentru oricare altă activitate de muncă și vizează procesul care conduce la performanță, eficiență, succes profesional. În Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, 1998 **competența** este definită prin „capacitatea cuiva de a se preocupa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție, capacitate a unei autorități, a unui funcționar de a exercita anumite atribuții” [6]. Dicționarul enciclopedic, se referă la „capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune; pricepere” [7]. În opinia renumitului specialist francez în domeniul managementului și al dezvoltării competențelor, Guy le Boterf, **competența reprezintă o combinare de resurse pentru a produce o performanță** [3]. Cercetătorii ruși T. Lobanova și Iu. Shunin, definesc competența ca pe o sintetiză a cunoștințelor, abilităților cognitive și a strategiilor, a *componentelor sociale* și *comportamentale* (*valori, motivații*), a aptitudinilor și abilităților practice [11, p. 48]. Analizând definițiile de mai sus, o persoană competentă știe ce să facă pentru a ajunge la rezultatul propus, dispune de anumite priceperi, știe să combine și să mobilizeze resursele într-un anumit context.

Abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică este una sintetică, deschis vocațională și în mare măsură, educabilă. În ceea ce privește domeniul de activitate a cadrelor didactice, competențele acestora fac parte dintr-un câmp de interferență între procesul educațional și postul ocupațional. Astfel, **competența profesională** este definită de către O. Cosovan și T. Cartaleanu drept „capacitatea de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini) în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei” [4, p.57].

Cu referire la competența profesională a cadrelor didactice, Ioan Jinga [8, p.78] consideră că „este un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. Autorul propune trei tipuri de competențe care formează competența profesională: *competența de specialitate; competența psiho-pedagogică, competența psihosocială și managerială*. Competența profesională a cadrului didactic, în viziunea cercetătorilor I.Botgros și L. Franțuzan, este reprezentată de: *competența epistemologică; competența de comunicare; competența managerială; competența de investigare, competența metacognitivă* [2].

C. Cucoș referindu-se la competențele cadrului didactic menționează următorul referențial de competențe: competența disciplinară, academică; competența didactică, psihopedagogică; competența psihorelațională, competența de a lucra în echipă și a lega parteneriate; cunoașterea și integrarea noilor tehnologii de informare în practica didactică; competența autoreflexivă, critică în raport cu propria activitate educativă. În context, autorul accentuează că „important este, în ultimă instanță, impactul acestor competențe, efectul pe care îl au direct sau indirect, imediat sau întârziat, la nivelul celor educați [5].

Abordată din punctul de vedere al indicatorilor – variabile ce configurează competența didactică, Ioan Neacșu distinge mai multe tipuri de competențe ale profesiunii didactice: *competența profesional-științifică*, incluzând valorile de conținut epistemologic al pregătirii inițiale; *competența organizațională*, cuprinzând valorile mediului educațional, ce se răsfrâng asupra luării de microdecizii semnificative pentru ameliorarea activității didactice; *competența comunicatională*, constând în integrarea valorilor implicate în schimbul său transferul de mesaje, obiective, sub diferite coduri; *competența psihosocială*, transpusă în comportamentul interpersonal, transpersonal, interactiv; *competența psihopedagogică*, reunind valorile dominante necesare în proiectarea curriculară, în accesibilitatea sarcinilor de învățare, în înțelegerea lumii interioare a elevului, în modelarea situațiilor educaționale, toate acestea fiind orientate spre mărirea ponderii formativului, spre socializarea și integrarea comunitară a elevului [apud 12].

Formarea competenței profesionale a unui viitor specialist se realizează prin conținutul educației, care oferă nu numai un sistem de cunoștințe teoretice, ci și deprinderi și abilități profesionale. Competențele se formează atât în procesul de însușire a unei disciplinei, cât și prin participarea studentului la viața socială, politică și culturală a universității. Toate acestea formează și dezvoltă personalitatea viitorului profesor în așa fel încât să stăpânească metodele de autodezvoltare și autoperfecționare, iar aceasta îi asigură funcționarea eficientă ca profesionist în sistemul „persoană - persoană”.

Analiza standardelor de calificare, domeniul de formare profesională: Formarea profesorilor [13], sugerează că formarea competenței manageriale este deosebit de importantă pentru un

profesor modern. În special, este extrem de important ca acesta să posede abilități de reflecție, stimă de sine, autocunoaștere și autocontrol, dezvoltarea unui număr de competențe (capacitatea de a oferi suport pedagogic în procesul de socializare și autodeterminare profesională a elevilor, organizarea activității elevilor în baza cooperării, să suscite activismul, inițiativa, independența elevilor, să le actualizeze abilitățile creative, să identifice situațiile generatoare de conflict și determine modalități de prevenire/depășire a acestora etc.).

La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției lor generale. Fiind figura centrală pentru elevi, profesorul capătă și roluri de influențare educativă. Astfel el își adaugă noi comportamente în activitatea cu clasa, îndeplinind **funcții specifice managementului: planificare, decizie, organizare, motivare, comunicare, conducere, coordonare, consiliere îndrumare, control, evaluare** [10].

Astfel, **competența managerială** vizează *luarea de decizii adecvate*, în scopul realizării obiectivelor stabilite și obținerea de rezultate eficiente. Profesorul *conduce* procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare *orientând* și *dirijând* astfel resursele umane, materiale și didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor procesului educațional [2]. În competența socială și managerială, Ioan Jinga însumează: *capacitatea de a organiza elevii, capacitatea de a stabili relații de cooperare, capacitatea de a-și asuma răspunderea* [8]. Una din cele patru competențe de bază cuprinse în profilul de competențe ale profesorului – manager, elaborate de R.Iucu este competența managerială care include: *abilități de planificare, de proiectare; forța și oportunitatea decizională; suportabilitate în condiții de stres* [10].

Problemele managementului procesului educațional sunt reflectate în literatura de specialitate atât din țară cât din străinătate (C. Cucoș, S. Cristea, E. Joița, R. Iucu, C.-L. Oprea, F. Florin, D. Patrașcu, V.Gh. Cojocaru, V. Andrițchi, Vl. Guțu, O. Dandara etc). În studiile acestor autori, se arată că activitatea managerială a unui profesor este un proces continuu de acțiuni secvențiale desfășurate de către profesor, în urma căruia se formează și se schimbă imaginea și rolul obiectului influenței lor, se stabilesc scopuri ale activității în comun, se determină modalitățile de realizare a acestora, se împart tipurile de muncă între actorii actului educațional, se integrează eforturile subiecților procesului educațional. După cum vedem, activitatea managerială a cadrului didactic, este abordată nu ca problemă de corelare și subordonare, ci mai degrabă ca o problemă de interacțiune a multor subiecți ai spațiului educațional, independenți în limitele puterilor lor.

În baza literaturii de specialitate în domeniul psihologiei și pedagogiei studiate, competența managerială a viitoarelor cadre didactice, poate fi interpretată ca *o unitate integrativă a componentelor funcționale și personale ce asigură realizarea funcțiilor manageriale și a calităților de personalitate care solicită luarea de decizii și procese de reflecție orientate spre dezvoltarea și valorificarea resurselor cognitive, afective și acționale ale elevilor*.

Pe baza cercetărilor din domeniu (S. Cristea, R. Iucu, I. Botgros, I. Jinga, Ș. Iosofescu, L. Franțuzan, A. Воја, Е. Зими́на, О. Заславская, М. Селиверсто́ва, В. Новик), am clarificat componentele structurale ale competenței manageriale a unui cadru didactic: *competențe manageriale funcționale (analitică, decizională, planificare și pronosticare, organizaționale, de evaluare și reglare) și competențe manageriale ce țin de personalitate (inteligență emoțională, abilități de comunicare și organizatorice, calități volitive, loc al controlului intern și orientare pedagogică a personalității profesorului către activități profesionale)*.

Pentru a-și forma competența managerială, potrivit lui O.Yu. Zaslavskaya, este necesar să se creeze condiții pentru dezvoltarea principalelor componente ale competenței manageriale: stăpânirea de către studenți a operațiilor cognitive de bază (analiza, sinteza, evaluarea etc.); dobândirea capacității de a lucra în condițiile rezolvării unei situații problematice și a capacității de gestionarea propriei activități de învățare și conștientizarea propriilor avantaje și dezavantaje care contribuie (îngreunează) realizarea învățării; dezvoltarea reflecției profesorului [14]. Reținem că condițiile enumerate sunt de natură pedagogică, deoarece luarea în considerare a acestora asigură stăpânirea cunoștințelor, abilităților și operațiilor cognitive. În același timp, respectarea acestor condiții nu asigură pe deplin luarea în considerare a caracteristicilor ce țin de personalitatea cadrului didactic, deoarece se concentrează în principal pe formarea unei componente funcționale a competenței manageriale. Analizei literaturii de specialitate în domeniul managementului, managementului educațional și a psihologiei manageriale, ne-a permis să elaborăm un model de formare a competenței manageriale a viitoarelor cadre didactice (*vezi figura de mai jos*).

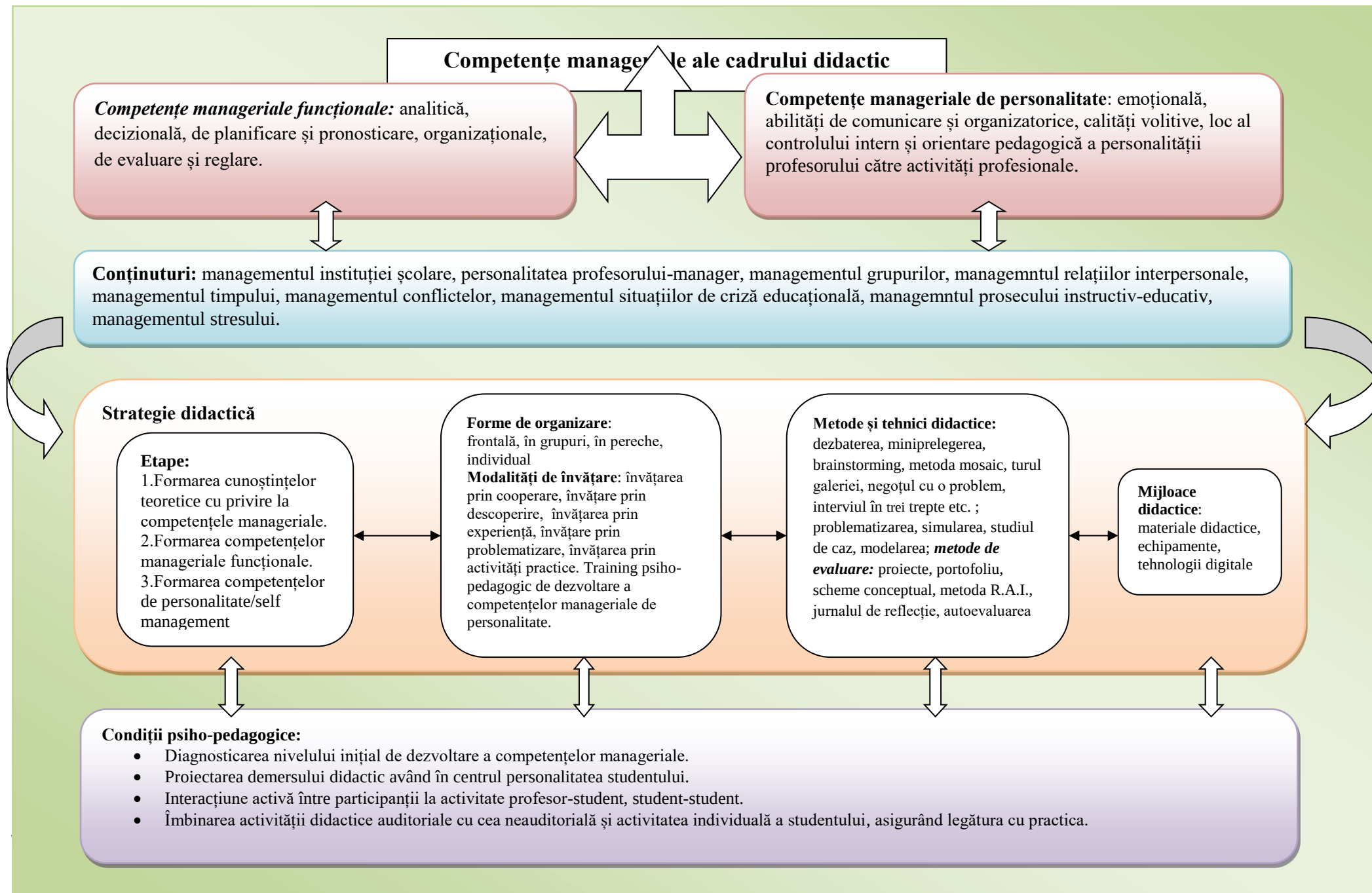
Modelul de mai sus are următoarele componente:

- **competența managerială a cadrului didactic** care are două componente: competențe manageriale funcționale ce cuprind cunoștințe, priceperi și deprinderi care țin de funcțiile manageriale de bază a profesorului: analitică, decizională, planificare și pronosticare, organizaționale, de evaluare și reglare. Competența managerială de personalitate a viitorului cadru didactic este alcătuită din calitățile manageriale ale individului, care sunt caracteristicile de bază ale individului și reprezintă un factor important în activitatea sa profesională de succes: inteligență emoțională, abilități de comunicare și organizatorice, calități volitive, loc al controlului intern și orientare pedagogică a personalității profesorului către activități *profesionale*;

- **conținuturile**: sunt cele specifice cursurilor de *Managementul grupului social*, *Managementul clasei de elevi*, care fac parte din oferta de discipline a programului de pregătire inițială a viitoarelor cadre didactice în cadrul universităților;

- **strategia didactică** este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. În modelul nostru aceasta se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de etape, metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, în vederea realizării cu eficiență a învățării. **Etapetele** ce se necesită a fi parcurse în formarea competențelor manageriale a cadrului didactic se referă la: 1) formarea cunoștințelor teoretice cu privire la management și competențele manageriale, 2) formarea competențelor manageriale funcționale, 3) formarea competențelor de personalitate/self management. Activitate de predare-învățare-evaluare presupune **organizare** frontală, în grupuri, în pereche, individuală.

Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»



Modalitățile de învățare se referă la: învățarea prin cooperare, învățare prin descoperire, învățarea prin experiență, învățare prin problematizare, învățarea prin activități practice. Training psiho-pedagogic de dezvoltare a competențelor manageriale de personalitate. **Metodele didactice** utilizate sunt cele activ-participative, care să implice studenții în propria devenire: dezbateră, miniprelegerea, brainstorming, metoda mosaic, turul galeriei, negoțul cu o problemă, interviul în trei trepte etc. ; problematizarea, simularea, studiul de caz, modelarea. **Metodele de evaluare** a prestației studenților vizează o evaluare formativă, de progres, care să verifice pe parcurs gradul de dezvoltare a competențelor urmărite și să permită intervenția ameliorativă în cazul unor eventuale deficiențe: proiectul, portofoliu, scheme conceptuale, metoda R.A.I., jurnalul de reflecție, autoevaluarea. **Mijloace didactice** cuprind: materiale didactice, echipamente, tehnologii digitale;

- pentru asigurarea îndeplinirii optime a obiectivelor propuse se cerce respectarea unor **condiții psiho-pedagogice**:

- *Diagnosticarea nivelului inițial de dezvoltare a competențelor manageriale* este etapa de debut a implementării modelului de dezvoltare a competențelor manageriale a viitoarelor cadre didactice, întrucât pentru a putea dezvolta ceva trebuie să se cunoască nivelul existent al acestora.

- *Proiectarea demersului didactic având în centrul personalitatea studentului*, ceea ce face ca acesta să obțină *calitatea de subiect* și responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. *Calitatea de subiect* implică capacitatea individului de a se manifesta ca individualitate, de a da dovadă de proactivitate, libertate în alegere și luarea de decizii; de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii; de a suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate.

- *Interacțiune activă între participanții la activitate profesor-student, student-student*. O învățare activă, implică o colaborare susținută între studenți care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru realizarea unor obiective prestabilite. Cadrul didactic plasează accentual nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, facilitator și mediator al activităților de învățare, motivând astfel studenții să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe specifice de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite contexte etc.

- *Îmbinarea activității didactice auditoriale cu cea neauditorială și activitatea individuală a studentului, asigurând legătura cu practica*. Pe tot parcursul activității, studenții vor primi sarcini de rezolvat la practică, vom analiza cazuri întâlnite în activitatea de practică pedagogică a studenților, vor reflecta asupra modalităților de a aplica în practică tehnicile învățate și le vor exersa practice prin jocuri de rol, dramatizări, micropredare.

Conclizii: Activitatea cadrului didactic vizează nu numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționarea cu elevii, pe care îi orientează, îi organizează, îi dirijează și îi evaluează, crearea unui climatul educativ favorabil, ceea ce presupune competențe manageriale din partea acestuia. Dezvoltarea competențelor manageriale a viitoarelor cadre didactice ar trebui să se axeze pe formarea a două componente structurale: funcțională (ce ține de aptitudinile pe care cadrul didactic le manifestă în procesul de implementare a funcțiilor manageriale) și de personalitate (inteligentă emoțională, abilități de comunicare și organizatorice, calități volitive, loc al controlului intern și orientare pedagogică a personalității profesorului către activități profesionale). Pentru realizarea cu succes a acestor obiective se cerce respectarea unor condiții psiho-pedagogice.

Bibliografie:

1. Boja A. Formarea competențelor de management al clasei de elevi în perioada pregătirii inițiale a cadrelor didactice. Autoreferatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2011.

2. Botgros I., Franțuzan L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: Univers pedagogic, 2010, nr. 2, p.38-43.
3. Boterf le Guy. Le management des competences. In: Conference au CIEP d'Aix-en Provence, 1998.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. Curriculum în fața profesorului. Profesorul în fața curriculumului. In: Didactica Pro., 2002, nr. 3-4 (13-14), p. 58-65.
5. Cucoș C. Educația: experiență, reflecție, soluții. Iași: Polirom, 2013.
6. Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a. Burești: Editura Univers Enciclopedic, 1998.
7. Dicționarul encyclopedic. Burești: Editura Enciclopedică, 1993.
8. Jînga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL, 1998. 460 p.
9. Joița E. Management educațional. Iași: Editura Polirom, 2000.
10. Iucu R. B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Polirom, 2000.
11. Lobanova T., Shunin Iu. Competence-based education – a common European strategy. In: Computer Modelling and New Technologies, 2008, vol. 12, nr. 2, p. 45-65.
12. Petrovici C. Competențe profesionale necesare în formarea inițială a institutorilor – rezultatele unei anchete. În: Analele Științifice ale Universității “Alexandru Ioan Cuza” – Secț.Științele Educației, 2003-2004, vol.VII-VIII, p. 240-250.
13. Standard de calificare: Profesor cu specializare la diverse discipline școlare, Nivel 6 CNCRM Domeniul de formare profesională: Formarea profesorilor, 2018.
14. Заславская О. Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [online], 2008 <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-upravlencheskoj-kompetentnosti-uchitelja-v-sisteme-mnogourovnevoj.html>
15. Зимина Е. Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [online], 2004 <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-upravlencheskoj-kompetentnosti-buduwego-pedagoga-professionalnoj-shkoly.html>
16. Селиверстова М. В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [online], 2011
17. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-upravlencheskih-kompetencij-uchitelja-v-uslovijah-razvitija-sovremennogo.html>

CZU:37.011

ÎNVĂȚĂMÂNTUL INOVATIV, PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAȚIONAL

Milici-Suverjan Gabriela

asist. univ., Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul
(gabymilici94@gmail.com)

Abstract: *The Education System of the Republic of Moldova in recent years has a growing tendency towards the modernization of the instructive-educational process. The implementation of new teaching techniques has created a higher level of work in the pedagogue-student-knowledge triangle. The determination of students to get involved as conscious and responsible actors makes the educational system evolve considerably. Active learning makes students always eager to*

research and cultivate themselves in the educational sphere, therefore the implementation of innovations in lessons but also outside them allows us to train and develop future active members of society who will come up with innovative ideas in the future.

Keywords: *educational system, innovations, modernization, transformation, development*

În prezent, concepte precum „inovare” și „inovațional” au devenit parte integrantă a societății moderne. Utilizarea lor are loc atât de des încât și-au pierdut deja greutatea și semnificația, așa cum a fost inițial când acești termeni au intrat pentru prima dată în folosință. Această utilizare pe scară largă a „inovației” are adesea ca scop doar acordarea statutului de dezvoltare, proiect, produs și este pur și simplu o încercare de a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății în ansamblu. În această etapă de dezvoltare a lumii moderne, inovația ar trebui să poată fi realizată nu numai de organizații și întreprinderi industriale, ci și de fiecare instituție de învățământ în curs de dezvoltare.

În ultimii ani, în teoria pedagogică au apărut un număr mare de concepte și termeni noi împrumutați de la alte discipline. Aceasta mărturisește legătura strânsă a pedagogiei cu alte științe. Un număr mare de astfel de termeni provin din tehnologie și economie, deoarece au un impact semnificativ asupra dezvoltării gândirii sociale. Astăzi, oamenii vorbesc adesea despre rentabilitatea și raționalizarea educației, despre tehnici și tehnologii de predare. Conceptul de „inovare” aparține și el categoriei interdisciplinare [6].

Dar, în primul rând, pentru aceasta este necesar să poată lucra cu terminologie inovatoare, să înțeleagă concepte și să distingă prezența inovației în muncă. Pedagogia, ca și alte științe, folosește pe scară largă termeni inovatori, cum ar fi „inovație pedagogică”. În acest articol, vom încerca să descoprim sensul deplin al acestui termen și ce probleme implică.

Inovația pedagogică are în vedere o problemă globală – educația umană. Schimbările în educația umană sunt sarcina principală a acestei științe, și nu semnele formale ale educației, de exemplu, numărul de ore alocate pentru o materie sau dotarea instituțiilor de învățământ cu echipamente. Condițiile în care se desfășoară educația sunt importante, dar nu sunt scopul inovării. Este important să ne amintim acest lucru pentru a înțelege clar ce este planificat și se întâmplă în educație. Inovația pedagogică este una dintre subsecțiunile pedagogiei care studiază crearea, evaluarea și implementarea inovațiilor pedagogice. Astfel de inovații se formează la universități, școli științifice, datorită creativității, originalității și spiritului ideologic al profesorilor și oamenilor de știință. Inovațiile pedagogice sunt schimbări în sistemul de învățământ care vizează îmbunătățirea calității, creșterea nivelului procesului de învățământ, prin metode neutilizate anterior, moduri de percepere a teoriei și de dobândire a abilităților practice. Dar nu oricine poate determina singur ce este exact o inovație în pedagogie [3].

Cel mai probabil, aproape fiecare interpretare a termenului de inovații pedagogice are un loc, Klarin M.V., care a descris bine tipurile de inovații în cartea sa despre inovații în pedagogia mondială, poate înțelege și verifica acest lucru. Autorul a evidențiat 2 tipuri de inovații în pedagogie - modernizarea și transformarea [5].

Să ne oprim asupra definiției inovației (inovației) ca categorie pedagogică asociată unor definiții din sociologie (inovarea ca categorie sociologică). Inovațiile pedagogice înseamnă inovații în sistemul pedagogic care îmbunătățesc cursul și rezultatele procesului educațional. Totuși, inovațiile pot înrăutăți și sistemul [4]. În dicționarul S.I. Ozhegova oferă următoarea definiție a conceptului de „nou”: „creat sau făcut pentru prima dată, a apărut sau a apărut recent, în locul celui dintâi, nou descoperit”. Rețineți că în definiție, nou nu înseamnă mai bun.

Modernizarea nu realizează schimbări radicale în educație, ea vizează doar îmbunătățirea procesului educațional, prin ajustări la fragmente mici și întărirea nucleului ținută al educației.

Transformarea se referă deja la schimbări radicale, idei de îmbunătățire, al căror scop este schimbarea, remodelarea cursului actual al procesului educațional și crearea de noi forme de obținere a cunoștințelor [1].

În orice caz, inovația pedagogică este o schimbare a obiectului în pedagogie, este dificil să descrii acest termen într-o singură propoziție. La urma urmei, schimbarea în curs este un pas complex pe termen lung care trebuie asociat cu tendințele educaționale, cu sarcinile și obiectivele dezvoltării și cu soluționarea problemelor urgente. Inovația pedagogică poate fi atât la nivel macro (un nou sistem educațional al unei instituții, o nouă formă de instituție de învățământ), cât și la nivel micro, actualizări metodologice. De exemplu, diverse complexe metodologice, constând în manuale, cursuri de autor, programe de testare. Micro-inovațiile în pedagogie sunt de obicei inovația unui profesor individual sau a unui grup de oameni [2].

Din păcate, oricât de interesantă ar fi o inovație pedagogică, ei nu își vor ocupa niciodată nișa fără o înțelegere adecvată a aparatului conceptual. Ca urmare, apar o serie de probleme:

1. Prezența într-o singură instituție de învățământ a diferitelor tendințe pedagogice.
2. Nevoi diferite ale conducerii, elevilor, părinților, profesorilor înșiși.
3. Imposibilitatea introducerii inovațiilor pedagogice din cauza inconsecvenței cu standardele de educație existente.
4. Complexitatea sintezei conceptelor educaționale existente și implementate.
5. Lipsa abilităților profesionale pentru implementarea cu succes a ideii.

În plus, inovația în pedagogie se poate confrunta cu problema recalificării și adaptării personalului în activități inovatoare, dificultatea de a percepe inovațiile și apariția barierelor.

Cu toate acestea, pot apărea probleme și atunci când o inovație a fost deja introdusă. Un exemplu izbitor este examenul de stat unificat. Un astfel de examen șterge individualitatea educației, deoarece nu necesită programe individuale, manifestări ale abilităților creative, este necesar doar să răspunzi la întrebările generale ale testului ca un robot. Nici o încercare de a introduce și identifica abilitățile creative și extraordinare ale elevului datorită blogului „C” nu s-a dovedit a fi de succes. Prin rezolvarea acestor sarcini, este imposibil să se ofere o evaluare obiectivă a individualizării unei persoane [6].

Și cel mai important, examenul fermecător introdus cu întrebări reglementate ne obligă să renunțăm la blocuri de educație mai semnificative și creative. Prin urmare, inovația pedagogică nu este întotdeauna bună [3].

Inovația pedagogică este introducerea unor schimbări în procesul educației umane. Acestea au ca scop îmbunătățirea și dezvoltarea întregului sistem de creștere și educație. Motivele dezvoltării educației inovatoare și formării inovației pedagogice sunt: în primul rând, criza educației, care este recunoscută în întreaga lume ca un fapt împlinit. Cu toate diferențele în formele de manifestare a acesteia în diferite țări, sunt comune următoarele discrepante: între nevoile de dezvoltare a practicii sociale și nivelul de pregătire reală a absolvenților de studii superioare; noile obiective ale instituțiilor de învățământ superior, structura organizatorică existentă și formele de management; interesele și capacitățile subiecților procesului de învățământ. Astfel, inovațiile pedagogice înseamnă inovații în sistemul pedagogic care îmbunătățesc cursul și rezultatele procesului de învățământ [5].

Inovațiile pedagogice sunt necesare în învățământul superior, dar este evident că dezvoltarea inovațiilor pedagogice duce la creșterea necesității unei noi înțelegeri teoretice a esenței

managementului procesului de inovare atât la nivelul instituțiilor de învățământ de stat, cât și la nivel individual, în dezvoltarea condițiilor pedagogice care să asigure o mișcare eficientă de inovare. Procesele inovatoare permit profesorilor și administratorilor înșiși să se dezvolte profesional și să se autoactualizeze și să contribuie la dezvoltarea calitativă a elevilor într-o lume în schimbare [7].

Inovațiile științifice care conduc progresul acoperă toate domeniile cunoașterii umane. Există inovații socio-economice, organizaționale și manageriale, tehnice și tehnologice. Una dintre varietățile de inovații sociale sunt inovațiile pedagogice. Inovația pedagogică este o inovație în domeniul pedagogiei, o schimbare progresivă intenționată care introduce elemente stabile (inovații) în mediul educațional care îmbunătățesc caracteristicile atât ale componentelor sale individuale, cât și ale sistemului educațional în sine în ansamblu. Inovațiile pedagogice pot fi realizate atât în detrimentul resurselor proprii ale sistemului de învățământ (cale intensivă de dezvoltare), cât și prin atragerea de capacități suplimentare (investiții) - noi fonduri, echipamente, tehnologii, investiții de capital etc.(cale de dezvoltare extensivă).[4]

Combinarea de modalități intensive și extinse de dezvoltare a sistemelor pedagogice permite implementarea așa-numitelor „inovații integrate”, care sunt construite la joncțiunea subsistemelor pedagogice diverse, pe mai multe niveluri și a componentelor acestora. Inovațiile integrate nu apar de obicei ca activități exagerate, pur „externe”, ci sunt transformări conștiente care provin din nevoi profunde și cunoaștere a sistemului. Prin consolidarea „blocurilor” cu cele mai noi tehnologii, este posibilă creșterea eficienței generale a sistemului pedagogic [6].

Principalele direcții și obiecte ale transformărilor inovatoare în pedagogie sunt:

- dezvoltarea conceptelor și strategiilor de dezvoltare a instituțiilor de învățământ și de învățământ;
- actualizarea conținutului educației; schimbarea și dezvoltarea noilor tehnologii de formare și educație;
- îmbunătățirea pregătirii cadrelor didactice și îmbunătățirea competențelor acestora;
- proiectarea de noi modele ale procesului educațional;
- asigurarea succesului educației și educației, monitorizarea procesului educațional și a dezvoltării elevilor;

Inovația poate avea loc la diferite niveluri. Cel mai înalt nivel include inovații care afectează întregul sistem pedagogic. Inovațiile progresive apar pe o bază științifică și ajută la promovarea practicii. O direcție fundamental nouă și importantă a apărut în știința pedagogică - teoria inovațiilor și a proceselor inovatoare. Reformele în educație sunt un sistem de inovații care vizează transformarea și îmbunătățirea fundamentală a funcționării, dezvoltării și autodezvoltării instituțiilor de învățământ și a sistemului de management al acestora [4].

Desigur, natura activității inovatoare a profesorului depinde și de condițiile existente într-o anumită instituție de învățământ, dar mai ales de nivelul de pregătire personală a acestuia pentru această activitate [3].

Sub disponibilitatea pentru inovare, înțelegem totalitatea calităților profesorului, care determină concentrarea acestuia pe îmbunătățirea propriei activități pedagogice și a activităților întregului personal al colegiului, precum și capacitatea sa de a identifica probleme urgente ale educației, de a găsi și implementa modalități eficiente de rezolvare a acestora.[1]

Inovația poate fi reprezentată ca:

- noutate absolută (lipsa analogilor și prototipurilor în acest domeniu);
- noutate relativă (introducerea unor modificări în practica existentă).

Pregătirea de înaltă calitate a cadrelor didactice profesioniste este cheia succesului în adaptarea absolvenților organizațiilor de învățământ. Analiza situației economice actuale presupune o abordare sistematică a unei relații relativ rigide între conținutul educației și metodele de predare cu procesul de producție reală. Aceasta, la rândul său, necesită o atenție sporită acordată calității formării personalului didactic care implementează standardele de stat pentru formarea specialiștilor și lucrătorilor pentru întreprinderile și organizațiile din regiune [6].

Ce au acordat angajatorii atenție, în special, absolvenților sistemului de învățământ secundar profesional? În primul rând, privind necesitatea unei abordări inovatoare a unui set de condiții pentru dezvoltarea programelor de formare a specialiștilor de nivel mediu în specialitățile în curs de implementare. Aceasta înseamnă că sarcina de a oferi site-uri pentru stagii, în primul rând pentru profesorii de module profesionale, precum și pentru desfășurarea examenelor de calificare în specialitățile absolvenților, precum și dezvoltarea și implementarea de proiecte inovatoare comune în contextul introducerii unei noi generație de standarde educaționale de stat, este în curs de actualizare. Situația este similară în instituțiile de învățământ superior. O atenție deosebită ar trebui acordată astăzi cererii de a aduce subiectele lucrărilor de calificare finală, nu numai în conformitate cu cerințele standardelor de stat, ci și cu problemele angajatorilor promițători. Participarea acestora din urmă la evenimentele de atestare ar trebui să se bazeze pe o evaluare expertă a corespondenței dintre nivelul de stăpânire a tipurilor de activitate profesională de către absolvenți și sarcinile de producție reală, asupra rolului semnificativ al practicienilor în corectarea procesului și conținutului proceduri de atestare [5].

Angajatorii nu sunt suficient implicați în pregătirea teoretică a studenților, în desfășurarea cursurilor de master și în prezentarea experienței de muncă. Există aici un moment foarte vulnerabil, care este asociat cu o slabă elaborare a unui mecanism legitim pentru interesul economic al angajatorilor și practicienilor promițători în interacțiunea cu organizațiile educaționale. Dacă analizăm realizările organizațiilor pedagogice educaționale, putem observa o serie de tipare care ar trebui luate în considerare și în alte structuri care formează specialiști într-o gamă largă de specialități. Fiecare colegiu și universitate pedagogică are echipe pedagogice studențești care contribuie la desfășurarea activităților de organizare a vacanțelor de vară pentru copii, desfășurarea activității de cultură fizică și sportivă cu aceștia, dezvoltarea calităților de conducere, însușirea unui nou rol social de consilier, dezvoltarea capacității de a alege. Forme și mijloace eficiente de organizare a activităților educaționale și de agrement, activități pentru copii. Există o astfel de experiență în universități care dețin programe pentru formarea specialiștilor în domeniile economic, juridic, tehnic și agricol [7].

Cu toate acestea, aceste practici în unele cazuri nu sunt suficient de dezvoltate, în altele sunt puțin reflectate în mass-media, la conferințe științifice și practice. Aceasta afectează fragmentarea eforturilor organizatorilor ale activităților de agrement pentru copii și adolescenți. În același timp, actualizează sarcina de pregătire suplimentară a persoanelor care participă la aceste procese, bazele eticii pedagogice și metodele de interacțiune cu reprezentanții diferitelor grupe de vârstă. Referindu-ne la experiența organizațiilor pedagogice educaționale, unde există o bază și o metodologie pentru asigurarea pregătirii voluntarilor și a liderilor activităților de agrement, subliniem că pot fi formate echipe de voluntari din colegii și Universități, organizarea de evenimente caritabile sociale atât la nivelul unei organizații educaționale, cât și la nivel de oraș și regiune, lucrul cu veterani, copii din familii cu venituri mici și defavorizate, activități preventive și explicative în rândul populației, promovarea valorii unui stil de viață sănătos, o poziție de viață activă [2].

Participarea la mișcarea de voluntariat formează abilitățile de comportament moral ale elevilor, atitudini pozitive față de voluntariat, extinde sfera activităților extracurriculare și angajarea elevilor. În acest proces, există sprijin pentru inițiativele studențești, autoguvernarea studenților. Pot fi formate centre de voluntari, care vor organiza activități extracurriculare pentru studenții mai tineri, desfășoară promoții și evenimente de orientare turistică și de istorie locală pentru copiii din orfeline, evenimente caritabile pentru strângerea de fonduri pentru restaurarea monumentelor de arhitectură și evenimente [6].

În concluzie, aș dori să remarc că înainte de a ne alătura activității de inovare, este necesar să înțelegem profund aparatul conceptual al inovației. Luați în considerare posibilele opțiuni pentru introducerea inovațiilor pedagogice, dacă aceasta este. Dar, cel mai important, în ciuda zgomotului din jurul a tot ceea ce este inovativ, cercetare și implementare, trebuie să urmărim nu cuvântul de statut „inovare”, ci să îmbunătățim calitatea și nivelul educației, atât pentru studenți, cât și pentru instituțiile de predare și de învățământ în ansamblu.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și completare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 395 p. ISBN: 978-973-46-1016-7
2. Chiș, V., Pedagogie contemporană- pedagogia pentru competențe. Cluj Napoca: Casa cărții de Știință, 2005. 278 p. ISBN: 973-686-695-5
3. Chiș, V., Provocările pedagogiei contemporane. Cluj Napoca: EIKON, 2014. 315 p. ISBN: 978-606-711-002-9
4. Cucoș, C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2002. 229 p. ISBN: 973-9248-03-9
5. Glava, C., Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative. Cluj Napoca: Casa cărții de Știință, 2009. 298 p. ISBN: 981-356-243-009-5.
6. Ghigiu, A. M., Cadru strategic pentru un învățământ superior echitabil. Higher Education Policy Series, No. 13, București, 2015. 174 p.
7. Popenici Șt. Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-675-4.

CZU:159.9

MANIFESTAREA EMPATIEI A CADRULUI DIDACTIC ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Plătică Adina

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat din Taraclia "G. Țamblac"

e-mail: platica1980@yahoo.com

Abstract: *The article analyzes the theoretical component of the manifestation of empathy of the teaching staff involved in the process of inclusive education. Here definitions of empathy are given, models of conceptualizing empathy and types of empathy are described. The article describes who elicits (causes) empathic responses and the individual components at different stages of the empathy mechanism (mechanism of empathy). The article aims at the importance of the empathic manifestations of teaching staff in the process of inclusive education.*

Keywords: *inclusive education, empathy, empathic responses, mechanisms of empathy.*

Problema educației incluzive este dezvoltată multidimensional în toate sferile educaționale și are o importanță deosebită în sistemul de învățământ. În perioada școlarizării, copiii au ocazia de a-și realiza capacitățile, a se socializa, a se manifesta ca persoană și de a alege o profesie pentru viitor. În acest context, rolul cadrului didactic crește, căci el este acel care este alături de elevi, îi ajută să ia deciziile corecte, participă la implementarea planurilor și aspirațiilor acestora, etc. Anume el joacă un rol important în crearea unui mediu moral și material adaptat nevoilor educaționale ale oricărui copil. În același timp, este imposibil să schimbi pur și simplu mediul școlar pentru componenta incluzivă, fără ca fiecare participant la acest proces să fie supus schimbărilor. Astfel, putem spune că cadrul didactic este o verigă importantă în sistemul educației incluzive. Un adevărat profesionist trebuie să aibă un complex de cunoștințe și abilități pedagogice, cât și oportunități morale, psihologice și personale nelimitate atât pentru propria dezvoltare, cât și pentru dezvoltarea și formarea elevilor săi, precum și dezvoltarea sistemului de învățământ în ansamblu. Acest proces este asociat cu schimbări de valori, de nivel moral al cadrului didactic. O valoare importantă care influențează succesul educației incluzive este manifestarea empatiei a cadrului didactic implicat în procesul educațional.

Conceptul de „empatie” se înrolează la lucrările lui R. Fischer, care a propus conceptul de "Einfühlung" (resonantă), în raport cu relația estetică pe care subiectul o poate avea cu obiectul, o operă de artă, lumea înconjurătoare (resonantă în sensul literal înseamnă "a transfera în obiect" ceea ce ne face să-l "simțim înăuntru") [apud 4]. Subiectul, parcă, își împrumută sentimentele obiectului, punându-se în slujba lui. În lucrările sale timpurii, T. Lipps [apud 3] a făcut tranziția de la artă la iluzii vizuale și interpersonale, spunând că empatia este un mecanism de cunoaștere a celuilalt, precum și a lumii ca un tot întreg.

Distincția între câteva modele ale conceptualizării empatiei este făcută de Batson D. [1], care, fiind legate între ele, de fapt nu sunt elemente, aspecte, laturi sau componente ale ceea ce se numește empatie:

- empatia este cunoașterea stării interne a celuilalt (empatie cognitivă).
- empatia este preluarea expresiilor faciale și a pantomimicelor celuilalt sau coincidența reacțiilor nervoase cu celălalt ("imitația" sau "mimetism motor").
- empatia este definită ca: "simți ceea ce simte celălalt". Emoțiile observatorului nu trebuie să fie identice, ci similare cu cele ale observatului. Aceasta este "empatie afectivă", "empatie emoțională automată".
- empatia este înțelegerea intuitivă sau proiectarea propriei persoane în situația altei persoane.
- empatia face apel la imaginație: despre cum gândește și simte cealaltă persoană. Imaginația aici se bazează pe ceea ce raportează celălalt despre sine, precum și pe ceea ce știe observatorul despre celălalt (valori, dorințe etc.). Pentru reflectări ale acestei linii particulare de interpretare a empatiei în literatură se folosesc conceptele de "empatie psihologică", "proiecție".
- următorul model pune accentul pe ideea despre cum se simte o persoană dacă ar fi în locul altei persoane. Această înțelegere a empatiei este sinonimă cu "empatie proiectivă" sau "imitația".
- empatia este simpatia pentru o altă persoană. Sinonim cu această înțelegere a empatiei este "preocuparea empatică". Congruența experiențelor aici este interpretată după cum urmează: apar emoții pozitive ale subiectului empatiei, dacă obiectul empatiei manifestă emoții pozitive; emoții negative – dacă obiectul empatiei manifestă emoții negative. Cu toate acestea emoțiile nu se

copie. Frica sau iritarea obiectului empatiei va provoca subiectului regret sau milă, dar nu frică sau iritație.

Гаврилова Т.П. [5] dezvăluie două tipuri de empatie: simpatie și empatie. Empatia este trăirea de către subiect a acelorași sentimente și emoții trăite de un alt subiect, prin identificarea cu el, iar simpatia este retrăirea subiectului a sentimentelor celuilalt. Pe baza conținutului empatiei, autorul identifică natura umanistă și egocentrică a empatiei. Cu predominanța unui caracter umanist, subiectul empatizează sentimentele altuia și rezolvă situația conflictuală în favoarea lui. În dominarea empatiei egocentrice, toate sentimentele subiectului sunt îndreptate către propria personalitate, situația se rezolvă în propriei persoane.

O problemă care apare în discuția despre empatie este cine provoacă răspunsuri empatice. Пащукова Т.И. și Троицкая Е.А. [7] au fost dintre primii care au indicat că de cele mai multe ori aceste reacții sunt îndreptate către rude, oameni cunoscuți, într-un cuvânt, către reprezentanții cercului interior, către cei cu care individul este legat prin afecțiune; cei care sunt o extensie a *self* individului, care sunt incluși în identitatea lui. După spusele lui M. Davies [2], un gest prietenos, o mână de ajutor, acțiuni care implică un anumit risc pentru cel care ajută, sunt mai repede adresate celor cu care avem o anumită conexiune emoțională, decât cu persoanele aleatorii, cu care nu ne leagă nimic.

Caracterizarea dată de Гопбатова Е.А. [6] semnifică componentele individuale în diferite etape ale mecanismului empatiei:

- Prima etapă presupune perceperea "variabilelor deschise" ale obiectului empatiei. În virtutea acesteia că, percepția este o reflectare holistică a obiectelor, situațiilor și evenimentelor care au loc cu impactul direct al stimulilor fizici asupra simțurilor, ca componenta de bază este în primul rând capacitatea de simfonie.

- A doua etapă a procesului empatic este descifrarea "variabilele deschise" ale obiectului empatiei. Rolul cheie în acest proces este jucat de capacitatea unei persoane de a "citi" interlocutorul, prin urmare, componentele de bază fiind, în primul rând, observarea și flexibilitatea emoțiilor. Pentru a descifra informațiile despre starea obiectului, subiectul trebuie să-și construiască în minte un model psihologic al activității obiectului și, prin urmare, importanța imaginației crește.

- În a treia etapă, are loc conexiunea cu obiectul empatiei, forțând obiectul să prezinte datele care până acum au fost ascunse. Acest mecanism de extragere a informației despre calitățile ascunse ale obiectului empatiei prin variabilele sale schimbătoare este direct legată de reacțiile emoționale ale altei persoane - retrăirile (un act mental special în care subiectul percepe un obiect, proiectându-și starea emoțională asupra acestuia). Este clar că datorită naturii acestui mecanism, componentele de bază sunt capacitatea de identificare, care permite să vă puneți în locul altuia și dezvoltarea expresie, ajutând la reflectarea externă a acestei aderări. Se accentuează importanța și mai mult, imaginația, observația, capacitatea de simfonie, flexibilitatea emoțiilor, amplexarea repertoriului emoțional și a activității emoționale, permițând procesul de empatie.

- În a patra etapă are loc procesul de decentrare - un mecanism de depășire a egocentrismului individului, care constă în schimbarea punctului de vedere, poziția subiectului ca urmare a ciocnirii, comparării, corelării și integrării cu poziția, diferită de a ta. Din această cauză, poziția centrală este ocupată de orientarea altruistă și comunicarea tolerantă. În această etapă, subiectul poate pătrunde profund în starea emoțională a partenerului, fără a-și pierde propriul "Eu". De aceea adaptarea flexibilă emoțională poate fi numită ca cea mai importantă componentă. Rămâne de bază și abilitatea de identificare, deoarece formarea deprinderilor de decentrare stau la baza capacității subiectului de a prelua rolul altei persoane.

- A cincea etapă implică modelarea asistată pentru obiectul empatiei. Modelarea este studiul proceselor și stărilor mentale folosind modelele lor reale sau ideale, trecând în prim plan: intuiția, imaginația, activitatea emoțională, amploarea repertoriului emoțional și flexibilitatea adaptativă a emoțiilor. Din moment ce vorbim despre modelare asistată, dominant devine orientarea altruistă, comunicarea tolerantă și capacitatea de identificare.

- Și în ultima etapă - asistență pentru obiectul empatiei - toate componentele devin de bază, deci nu este de mirare că într-un număr semnificativ de cazuri procesul empatic este întrerupt înainte de a ajunge la capătul său logic. Astfel, orientarea altruistă este determinată de faptul că doar un interes sincer pentru bunăstarea altuia poate determina o persoană să-l asiste. Abilitatea la sintonie, dezvoltarea expresiei și a toleranței comunicative va crea atmosfera psihologică necesară față de care sunt posibile deschiderea și încrederea obiectului empatiei.

Empatia ca trăsătură personală este necesară din punct de vedere profesional și ca o calitate de personalitate a cadrului didactic. Activitatea de succes a unui specialist este imposibilă dacă persistă un nivel scăzut de dezvoltare a empatiei. Empatia promovează dezvoltarea relațiilor interpersonale și le stabilizează, va permite să ofere sprijin unei elev nu numai în mod obișnuit, ci și în situații extreme sau dificile, când are cea mai mare nevoie de el.

Referințe bibliografice:

1. BATSON D. These things called empathy: eight related but distinct phenomena. In: The social neuroscience of empathy. Cambridge, MA: MIT Press. 2009. p. 3-15.
2. DAVIS M.H. Empathy: negotiating the border between self and other // The social life of emotions: Studies in emotion and social interaction / L.Z. Tiedens, C.W. Leach (eds.). New York: Cambridge University Press, 2004. p. 19-42.
3. JORLAND G., THIRIOUX B. Note sur l'origine de l'empathie// Revue de Métaphysique et de Morale. 2008. No 2. p. 269-280.
4. RIMÉ B. Le partage social des émotions. Paris: Presses Universitaires de France, 2015. 420 p.
5. ГАВРИЛОВА Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 107–114.
6. ГОРБАТОВА Е.А. Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации. В: *Ученые записки ИУО РАО*, выпуск 1, том 21, 2014. с. 23-29.
7. ПАШУКОВА Т.И, ТРОИЦКАЯ Е.А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник МГЛУ. – 2010. - №7. - С. 197—209.

PERFEȚIONAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL NAȚIONAL ȘI/SAU EUROPEAN

Toma Mihaela,
doctorand

Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
e-mail: tmihaela86@yahoo.com

Ludmila Darii,

conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
e-mail: ldarii@mail.ru

Abstract: *The initial professional training is essential to become a teacher in education, but a major significance is the continuous improvement of the teacher, in the field of education, in order to permanently adapt to the innovative changes in the instructional process of the students, in general, and in particular to the challenges posed by the inclusion of students with special educational needs in general education schools. The continuous improvement of teachers contributes to their professional development and to the acquisition of competences in the targeted field, and the theoretical and practical acquisitions assimilated following participation in these training courses, will be transferred to the students in the classroom, to other teaching staff, through events to disseminate the knowledge they possess, to promote the sustainability of the respective project/program. Another aspect to be addressed in this article is the fact that mass education institutions must ensure access and participation in education for all children, regardless of the special needs they claim in their educational approach. Therefore, those that are transformed into inclusive schools, must also take into account the continuous improvement of the teaching staff who will practice inclusive education in the classroom, in order to favor the development and implementation of an effective inclusion process for students with special educational needs.*

Keywords: *continuous improvement, inclusion, special educational needs.*

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale specială implică multe provocări la nivelul unei instituții din învățământul de masă, mai ales prin prisma schimbărilor pe care trebuie să le facă școala pentru a satisface nevoile tuturor categoriilor de beneficiari cărora li se adresează și necesită școlarizare și oferirea unei educații de calitate, adecvată, beneficiind de șanse egale, acces și participare pentru toți copiii.

Procesul implementării incluziunii și a educației incluzive în școală va debuta cu identificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale din cadrul instituției de învățământ, astfel se vor evidenția cazurile de copii ce relevă tipul și gradul deficiențelor respective, care necesită ajutor suplimentar și o educație personalizată, în funcție de caracteristicile individuale pe care le deține.

Cadrele didactice în a căror clase se va introduce incluziunea unui anumit număr de elevi cu cerințe educaționale speciale, respectiv practicarea educației incluzive, de către acestea reclamă perfecționarea continuă în domeniul educației incluzive, în cazul în care acceptă să se implice în educația corespunzătoare și derularea acestui proces complex.

Informarea corectă și completă despre elevii care urmează a fi incluși în clasele unei instituții din învățământul de masă joacă un rol deosebit de important, în vederea sensibilizării și schimbării atitudinilor negative și a ideilor preconcepute despre copiii cu cerințe educaționale

speciale, iar cunoașterea particularităților specifice ale fiecărui tip de dizabilitate, determină o abordare adecvată din partea personalului școlii, a părinților elevilor tipici, dar și a altor membri din comunitatea locală.

În cazul în care elevii cu cerințe educaționale pot comunica verbal, eventual ajutați de un membru al familiei lor să participe la ședințe, întruniri la nivelul instituției de învățământ și să își expună propriile nevoile speciale pe care le are în educația lui, particulare, împărtășind cu ceilalți povestea lor de viață, pentru a conștientiza elevii tipici și de a aprecia mai mult ceea ce li se oferă de către familie și în astfel fel poate vor accepta mai ușor diferențele dintre ei, iar unii dintre elevii cu cerințe educaționale speciale care se nu se pot exprima prin intermediul cuvintelor, pot recurge la desene, în vederea realizării de pliante, afișe pe care să le expună pe panourile informative din școală.

De aceea, considerăm că fiecare copil are nevoie de o familie, socializare, comunicare cu celelalte persoane din jur, dezvoltare, dreptul la expunerea propriilor păreri cu privire la o anumită situație, contribuind la amplificarea stimei și imaginii de sine, conferindu-i încredere în propriile forțe, formarea unor relații de prietenie, necesită atenție și să le fie ascultate problemele cu care se confruntă, găsimu-se soluții în rezolvarea acestora, să se simtă util și egal în societate, să fie ajutat să descopere mediul înconjurător, să aibă parte de o educație de înaltă calitate și adecvată necesităților specifice dizabilității lui, întrucât și ei, la fel ca ceilalți copii, au anumite aspirații de viitor, iar pentru acestea abilitățile, înclinațiile pe care le posedă trebuie valorificate în procesul instructiv-educativ al acestora [1, p.24, 25, 30].

O etapă importantă în procesul incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale o reprezintă momentul în care conducerea unității de învățământ hotărăște că dispune de toate resursele necesare implementării incluziunii și asigurarea efectuării tuturor schimbărilor necesare, în vederea transformării ei într-o școală incluzivă, ce răspunde la toate nevoile elevilor săi.

În corelație cu directă cu această etapă se află managementul școlii incluzive care se referă la planul de dezvoltare instituțională al instituției de învățământ respective, prin introducerea unor activități specifice educației incluzive, fiind susținută și prin elaborarea unor documente care denotă faptul că pot asigura elevilor cu cerințe educaționale servicii de sprijin, inclusiv partea administrativă a școlii să poată favoriza incluziunea școlară a tuturor elevilor, prin stabilirea unor strategii de prevenire și combatere a oricăror forme de discriminare ce pot apărea pe parcursul acestui proces, constituind bariere în incluziunea acestora, precum și planificarea anuală de către conducerea școlii a instruirii cadrelor didactice [2, p.8].

Prin instruirea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive se va favoriza atât schimbarea atitudinilor acestora față de elevii cu cerințe educaționale speciale, dar și față de școală și de importanța educației, în general, cât și a percepțiilor elevilor tipici și a părinților acestora față de elevii cu cerințe speciale și implicit a procesului incluziunii acestora alături de aceștia, în sala de clasă [2, p.11].

În cadrul cursurilor de formare, cadrele didactice din școală vor învăța maniera în care să se adreseze elevilor cu cerințe educaționale speciale, metode, materiale și mijloace didactice incluzive, modalitatea de a crea un mediu incluziv în sala de clasă, va favoriza actul educațional, într-o școală incluzivă, pentru toți copiii, prietenoasă, prin încurajarea formării unor relații deschise între elevi, prin intermediul comunicării, a colaborării, acordarea de sprijin reciproc, interacțiune, socializare, prietenie, lucru în echipă atât a elevilor, cât și a personalului școlii, în vederea adaptării și individualizării programelor educaționale, pentru optimizarea instruirii tuturor elevilor, ținând cont de cerințele speciale pe care le reclamă pe parcursul traseului educativ.

Incluziunea școlară poate produce pe de o parte schimbări pozitive în comportamentul elevilor tipici, dar pe de altă parte pot exista în timpul activităților educative anumite impedimente, elevii cu cerințe educaționale speciale, pot manifesta un comportament neadecvat în timpul lecțiilor, ce conduce la întreruperea lor pentru o perioadă scurtă sau mai lungă de timp, ori pot deforma programul și orarul zilnic propus, prin acesta perturbă atenția și puterea de concentrare a celorlalți colegi din clasă, iar un număr mai mare de elevi cu cerințe educaționale speciale, poate duce la scăderea performanței școlare a elevilor tipici, în perspectiva părinților elevilor tipici, chiar la transferul la altă clasă sau în altă școală, din cauza incluziunii acestora [2, p.12].

De aceea, în cadrul formării profesionale a cadrelor didactice pot asimila cunoștințe despre modul în care să îi țină pe toți elevii antrenați în demersul educativ, să nu își piardă interesul față de școală și de învățare, stabilirea unor strategii de prevenire a absenteismului, a refuzului de a merge la școală, ce pot conduce la abandon școlar sau părăsirea timpurie a școlii.

De asemenea, este necesară predarea și colaborarea dintre personalul specializat din școală, în vederea adaptării și personalizării programelor de educaționale pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, un parteneriat solid cu profesorul de sprijin, mediatorul școlar, psihologul, pentru asigurarea serviciilor de ajutor suplimentar în procesul învățării, cât și oferire de consiliere psihologică elevilor și părinților acestora.

Alături de lucrul în echipă a cadrelor didactice implicate în procesul incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale, un rol deosebit de important îl are și formarea unui parteneriat eficient între școală-elev-familia elevului cu cerințe educaționale speciale, dar și colaborarea strânsă între părinții elevilor tipici și a celor cu cerințe educaționale speciale, în vederea comunicării și evitarea unor conflicte viitoare între aceștia.

Astfel, la nivelul școlii incluzive se pot organiza cursuri de formare prin intermediul consultării și contactării unor oferte din partea unor instituții acreditate inițiatoare care pot trimite formatori în cadrul instituției de învățământ dacă se formează o grupă de cursanți cu un anumit număr de cadre didactice impus, sau pot opta pentru perfecționare la nivelul unor universități la nivel național, prin intermediul cărora nu vor avea ocazia doar să dobândească achiziții de ordin teoretic, ci și practic să lucreze în instituții de învățământ special în colaborare cu alte cadre didactice sau să realizeze și un anumit ore de practică cu acești elevi, în funcție de tipul și gradul deficienței pentru care se perfecționează ce urmează a fi incluși în clasele lor.

O altă oportunitate destul de practică în instituțiile din învățământul de masă este de a redacta și aplica un proiect Erasmus+, în calitate de coordonator sau partener, în vederea șansei de a participa un anumit număr de cadre didactice la mobilități, de a beneficia de formare continuă la nivel european, structurate de anumite organizații prin intermediul formatorilor sau a lua parte la formare în calitate de job shadowing, prin care vor putea observa și învăța de la alte cadre didactice care lucrează cu elevi cu cerințe educaționale speciale în sala de clasă [3, p.38].

De asemenea, pentru a participa cadrele didactice interesate din școală la cursuri de formare la nivel european trebuie să treacă printr-un proces de selecție riguros, să dețină cunoștințe la nivel conversațional și de înțelegere a unei limbi străine frecvent utilizată la nivel internațional, de preferat limba engleză, li se oferă ocazia să o exerseze cu ceilalți cursanți, trebuie să își pregătească activitățile premergătoare înaintea deplasării propuse pentru cursul de formare și prezentarea lor în fața celorlalți, vor contribui la dezvoltarea dialogului intercultural, vor învăța și împărtăși din exemplele de bune practici derulate în școlile lor, împărtășindu-le cu ceilalți colegi, de asemenea vor putea ține legătura și după perfecționare și vor încheia parteneriate între școli, desfășurând

activități de tip online, comune, implicarea în activități de echipă, în care își va expune fiecare propria viziune și perspectivă într-un anumit context propus.

În concluzie, perfecționarea cadrelor didactice la nivel național și sau european este primordială în implementarea educației incluzive la nivelul instituțiilor din învățământul de masă, pentru a putea facilita incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale alături de elevii tipici și de a le asigura o educație adecvată tuturor elevilor.

Referințe bibliografice:

1. CARA, Angela; DILION, Marcela. Punte către înțelegere. Educație pentru incluziune, toleranță, acceptare. Chișinău: Editura ARVA Color SRL, 2012. p. 24, 25, 30.
2. MALCOCI, Ludmila; CHISTRUGA-SINCHEVICI, Inga. Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate-studiu sociologic. Chișinău: Ludmilos, 2015. p.8, 11, 12.
3. GHERGUȚ, Alois. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001. 38 p. ISBN: 973-683-819-6 159.922.76.

УДК 159.9

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Бабаева Э.С.,

магистрант психолого-педагогического факультета
Горно-Алтайский государственный университет,
г. Горно-Алтайск

Таскина И.А.,

к.пс.н., доцент кафедры
педагогики психологии и социальной работы
Горно-Алтайский государственный университет,
г. Горно-Алтайск

Abstract: *The main objective of the article is to analyze the existing positions in the domestic literature regarding the definition of the concept of "burnout". The results obtained allow us to generalize the experience of domestic researchers, which represents some progress in understanding the essence and structure of burnout. And they can also be used to build theoretical models of burnout and further develop the conceptual apparatus.*

Keywords: *emotional burnout syndrome, professional burnout, stress, professional activity.*

Российская действительность в настоящее время характеризуется сложным внутренним развитием, обусловленным как наличием позитивных сдвигов, так и актуализацией факторов, приводящих к негативным изменениям в эмоционально-личностной сфере человека (игнорирование или искажение эмоциональных переживаний, развитие тревожности и др.), личностным деструкциям и блокированию личностного роста [3].

После рассмотрения имеющихся определений выгорания в отечественной литературе можно провести их анализ. Необходимо выделить основные существенные признаки, определяющие с позиции авторов само понятие «выгорание».

Выгорание характеризуется как синдром, который включает набор компонентов - содержит как внешние, так и внутренние аспекты проявлений. Н.Е. Водопьянова и Е.С.

Старченкова определяют выгорание как «многомерный конструкт». Ряд современных отечественных авторов (А.Б. Леонова, В.В. Лукьянов, А.А. Обознов, А.С. Чернышев) трактуют понятие «выгорание» как «целостное, динамическое, интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих его базовые компоненты, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной» [4] Н.В. Мальцева, говоря о выгорании, обозначает его как «структурно-динамическое образование». Е.В. Орел определяет выгорание как полисистемное образование, которое включено в ряд взаимодействующих систем различных уровней, где базовая система – система профессионального становления личности, в которой формируется и развивается выгорание. Нужно отметить, что здесь выделены одновременно два важных момента: структура и динамика выгорания. Таким образом, возникает возможность перейти к следующим признакам - временному и динамическому, которые будут проанализированы далее.

Также, выгорание представлено рядом авторов в качестве процесса, который происходит в течение определенного временного периода (Е.И. Холостова). Согласно ей, выгорание есть «состояние физического, эмоционального и психического истощения, которое вызвано долговременной вовлеченностью в ситуации, требующие очень высоких эмоциональных затрат».

О.Н. Рыбников относит выгорание к одной из форм стресса. Профессиональное выгорание – ответная реакция на длительные рабочие стрессы межличностного общения. Профессиональное выгорание активно формируется и развивается на фоне негативного психоэмоционального состояния, психологического утомления, стресса, которые приводят к истощению энергетических и личностных ресурсов человека.

Схожую точку зрения в определении выгорания можно наблюдать у А.А. Рукавишникова, Л.Д. Деминой и И.А. Ральниковой. Они относят выгорание к разряду психологических явлений, которые могут наблюдаться у людей, не страдающих психопатологией. Выгорание выражается в дисфункциональных установках и поведении, в качестве механизма психологической защиты, позволяющего дозировать и экономить расход энергетических и психологических ресурсов, а также понижении рабочей мотивации. Профессиональное выгорание представляет собой комплекс психических переживаний и поведения, которые сказываются на работоспособности, физическом и психологическом самочувствии, а также на интерперсональных отношениях работника.

Таким образом, анализ литературы по данной тематике позволяет сформулировать теоретическую позицию, согласно которой Профессиональное выгорание развивается в процессе профессиональной деятельности в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения.

В современных условиях понятие «психическое выгорание» занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологической науки. Актуальность теоретического исследования феномена психического выгорания обусловлена его междисциплинарным характером и включенностью в ряд фундаментальных проблем современной психологии. Как профессиональный феномен, оно представляет собой несомненный интерес для раскрытия механизмов взаимодействия субъекта деятельности и профессиональной среды. Его исследование в этом плане позволяет вскрыть особенности профессионального пути личности, проследить механизмы отрицательного воздействия профессии на ее развитие, вскрыть причины возникновения профессиональных кризисов, выявить закономерности

соотнесения прогрессивных и регрессивных этапов профессионального становления и факторы, обуславливающие их взаимодействие.

Отметим, что в научной литературе не сложилось общепринятого всеми определения термина «профессиональное выгорание». Некоторые исследователи трактуют его с позиции теории стресса. Но можно отметить, что данное положение не совсем верно, так как существуют характерные различия между стрессом и выгоранием. Главное отличие состоит в том, что различна длительность процесса: при профессиональном выгорании утеря личностного ресурса происходит крайне медленно и практически незаметно для субъекта.

Существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошённости вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. Профессиональная деятельность медицинских работников и учителей связана с большим числом острых и хронических стрессов и психо-эмоциональным напряжением. Чердымова Е.И. с соавторами в своей работе исследования синдрома эмоционального выгорания специалистов приводят результаты исследования представителей профессий системы Человек-Человек (рис. 1) [6].

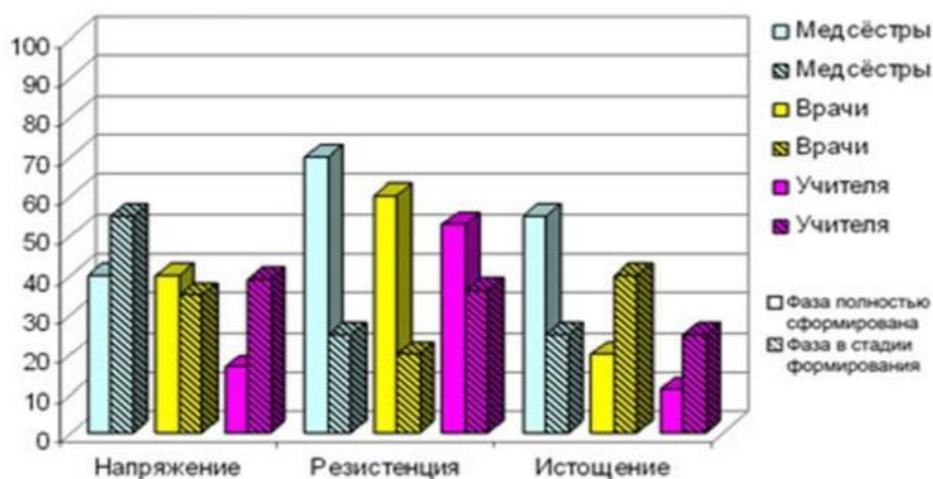


Рисунок 1. Формирование фаз эмоционального выгорания
у специалистов

Согласно рисунку видим, что педагоги находятся в группе риска и подвержены эмоциональному выгоранию и наряду с другими специалистами находятся в большинстве на стадии резистенции (фаза сопротивления нарастающему стрессу). Человек сопротивляясь давлению внешних обстоятельств, стремится к психологическому комфорту. Люди, подверженные выгоранию становятся циниками, негативистами и пессимистами и, взаимодействуя на работе с коллегами, которые находятся под воздействием такого же стресса, могут быстро превратить их в «выгорающих». Эмоциональное выгорание коварный процесс, так как человек, подверженный этому синдрому, часто плохо осознаёт его симптомы. Он не видит себя со стороны и не понимает, что происходит. Поэтому он нуждается не в обвинении и конфронтации, а в поддержке.

Таким образом, «выгорание» связано с хроническим стрессом и общим негативным состоянием вкупе с эмоциональным истощением человека. Среди наиболее частых причин эмоционального выгорания – чрезмерные физические нагрузки, отсутствие качественного отдыха и перенапряжение. Как правило, напряжение на работе должно пройти, и организм должен восстановиться самостоятельно в короткие сроки. Если говорить об эмоциональном выгорании, то оно не дает возможности карьерного роста ни для кого, даже для

трудооголиков. Выгорание сотрудников обычно является прямым следствием напряженной атмосферы и внутренних противоречий в коллективе.

Библиография:

1. Барсукова М.И. Профессиональное выгорание: от истории вопроса до современного осмысления / М.И. Барсукова, З.Э. Кудашева, Е.Г. Яксанова // За качественное образование материалы III Всероссийского форума (с международным участием). – 2018. – С. 50-54.
2. Быкова, С.С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия / С.С. Быкова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №. 3. – С. 49-53.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Сериков, В. С. Профессиональное выгорание: контент-анализ / В.С. Сериков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – №. 4 (33). – С. 351-354.
5. Козлов, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлов, О.И. Муравьева, Г.С. Коринова // Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview. – 2019. - №. 1. – С. 20-24.
6. Чердымова, Е.И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с.

УДК 378.02:378.8

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СТОРОНА ПРОФЕССИИ ИНЖЕНЕР

Булдык Г. М.

доктор пед. наук, профессор

Белорусская государственная академия связи

г. Минск, РБ

e-mail: bugemi@mail.ru

Abstract: *The tendency to complicate the professional activity of a modern specialist requires clarification of the activity side of the engineer profession. The existing understanding does not reveal the social, economic, legal, psychological and physiological parameters of engineering work, the totality of heterogeneous functions performed by a specialist. In the article, the engineering specialty is presented as a complex picture of the functions of an engineer. The emphasis is on professional activity.*

Keywords: *engineer; engineering activity; engineering education; professional career.*

Профессия инженера, представляющая собой один из самых многоплановых видов человеческой деятельности, получила широкое распространение и признание в современном обществе. Её смысловое и инструментальное содержание аккумулирует в себе пограничные элементы смежных профессиональных областей (техники, архитектуры, искусства и др.) на основе взаимообмена информацией и технологиями. Существующие реалии предъявляют всё более высокие требования к инженеру, который должен не только иметь необходимые профессиональные знания и умения, но и быть носителем культуры, являющейся, по мнению

многих ученых, мерой продуктивности выполняемой деятельности. Их профессиональная культура характеризуется:

- знаниями, умениями, навыками в области прикладных и фундаментальных наук;
- совокупностью ценностных ориентаций личности и мотивов профессиональной деятельности, положительным отношением к своей профессии, чувством профессиональной гордости, честности и социальной ответственности за последствия инженерно-технической деятельности;
- склонностью к междисциплинарному мышлению, анализу и синтезу, инновациям и саморазвитию;
- владением методами управления производством и персоналом (с безусловным соблюдением действующих технических и технологических требований), современными информационными технологиями.

Следует отметить, что вопрос о сущности профессии инженера не решён в педагогической науке однозначно. Отсутствуют специальные работы, в которых обозначенная проблема получила бы всестороннее рассмотрение. В ряде исследований (Н.П. Валькова, Р.Ф. Мухутдинов, Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторский, Д.В. Пузанков, И.В.Федоров, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя и др.) она лишь вписана в контекст других, не менее актуальных проблем, связанных с профессиональным становлением специалиста [4].

Не получает должного решения и вопрос сути профессии инженера в образовательной практике, где имеют место определённые противоречия: между технократическими тенденциями в системе высшего образования и характером деятельности инженера; содержанием профессиональной подготовки и условиями его реализации, что в конечном итоге не соответствует потребностям общества в специалистах высокого класса.

Актуальной становится задача: разработать современную технологию обучения в технических УВО, формирующую профессиональную компетентность.

Современный инженер — это специалист, обладающий высокой культурой и хорошо знающий современную технику и технологии, экономику и организацию производства, умеющий пользоваться математико-техническими методами при решении инженерных задач и в то же время обладающий способностью к изобретательству [1]. Проблема места и роли инженера в обществе обусловлена его профессиональной деятельностью.

Процесс закономерного, знакового формирования инженера называется образованием и представляет собой определённую систему, состоящую из обучения, воспитания и социализации, которая является необходимым условием его существования. Образование инженера в данном контексте понимается как ценность, система, процесс и результат [5]. Аксиоматически очевидно, что ценностная характеристика инженерного образования — ценность государственная, общественная и личностная. Системные свойства ему придаёт наличие общих инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие её компоненты: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность. Инженерное образование — это движение от целей к результату, субъектно-объектное и субъектно-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов, когда последние в ходе глубокого и всестороннего участия в обучении и учении превращаются в субъектов педагогической взаимодействия. Образовательный процесс, одним из признаков которого является педагогическая технологизация, в своём содержательном и в организационном аспекте

зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. Педагогической технологией определяется выбор необходимых методов, средств и организационных форм, адекватных целям и содержанию образования и способствующих его дифференциации, гуманизации, гуманитаризации и т.д. Аксиомой является и то, что именно педагогический процесс в решающей мере обуславливает результат инженерного образования, который оценивается не только по непосредственным, наблюдаемым и жёстко контролируемым параметрам эффективности педагогической деятельности, но и по результатам будущей профессиональной деятельности инженера. Таковая проявляется на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного социума, с учётом динамики развития общечеловеческих ценностей и идеалов, а также меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества. Профессиональный рост инженера связан с социальным статусом и ролью личности как профессионала. Он опирается на компетентностный, акмеологический и андрогогический подходы, детерминирующие ориентирование на повышение профессиональной культуры инженера, его роли и личной ответственности за свой профессиональный рост и качество профессиональной деятельности [2]. Профессиональный рост инженера определяется его конкурентоспособностью и качеством выполнения профессиональных задач.

Инженерная специальность характеризуется ценностными, процессуальными, системными и результативными аспектами образования, которое является неотъемлемым элементом человеческой культуры.

Остановимся на деятельностной стороне профессии инженер. Современный мир — это мир технологий и инноваций, которые расширяют онтологические горизонты мироздания и тем самым меняют структуру инженерного мышления. В развитии науки наметился качественно новый этап, называемый «технонаука», представляющий собой новую парадигму научно-технического развития. Происходит переориентация научной деятельности с познавательной на проектно-конструктивную, в которой знания выступают как проекты деятельности, а конструирование — моделью познания. Главной чертой технонауки является высокая социально-практическая ориентированность. Поэтому роль инженерного знания на современном этапе рассматривается как усиление способности инженера к практическому действию, как источник инноваций, поскольку инженерная деятельность направлена на решение конкретных социальных, экономических, технических и других проблем и состоит из действий и взаимодействий специалистов. Эффективность и результативность инженерной деятельности напрямую зависят от степени сформированности профессиональной компетентности, которая объединяет:

- ✓ профессиональные знания, умения и навыки,
- ✓ личностный опыт деятельности и образованность специалиста,
- ✓ методы моделирования, прогнозирования и проектирования, исследований и

испытаний, необходимые для создания новых интеллектуальных и материальных ценностей.

Развитие компетентности инженера нацелено на постоянное личностное и профессиональное совершенствование и развитие своего интеллектуального потенциала [3].

Но выпускник технического вуза предстаёт не как изначально данный, а как конструируемый в образовательном и социальном пространстве на основе междисциплинарных взаимосвязей. Подготовка высококвалифицированных специалистов для инженерно-инновационной и научно-исследовательской деятельности — основная задача высшей школы. Технические УВО должны формировать инженеров нового типа,

сочетающих профессиональную компетентность с высокой культурой, обладающих аналитическими способностями, критическим мышлением на основе понимания закономерностей физических, математических, биологических, а также гуманитарных наук, умением моделировать и конструировать.

Важное место в содержании подготовки инженера отводится освоению профессиональных навыков [6]. Обучение должно быть приближено непосредственно к научно-технической деятельности будущих специалистов, интегрировано с наукой, техникой и производством, в сфере которых они будут работать по окончании УВО, а будущие инженеры должны быть способны овладевать сложными способами профессиональной деятельности. В связи с широким внедрением в промышленность наукоёмких технологий профессиональная практическая деятельность инженера в настоящий момент времени осуществляется на основе передовых технологий. А специфика решаемых в них инженерных задач, находящихся на стыке нескольких технических наук, требует объединения в процессе их решения усилий специалистов разного профиля. Для успешного выполнения своих функций современный инженер должен обладать не только суммой общих и специальных знаний, навыков и умений, но и комплексом определённых качеств личности, обеспечивающих плодотворную работу в команде разнопрофильных специалистов. Следовательно, специалисту инженерного профиля необходимо ориентироваться в самых разнообразных ситуациях общения, учитывать взаимоотношения с партнёром, выстраивая адекватным образом тактику общения с ним, уметь рефлексировать и сопереживать, и быть психологически готовым к этому. Соответственно, от него потребуются освоение знаний и опыта специальных областей социальной психологии, формирующих социально-психологическую компетентность, которая во многом определяет продуктивную деятельность научно-технических коллективов.

Итак, деятельная сторона специальности обуславливается системным характером инженерной деятельности и многомерностью критериев её оценки: функциональных и эргономических, этических и эстетических, экономических и экологических. Инженерной профессии отводится особая роль в эпоху технологического и информационного развития. Эффективность и результативность этой деятельности напрямую зависит от степени сформированности профессиональной компетентности, предполагающей наличие профессиональных умений и навыков, личностного опыта и образованности специалиста, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности.

Рассмотренная профессиональная деятельность как определённая целостность может служить основанием для проектирования содержания профессионального инженерного образования.

Инженерная специальность, с одной стороны, является предметно-практической, а с другой — имеющей социальный характер. И в тоже время доминантными требованиями к инженерам становятся способности и склонности к научно-исследовательской и инженерно-инновационной работе, высокий уровень фундаментальной подготовки, развитие профессионально-творческих качеств.

Многоукладная экономика и многообразие профессионально-образовательных интересов населения формируют рыночный спрос на специалистов-профессионалов, получивших инженерное образование различного уровня и характера:

- ✓ инженеров-энциклопедистов, «мастеров на все руки», ориентированных на работу в малых предприятиях, где отсутствует разделение интеллектуального труда;
- ✓ инженеров-технологов;
- ✓ инженеров по трансферу, способных обеспечить трансфер научных идей в технологию, организовать производство товаров и услуг на их основе;
- ✓ инженеров-специалистов нового типа, систематиков, носителей целостной инженерной деятельности, способных к творческой работе на всех этапах жизненного цикла создания систем — от исследования и конструирования до разработки технологии, изготовления, доведения до потребителя и обеспечения эксплуатации.

Рассмотренная функциональная дифференциация достаточно подвижна, не все функции реализуются в чистом виде. Некоторые из них выходят за рамки собственно инженерного труда. Аналитические, исследовательские и прогностические функции связаны с научным трудом; функция регулирования производства — с управленческим; а эксплуатационная и ремонтная — с трудом рабочего по обслуживанию сверхсложной техники и т.д.

Таким образом, для современного инженера важным является способность применять знания, умения и опыт деятельности для разрешения конкретных задач, возникающих в профессиональной деятельности. А ведущей целью технического УВО является формирование и развитие у студентов ключевых компетенций, которые включают фундаментальные знания, коммуникативность, ответственность, рефлексия, способность к саморазвитию, повышенную профессиональную активность.

Успешная профессиональная деятельность будущего инженера предполагает не только высокий уровень профессиональных знаний, но и духовно-нравственную, социально-психологическую и информационную культуру человека. Выпускник технического УВО должен обладать высоким уровнем профессиональной культуры как основы его конкурентоспособности в условиях динамики социально-экономических условий в единстве трёх её структурных компонентов: аксиологического, технологического и личностно-творческого.

Библиография:

1. Банникова, Л.Н. Проектирование образовательной среды формирования современного инженера / под ред. Л. Н. Банниковой, Ю. Р. Вишневого. — Екатеринбург: УрФУ, 2013. — 220 с.
2. Горленко, О.А., Попков, В.И. Компетентностный подход в инженерном образовании/ О.А. Горленко, В.И. Попков// Инженерное образование. – 2012. - №11. – С.88 – 90.
3. Кочнев, А. Моделирование профессиональной деятельности современного инженера/ А. Кочнев [и др.]// Высшее образование в России. — 2003. — №2. — С. 60—64.
4. Каплина, С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ С.Е. Каплина. — Чебоксары, 2008. — 47с.
5. Ёдгорова, М.О. Современное инженерное образование и инновации в подготовке инженеров / М.О. Ёдгорова// Молодой учёный. — 2018. — №9(195). — С. 147—149.
6. Шарафутдинова, Р. И. Профессиональная деятельность современного инженера/ Р.И. Шарафутдинова, И.И. Галимзянова // Вестник казанского технологического университета. —2012. —№ 15. — С. 311 — 315.

УДК 377.1

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Василькова М.В.

I дидактическая степень

Колледж имени Михаила Чакира

г.Комрат, РМ

e-mail: m-vasilkova-78@mail.tu

Abstract: *Teaching to play the piano is a complex and multifaceted process. Formation of creative independence of young musicians was always in the center of attention of Musical Pedagogy. Education of independence and self-control of the student is the most important part of teaching work. The main goal of a teacher is to educate a good musician and to prepare him/her to practical work in future.*

Keywords: *process, creative independence, Musical Pedagogy, self-control, practical work.*

Обучение игре на музыкальном инструменте – сложный и многогранный процесс, который накладывает неизгладимый отпечаток на всю дальнейшую жизнедеятельность учащегося. Обучение игре на фортепиано включает в себя не только пианистическое, но и общемузыкальное развитие учащихся. Его неотъемлемым элементом является воспитательная работа, которая основывается на следующих основных направлениях:

- 1) воспитание мировоззрения и моральных качеств ученика;
- 2) воспитание воли и характера;
- 3) воспитание эстетических вкусов и любви к музыке (в том числе и к народной);
- 4) воспитание интереса и любви к работе за инструментом;
- 5) забота о здоровье и физическом развитии ученика.

Формирование творческой самостоятельности юного музыканта всегда было актуально, находилось в центре внимания музыкальной педагогики. Л. В. Николаев в статье «Несколько слов об исполнительстве» писал: «В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные, общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи» [7, с.36]

Многолетние исследования в этой области показывают, что учащиеся с прекрасными данными для обучения на инструменте, теряют со временем возможность двигаться вперед, если они игнорируют выполнение домашней работы. И напротив, если ученики со средними способностями относятся серьезно к самостоятельной ежедневной работе, проявляют настойчивость и целенаправленность в домашней подготовке, они достигают больших успехов – участвуют в конкурсах, концертах, и затем продолжают обучение в высших учебных заведениях по специальности.

Воспитать своего ученика хорошим музыкантом и тем самым подготовить его к самостоятельной практической работе - вот основная цель, к которой, в результате, стремится каждый педагог. Однако, удается достигнуть её далеко не всем.

Понятие «самостоятельность» применительно к музыкальным занятиям расшифровывается довольно непросто и неоднозначно.

Отсутствие упорядоченных навыков самостоятельной работы за инструментом характерно для многих учащихся на разных ступенях обучения, независимо от возраста и уровня подготовки. Роль преподавателя в воспитании таких навыков велика и решение этой задачи требует большого внимания со стороны педагога, системной и слаженной работы педагога и учащегося на уроке, а также наличия чёткого и ясного плана действий, который предопределял бы пошаговое достижение поставленной цели.

Роль учителя не может ограничиваться только словесными объяснениями того, как нужно учить дома. Залог успеха состоит в том, чтобы «значительную часть работы на уроке строить так, чтобы ход, последовательность этой работы были образцом того, что ученик должен затем делать дома» [11, с.70].

На сегодняшний день наблюдения показывают, что в педагогической среде всё ещё существует такая система обучения, при которой учащиеся слепо подражают своему педагогу, механически следуя его указаниям, не анализируя, не обдумывая и не обсуждая с педагогом, почему нужно делать так, а не иначе. В самостоятельной работе этих учеников (часто достаточно одарённых) обнаруживается полнейшая беспомощность и неспособность самостоятельно решать возникающие в процессе занятий трудности.

Способность, активное стремление к приобретению навыков, умений, знаний развивается, прежде всего, в самостоятельной работе учащегося.

Самостоятельная работа учащегося – это часть учебного процесса, состоящая из двух разделов:

✓ первый раздел – это самостоятельная работа ученика-пианиста непосредственно на уроке под контролем педагога;

✓ второй раздел – домашняя работа над выполнением заданий, полученных на уроке.

К этому следует добавить, что оба раздела этой работы тесно взаимосвязаны и их разграничение носит достаточно условный характер. Чем интенсивнее самостоятельная работа учащегося на уроке, тем эффективнее она в домашних условиях и наоборот. Решающим условием продуктивной и качественной самостоятельной работы учащегося является ясная постановка задач, стоящих перед ним. От того, насколько чётко педагог сформулирует их, определит последовательность выполнения и конкретизирует, зависит успех домашних занятий ученика. *Важно напомнить, что, во-первых, учить навыкам самостоятельной работы следует на уроках, во-вторых, любое новое задание, предлагаемое для самостоятельной проработки должно опираться на усвоенное ранее под руководством педагога.*

Наиболее эффективным способом формирования навыков самостоятельной работы у учащихся является частое применение определённого вида деятельности на уроке. Ученику предлагается работать на уроке так, как если бы он был один, и педагог не находился с ним рядом. В такой ситуации педагог лишь время от времени вмешивается в работу учащегося, но не для того, чтобы указать на текстовые ошибки, а для того, чтобы снести в ход работы корректировки, которые позволяют учащемуся самостоятельно обнаружить и устранить допущенные ошибки и неточности.

Существует ряд навыков, которые одинаково необходимы при любом содержании работы.

1. Предварительное обдумывание. Наиважнейшим навыком, требующим особого внимания педагогов, является навык «предварительного обдумывания». По сути, это привычка не начинать игру, прежде чем мысленно не будет охвачено всё, что необходимо сделать в данный момент. Отсутствие этой привычки является существенным препятствием для качественной, эффективной работы учащегося, как на уроке, так и во время самостоятельной работы в процессе подготовки к уроку. Недостаточное развитие этого навыка проявляется в следующем: учащийся начинает играть сразу, не продумав свои дальнейшие действия, не поставив перед собой определённую цель, что приводит к срывам в игре.

Причины отсутствия у ученика привычки к предварительному обдумыванию чаще всего кроется в методах работы, который применяют педагоги, поскольку они редко предоставляют учащемуся возможность обдумать, упорядочить свои дальнейшие действия. Считается, что урок продуктивен только тогда, когда педагог непрерывно объясняет, поправляет, а учащийся играет. Однако, следует отметить, что продуктивность работы на уроке значительно повышается, если часть времени отводится на предварительное обдумывание текущих задач и целей. Совершенно очевидно, что ученик, не приученный к обдумыванию игры на уроке, не будет иметь этой привычки и в самостоятельной работе.

2. Промежуточное обдумывание. Если у учащегося отсутствует навык предварительного обдумывания, то гораздо сложнее приучить его к промежуточному обдумыванию. Учащимся свойственно проигрывать произведение несколько раз, считая, что этого достаточно для домашней подготовки. В лучшем случае, они повторяют несколько раз фрагмент, который не получается, даётся с трудом. В такой ситуации следует обращать внимание на то, чтобы между повторениями того или иного фрагмента произведения проходило некоторое время, за которое учащийся успеет проанализировать свою игру и установить причины неудачного исполнения. При этом руки учащегося не должны находиться на клавиатуре.

3. Заключительное обдумывание. При отсутствии навыков предварительного и промежуточного обдумывания практически невозможно привить учащимся навык заключительного обдумывания, который выражается в способности ученика осознать, какие неточности в исполнении ещё не устранены, какие задачи не выполнены, какие цели не достигнуты.

Для того чтобы сформировать навык заключительного обдумывания, нужно довольно часто просить учащегося проанализировать своё исполнение, указать моменты, которые недостаточно хорошо удалось исполнить, и возможные причины неудачного исполнения. Более продвинутых учеников можно попросить предложить пути и способы устранения возникших трудностей.

Необходимо также требовать у учащегося информацию о проделанной дома работе, о том, что ему удастся легко, а что ещё нужно отработать.

Воспитание самостоятельности и самоконтроля ученика является важнейшей частью преподавательской работы. Таким образом, работа учителя включает большой комплекс средств воздействия на учащегося, предусматривающий, в том числе, и развитие его самостоятельности.

Воспитание самостоятельности и самоконтроля должно стать целью педагога, начиная с первого урока и вплоть до выпускного экзамена. Творчеству нельзя научить, но можно научить творчески работать. Для этого мы стремимся воспитать в учениках характер,

волю, настойчивость в усвоении знаний, любовь к труду. Чтобы научить обучающегося творчески подходить к занятиям, педагог должен стремиться не преподносить все в открытом виде, а всегда давать «пищу» для размышления в домашней работе.

В заключение, хочется привести слова выдающегося пианиста и педагога Г.Г.Нейгауза, которые, на мой взгляд, очень точно характеризуют роль педагога: «Считаю, что одна из главных задач педагога - сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство» [8, с.96].

Библиография:

1. Гофман И. «Фортепианная игра» - М.: Искусство, 1998. - 150 с.
2. Коган Г. Работа пианиста. – Учебное пособие. – М. Музыка, 1979. – 256с.
3. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – Учебное пособие. – М. КЛАССИКА-XXI, 2003 – 7с.
4. Либерман Е. Работа над фортепианной техникой. - М.: Классика - XXI, 2007. - 148 с.
5. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. – Учебно-методическое пособие. – М. Музыка, 1963. -157с.
6. Натансон В.А. Вопросы музыкальной педагогики. – Методическое пособие. – М. Музыка. 1984. – 133с.
7. Николаев Л. Несколько слов об исполнительстве. М.: Советская музыка, 1935. №7-8
8. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – Методическое пособие. – М. Музыка, 1988. – 187с.
9. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – Методическое пособие. – М. Советский композитор. 1989. – 143с.
10. Халабузарь П.В. Методика музыкального воспитания. – Учебное пособие. – М. Музыка. 1990 – 173с.
11. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. – Методическое пособие. – М. Советская Россия, 1960. – 169с.

УДК 37.015.3

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА НА
КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Ворвиль М.П.
ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России,
г. Киров, Россия,
e-mail: vorvulm@mail.ru

Abstract: *The author of the article reveals the peculiarities in the organization of training of students of advanced training courses, taking into account their age. The article presents the characteristics of the personality of students of the period of early and middle adulthood. Special emphasis is placed on gender and age characteristics. The mentioned characteristic features in the training of people in the period of early and middle adulthood can be taken into account when organizing the training of students of the advanced training courses in educational institutions of additional vocational education.*

Key words: *early adulthood, middle adulthood, training, advanced training, additional professional education.*

Повышение квалификации, как целенаправленный и структурированный процесс по совершенствованию имеющейся или формированию новой компетенции, предполагает обучение слушателей в образовательных организациях.

На курсы повышения квалификации прибывают граждане, с уже имеющимся опытом работы по определенной специальности. Процесс обучения в таких условиях должен быть выстроен, в том числе, с учетом возрастных особенностей обучающихся.

К обучению по программам повышения квалификации приступают слушатели на возрастном этапе ранней и средней взрослости. Поэтому, организуя образовательный процесс, преподавательскому составу следует учитывать психологические особенности развития личности названных возрастных периодов [5].

В наибольшей степени интеллект развит в возрасте от 30 до 40 лет. Невербальный интеллект в большей степени зависит от возраста и с годами снижается, а вербальный, напротив, с возрастом улучшается, однако в период развития личности более стабилен по сравнению с невербальным [2].

В ходе организации обучения следует учитывать, что возрастные изменения различны у представителей мужского и женского пола, причем такое различие становится более ярким в процессе жизни. Так, например, на протяжении всей жизни мужчины превосходят женщин в пространственных возможностях, а женщины мужчин - в обработке речевой информации. В связи с этим, выявлена следующая закономерность: чем слабее функция, тем быстрее она снижается с возрастом. У женщин - пространственная, у мужчин - речевая. В возрасте от 18 лет до 26 лет, память лучше у мужчин, а в возрасте от 27 лет до 46 лет - у женщин. Интересна закономерность, характеризующая внимание: внимательность в ранней взрослости выше у мужчин, а в средней взрослости она становится одинаковой [2].

Характерной особенностью обучения слушателей групп повышения квалификации является их осознанный подход к обучению. Если слушатель мотивирован на получение нового знания, на обмен опытом с коллегами, он успешнее осваивает предложенный ему учебный материал. Однако, если мотивация низкая, преподаватель будет испытывать существенные трудности в работе с обучающимися.

Значимым моментом, при организации образовательного процесса также является наличие бытового и профессионального опыта у слушателей. Как правило, они с удовольствием делятся своим опытом, в том числе в ситуациях решения учебных задач. Готовность поделиться имеющимися приемами и средствами профессионального инструментария является характерной особенностью анализируемого возрастного периода [3].

Повышение квалификации может являться средством для достижения поставленных профессиональных целей, например, получить системное знание о новом виде деятельности. В учреждениях дополнительного профессионального образования реализуются программы повышения квалификации, в ходе которых совершенствуется уже имеющиеся у специалиста компетенции. Такие слушатели осваивают программу непосредственно, связанную с их служебной деятельностью. Другая группа программ повышения квалификации, формирует новые компетенции, таким образом, знания, получаемые слушателями, являются дополнительными к его основной профессиональной деятельности. Например, сотрудник

финансово-экономического отдела осваивает программу по работе в области государственных и муниципальных закупок.

Другой характерной чертой в обучении описываемой категории обучающихся, является их желание незамедлительно применить полученные знания и сформированные навыки. В таких ситуациях решение задач из практической деятельности является наиболее востребованными формами закрепления полученной учебной информации [3].

Учитывая, что на обучение приезжают слушатели разных должностей, в том числе, руководителей среднего и высшего звена учреждения, такая особенность, с учетом возраста, позволяет сделать вывод о желании обучающихся самостоятельно управлять образовательным процессом, внести в него личный вклад [4].

Характерной особенностью в обучении лиц, в возрасте старше 40 лет, является их зависимость от социально-бытовых условий, предоставленных образовательной организацией. Качество организованных условий для проживания и обучения напрямую влияет на качество освоения образовательной программы и формирования (совершенствования имеющихся) компетенций.

Исходя из перечисленных особенностей в организации образовательного процесса, следует вывод о необходимости выстраивания учебной деятельности таким образом, чтобы преподаватель и слушатель взаимодействовали на паритетных началах [5].

К характеристикам личности в возрасте средней зрелости, также относится готовность к диалогу в процессе решения учебных задач и обсуждение полученных результатов. Слушатель готов разделить успехи и неудачи с коллегами и с преподавателем. Кроме того, в ходе такого обсуждения является абсолютно неприемлемым директивный тон и подчиненность одних участников образовательной деятельности другим ее участникам [1].

Приказной стиль общения часто проявляется у обучающихся руководителей разного уровня, однако, иные участники учебной деятельности его, как правило, успешно нейтрализуют. В случае отсутствия возможности нейтрализации, процесс решения учебных задач заметно затормаживается и в такой ситуации становится необходимым непосредственное участие преподавателя, для разрешения возникшей предконфликтной ситуации.

Подводя итог, следует отметить, что организация образовательного процесса в группах повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования требует учета личностных характеристик слушателей с учетом их половозрастных особенностей.

Библиография:

1. Алферова, М.О. Психологический анализ проживания личностью периода середины жизни: дис. ... канд. псих. наук: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М.О. Алферова. МГУ им. М.В. Ломоносова., Москва, 2010. - 208 с.
2. Кичеева, А.О. Возрастные и половые особенности высших психических функций в ранней, средней и поздней зрелости: дис. ... канд. псих. наук: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.О. Кичеева; ГОУ ВО МО МГОУ. - М., 2018. 253 с.
3. Сафронов, А.С. Психологическая характеристика развития внутреннего мира взрослых в период их профессиональной деятельности: дис. ... канд. псих. наук: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.С. Сафронов. ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Санкт-Петербург, 2020. - 215 с.

4. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дис. ... доктора псих. наук: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.Л. Солдатова. МГУ им. М.В. Ломоносова., Москва, 2007. - 375 с.
5. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук: специальность 13.00.01 - «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Ю. Тарханова; ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», Кострома, 2015. - 420 с.

УДК 37.015.3

**ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

Ворвуть М.П.

Кировский институт повышения квалификации
работников ФСИН России,
г. Киров, Россия,
e-mail: vorvulm@mail.ru

Черемисова И.В.

доктор психол. наук, доцент
Академия права и управления ФСИН России,
г. Рязань, Россия
e-mail: irinarusa@inbox.ru

Abstract: *The article suggests the analysis of different authors' approaches to the periodization of identity age-related characteristics. The features of middle-aged people training are observed. Special features of education within the system of additional training are marked off. The author gives the samples of psychological sets with which students of the professional development programs start the training.*

Key words: *age periodization, training, professional development, education set, special features of education.*

Качественное выполнение работниками своих должностных обязанностей зависит от ряда факторов, в том числе, от постоянного совершенствования профессиональных навыков и повышения квалификации. Обучение по дополнительным профессиональным программам (программам повышения квалификации) нацелено на формирование новой или совершенствование имеющейся компетенции обучающегося.

Для того чтобы образовательной организации качественно организовать процесс обучения по программам повышения квалификации, необходимо учитывать, в том числе, индивидуально-психологические особенности личности обучаемого.

В ходе профессиональной деятельности преподаватель курсов сталкивается с рядом сложностей. Приезжая на курсы повышения квалификации, слушатели могут испытывать трудности, а порою, вынуждены преодолевать психологические барьеры и менять свои установки.

Одним из барьеров является большая разница в возрасте между слушателями курсов. В связи с тем, что в группы повышения квалификации зачисляются представители одной

профессии, выполняющие схожие должностные функции, у них может быть абсолютно разный стаж работы в должности и разный возраст. Если в группе преобладающей части обучаемых свыше сорока лет, тогда работники в возрасте двадцати пяти - тридцати лет, могут испытывать дискомфорт в обучении, в налаживании межличностных коммуникаций и др. Аналогичная ситуация может сложиться и в группе, в которой большинство слушателей - это люди в возрасте от двадцати пяти до тридцати лет, и один или двое - старше сорока пяти.

В личной беседе с преподавателем или психологом такие слушатели заявляют, что не могут найти общий язык с теми, с кем существует значимая разница в возрасте, что в общении нет интересующих обе стороны тем, что они по-разному учатся и выучивают учебный материал, а также, что в целом не готовы активно взаимодействовать с младшим (старшим) по возрасту.

Ответы на возникающие вопросы может дать возрастная психология. Однако, следует отметить, что большая часть исследований в области психологии развития и обучения, посвящена дошкольному и школьному возрасту. В связи с чем, не нуждается в доказывании актуальность проводимого исследования.

В целях конкретизации возрастных рамок исследования, следует обратиться к имеющимся периодизациям разных авторов.

Возраст - период развития личности, характеризующийся конкретными относительно ограниченными во времени особенностями. Каждому возрастному периоду характерна совокупность физиологических и психологических черт, определяющих общие (типологические) качества. Такие черты могут иметь некоторые различия в зависимости от культуры, социума, генетики, однако, при этом не выходя за рамки общей типологической группы.

Периодизации возрастных особенностей развития у разных ученых имеют свои основания.

Так, например, К. Бюллер, ограничиваясь лишь периодизацией развития ребенка, выделяет три ступени: инстинкт (наследственность), дрессуру (навыки, условные рефлексы), интеллект (изобретение, обдумывание и осознание) [5, с. 17-18].

Э. Эриксон предлагает периодизацию, включающую восемь стадий развития, основой которых является идентичность, формируемая через ритуализацию. Стадии меняются в зависимости от биологического развития организма, насыщение же развивающейся личности происходит в зависимости от ожиданий, предъявляемых человеку обществом.

Э. Эриксон выделяет: младенчество (0 – 1 г.) – взаимность; ранний возраст (1 – 3 г.) – отличие добра от зла; возраст игры (3 – 6 л.) – драматизация; школьный возраст (6 – 12 л.) – подчинение правилам; юность (12 – 18 л.) – идеологические изыскания; молодость (18 – 25/30 л.) – установление близких связей; зрелость (взрослость) (25/30 – 55/60 л.) – порождение; старость (старше 60 л.) – философия [5, с. 24-26].

Существуют и иные периодизации возрастных особенностей, однако многие из них, например, теория З. Фрейда, выходит за рамки исследования. И напротив, особый интерес представляет возрастное развитие с позиции онтогенеза.

Выделяют: новорожденность (0 – 2 месяца); младенчество (2 мес. – 1 г.); раннее детство (1 – 3 г.); дошкольное детство (4 – 7 л.); младший школьный возраст (6/7 – 10/11 л.); подростковый возраст (10/11 – 14/15 л.); юность (14/15 – 17 л.); взрослость: молодость, зрелость (средний возраст), старение и старость [2].

Период взрослости подразделяется на различные стадии. Однако, нет единого мнения по поводу их периодизации. Однозначно не установлен даже возраст первой стадии. Ш. Бюллер называет пять стадий развития взрослого; Б. Дивехуд, со ссылкой на Уотеринга – семь. Нижний предел варьируется от семнадцати лет (Д. Биррен), до двадцати пяти (В.В. Бунак). Средний возраст так же не определен: от двадцати – тридцати лет (Д. Векслер), до тридцати шести – шестидесяти (международная классификация) [2].

В рамках исследования наиболее значимым фактором, помимо общих понятий о возрастной периодизации, является содержательная сторона характеристики среднего возраста.

Шаповаленко И.В. [5, с. 403] отмечает, что в среднем возрасте характерна неравномерность в развитии интеллекта и познавательных способностей. До 25 лет отмечается прогресс, незначительный период стабилизации (33 – 35 лет), позже - снижение. Однако, ученый приводит особенности пика творческой активности в зависимости от профессиональной принадлежности индивида: средний возраст - 35 – 39 лет, но, для специалистов профессий, связанных с математикой, физикой - 30 – 34 года; для медицинских работников – 35 – 39 лет; для философов и психологов – 40 – 55 лет.

Большое влияние на познавательные функции оказывают установки индивида. Продолжительность интеллектуальной активности увеличивает стремление узнать новое, применять в профессиональной деятельности и в быту современные приемы и методы, шагать в ногу с молодежью.

Именно образование, повышение квалификации, переподготовка могут являться фактором, определяющим интеллектуальный потенциал личности.

С возрастом меняется структура интеллекта, человек становится способным формулировать проблему, выстраивать системное умозаключение; показатели долговременной памяти не меняются (при ослаблении кратковременной памяти и скорости реакции).

Другим барьером является значительный промежуток времени, прошедшего с момента окончания вуза, до зачисления на курс повышения квалификации. Такие обучающиеся ссылаются на то, что высшее образование они получали больше двадцати лет назад и им сложно вновь включиться в образовательный процесс.

Помимо перечисленных, еще одним барьером может являться отсутствие готовности сменить вид деятельности: с выполнения обязанностей по должности, на учебную работу. Так, например, работник, выполняющий трудовые функции в финансово-экономическом отделе, работающий «с цифрами», как правило, с испугом воспринимает задание на составление доклада или выступление перед аудиторией.

Самая распространенная установка в начале обучения заключается в том, что у обучающегося нет уверенности, что он получит новые знания по выполнению своих функциональных обязанностей, исходя из того, что уже на протяжении нескольких (иногда десятков) лет находится в должности. У слушателя сформировано демонстративное поведение, которое выражается в нежелании включаться в работу группы, напускное безразличие к образовательному процессу, подчеркнутая усталость в ситуации, когда необходимо выполнить какую-либо задачу учебного занятия и др.

Еще одной проблемой являются негативные стереотипы обучающегося в возрасте старше сорока лет по отношению к молодому преподавателю. Слушатель высказывает суждение, что молодой преподаватель не сможет научить его ничему новому.

Перечисленные барьеры и установки могут быть разрушены посредством активного взаимодействия обучающегося, психолога, преподавателя и работника, отвечающего за проведение культурно-досуговых мероприятий. Психолог образовательной организации проводит диагностическую и психокоррекционную работу; преподаватель в ходе образовательной деятельности использует, с учетом особенностей обучения лиц среднего возраста, методы и приемы, позволяющие вовлечь в учебный процесс всех слушателей, специалист в области воспитательной работы, планирует такие культурно-досуговые мероприятия, в которые будут вовлечены все обучающиеся.

Слушатели, приезжающие на курсы повышения квалификации, могут столкнуться со сложностями, связанными с особенностями организации образовательного процесса.

Исходя из названных особенностей, преподаватель групп обучаемых, проходящих повышение квалификации, должен так выстраивать ход занятия, чтобы в нем принимали участие все слушатели. Знание особенностей личности обучающихся среднего возраста будет способствовать качественному проведению занятия.

Исходя из проведенного анализа, следует сделать вывод о том, что обучение лиц среднего возраста имеет ряд особенностей, которые следует учитывать в ходе организации образовательного процесса со слушателями, проходящими повышение квалификации.

Библиография:

1. Вафин, Ф.Г. Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Ф.Г. Вафин; ГОУ ВПО Набережночелнинский гос. пед. инст. - Ульяновск, 2004. - 218 с.
2. Возрастная психология (Психология развития): электронный учебник / Авт.-сост.: Кагермазова Л.Ц. Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/> (дата обращения 07.12.2022).
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00128-4.
4. Оспенников, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста курсантов военно-образовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации: дис. ... канд. псих. наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / С.В. Оспенников; ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». - Кемерово, 2017. - 265 с.
5. Салаватулина, Л.Р. Возрастная психология: учебно-методическое пособие / Л.Р. Салаватулина; Челябинск: Изд. Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического университета, 2021 – 176 с. – ISBN 978-5-907409-71-2.
6. Суховеева, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития государственных и муниципальных служащих в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. псих. наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / О.И. Суховеева; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». – Нижний Новгород, 2011. – 170 с.
7. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 457 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11341-9. – Текст: электронный//Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/488839> (дата обращения: 08.12.2022).

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО НАСИЛИЮ, НАПРАВЛЕННОМУ ПРОТИВ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Ганузин Валерий,

кандидат медицинских наук, доцент

Ярославский государственный медицинский университет,

г. Ярославль, Россия

e-mail: vganuzin@rambler.ru

Abstract. *The article discusses the influence of the educational environment and school violence directed against teachers, negatively affecting their mental and physical health. The review of modern research on the psychological danger of the school climate, pedagogical violence, victimization, depressive situations among teachers and factors contributing to their occurrence is given. Given the emergence of violent actions by students, their parents, colleagues and school administration against teachers, it is necessary to study this phenomenon in order to prevent it, diagnose the manifestation of post-traumatic stress disorder, as well as rehabilitation and long-term monitoring of their adaptation in school groups.*

Keywords: *school climate, bullying, victimization, violence against teachers, their prevalence in school.*

Быть педагогом невероятно трудно.

Это требует и таланта, это и искусство, и огромная культура, и невероятная ответственность, и редкое сочетание человеческих достоинств и совершенств.
Борис Михайлович Бим-Бад.

Актуальность. Проблема насилия против школьных учителей со стороны учеников, их родителей и администрации учебного заведения актуальна во многих странах мира. Однако в большинстве современных исследований основное внимание уделяется буллингу и виктимизации школьников со стороны сверстников и учителей, что ведет к недооценке масштабов имеющейся проблемы насилия, направленного против учителей [1,2,3,4,5,6].

При этом, насилие, направленное против учителей, по данным Reddy, Linda A.; Espelage, Dorothy; McMahon, Susan D. et al., недостаточно изучено, несмотря на значительные средства массовой информации и эмпирические исследования насилия в школе, такие как виктимизация и издевательства [7].

Susan D. McMahon, Andrew Martinez, Dorothy Espelage et al. в своей работе представили данные национального исследования, проведенного Целевой группой Американской психологической ассоциации по изучению насилия в классе, направленного против учителей, которое является одним из немногих национальных исследований, посвященных изучению этой проблемы. Результаты исследования показали, что три четверти опрошенных учителей хотя бы один раз подвергались домогательствам, более половины подвергались имущественным правонарушениям, а 44% сообщили о физических нападениях [8]. А Susan G Gerberich et al. выявили, что показатели РА (профессионального

физического насилия) и NPV (нефизического насилия) на 100 педагогов в течение года составили 8,3 и 38,4% [9].

Darcy A. Santor, Kyle McBride сообщили, что воздействие насилия и домогательства влияли на физическое и психическое здоровье, а также на производительность труда и приверженность профессии учителей Канады [10].

По данным исследования, проведенном Catherine M Wilson, Kevin S Douglas, David R Lyon среди 731 учителей, были определены последствия насилия, направленного против педагогов на рабочем месте. Анализ показал, что 80,0% опрошенных в какой-то момент своей карьеры сталкивались с насилием, связанным со школой. Серьезное насилие (фактическое, попытка или угроза физического насилия) было менее распространенным, но все же достаточно, чтобы вызывать беспокойство - 27,6%. Женщины сообщали о более высоком уровне отклонений в физическом и психическом здоровье, по сравнению с мужчинами [11].

В своей работе Gr, Aåstén., & Kokkonen, M. показали, как воспринимают учителя физкультуры сексуальное и физическое насилие и связанный с этим стресс, в образовательном учреждении. Авторы выявили взаимосвязь между сексуальными (вербальными и невербальными сексуальными домогательствами) и физическим насилием в отношении учителей физкультуры и стрессом, связанным с профессией. Авторы считают, что школьные власти должны оказывать всестороннюю поддержку учителям, сообщившим об угрозах со стороны учащихся и учителям, ставшим жертвами насилия [12].

Bare, Kailyn, et al. представили обзор литературы за последние двадцать лет, по насилию в отношении педагогов, включая распространенность и виды агрессии, школьный климат, демографические и другие провоцирующие факторы, а также общие результаты исследования. Они показали, что обращение педагогов, связанное с насилием и агрессией, традиционно игнорируются администрацией. По их данным, все больше исследований показывают на то, что учителя все чаще подвержены риску виктимизаций на своем рабочем месте [13].

Acquadro Maran, Daniela and Tatiana Begotti считают, что насилие на рабочем месте (WV - Workplace violence) определяется как преднамеренное злоупотребление властью, включая угрозы применения физической силы в отношении другого лица или группы лиц, которые могут причинить физический, умственный, духовный, моральный или социальный вред. В своей работе они описали распространенность, характеристики и последствия WV среди итальянских учителей. Был опрошен 331 учитель, Из них 58% сообщили о наличии физической или психологической формы WV. Это исследование свидетельствует о важности предотвращения WV и оказания поддержки жертвам, что может повысить способность учителей управлять агрессивным поведением и справляться с ним [14].

de Caballos, Albania Gomes da Costa and Fernando Martins Carvalho провели исследование, которое было направлено на степень эффективности трудоспособности учителей в связи с насилием против них и некоторыми социально-демографическими и профессиональными особенностями. В перекрестном исследовании приняли участие 525 педагогов. Учителя были преимущественно женщины, молодые, с большой нагрузкой и с низким доходом. Они сообщали о том, что в школе подвергались физическому насилию (22,9 %), словесному насилию (42,9 %), кражам или грабегам (36,4 %), агрессии или угрозам огнестрельным, или неогнестрельным оружием (7,0%), или какой-либо другой формой насилия (58,4%). Педагоги отмечали низкую физическую (56,0%) и эмоциональную (40,6%)

текущую работоспособность. Низкая физическая работоспособность была в значительной степени связана с физическим и словесным насилием, воровством и грабежом, а также другими формами насилия. Низкая эмоциональная работоспособность, в свою очередь, была связана с физическим и словесным насилием, агрессией или угрозой оружием [15].

Исследование, проведенное Mérida-López S, Extremera N., было направлено на взаимосвязь между агрессией по отношению к учителям, воспринимаемым стрессом и намерениями ухода из профессии. Были проанкетированы 329 учителей средних школ, в т.ч. 51,4% женщин, которые оценили агрессию по отношению к ним, воспринимаемый стресс и уровень эмоционального интеллекта [16].

Levy, M., Khoury-Kassabri, M. изучали стили совладания женщин-учителей с негативными эмоциями при агрессии учащихся. Они выявили шесть основных стилей совладания с негативными эмоциями: когнитивный стиль, социальная поддержка, отношения между учителем и учеником, эмоциональный стиль, профессиональные убеждения и саморасслабление. Учителя, по рекомендации авторов, использовали комбинацию нескольких эмоциональных стилей преодоления, включая несколько стратегий, которые развиваются с опытом работы [17].

Результаты исследования de Cordova, Federica, Sabrina Berlanda, Monica Pedraza and Marta Fraizzoli показали, что при совершении насилия учащимися в отношении учителей, поддержка со стороны руководства школы действует как защитный фактор [18].

При опросе 1656 учителей из 54 школ Yin H, Huang S, Lv L. A. были получили данные о том, что эмоциональные требования преподавания на школьном уровне и подавление на индивидуальном уровне были положительно связаны с тревогой и депрессией учителей [19].

Bounds, C., Jenkins, L.N. в своем исследовании изучали различия в опыте TDV (Teachers Dating Violence - насилие над учителями) среди 117 сельских, городских и пригородных учителей. Анализ показал, что учителя городских школ испытывали самые высокие уровни TDV, за ними следовали учителя сельских школ, а затем учителя из пригородов. Аналогичный результат был получен, когда учителей спросили о стрессе, который они испытывали при насилие на работе [20].

Исследования, посвященные изучению насилия учащихся против учителей в средних школах Словакии, были проведены Džuka, Jozef and Claudia Dalbert. Было опрошено 108 учителей профессионально-технических училищ Словакии, которое выявило, что 55% из них, по крайней мере, об одном опыте насилия в течение последних 15 дней [21].

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, et al. считают, что психологи должны играть ведущую роль в борьбе с насилием в школе, включая насилие в отношении учителей. Они должны проводить исследования, точно оценивающие типы и масштабы насилия, с которыми сталкиваются учителя. Они должны всесторонне оценить личность, класс, школу, сообщество, учреждение, и культурно-контекстуальные факторы, которые могут предсказывать и объяснять виды насилия, изучить эффективность и устойчивость стратегий профилактики и вмешательства в классе, школе и округе, направленных на борьбу с насилием в образовательной среде. В совокупности работа психологов в этой области может оказать существенное влияние на школьное обучение, опыт и удержание учителей на рабочем месте [22].

Заключение. Буллинг и виктимизация, направленные против учителей, является актуальной проблемой во многих школах мира. Они рассматриваются как нежелательное явление в образовании, и во многих случаях снижение уровня издевательств является целью

национальной и местной политики в области образования. Их объем и динамику в современных условиях невозможно оценить, т.к. в системе образования их мало кто пытается измерить. Учитывая появление насильственных действий со стороны учеников, их родителей, коллег и администрации школы против учителей, необходимо изучение данного явления с целью его профилактики, диагностики проявления посттравматического стрессового расстройства, а также реабилитации и длительного наблюдения за их адаптацией в школьных коллективах [2,7,8,10,11,21,23].

Библиография:

1. Ганузин В.М. Буллинг, дидактогения и синдром педагогического насилия в отечественных и зарубежных исследованиях // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2020. Том 20. №4. С. 106-114.
2. Ганузин В.М., Борохов Б.Д. Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор) // Медицинская психология в России: сетевой науч. журн. – 2022. – Т. 14, № 1. – URL: <http://mprj.ru> http://mprj.ru/archiv_global/2022_1_72/nomer08.php (дата обращения: 12.11. 2022).
3. Ганузин В.М. Влияние психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте на их жизненную парадигму (обзор). Практическая медицина. 2021. Т. 19, № 6, С. 26-31. DOI: 10.32000/2072-1757-2021-6-26-31
4. Ганузин В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2013. Том 5, №5. doi: [10.24411/2219-8245-2013-15150](https://doi.org/10.24411/2219-8245-2013-15150). (дата обращения: 12.11. 2022).
5. Ивлев Е.В., Кожемякина О.А, Микляева А.В., Рудыхина О.В. Психологические ресурсы здоровья учащейся молодежи в отечественных и зарубежных эмпирических исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург. 2017. № 186. С. 19-31.
6. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 115-122.
7. Ковалева Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // Психология человека в образовании. 2019. Том 1. №2. С. 146-157. DOI: [10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157).
8. Reddy, Linda A.; Espelage, Dorothy; McMahon, Susan D.; Anderman, Eric M.; Lane, Kathleen Lynne; Brown, Veda Evanell; Reynolds, Cecil R.; Jones, Abraham; Kanrich, Jaclyn. Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force // International Journal of School & Educational Psychology 20131(4):231-245. DOI:[10.1080/21683603.2013.837019](https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019)
9. Susan D. McMahon, Andrew Martinez, Dorothy Espelage, Chad Rose, Linda A. Reddy, Kathleen Lane, Eric M. Anderman, Cecil R. Reynolds, Abraham Jones, Veda Brown Violence directed against teachers: results from a national survey // Psychology in the Schools. 2014:752-766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
10. Susan G Gerberich, Nancy M Nachreiner, Andrew D Ryan, Timothy R Church, Patricia M McGovern, Mindy S Geisser, Steven J Mongin, Gavin D Watt, Denise M Feda, Starr K Sage, Evette D Pinder Violence against educators: a population-based study // J Occup Environ Med. 2011 Mar;53(3):294-302. DOI: [10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1](https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1)

11. Santor, D. A., Bruckert, C., & McBride, K. (2021). Prevalence and Impact of Harassment and Violence against Educators in Canada. *Journal of School Violence*, 20(3), 261–273. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879097>
12. Catherine M Wilson , Kevin S Douglas, David R Lyon. Violence against teachers: prevalence and consequences // J Interpers Violence. 2011 Aug;26(12):2353-71. DOI: [10.1177/0886260510383027](https://doi.org/10.1177/0886260510383027)
13. Gråstén, A., & Kokkonen, M. (2021). Physical Education Teachers’ Perceived Sexual and Physical Violence and Work-related Stress. *Journal of School Violence*, 20(1), 62-75. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1833736>
14. Bare, Kailyn, et al. "Educator Experiences as Victims of School Violence: Emerging Perspectives and Research." *Invisible Victims and the Pursuit of Justice: Analyzing Frequently Victimized Yet Rarely Discussed Populations*, edited by Raleigh Blasdel, et al., IGI Global, 2021, 1-25. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7348-8.ch005>
15. Acquadro Maran, daniela and Tatiana Begotti. “A Circle of Violence: Are Burnout, Disengagement and Self-Efficacy in Non-University Teacher Victims of Workplace Violence New and Emergent Risks?” *Applied Sciences* 10 (2020): 4595. <https://doi.org/10.3390/app10134595>
16. de Caballos, Albania Gomes da Costa and Fernando Martins Carvalho. “Violence Against Teachers and Work Ability: A Cross-Sectional Study in Northeast Brazil.” *Journal of Interpersonal Violence* 36 (2019): NP11218 - NP11237. DOI:[10.1177/0886260519881002](https://doi.org/10.1177/0886260519881002)
17. Mérida-López S, Extremera N. Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety Stress Coping*. 2022 May;35(3):365-378.
doi: [10.1080/10615806.2021.1948020](https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1948020). Epub 2021 Jul 16. PMID: 34269141.
18. Levy, M., Khoury-Kassabri, M. Female teachers’ coping styles with negative emotions in student aggression. *Eur J Psychol Educ* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00573-x>
19. de Cordova, Federica, Sabrina Berlanda, Monica Pedraza and Marta Fraizzoli. “Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships.” *Frontiers in Psychology* 10 (2019):1807. DOI:[10.3389/fpsyg.2019.01807](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807)
20. Yin H, Huang S, Lv L. A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Front Psychol*. 2018 Nov 29;9:2395. doi: [10.3389/fpsyg.2018.02395](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395) PMID: 30555395; PMCID: PMC6281830.
21. Bounds, C., Jenkins, L.N. Teacher-Directed Violence and Stress: the Role of School Setting. *Contemp School Psychol* 22, 435–442 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0180-3>
22. Džuka, Jozef and Claudia Dalbert. “Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world.” *European Psychologist* 12 (2007): 253-260. DOI:[10.1027/1016-9040.12.4.253](https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253)
23. Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>

**ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ**

Ганузин В.М.

кандидат мед.наук

Институт последипломного образования

г. Ярославль, Россия

e-mail: yganuzin@rambler.ru

Ковалева Е.А.

канд.пед наук, доцент

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: 069776386@mail.ru

Abstract. *In this article is represented the problem of psycho-traumatic actions directed at teachers by participants in the educational process. Teachers are increasingly exposed to psychological abuse from students, their parents, colleagues and school administration. Stress factors can seriously reduce teacher's professional well-being and interfere with the fulfillment of pedagogical tasks. Victimization is connected with the conflict between the subjects in the educational process. The development of professional competence and the teacher's personality, the optimization of interpersonal relations between the subjects in the educational process are necessary resources for the effectiveness of pedagogical activity, maintaining the health, and improving the quality of educational services.*

Key words: *school climate, bullying, victimization, violence against teachers.*

Насилие, совершаемое в отношении учителей последнее время получает все большее развитие и может негативно сказываться на благополучии, эффективности деятельности, состоянии здоровья и продолжительности жизни учителей в профессии, качестве педагогической деятельности. Социальное неблагополучие в современной действительности напрямую сказывается на отношениях субъектов образовательного процесса.

Агрессивное поведение учеников и их родителей по отношению к учителям – обычное явление в школах разных стран. Особое место в школьной агрессии, по данным литературы, отводится насилию против учителей со стороны коллег и администрации [1,2]. Anderman, E.M., Eseplage, D.L., Reddy, L.A. et al. в своем исследовании изучили реакцию учителей после того, как они подверглись насилию, в частности, изучив роль атрибутивных процессов. Были изучены предикторы общения с другими людьми после инцидента и реализации стратегий вмешательства с лицами, совершившими насилие. Учителя часто сталкивались с агрессивным поведением учеников во время работы. Высокая требовательность к работе и низкий контроль были связаны с повышенным риском агрессивного поведения учеников. Andersen, L.P., Aust, B., Winding, T. опросили 1198 учителей 94 государственных школ Дании. Анализ результатов исследования показал, что высокие требования были тесно связаны с агрессивным поведением учеников по отношению к учителям. Основываясь на этих результатах, авторы для снижения школьного насилия рекомендуют руководителям учебных заведений тщательно сбалансировать эмоциональные требования учителей к ученикам во время

занятий, а педагогам повысить трудовой контроль над собственной рабочей ситуацией. Для объективной оценки насилия против учителей в бразильских школах, Wander Plassa, Pietro André Telatin Paschoalino, Luan Vinicius Bernardelli провели анализ влияния социально-демографических особенностей и условий школьной среды влияющие на вероятность насилия по отношению к учителю. Авторами для этой цели были использованы данные национальной системы оценки базового образования (SAEB - The national system for evaluating basic education). Они выявили, что учителя старшего возраста и с низкой зарплатой чаще подвергаются различным видам насилия. А школьники, воспитывающиеся в семьях с одним родителем, чаще проявляют агрессию по отношению к учителям [3]. Насилие со стороны учителя или насилия в школьной среде, связанное с преследованием и виктимизацией учителей, является относительно новой областью исследований в системе образования. По данным Bounds, C., Jenkins, L.N., насилие или виктимизация учителя включают непристойные жесты/замечания, домогательства, словесные угрозы и кражу личного имущества. Авторы исследования показали, как учителя справляются с последствиями насилия, к кому обращаются за социальной поддержкой после того, как они столкнулись с насилием, и эффективна ли социальная поддержка. По их данным, учителя чаще всего подвергаются вербальному насилию и за помощью обращаются, преимущественно, к другому учителю или супругу, а не к администрации [4]. Kõiv Kristi, Тартуский университет, проанализировал изменения распространенности многоцелевой травли учителей на рабочем месте в Эстонии с помощью повторного перекрестного исследования с разницей в 10 лет. Анализ полученных результатов показал значительное увеличение в течение десяти лет распространенности целенаправленной травли учителя в отношениях учитель-ученик, учитель-учитель, учитель-административный персонал школы, учитель-обслуживающий персонал школы и отношения учитель-родитель в различных категориях виктимизации: угроза профессиональному статусу, угроза личному положению, изоляция и физическая агрессия [5]. Bare Kailyn et al. показали жестокие реалии, с которыми сталкиваются многие педагоги в США, путем обобщения литературы по данной проблеме за последние два десятилетия. Авторами представлен обзор самых последних исследований, связанных с насилием в отношении педагогов, включая показатели распространенности, виды агрессии, агрессоров, сопутствующие условия и корреляты, а также личные и организационные результаты. Кроме того, в статье показана роль школьного климата в понимании и предотвращении школьного насилия и виктимизации учителей [6]. Outlaw M., Ruback B., & Britt C. при исследовании использовали иерархическое моделирование для определения относительного вклада различных факторов в повторную виктимизацию учителей. Анализ полученных результатов показал, что повторная виктимизация существенно различалась в зависимости от района проживания, тогда как множественная виктимизация, по-видимому, в большей степени определялась личностными факторами индивидуального уровня [7]. Растущий объем эмпирических исследований виктимизации учителей показывает, что она широко распространена и приводит к негативным последствиям. В работе Byongook Moon, Guan Saw & John McCluskey, по результатам лонгитюдного исследования 1300 учителей в США, было обнаружено множество различных типов виктимизации: кража, физическое насилие, словесные оскорбления, нефизическая контактная агрессия и личное издевательство с различными уровнями. Авторы показали, что распространенность и частота, а также множественные

виктимизации в значительной степени связаны с увольнением учителей или прекращения педагогической карьеры.

При этом, около половины из них указали на безразличие и неэффективное вмешательство школьной администрации как на важную причину ухода из карьеры [8]. По данным Arvidsson I, Leo U, Larsson A, Håkansson C, Persson R, Björk J, учителя подвержены высокому риску расстройств, связанных со стрессом. Группа из 310 шведских учителей 4-9 классов ответила на вопросник о профессиональных, социально-демографических факторах и факторах образа жизни, самооффективности и эмоциональном выгорании на исходном уровне и при последующем наблюдении (в среднем через 30 месяцев). В обоих случаях значительная часть учителей демонстрировала признаки эмоционального выгорания. Низкая самооффективность и высокие требования к работе были важны для выгорания, а изменения в выгорании были также связаны с изменениями свободы принятия решений учителем [9].

Отвечая на вопрос об основных стрессогенных факторах на работе, учителя постоянно называют нарушения порядка в классе или проблемы с дисциплиной. Aldrup Karen et al. провели опрос 222 учителей, которые оценивали плохое поведение учащихся в классе, отношения между учителем и учениками и свое самочувствие с точки зрения эмоционального истощения и энтузиазма в работе. Кроме того, 4111 учеников данных учителей опрашивали о проблемах поведения в их классе. Результаты выявили связь между плохим поведением учащихся, оцененным учителем, повышенной утомляемостью и снижением энтузиазма в работе. Плохое поведение, оцениваемое учащимися, в меньшей степени коррелировало с самочувствием учителя [10].

Нами было проведено анкетирование учителей молдавских школ с различным опытом и стажем работы на предмет наличия и осознанности данной проблемы учителями. Учителя, как выяснено из анкетирования (выборка 112 человек), хорошо осведомлены, что из себя представляет буллинг, однако в группе педагогов со стажем 6-10 лет в меньшей мере понимают, что такое виктимизация и дидактогения (60 % учителей). Большинство учителей с различным педагогическим опытом считают, что их стиль деятельности никак не влияет на дидактогению. Чем больше педагогический стаж, тем чаще учителя встречаются со случаями издевательств в школе: в группе со стажем 6-10 лет - 20%, в группе 11-20 лет – уже 50%, а в группе со стажем 21-30 лет – 65 %. Молодые учителя (стаж до 5 лет) вообще не замечают издевательств в школе. Так же они не ощущают себя жертвой насилия. Такой же результат в группе со стажем более 30 лет. Однако в других группах ощущение себя жертвой возникает у учителей от 16% (стаж 11-20 лет) до 20% (стаж 6-10 лет). В этой же группе учителя чувствуют себя напряженно 40%, чувствуют себя тревожно- 20 % в группе со стажем 11-20 лет. Эти состояния в данной группе из-за психического негативного воздействия отмечают 90% учителей. В группе со стажем после 30 лет 10 % учителей испытывают экономическое негативное воздействие. В анкете учителя отмечают оскорбления в их адрес (группа 11-20 лет стажа). Эти оскорбления исходят, как указывают учителя, и от учащихся, и от родителей и администрации и коллег. Никто из учителей не указывают случаи угрозы применения физической силы к ним. В отношениях с коллегами, администрацией и родителями возникает неприятие в связи со сплетнями и клеветой. Эти проблемы возникают в основном у молодых педагогов – у 50 % учителей. В группе со стажем 10-20 лет у учителей возникают проблемы с родителями – 25%. С возрастанием педагогического стажа эти проблемы снижаются. Никто из опрошенных учителей не подвергался унижению в сетях, через видеоролики. Учителя в анкете указывают, что они

поддерживают дружеские отношения с коллегами, администрацией и родителями особенно в группах молодых педагогов и группе 6-10 лет. Только в группе педагогов со стажем 11-20 лет у 11% отсутствуют эти отношения. В этой же группе педагогов 9% считают себя жертвой, которую можно преследовать, а в группе со стажем 6-10 лет считают себя жертвой, которую преследуют по любому поводу. Остальные опрошенные педагоги не ощущают себя жертвой. Интересны данные, которые касаются последствий виктимизации. Скорее учителя указывают свои общие негативные состояния в педагогической деятельности. Молодые педагоги и группа 6-10 лет педагогического стажа не чувствуют никаких негативных последствий. Остальные группы указывают наличие таких негативных состояний:

- аффективные нарушения: снижение настроения, депрессивность, высокий уровень тревоги, многочисленные страхи, злость (большое количество негативных эмоций) в группе
- соматические нарушения: нарушения сна, снижение аппетита, головные боли, боли в животе, боли в сердце, нарушения работы кишечника, обострение имеющихся хронических заболеваний
- когнитивные нарушения: неустойчивость внимания, трудности сосредоточения, нарушения концентрации памяти
- нарушение профессиональной адаптации: снижение мотивации к работе, пропуски рабочих дней и уроков, профессиональное выгорание
- поведенческие нарушения: агрессивность, попытки увольнения с работы и смены профессии, протестное поведение, конфликты с учениками, родителями учеников, коллегами, администрацией школы
- снижение самооценки, нарушение доверия к окружающим, склонность к виктимности. С возрастом особенно увеличиваются аффективные нарушения: в группе 21-30 лет стажа присутствуют у 30%, учителей, а в группе более 30 лет стажа – у 50% учителей. Никто из педагогов не указывают суицидные мысли, возникающие в процессе виктимизации.

Таким образом можно сделать вывод о том, что современные тенденции взаимоотношений между субъектами образовательного процесса осложняются агрессией и повышением уровня виктимизации в том числе и учителей. Преодоление данных тенденций, на наш взгляд, связано с изменением задач педагогической деятельности, повышением внимания к личностным особенностям участников педагогического процесса, психологизацией отношений субъектов в образовании. Осознанность педагогами этих отношений и своей личности, рефлексия деятельности снизит последствия дидактогении, профилактирует профессиональное выгорание учителей.

Библиография:

1. Anderman, E.M., Eseplage, D.L., Reddy, L.A. et al. Teachers' reactions to experiences of violence: an attributional analysis. *Soc Psychol Educ* 21, 621–653 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9438-x>
2. Andersen, L.P.; Aust, B.; Winding, T.N. The Demand–Control Model and Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers: A Follow-Up Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 10513. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910513>
3. Wander Plassa, Pietro André Telatin Paschoalino, Luan Vinicius Bernardelli. Violence against teachers in Brazilian schools: determinants and consequences. *Nova Economia*. 31 (01) • Jan-Apr 2021 <https://doi.org/10.1590/0103-6351/5798>

4. Bounds, C., Jenkins, L.N. Teacher-Directed Violence in Relation to Social Support and Work Stress. *Contemp School Psychol* 20, 336–344 (2016). <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0091-0>
5. Kõiv Kristi. “Changes Over a Ten-year Interval in the Prevalence of Teacher Targeted Bullying.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015): 126-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098>
6. Bare, Kailyn, Susan D. McMahon et al. "Educator Experiences as Victims of School Violence: Emerging Perspectives and Research." *Invisible Victims and the Pursuit of Justice: Analyzing Frequently Victimized Yet Rarely Discussed Populations*, edited by Raleigh Blasdel, et al., IGI Global, 2021, pp. 1-25. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7348-8.ch005>
7. Outlaw M., Ruback B., & Britt C. (2002). Repeat and Multiple Victimizations: The Role of Individual and Contextual Factors. *Violence and Victims*, 17(2), 187-204.
8. [Byongook Moon](#), [Guan Saw](#) & [John McCluskey](#). Teacher Victimization and Turnover: Focusing on Different Types and Multiple Victimization. Pages 406-420 | Received 19 Apr 2019, Accepted 25 Jan 2020, Published online: 12 Feb 2020. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1725529>
9. de Cordova, Federica, Sabrina Berlanda, Monica Pedrazza and Marta Fraizzoli. “Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships.” *Frontiers in Psychology* 10 (2019): DOI:[10.3389/fpsyg.2019.01807](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807)
10. Arvidsson I, Leo U, Larsson A, Håkansson C, Persson R, Björk J. Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*. 2019 May 29;19(1):655. DOI: [10.1186/s12889-019-6972-1](https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1)

УДК 81+316.614

АТРИБУЦИЯ КАК ДИСКУРСИВНЫЙ ФЕНОМЕН

А.В. Данилова,
аспирант

Л.Г. Васильев,
доктор филологических наук, профессор
Калужский государственный Университет
им. К.Э. Циолковского
e-mail: sanechka_kuuz@mail.ru

Abstract: *The article analyzes the variety of inner and outer attributions viewed as complex socio-psychological discursive processes. Relations on which taxonomies of attributions are based in communicative studies and in pragmalinguistics are discussed. Perspectives of using the notion of attribution style in verbal interaction are proposed.*

Keywords: *communication, attribution, social actor, causal locus, predispositions*

В современном мире индивид часто сталкивается с жизненными ситуациями, восприятие которых определяется его субъективностью. В результате повышенного интереса к исследованию субъективности восприятия, в области социальной психологии стало важным изучение социального познания, в контексте которого можно определить атрибутивные процессы. Атрибуция рассматривается как механизм социального познания, в ходе которого мы приписываем человеку/«социальному актору» внешний или внутренний

локус причин его социального поведения. Атрибуции, которые рассматриваются как сложные социально-психологические процессы, могут классифицироваться по разным критериям. Так, атрибуцию можно считать механизмом социального познания.

Когда мы воспринимаем поведение человека, в первую очередь мы стараемся выяснить, может ли данное поведение являться выражением свойств личности (установок, мотивов или черт характера), или же он ведет себя подобным образом, поскольку этого требует ситуация. Исходя из того, можно выделить два типа атрибуций – внутреннюю, или диспозиционную, и внешнюю, или ситуативную [3].

При осуществлении внутренней, или диспозиционной, атрибуции наблюдатель приходит к выводу, что актер действует под влиянием своих внутренних мотивов, установок, черт личности. Ф. Хайдер считал, что люди приписывают мотивы поведения других в основном их внутренним, личностным свойствам, что считается одним из аспектов так называемой основной ошибки атрибуции [Цит. по: 3, с. 20]. Здесь необходимо выделить возможные разновидности внутренних атрибуций: атрибуцию установок; атрибуцию черт темперамента и характера, в том числе психогенетических черт; атрибуция способностей, идеологий, политических убеждений и т.д.

Внешняя, или ситуационная, атрибуция является результатом воздействия внешних факторов. Исходя из того, что социальные ситуации разнообразны: семейная ситуация, ситуация рабочей группы или коллектива, различные уличные ситуации и многие другие, мы можем выделить ряд разновидностей внешних атрибуций.

Хайдер считал, что между внутренними и внешними атрибуциями существуют универсальные отношения типа обратной зависимости: чем больше социального актора считают причиной своих действий, тем меньше воспринимают ситуацию в качестве причины, и наоборот [3].

Л. Росс, полагает, что внутреннюю и внешнюю атрибуции достаточно сложно разделить; кроме того, те утверждения, которые подразумевают внешние атрибуции, можно переформулировать как утверждения, которые подразумевают внутренние атрибуции, и наоборот. Р. Нисбет в своих исследованиях отметил, что, когда свободные ответы наблюдателей стремятся закодировать в качестве атрибутивных утверждений, это обстоятельство становится очевидным. Так, например, человек выбрал определенную специальность (это считается его действием), и его просят обосновать свой выбор. Тут он/она должен использовать атрибуции. Оказалось, что человек пользуется как внутренними («Мне нравится данное направление»), так и внешними («После получения диплома я смогу получить хорошую и высокооплачиваемую работу») атрибуциями. Поэтому приведенные выше два утверждения взаимосвязаны, они обуславливают и подразумевают друг друга [Цит. по: 3, с. 26].

Также существуют еще две важные разновидности атрибуции, выделяемые по признаку антропоориентации, а именно ‘гетероатрибуция’ и ‘самоатрибуция’ («автоатрибуция»). Так, гетероатрибуция рассматривается как атрибуция определенных черт и мотивов у других индивидов и социальных групп, а самоатрибуция, или автоатрибуция, основана на приписывании самому себе различных черт, качеств, мотивов поведения и установок. Следует отметить, что самоатрибуция является важным механизмом формирования самосознания (я-концепции) личности.

Согласно исследованиям А. Налчаджяна, эти виды атрибуции, взаимосвязаны [3]. Отметим, что исследователи обратили внимание на тот факт, что, когда индивид

воспринимает «плохого человека», он приписывает ему отрицательные черты, а самому себе он придает противоположные положительные черты. На данном уровне это явление называют явлением противоположных представлений, одним из проявлений психологического закона сопряженного развития двух психических явлений или процессов. Основная идея данного закона заключается в том, что эти два вида атрибуций (положительная – для себя, отрицательная – для наблюдаемого актора) являются взаимосвязанными психическими процессами, которые происходят в голове наблюдателя. Они порождают друг друга, поддерживают и продуцируют противоположные представления о психических чертах и мотивах, приписываемых себе и другому. Так, закон сопряжения может иметь широкое применение в области исследования социального познания и атрибутивных процессов.

Вслед за А. Налчаджяном, социально-психологические процессы исследуют с позиций теории социально-психической адаптации, то есть с применением адаптивного подхода. Атрибуция в межличностных и других социальных отношениях является неизбежным процессом, так как большинство из нас хочет узнать, что представляют собой другие люди и чем руководствуются, действуя в определенных ситуациях именно так, а не иначе. Здесь будет важным отметить, что атрибуции реализуются на основе социального опыта той личности, которая воспринимает и объясняет поведение другого индивида и осуществляются на основе сходства восприятия личности, ее поведения с личностью и поведением тех людей, которых наше подсознание воспринимало в прошлом. Следовательно, в гетероатрибуции, если объект восприятия действует так, как действовали эти люди, и, если поведение этих людей понятно, тогда можно объяснить поведение актуально воспринимаемого человека сходным образом.

В остальных случаях автоатрибуция осуществляется на основе и исходя из собственных личностных черт и мотивов наблюдателя. В данных случаях активизируется механизм проекции, тем самым атрибуция становится проективной. Проективная атрибуция реализуется в наиболее неопределенных ситуациях, а именно тогда, когда сам наблюдатель имеет незначительное количество информации о наблюдаемом социальном акторе как личности и даже о его поведении. Это позволяет понять, что нехватка информации и неопределенность вызывают у наблюдателя определенные чувства, такие как стресс и фрустрацию. Таким образом, атрибуции становятся проективными, то есть защитными. Когда же у наблюдателя нет фрустрации или она незначительна, процесс атрибуции можно считать процессом незащитной адаптации личности. Тогда искажений в образе актора в психике наблюдателя значительно меньше и содержание атрибуций более схоже с психологической реальностью.

Когда наблюдатель использует механизм проективной атрибуции происходит идентификация с актором: не воспринимающий стремится стать похожим на воспринимаемого, а воспринимаемый становится похожим на воспринимающего. Именно данная идентификация осуществляется на основе механизма проекции. Вследствие этого выделим две соответствующие друг другу разновидности атрибуции и идентификации: 1) атрибуция собственных черт кому-либо другому и уподобление этого другого (актора) собственной личности, (например, ответственный человек будет наделять своего собеседника тем же качеством, полагаясь на то, что в различных ситуациях человек подойдет ко всему серьезно); 2) атрибуция черт другого человека (социального актора) своей собственной личности и уподобление (идентификация) своей личности этому человеку,

(например, если сотрудник на работе любит посплетничать, а вы поддерживаете его/ее, то со временем придет осознание, что вы и сами не прочь посплетничать о ком-то, то есть вы также обладаете такими же качествами как и ваш коллега).

Эти процессы в социальных ситуациях общения могут реализовываться одновременно, составляя комплексный процесс, который включает разные виды атрибуции и идентификации. Поэтому атрибуция – это разнообразный социально-психологический процесс, а проекция является одной из разновидностей атрибуции, процесс приписывания другому наших собственных черт [5].

Так как существует проекция черт наблюдаемого человека (актора) на наблюдателя, то эту разновидность атрибуции мы можем назвать интроективной атрибуцией, под которой мы понимаем приписывание себе или внедрение в собственную психику черт той личности, с которой воспринимающий переживает положительную психическую идентификацию. Кроме того, исследования Хайдера и других психологов показали, что атрибуция черт воспринимаемого актора зависит от установок наблюдателя. Теория установки зародилась и развивалась как концепция, которая описывала одну из форм неосознаваемой деятельности нервной системы человека. На сегодняшний день общепризнанным определением коммуникативной установки считается интеллектуальное состояние готовности человека, его предрасположенность на определенного рода отношения к людям, событиям с которыми человек вступает в коммуникацию. Кроме того, в основу коммуникативных установок заложен опыт, который влияет на поведенческие реакции человека касательно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан и которые социально значимы.

Согласно Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина, формирование основных психологических установок нашего «Я» определяются в результате наиболее часто повторяющихся положительных или отрицательных реакций на окружающие стимулы [4]. Выделяют 4 вида таких установок по отношению к окружающим: 1) «Я хороший – ты хороший». Люди с данной установкой знают себе цену и ожидают от других, что они будут вести себя с ними соответственно; 2) «Я хороший – ты плохой». Данный вид установки присущ тем людям, которые способны к созидательному самоутверждению. Им свойственно перекладывание ответственности за решение проблемы на других людей и в случае неудачи, они обвиняют других и вымещают тем самым на них свою досаду; 3) «Я плохой – ты хороший». Такая установка характерна для людей с комплексом неполноценности; 4) «Я плохой – ты плохой». Данная установка порождает чувства саморазрушения личности, безнадежности и потерю интереса и смысла жизни.

Исходя из этого, если актер считается «плохим человеком», ему приписываются отрицательные черты, негативная атрибуция, в противном случае приписываются положительные черты (позитивная атрибуция). Это означает, что процессы атрибуции могут быть крайне субъективными. Эксперименты Ф. Хайдера и других психологов показывают, что, когда одного и того же человека представляют разным аудиториям в качестве личности с разными и даже противоположными чертами, его образ и истолкование воспринятых физических черт и поведения бывают очень разными. В этих двух совершенно разных социальных ситуациях человеку приписываются совершенно разные, в значительной мере противоположные черты.

Таким образом, можно сделать вывод, что теория атрибуции находит широкие применения в различных областях жизни, так на сегодняшний день сфера прикладных применений теоретических представлений об атрибутивных процессах очень широка.

Изучение атрибутивных процессов влияет на развитие навыков эффективной коммуникации. В качестве одного из направлений дальнейших языковедческих исследований можно предложить изучение влияния социолингвистических факторов на характеристики языковой личности. По всей видимости, контекстные условия, которые в лингвистике традиционно считаются определяющими как для стиля, так и для эффективности общения, следует рассматривать более детально, с акцентированием персонологического компонента общения.

Библиография:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2 – 228 с.
2. Васильев Л.Г., Неустроева С.Е. Публичное выступление. Аргументация. Диалог: Учеб. пособие. – Ижевск: Алкид, 2018. – 137 с.
3. Налчаджян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А.А. Налчаджян. – М., Когито-Центр, 2006. – 549 с.
4. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Социальная психология. – Ростов н/Д, 2009. – 318 с.
5. King A. Power and communication. – Prospect Highs (Il.): Waveland Press, 1987. – 153 p.

УДК 37.09:376.112.4

**РОЛЬ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО КАДРА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

Евстафьева Татьяна Александровна
вспомогательный дидактический кадр
2 дидактическая степень
ПУ гимназия им. Степана Курогло,
мун.Комрат
evstafeva.tatyana@mail.ru

Тельпиз Светлана Петровна
вспомогательный дидактический кадр
2 дидактическая степень
ПУ гимназия с.Баурчи
telpizsveta@inbox.ru

Abstract: *the article tells about the role in the integration of children with special educational needs in the educational process and in the social environment of the school. About the barriers encountered in the way of children and auxiliary didactic personnel, about the complex and difficult path of the formation of inclusive education. The purpose of the work is to note the importance of pedagogical support. The author refers to the work of an auxiliary teacher in a particular gymnasium, giving examples of successful overcoming of difficulties.*

Key words and phrases: *auxiliary didactic staff, inclusive education, pedagogical support, barriers to the development of inclusive education, school community, practical activities.*

Инклюзия — это не история про жалость

Наш мир прекрасен и многогранен. Для каждого есть место под Солнцем. И Солнцу абсолютно всё равно здоров ты или болен, молод или стар. Солнце светит всем одинаково.

Ян Амós Комёнский — чешский педагог-гуманист, писатель, религиозный и общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины, спросил: «Почему же не принимать в школы более сообразительных или более медлительных? Почему бы нам не помочь им? Теряем время, но получаем удовлетворение и уважение...» Мир его услышал, понял, к сожалению, спустя столетия.

Республика Молдова вступила на этот тернистый путь 2013 году. Пилотными проектами были школы во Флорештах и Яловенах. Обновлённая, с поправками, форма Закона «Об образовании» закрепляет государственные гарантии на получение образования лицам с особыми образовательными потребностями (ООП). «Все мы разные, но все мы равные», - таков девиз сегодняшней системы образования. Специальная педагогика в структуре общеобразовательной школы предусматривает включение, приучение и посильное участие разных детей согласно их возможностям.

Большое значение для системы специального образования важна экономическая составляющая. Экономические перспективы развития школьной инклюзии видятся в адресном финансировании каждого отдельного лица, получившего документальное право на специальное образование, с момента установления такого права. Другими словами, средства на образование ребенка с особыми образовательными потребностями поступают целевым образом и «следуют» за ребенком в то образовательное учреждение, которое выбирают его родители или он сам.

Случается слышать, что при инклюзивном образовании ребенок с особыми возможностями, попадая в среду здоровых детей, остается брошенным, сам по себе. Это заблуждение. На самом деле, инклюзивное образование — это специально организованный процесс. Одна из важнейших функций в этом процессе отводится дидактическому кадру. Он построен так, чтобы нейротипичные (*так на языке специалистов называются обычные дети*) и особенные дети получили максимум для своего развития. Чтобы всем было комфортно от такого взаимодействия. Л. С. Выготский говорил, что необходимо создать такую систему образования, при которой ребёнок с нарушениями в развитии мог бы контактировать с нормально развивающимися сверстниками. Инклюзия нужна для того, чтобы не было деления и предубеждения. И первыми, кто начинает стирать стереотипы об необучаемых детях, являются вспомогательные педагоги. Первые помощники учителей — предметников, родителей, самих детей. На примере двух обычных школ- ПУ гимназия Степана Курогло м. Комрат и ПУ Гимназия с. Баурчи, влившихся в ряды школ-для-всех и рассмотрим, как строится работа в этом направлении.

ПУ гимназия Степана Курогло м. Комрат открыла Ресурсный центр инклюзивного образования в декабре 2013 года. Этому важному решению предшествовал опрос родителей и учеников. Один из вопросов был следующий: «Как вы смотрите на то, что среди учеников нашей гимназии будут обучаться и дети с особыми образовательными потребностями?» Не было ни одного отрицательного ответа. Это дало возможность открыть школу каждому ребёнку. Для понимания значимости общего дела большая работа велась и ведётся с родителями. Это собрания, круглые столы, где вспомогательные педагоги рассказывали родителям о нашем инклюзивном проекте. Сами дети рассказывали папам и мамам о своих новых друзьях и одноклассниках. Проблем с родителями не было, потому что мы не просто рассказали об инклюзии, а показали ее плюсы.

В 2022 -2023 учебном году в ПУ гимназия Степана Курогло м. Комрат обучается 18 детей с ООП. Прежде чем в школу придет особый ребенок, формируется команда, которая будет с ним работать, создаётся Многопрофильная внутришкольная комиссия (МВК) (стр.19 ГИД). Это институциональная среда, обеспечивающая доступ детей с ООП к образованию, а также информационную психопедагогическую поддержку менеджерам, педагогам, родителям/опекуну – всем лицам, участвующим в образовательной инклюзии детей с ООП, действуют образовательные службы - вспомогательный педагог, психолог, логопед, которые предоставляют услуги по поддержке в образовательной и социальной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Важную роль в интеграции детей с ООП в учебный процесс и в социальную среду школы играет вспомогательный педагогический персонал. Попробуем разобраться, какой он, вспомогательный дидактический кадр?

Во-первых, вспомогательный дидактический кадр должен обладать навыками общения, душевными качествами, быть способен расположить к себе ребёнка. Во-вторых, уметь оказывать помощь во время уроков и в ходе мероприятий, проводимых в ресурсных центрах инклюзивного образования. В-третьих, на мой взгляд, это обязательно должен быть педагог, чтобы участвовать в разработке индивидуального учебного плана и адаптированной учебной программы к нему по предметам. Ведь кто, как не он знает ребёнка лучше и больше?! Вспомогательный педагогический кадр призван помогать детям с особыми потребностями в социальной интеграции и получении образования. А так готовятся к приходу в класс ребенка с ограниченными возможностями. Для начала собираем всех ребят и рассказываем им, что каждый человек уникальный и имеет свои индивидуальные особенности: кто-то носит очки, кто-то слуховой аппарат. Выслушиваем самих ребят. А потом приходит их одноклассник. Они по-началу привыкают друг к другу, складывается атмосфера абсолютного равенства. Между детьми складываются теплые отношения, главенствует взаимопомощь. И вот они уже единый коллектив. Поверьте, у детей нет барьеров. Барьеры придумываем мы, взрослые. Дети не знают, что они –ОСОБЕННЫЕ. Об этом говорим им мы.

На 2022-2023 учебный год в гимназии с. Баурчи обучаются 24 учащихся с особыми образовательными потребностями. Вспомогательных педагогов всего 4. В гимназии функционирует Ресурсный Центр, где учащиеся получают дополнительную образовательную помощь, как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся гимназии. Работа построена так, чтобы ученик всегда чувствовал себя свободно, чтобы смог проявить свои индивидуальные способности. Важно! каждого ребенка воспринимать таким, каков он есть, каждому необходима любовь, поддержка, доброе слово. Терпением, состраданием, вниманием к каждому ученику- вот этими качествами, должен обладать настоящий учитель. Координатор Ресурсного центра Светлана Петровна Тельпиз одним из ведущих педагогических принципов выбрала для себя «улыбайся». Но постепенно жизнь, опыт работы добавили еще несколько позиций в её взгляды на профессию: «не разучись улыбаться», «не разочаровывайся», «не останавливайся». А словами С. Л. Соловейчика выражает жизненное кредо:

Нет двух отношений к ребенку —

Педагогического и человеческого.

Есть одно, и только одно, — человеческое.

Одной из задач вспомогательного педагога-помощь детям в социальной интеграции и получении образования. Учащиеся с трудностями в обучении получают помощь на уроке, во

время занятий в РЦ и в ходе внеклассных мероприятий. Вспомогательный педагогический персонал оказывает им поддержку в освоении предметов на основе адаптированной учебной программы. Для эффективности урока, занятия вспомогательные педагоги применяют различные методы, приемы, развивающего обучения с игровыми элементами.

Работа Ресурсного центра всегда важна. Здесь проводятся круглые столы, тренинги на разные темы - «Все мы –разные, но все мы вместе», «Все мы –разные, но все мы равные». Но главная цель таких мероприятий сплочение детей, принятию друг друга, видеть различия и принимать эти различия с уважением. А главное- повышает уверенность в своих возможностях. Разнообразие необходимо признавать и уважать.

Благотворно сказывается на работе гимназий и сотрудничество с различными Неправительственными организациями, где учителя имеют возможность принимать участие в разных проектах, форумах, фестивалях. Так, например, с целью выявления талантов, проявления творческих способностей учащихся с ООП гимназия с.Баурчи вот уже несколько лет принимает участие в международном **Фестивале «Светлячок»**. Гимназия на 2020-2022 годы при поддержке **Детского фонда «Песталоцци» (Швейцария)** участвует в реализации проекта «Образовательная и социально-психологическая инклюзия детей мигрантов». А с координатором организации „Lumos Foundation Moldova” Агнессой Ефтоди инклюзивные школы Молдовы включены в проект „Развитие и продвижение инклюзивного образования”. Ведется тесная связь с Депутатом НС. С желанием включаются в нашу деятельность и НПО «Урбан», проводя различные игровые занятия.

Сегодня педагог-профессионал-это педагог, который осознает необходимость повышения собственной профессиональной компетентности. *Учитель - человек, который живет, развивая свои знания и способности.*

Для поддержки самого вспомогательного дидактического кадра периодически проводятся различные курсы, семинары, тренинги, методобъединения, в ходе которых специалисты делятся рекомендациями и передовым опытом. Таким примером служит и моё сегодняшнее выступление.

Сталкивается вспомогательный педагог и с трудностями. Наиболее сложной проблемой для вспомогательного педагога и персонала в целом, является работа с детьми с поведенческими расстройствами и аутизмом. Их поведение является формой проявления способностей или переживаний, потому что таким путём ребёнок выражает свои внутренние переживания, показывает, согласен ли он с ситуацией, или нет. Во избежание подобных ситуаций необходимо проходить тщательную подготовку и применять специальные методики. Но самым главным, как и во всём, является опыт. Благодаря опыту работы с разными детьми, вспомогательному педагогу удастся сделать атмосферу школы благоприятной, а школьное образовательное пространство доступным. Добиться результатов и утвердить аксиому: необучаемых детей нет.

Результаты деятельности вспомогательных педагогов показали их необходимость, их важность в консультативной и практической деятельности инклюзивного образования. Мы ещё в начале пути. Сколько ещё нам предстоит сделать хорошего.

Библиография:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, 1987. – 299 с.

2. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование.- 2005.- № 1.- С. 83-95.
3. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
4. Материалы по инклюзивному образованию
http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_mpio
5. Инклюзивное образование - равные возможности для всех учащихся
http://nashiosobiedeti.ucoz.ru/news/inkluzivnoe_obrazovanie_ravnye_vozmozhnosti_dlja_vse_kh_uchashhikhsja/2010-09-04-246
6. Инклюзивное образование. Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования 2014, с. 19.

УДК 377.5

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА - ИСПОЛНИТЕЛЯ

Казмалы Т.М.

магистр педагогических наук
преподаватель музыкальных дисциплин
Колледжа имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: malenikaia01@mail.ru

Abstract. *Playing a musical piece naturally expands the pianist's performance possibilities. A student with a good musical memory learns a piece for a long time in a short time, thereby accumulating his musical impressions. A well-learned natural musical work gives the performer "confidence to stand on the stage", who does not think about the text, but is completely immersed in the embodiment of the idea of the musical image.*

Keywords. *The pianist, the executor musical memory, musical composition, musical hearing, sense of rhythm.*

Исполнение музыкального произведения наизусть расширяет исполнительские возможности пианиста. Учащийся с хорошей музыкальной памятью за короткое время выучивает произведение на длительный период, тем самым накапливает свои музыкальные впечатления. Хорошо выученное наизусть музыкальное произведение дает исполнителю «уверенность держаться на сцене», который не думает о тексте, а полностью погружен в воплощение замысла музыкального образа.

Вольфганг Амадей Моцарт, Ференц Лист, Сергей Рахманинов, Антон Рубинштейн удерживали в своей памяти почти всю основную музыкальную литературу, так как обладали феноменальной музыкальной памятью. Но то, чего знаменитые пианисты добивались без особого труда, простым музыкантам, особенно учащимся колледжа и университета, даже при наличии музыкальных способностей приходится добиваться с большим трудом.

Этап заучивания музыкального произведения наизусть очень важен, и необходимо правильно построить работу в данной сфере, поскольку музыкальная память играет большую роль в развитии пианиста - исполнителя. Учащийся с прекрасной памятью быстрее усваивает

произведение, хорошо сохраняет и музыкально четко исполняет, не смотря на продолжительное время после заучивания. Он приумножает музыкальные ощущения, с полной уверенностью играет на сцене, не задумываясь о тексте, посвящает себя всецело исполнению и прекрасно воплощает мысли композитора. Одновременно с музыкальным слухом и чувством ритма, музыкальная память формирует триаду наиболее важнейших музыкальных способностей. Она взаимосвязывает разнообразные виды памяти: зрительную, слуховую, конструктивно-логическую, эмоциональную, двигательную-моторную (т.е. пальцевую). Механизмы музыкальной памяти работают продуктивнее если в большей степени развиты слух и чувство ритма.

Одним из условий благополучного исполнения пианистов на академических концертах и экзаменах является способность сыграть музыкальное произведение по памяти. Обычно неосуществимость исполнить музыкальное произведение на одном дыхании, без остановок и запинаний свидетельствует о большом волнении перед публикой, а также слабой памятью. Действительно ли, каждый раз учащийся виновен в погрешностях данного рода? Все ли педагоги активно оказывает помощь учащемуся в затруднительном процессе разучивания произведения? Почему учащийся обязан «брать количеством проигрываний», тем самым развивая моторную (механическую) и только лишь частично слуховую? Активность этапа заучивания пианистами музыкальных произведений необходимо отметить в качестве одной из главнейших целей педагога-пианиста.

Совершенствовать усвоение музыки, усилить эффективность данного запоминания, отработать его качество - главные задачи преподавателя пианиста.

Следует создать у учащегося собственный исполнительский план музыкального произведения, разобрать и осознать все части музыкального материала, все, что имеется на втором плане: элементы сопровождения, подголоски, орнаменты и т.д.

При заучивании наизусть больших произведений первоначально воспринять музыкальную форму в целом, осмыслить ее структурное единение, а далее приступить к изучению ее составных частей: заучивать наизусть специальные элементы музыкальной ткани произведения: мелодию, партии сопровождения, голосоведение в полифонии, сложные фигурации и пассажи. Это помогает не только высокой прочности усвоения, но также ведет к усовершенствованному слышанию музыкального произведения. Если не осуществлять дома работу по обогащению творческого потенциала, если обходиться только полным зазубриванием, круг возможностей в значительной степени снижается, материал оказывается малонасыщенным. Наряду с этим больше всего испытывают затруднения отдаленные ассоциации, очень значимые для художественного содержания и осмысления.

К тому же зазубривание одного варианта значительно уменьшает охват памяти, поскольку обучает мозг использовать облегченный, примитивный, единообразный материал. Все то, что пианист исполняет на инструменте, сразу не сохраняется в памяти и не заучивается. Данный этап происходит с замедлением, то есть с «оттягиванием времени». Невозможно что-то заучивать моментально увидеть эффект от работы. Во время разучивания 5 минут однотипной работы - это самое большее, на что приспособлена наша память. Далее идеальный промежуток, для того, чтобы обрести результат, что сохранилось в памяти - 20 минут. Через 20 минут восприятие материала в памяти реализуется всего на 50 - 60 %, через день на 65 - 70 %, а через 3 дня - на 75 %. Это явление называется «реминисценция» (механическое воспроизведение невозпроизводимого сразу). Успех скоростного, долговременного запоминания произведения - применение различных путей, форм и

методов. Скажем так, зрительная память на графическое отображение нот слишком мало. Необходимо визуально видеть в целом конструкцию произведения, а не только ноты и их «местоположение на странице». К структурной последовательности можно привязать и ассоциативный ряд. В ассоциативном ряду должны вместе функционировать зрительно-двигательный и зрительно-слуховой моменты. Главная функция памяти найти – помочь воссоздать единый комплекс, в котором конец замыкался бы на начало в целом художественном процессе интерпретации [3, с.85].

В педагогической практике часто возникают вопросы, связанные с запоминанием музыкального произведения и исполнением его наизусть. Одни учащиеся обладают цепкой памятью, другие схватывают «на лету», но запоминают музыкальное произведение неточно, поверхностно: не обращают внимание на аппликатуру, штрихи, динамические оттенки и другие средства музыкальной выразительности. Третья категория учащихся с большим трудом запоминают наизусть музыкальное произведение. В процессе работы на занятиях с некоторыми учащимися иногда с большим трудом удается исправить неправильно заученную фразу или аппликатуру. Переучивать неправильно выученные пассажи намного сложнее. Но пройдя «тернистый путь», результаты оказываются положительными. Порой кажется, что цель достигнута, но в момент выступления на сцене учащийся вдруг «вспоминает» первый неправильно заученный вариант.

Необходимо определить из-за чего это произошло? В работе над музыкальным произведением необходимо обращать внимание на индивидуальные особенности учащегося и подбирать произведение по силам. При разборе нового музыкального произведения сложные технические пассажи играть до тех пор, пока они не «вбьются» в пальцы [1, с.36].

Чтобы учащийся выучил музыкальное произведение наизусть, необходимо его настроить на осознанное запоминание. Если этого не произойдет, то, сколько бы времени и раз он не играл произведение, даже многократная игра не приведет к положительному результату без осознанной игры.

Эффективного способа по заучиванию музыкального произведения не существует. Все учащиеся наделены неповторимыми личностными качествами и поэтому педагог обязан опираться на личностные психологические особенности ученика, тем самым находя методы работы, связанные с трудностями по запоминанию музыкального произведения.

Библиография:

1. Solomon G. Metodica predării pianului. București, 1996.
2. Răducanu M.D. Metodica studiului și predării pianului. Iași: Editura muzicală, 2012.
3. Вицинский А. Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением. Москва, 2010.
4. <https://cloud.mail.ru/public/Kbhe/KQBvyRZjX>

ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЙРОНАУКАХ

Кананчук О.О.

аспирант 3 года обучения

УО «Мозырский Государственный педагогический

университет им. И. П. Шамякина»

Республика Беларусь, г. Мозырь

e-mail: hrizostom@tut.by

Abstract: *the article deals with the issues of studying the problems of attention management in the learning process in neuroscience and a new branch of pedagogical knowledge - neuropedagogics. A brief overview of the fundamental features of the attention process, the limitations of attention systems, their genetic nature is given. The importance for the teacher of knowledge about the specifics of the attention system is emphasized.*

Keywords: *the process of learning in neuroscience, neuropedagogics, the specifics of the attention system, the limitations of attention systems.*

В настоящее время наиболее актуальными областями, изучающими особенности протекания процесса обучения, являются нейронауки. Исследование процесса обучения становится междисциплинарным: проблемами запоминания, воспроизведения и усвоения информации, управления вниманием в процессе обучения занимаются нейробиология, нейропсихология, когнитивная психология и педагогика, а также новая отрасль педагогической науки – нейропедагогика. Междисциплинарный характер нейронаучных открытий, связанных с обучением, длительное время вызывает дискуссии о возможности их использования в средней школе. Тем не менее, возрастающее понимание особенностей функционирования головного мозга в процессе обучения, делает очевидной возможность применения нейронаучных открытий в практической учебно-познавательной деятельности. Изучение педагогами специфики функционирования головного мозга в процессе обучения позволит более успешно разрешать проблемы обучения, воспитания и поведения учащихся. Нейропедагогическая основа обучения позволит также проявить подлинно индивидуальный подход, поскольку может опереться на междисциплинарный инструментарий, разработанный когнитивными нейронауками, содержащий методы диагностики и развития обучающихся. Нейропедагогика обладает специфическими научными данными, позволяющими строить индивидуальную когнитивную стратегию обучения, учитывающую и возможные трудности обучения, и способы их разрешения.

Среди исследуемых нейронауками высших психических процессов, задействованных при обучении, достаточно подробно исследован процесс внимания – когнитивный процесс, физиологически связанный с особенностями нашего восприятия, при помощи которого мы способны сосредотачиваться на каком-либо объекте для его изучения. Важность умения управления вниманием в процессе обучения трудно переоценить. Механизмы управления вниманием являются одними из самых сложных в психической деятельности человека, складывались на протяжении нескольких тысячелетий, пройдя длительные этапы формирования. Несмотря на то, что о проблеме внимания часто рассуждают в педагогической среде, а процесс внимания и внимательного слушания связывают с

обучением, многие педагоги не учитывают важнейшее свойство процесса внимания, которое нейробиологами рассматривается как фундаментальное - *избирательность* внимания [1, с.61]. Основная задача, которую мозг решает при управлении вниманием – поиск нужной информации и последующее отсеивание несущественной и переизбыточной. Восприятие человека устроено таким образом, что мы постоянно получаем поток раздражителей от органов слуха, зрения, осязания и т.д., поэтому их одновременный анализ достаточно сложен и иногда невозможен: ресурсы мозга ограничены. С раннего детства мозг учится сосредоточению на самом важном и отбрасывает второстепенную информацию [2, с. 178-179]. При обучении процесс внимания приобретает доминирующее значение: не натренировав навык управления вниманием, учащийся в большинстве случаев не сможет сформировать и устойчивые навыки последовательного запоминания существенной информации, и результаты его обучения не будут успешными.

Навыки управления вниманием должны формироваться как самостоятельно учащимися, так и с помощью преподавателя. Наблюдения за учащимися средних школ и студентов показывают, что большинство из них с трудом способно сосредоточиться на учебном материале более пяти минут [1, с. 197], не имеет навыков последовательной работы над одной темой, предпочитает переключаться между выполнениями учебных задач, прослушивать музыку, либо отвлекаться на сообщения в социальных сетях. А. Газзали отмечает, что подобный «метод» работы увеличивает длительность времени, необходимого для устойчивого усвоения материала [1, с. 200]. Таким образом, одним из из главных умений преподавателя становится способность постоянно привлекать и удерживать внимание обучающихся, а также обучение учащихся контролю над этим процессом. Однако для этого он сам должен иметь ясное представление о нейрофизиологических основах его действия.

Внимание как физиологический процесс протекает в различных отделах головного мозга и представляет собой сложноорганизованную систему из трех компонентов (выделены психологом М. Познером):

1. Система сигнализации и активации – регулирует степень настороженности и определяет, когда обучающемуся необходимо обратить внимание на тот или иной объект;
2. Система ориентировки – показывает, на какой именно (конкретный объект) следует направить внимание;
3. Система управляющего внимания – решает, когда нужно начинать обрабатывать получаемую информацию, отбирает все необходимое для решения актуальной учебной задачи и находит пути ее решения, в также контролирует процесс выполнения [2, с. 181].

При обучении важно правильно направить работу всех трех систем, составляющих процесс внимания, иначе обучение может принять неверное направление и протекать малоэффективно. По замечанию А. Газзали, «человек представляет собой древний мозг в высокотехнологичном мире» [1, с.32], что требует от нас знания специфики его работы. Также следует отметить, что ошибки в работе каждой из трех систем внимания снижают эффективность обучения, вне зависимости от того, какая дисциплина изучается. Сортировка и фильтрация информации изменяет привычную работу мозга – его энергия тратиться на перенаправление и удерживание внимания. Профессиональные педагоги нередко интуитивно знают об этом, и отслеживают активность внимания на протяжении всего занятия. Это навык в особенности необходим при преподавании гуманитарных дисциплин, в разработке занятий которых следует избегать монотонности и однообразия. Необходимо поддерживать любознательность и любопытство у обучающихся, чаще изменять традиционные способы

преподнесения информации и менять собственную методику преподавания, что обеспечит активность восприятия на протяжении урока.

В процессе обучения мозг сосредотачивается, как правило, на выполнении одной когнитивной задачи. Одновременно выполнение нескольких разных видов деятельности невозможно: те, кто считает, что способны работать, сочетая несколько разных видов деятельности (так называемая «многозадачность») на самом деле распределяют собственное внимание и тратят больше усилий на концентрацию, а также развивают способность быстрого переключения и умение переходить с одного объекта на другой. Такой подход говорит о том, что они скорее развивают навык быстрого переключения между выполнением тех или иных видов работы, а не концентрируются на нескольких видах работы одновременно. При обучении школьников, имеющих, как правило, не очень устойчивые навыки управления вниманием, любые отвлечения могут негативно отразиться на устойчивости усвоения учебной информации. Итак, например, прерывистое внимание на уроке, приведет к тому, что информация будет усвоена частично, либо не осознана вообще, а изученное так и не перейдет из области рабочей памяти в долговременную память.

Одним из наиболее негативных факторов является отвлечение на постоянно поступающие сигналы (от телефонов, планшетов и т.д.), содержащие преимущественно развлекательную информацию. Навык переключения внимания в подростковом возрасте еще только развивается, поэтому у учащихся он может просто не сформироваться в должной мере, а в дальнейшем будет косвенно влиять на все последующее обучение. Система мозга, которая контролирует процесс обучения и управление вниманием (префронтальная кора) окончательно созревает в возрасте от пятнадцати до двадцати лет (обусловлено индивидуальным развитием), поэтому в этот период важно тренировать все функции, которые способствуют развитию навыка устойчивости внимания. Концентрация внимания – достаточно утомительный и энергозатратный процесс, который имеет ряд ограничений. Устойчивость внимания всегда ограничена во времени, при монотонных и скучных для учащихся занятиях она довольно быстро снижается, слабо сохраняется в рабочей памяти, поскольку количество единиц удерживаемой в ней информации также имеет ограничение.

Проходит достаточно длительный период, прежде чем учащиеся начинают учиться сосредоточению и развивают собственные «улучшенные стратегии» управления вниманием. С возрастом учащийся понимает, что именно он должен контролировать, чтобы отсеивать несущественный «информационный шум» от важной информации, которая формирует прочность усвоенного учебного материала. Важно также отметить, что способность к концентрации внимания можно развивать и тренировать, она не обусловлена только генетически [5, с.178]. Традиционные системы преподавания дают учащимся возможность укрепления когнитивного контроля, поэтому необходимо сочетать их с инновационными методами преподавания.

Таким образом, умение сосредотачиваться и длительно удерживать внимание является одной из основ успешности обучения. Современные условия жизни и все возрастающий информационный поток влияют на то, что интеллектуальная деятельность становится затруднительной для обучающихся: постоянно поступающие данные, насыщенный информационный поток не способствуют сосредоточению. Обращение к рекомендациям нейропедагогики позволит более ясно осознать, каким образом мозг обрабатывает получаемую информацию и на этой основе выстраивать процесс обучения.

Библиография:

1. Газзали, А. Рассеянный ум / А. Газзали, Л. Д. Розен. – М.: Бомбора, 2019. – 415 с.
2. Деан, С. Как мы учимся / С. Деан. - М.: Бомбора, 2021. – 352 с.
2. Дженсен, Ф. Мозг подростка / Ф.Э. Дженсен, Э. Э. Натт. – М.: Бомбора, 2022. – 368 с.
3. Кроне, Э. О чем он вообще думает? Мозг подростка: время уникальных возможностей / Э. Кроне. – М.: Самокат, 2021. – 240 с.
4. Магрини, М. Мозг. Инструкция пользователя / М. Магрини. – М.: Издательство АСТ, 2019. – 288 с.
5. Степанов, В. Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация / В. Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2020. – 345 с.

УДК 377. 01, 378.01

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – ЗАЛОГ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Каранфил З. И.

преподаватель румынского языка и литературы

I дид/ст.

ПУ Теоретический лицей им. С. Экономова

с. Етулия

karanfilz@mail.ru

zoakaranfil@gmail.com

Abstract: *this article deals with the problem of computerization of the educational process, the digital competence of the teacher, the task is to increase the attractiveness of the lesson through the use of digital resources and "digital competence of the teacher and student", as well as to identify ways to form digital competence based on the use of online courses and the creation and use digital portfolio in the Google Sites resource in the system of pre-university education in modern conditions.*

Key words: *digital technologies, computerization, educational process, digital competence, Google Sites, digital portfolio.*

В 21 веке цифровые технологии занимают все более важное место в повседневной жизни, и технологизация образовательного процесса неизбежна. Этот процесс ускорился из-за пандемии COVID-19 и перехода к онлайн-обучению. Более медленным или более быстрым шагом использование цифровых технологий в образовательном процессе приводит к изменению и совершенствованию образовательной системы.

Компьютеризация образования является одним из неотъемлемых условий успешного развития процессов компьютеризации общества, поскольку именно в сфере образования происходит подготовка и воспитание тех людей, которые не только формируют новую информационную среду общества, но и кто должен жить и работать в этой новой среде.

Компьютеризация образования -это «процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества». При этом подчеркивалось, что компьютеризация образования является не только следствием, но и стимулом развития новых информационных технологий, способствует ускоренному социально-экономическому развитию общества в целом.

Применяя технологии и различные цифровые инструменты, школа сможет противостоять вызовам времени и реагировать на образовательные потребности цифровых аборигенов.

Использование ИКТ в образовательном процессе становится необходимостью в условиях ускоренного развития информационных технологий. Для новых поколений учеников и студентов, уже привыкших к лавине мультимедийной информации, концепция поддержки образовательного процесса с помощью ИКТ является неотъемлемым требованием.

Использование ИКТ для коммуникации, информации и обучения уже вошло в повседневную жизнь. Многие учителя уже используют цифровые инструменты. Предпосылка разработки и проведения совместных дидактических мероприятий с помощью цифровых приложений обеспечивает богатство знаний и навыков, которые можно использовать в онлайн-мероприятиях, проводимых в процессе преподавания и обучения.

Тем не менее, мы отмечаем влияние мероприятий, проводимых посредством вебинаров и мероприятий, проводимых в рамках проекта Clasa Viitorului, которые проводятся каждый год. Этим летом я точно так же участвовала в бесплатных онлайн-курсах, проводимых на платформе Meete.

Эти учебные мероприятия являются примерами передовой практики непрерывного профессионального развития учителей, и необходимость их обобщения становится насущной. Цифровые навыки, приобретенные нами, учителями, в этот период представляют собой полезные приобретения для будущей педагогической деятельности, использование в дальнейшем в очной преподавательской деятельности (некоторые из них) цифровые инструменты и ресурсы, которые они использовали в течение этого периода.

Использование цифровых инструментов повышает привлекательность урока для учащихся по отношению к учебному процессу и школе в целом.

С другой стороны, мы не должны игнорировать негативные элементы, которые выделяют преподаватели, в первую очередь, слишком много приложений и платформ, которые сбивают с толку учащихся.

Что касается преподаваемого образовательного содержания, то, находясь в начале использования технологий в образовании, многие из учителей демонстрируют, что технология рассматривается скорее как посредник, а не как основа для обработки дидактической информации в новом формате, операция, требующая ряд дополнительных дидактических навыков преобразования и транскодирования;

Использование ИКТ в учебно-образовательном процессе приводит к смещению акцента с учебной среды, ориентированной на преподавателя, на среду, ориентированную на студента, в которой преподаватели больше не являются источником информации и передачи знаний, а являются соавторами учеников и студентов, превращаются из пассивных приемников информации в активные факторы собственного образования.

Чтобы быть эффективными, средства ИКТ должны быть объединены с традиционными технологиями и методами, чтобы привести к улучшению акта преподавания и обучения, к обмену знаниями и информацией, к получению повышенной степени гибкости образования для реагировать на конкретные социальные потребности, снизить затраты на образование и повысить эффективность системы образования.

Чтобы подчеркнуть положительную роль информационных технологий в образовании, я представлю результаты психиатра Уильяма Глассера из «Теории контроля в классе» о том, в какой степени мы сохраняем информацию в разных контекстах:

- ☐ 10% того, что мы читаем;
- ☐ 20% того, что мы слышим;
- ☐ 30% того, что мы видим;
- ☐ 50% того, что мы слышим и видим;
- ☐ 70% того, что мы обсуждаем с другими;
- ☐ 80% того, что мы переживаем;
- ☐ 90% того, чему мы учим других.

В этом году тренинг по цифровой грамотности проходил онлайн с 15 июля по 26 августа 2022 года, и впервые поддержка курса и все материалы были доступны в цифровом формате на Google Sites. Курсы были направлены на обучение учителей использованию активных и интерактивных методов обучения, использованию инновационных технологий в классе, а также созданию и управлению цифровым образовательным контентом.

Курс «Развитие цифровых навыков учителей для преподавания-обучения-оценки с помощью Google Workspace for Education» дал нам учителям возможность изучить ряд бесплатных приложений Google для образования, таких как Google Sites, Drive, Jamboard, Forms, Google Doc, Google, Презентации, Excel и др. В то же время целью курса было не только узнать и использовать эти инструменты в классе, но и понять, как приложения Google могут быть поддержкой творчества и инноваций в процессе преподавания и обучения.

Мы, преподаватели – участники Курса «Создание цифрового образовательного контента» научились создавать привлекательные учебные материалы от инфографики и постеров до интерактивных презентаций. Мы также изучили возможности публикации и управления этим контентом через образовательный сайт Google Site.

Одной из основных целей программы в долгосрочной перспективе является развитие навыков учителей постоянно адаптироваться к новым технологиям, знать и понимать силу, которую дает обладание и использование цифровой информации в образовательном процессе.

Хочу поделиться своим опытом работы с конструктором Google Sites — это простой инструмент, который позволяет создавать и редактировать веб-сайты пользователям без технических навыков. Впервые, он был представлен в феврале 2008 года, чтобы помочь пользователям «быстро собирать разнообразную информацию в одном месте — включая видео, календари, презентации, вложения и текст — и легко делиться ими для просмотра или группового редактирования, как внутри своей организации, так и со всем миром»– сервис для создания и совместного редактирования веб-страниц. Совместим со всеми веб-приложениями Google Apps (Google Apps™ — это набор интерактивных служб, предназначенных для обмена информацией и совместной работы, которые поддерживаются компанией Google и разработаны для бизнес-пользователей.), среди которых инструменты для редактирования документов, календарь, карты, а также YouTube и прочие продукты компании. Позволяет создавать несложные сайты для решения простых или краткосрочных задач.

Компания Google предлагает использовать сервис Google Sites в качестве конструктора внутрикорпоративных, обучающих и частных бизнес-сайтов. Он весьма популярен за рубежом, поскольку прост в использовании, бесплатен и является продуктом

бренда, который многие буквально обожают на западе. Очевидно же, что поисковый гигант не сделает плохо: по идее, и с поисковой оптимизацией должно быть всё отлично, и с функциональностью. Тем не менее, сервис подходит для решения простых поточных задач, создание бизнес-сайтов – точно не его специализация.

На практике Google Sites – довольно простой конструктор сайтов. Работа с ним похожа на оформление обычного текстового документа в Google Docs, с той лишь разницей, что полученная страница будет иметь гипертекстовую разметку и, соответственно, окажется пригодной для показа в браузере. Представьте, что вы сделали сайт из обычных документов Word с таблицами, картинками, заголовками, простыми формами и т. д. Google Sites выдаёт примерно такой же результат: несколько документов объединены ссылками меню в сайт.

Использовать такой инструмент может кто угодно – навыков необходимо не больше, чем для базовой работы с текстовым редактором. Ничего серьёзного на таком движке не сделать. Зато неплохо получаются анонсы чего-либо, презентации мероприятий, какие-то обучающие страницы, анкеты, страницы для совместного редактирования с общим доступом множества участников и всё в таком духе. Это платформа для создания маленьких любительских сайтов. Без претензий на дизайн, сложную функциональность и долгосрочную перспективу развития.

Функциональные возможности

Google Sites для формирования контента страниц сайта использует, преимущественно, функциональность других веб-сервисов Google: документы, таблицы, карты, презентации, диаграммы, формы, публикацию видео с YouTube, а также небольшое количество дополнительных базовых элементов вроде разделителя, кнопки, изображения и, собственно, текста.

Здесь нет готовых шаблонов по тематикам, каждую страницу необходимо заполнить блоками в подходящем порядке. Тут есть готовые структуры вроде двух или трёх колонок с изображениями и подписями, видео с описанием или чего-то ещё. Общий смысл в выборе количества элементов, колонок и их взаимного расположения, а положить в эти ячейки можно картинки, текст, карту, видео, объект с Google-диска, календарь и т. д. Всего доступно 6 макетов структур блока. То есть каждая страница будет состоять из комбинаций таких блоков, другого не предусмотрено.

Есть ещё виджеты, которые можно вставлять на страницу, предварительно выбрав объект для показа: YouTube, карта, кнопка, форма, таблица, диаграмма, календарь, разделитель, текстовое поле, содержание, изображения (можно выбрать несколько, получится что-то вроде галереи). Также вы можете добавить карусель изображений, получив слайдер. В нём нет настроек, кроме фона (цвет или картинка) и вставки подписей. Слайды переключаются вручную или автозапуском (скорость от очень медленной до высокой), если поставить соответствующую галочку в настройках блока. Можно изменять размер фрейма, при этом картинки масштабируются под заданное разрешение. Вообще, вы можете изменять размер любой фотографии на странице, нажав на точку и сдвинув границы масштаба.

Самые заметные плюсы – полная совместимость с другими приложениями экосистемы Google и возможность открытия доступа к редактированию страниц сайта зарегистрированным пользователям Google. Например, на вашем аккаунте есть таблицы, всякие отчёты, заготовки изображений, файлы в облачном хранилище и т. д. Всё это можно выборочно добавлять на сайт. Приглашённые соавторы (нужно ввести почту гостя и выбрать

Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

уровень доступа) смогут уже со своих аккаунтов добавлять материалы. Учитывая масштаб сервисов, это открывает большие возможности по наполнению контентом.

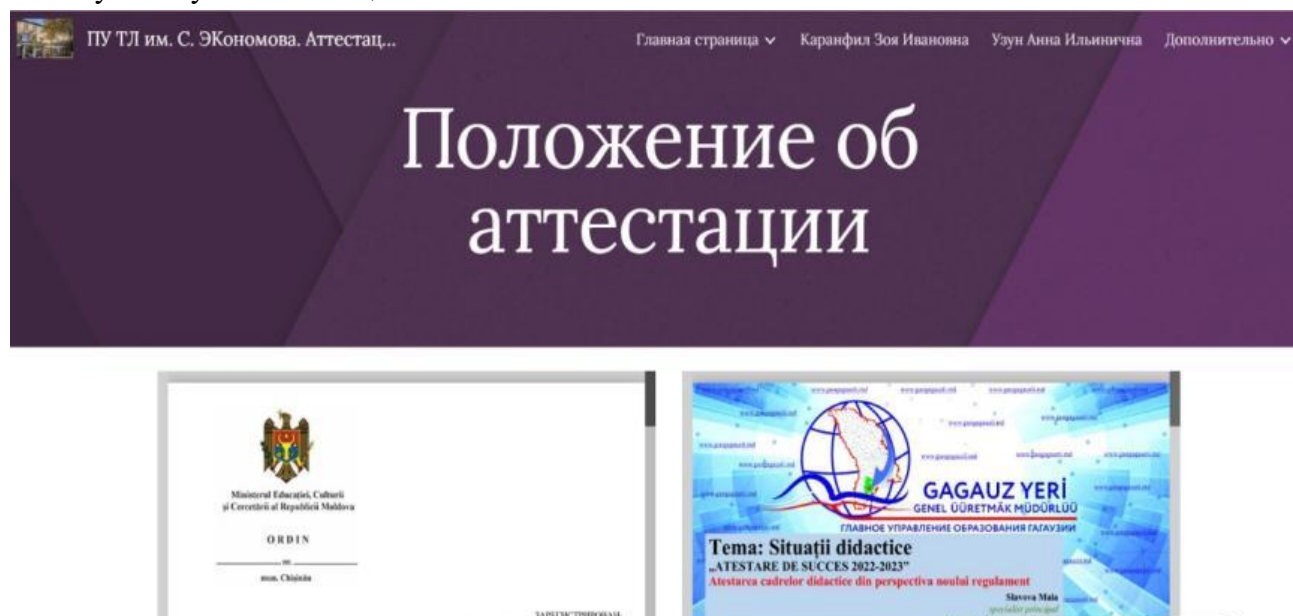
На сайт можно добавить неограниченное количество страниц, которые автоматически будут добавлены в меню первого или второго уровня (можно выбирать при создании). Меню сайта можно расположить сверху или сбоку в формате гамбургера. Также вы сможете добавить логотип, выбрав его с Гугл-диска, по ссылке либо загрузив с ПК. Шапку можно подать в виде баннера (картинка с заголовком), обложки или простого заголовка.

Выводы и рекомендации

Google Sites – веб-приложение из пакета G Suite, весьма популярное у многих пользователей. Простое в использовании, можем рекомендовать данный продукт в качестве тренировочной площадки и решения каких-то внутренних задач любой организации. Он хорошо сочетается с остальными продуктами Google и может стать дополнительным инструментом повышения производительности командной работы.



Я создала несколько Google сайтов для работы: портфолио учителя, аттестационное портфолио для сбора всех необходимых документов и сертификатов и данных об аттестуемых учителях лицей:





В заключение могу сказать, что ИКТ позволяют лучше прочувствовать изучаемое явление, основанное на его повторении, до полного понимания, но не могут заменить учителя, как книга не может заставить исчезнуть урок в классе, как и не могут заменить другие средства. образования. Практика показывает, что по мере развития техники и технологии обучения возрастают задачи школы и учителя. ИКТ могут экономить время, учащиеся могут исправить себя, когда делают ошибки, но не будем забывать, что роль учителя огромна, потому что учащиеся лучше усваивают, когда их заставляют исправлять друг друга, когда все, чего учащийся не знает, создает новая проблема, требующая неординарного решения.

В заключении необходимо отметить, что сегодня во всем мире огромное внимание педагогического сообщества направлено на срочное формирование новых цифровых компетенций. Опыт последних двух лет показал, что в нынешних условиях учителям необходимо максимально быстро учиться, осваивать современные технологии, овладевать новыми инструментами обучения и взаимодействия, а также внедрять в ежедневную работу все эффективные форматы обучения. Непрерывное обучение — вот к чему сегодня пришел весь мир и на чем будет строиться наше будущее. Непрерывное обучение и для учеников, и для учителей — отныне только при таких условиях мы вырастим образованное, эрудированное новое поколение.

Библиография:

1. Curriculum national, aria curriculară limbă și comunicare, disciplina limba și literatura română clasele X - XII Chișinău 2019. (http://www.columna.org.md/libro/curriculum/2019/rom_c_1_2019.p)
2. Аствацатуров Г. Наиболее популярные цифровые инструменты 2018 года по мнению учителей [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/naibolee-popularnye-cifrovyie-instrumenty-2018-goda-po-mneniu-ucitelej>
3. Кодекс об образовании Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152.
4. Колыхматов В.И. Педагог в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163);
5. Косенок С.М., Куренкова Т.Н. Цифровая компетентность педагога в условиях формирования цифровой образовательной среды // Гуманитарный научный вестник. 2020. №11.
6. Стандарты цифровых компетенций педагогических кадров общеобразовательных учреждений. Кишинев, 2015.

УДК 378

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Кёр Л.С.

доктор психол. наук, доцент
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: ker.mila@mail.ru

Abstract. *This article substantiates the relevance of the formation of intercultural competence of teachers in a multiethnic educational environment. Considerable attention is paid by the author to the issue of training highly qualified specialists, teaching staff for effective activity and communication in a multicultural educational environment, which is associated with awareness of cultural diversity, tolerant attitude to this diversity and the ability to culturally appropriate behavior.*

Keywords: *multinational state, higher education system, competence, intercultural competence of a teacher, multicultural educational environment, tolerance.*

Одной из важных задач системы высшего образования Республики Молдова является подготовка высококвалифицированных специалистов, педагогических кадров к эффективной деятельности и общению в поликультурной образовательной среде, что связано с осознанием культурного многообразия, толерантным отношением к этому многообразию и способностью к культуросообразному поведению.

В любом классе молдавской школы могут оказаться рядом представители различных этнических и религиозных групп.

Каким должно быть образование в полиэтническом государстве? Как педагогу выходить из трудных ситуаций, не оскорбляя национальной тождественности учащегося?

В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования у будущих специалистов-педагогов межкультурной компетенции в процессе обучения в вузе.

Процесс формирования межкультурной компетенции личности, в частности, личности педагога, является важнейшим условием стабильности для любого государства, в частности, такой многонациональной страны, как Республика Молдова, которая представляет собой сложное соединение различных культур, их взаимосвязь и взаимопроникновение. На протяжении веков в Молдове бок о бок живут разные народы: молдаване, украинцы, русские, гагаузы, болгары и др., и это культурное многообразие, постоянное межэтническое общение, межнациональное согласие является бесценным достоянием нашего государства.

Педагог, работающий в условиях полиэтнической образовательной среды, находится на острие проблемы межнациональных отношений, поскольку в процессе работы сталкивается с множеством социально-педагогических проблем:

1. Обучающиеся являются представителями различных этносов, поэтому, наряду с индивидуально-психологическими особенностями, они обладают специфическими этнопсихологическими характеристиками, которые неизбежно влияют на восприятие и

усвоение учебного материала, на степень включенности школьников в учебно-воспитательный процесс.

2. Дети разных национальностей по-разному воспринимают стиль поведения педагога, предъявляют различные требования к их личностным качествам, профессиональным навыкам.

3. Ребенок изначально воспитывается в семье, а каждая семья имеет свою систему воспитания, которая к тому же отличается и этнопедагогическими особенностями.

4. В условиях полиэтнической образовательной среды обучающийся находится на рубеже различных культур и перед ним возникают две узловые личностно значимые проблемы: обретение и / или сохранение своей этнической идентичности и адаптации в этой среде. Внешние социальные обстоятельства, в частности полиэтничность среды, могут привести человека к переосмыслению роли этнической принадлежности в его жизни, к трансформации этнической идентичности.

5. В полиэтнической образовательной среде учатся мигранты со специфическим опытом, который предшествовал миграции и который во многом определил условия их социализации. Они привезли в себе культурный опыт - ценности, манеры поведения, взгляды, привычки той социальной среды, где они жили ранее. Особенно необходимо обратить внимание на вынужденных мигрантов, перенесших травматические переживания, связанные с военными конфликтами, с потерей родных и близких, привычной средой жизнедеятельности и т.д. [3].

Вследствие этого, педагогам важно «уметь работать с различными, в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными по отношению к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе». Следовательно, содержание межкультурной компетенции педагога должно быть шире, чем у иных граждан: специалистам данной сферы необходимо не только уметь жить в поликультурной среде, взаимодействовать с ее представителями, но и быть активными «проводниками» идей культурного плюрализма, осуществлять межкультурное воспитание учащихся [2, с. 556].

В настоящее время перед системой образования поставлена задача - разработка и внедрение новой педагогической концепции, в которой должно быть отражено многообразие этнокультур, система ценностей, социальные нормы, язык, историческая память, религия, представления о родной земле, народное искусство, а также многое другое. Кроме того, существует необходимость сформулировать национальную идею образования, раскрыть модель формирования нравственной, толерантной личности в условиях многонациональной, поликультурной страны. Такие жесткие требования предъявляются к сфере образования не случайно. Именно от педагогов зависит то, какое общество мы получим завтра.

Когда обучающийся, ребёнок в школе или студент (в дальнейшем), слышит и узнаёт от своих наставников о том: какова была история его народа, какие моральные и культурные ценности были в его истории, то он начинает себя позиционировать не только как конкретную личность, но как часть чего-то масштабного, под названием «этнос», а это уже накладывает на него совсем иную ответственность.

Межкультурная компетентность педагога как субъекта педагогической деятельности в образовательной среде, представляет собой сложный феномен, включающий когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает формирование системы межкультурного познания, которая выступает в качестве ориентировочной основы деятельности человека в мультикультурном обществе.

Мотивационно-ценностная составляющая-это установленная система мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, межкультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность индивида в мультикультурном обществе.

Деятельностный компонент обеспечивает формирование межкультурных способностей, соблюдение социальных норм и правил поведения в мультикультурном обществе, опыт позитивного взаимодействия с представителями разных культур [1, с. 35].

Как было отмечено выше, сегодня в одном классе школы учатся представители разных культур, национальностей. Успешность учебной и воспитательной работы во многом зависит от полноценного учета этнопсихологических особенностей каждого ребенка. Для этого у будущего педагога, еще во время учебы в вузе, важно заложить основы этнопсихологической подготовки. Ее содержательной основой являются знания в области психологии, представления о ментальных качествах своего и других народов. Опора на лучшие черты менталитета, нивелирование качеств, снижающих возможности толерантного поведения в многонациональном коллективе выступают важными факторами успешной воспитательной работы.

На основе усвоения этнопсихологических знаний, будущие специалисты-педагоги получают представление о своеобразии проявления и функционирования психики представителей различных этнических общностей, о психическом складе этноса: национальном характере, национальном темпераменте, национальных традициях и обычаях, о специфическом способе восприятия и понимания членами этнической общности различных сторон окружающей действительности [5].

Как показывает современная реальность, одна из самых проблемных областей человеческого существования связана с межкультурным общением.

Оптимальному межкультурному общению содействует изучение будущими специалистами – педагогами культурных аспектов, разнообразных форм вербального и невербального способов общения. Так, например, один и тот же жест может иметь многозначную интерпретацию или разночтение в невербальном поведении представителей других культур. Каждый народ или нация могут предоставить свой многообразный арсенал средств коммуникации. Таким образом, в процессе формирования межкультурной компетенции одной из задач является овладение не только вербальными, но и невербальными средствами общения [4, с. 306].

Сформированная межкультурная компетентность у современного учителя является условием успешного предотвращения агрессивного поведения, внутришкольной дискриминации по этническим и конфессиональным причинам, а также условием формирования культуры мира и гармонии между учениками.

Таким образом, подготовка педагога к эффективной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды, формирование и развитие у него межкультурной компетентности - важные задачи, стоящие перед нашим государством и системой высшего образования. В условиях многонационального коллектива учитель имеет дело с нестандартными ситуациями, каждая из которых требует от него специфического подхода и решения. Поэтому в деятельности педагога особое значение приобретает умение быстро

ориентироваться, правильно оценивать сложившуюся обстановку и принимать решения, имеющие необходимое воспитательное значение.

Библиография:

1. Архипова И.В., Ленгутина М.Д. Межкультурная компетенция: вопросы дефиниции и формирования (на материале аутентичных текстов) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. -2021.- № 5.- С.35-40.
URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentsiya-voprosy-definitcii-i-formirovaniya-na-materiale-autentichnyh-tekstov> (дата обращения: 02.12.2022).
2. Губанихина, Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога / Е.В. Губанихина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 4 (84). — С. 556-559. — URL: <https://moluch.ru/archive/84/15761/>(дата обращения: 07.12.2022).
3. Назаренко Н.Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды - Режим доступа: <http://studik.net/pedagogicheskie-problemy-polietnicheskoy-obrazovatelnoj-sredy/> (дата обращения: 02.12.2022)
4. Нэпп М. Невербальное общение. - М.: Питер, 2014.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. - М.: Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 1999.

УДК 37.013.3:159-9

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА

Ковалева Е.А.

канд.пед наук, доцент

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: 069776386@mail.ru

Гайдаржи Н.В.

преподаватель истории

и гражданского воспитания

I дидактическая степень

Аграрно-технический колледж

с.Светлый РМ

e-mail: gaidarjinatalia171979@gmail.com

Abstract: *The article deals with the problem of self-regulation of psycho-emotional states of a person and, in particular, a teacher in modern conditions. As a practical significance, the article presents an analysis of the test-questionnaire according to N.I. Morosanova, conducted with teachers of the Agrarian Technical College , and the corresponding conclusions regarding the level of self-regulation of the interviewed teachers.*

Keywords: *self-regulation, self-control, professional activity, teacher, questionnaire*

Успешность решения педагогических задач, а также личностная самореализация во многом зависят от умений учителя управлять своей деятельностью и эмоциональным состоянием. Эффективность любой деятельности, адекватность поведения и особенности психического состояния обусловлены сформированностью психической саморегуляции. Без умения управлять собой, своими переживаниями, эмоциями, мыслями и поступками

невозможно представить сильную здоровую личность. Этот навык тесно связан с саморефлексией и самоуправлением. Качество педагогической деятельности, состояние общей удовлетворенности своей личностью и профессиональными достижениями также во многом зависит от умения самого учителя регулировать свое профессиональное поведение, свою профессиональную деятельность и личностные особенности. Таким образом, успех педагогической деятельности зависит от сформированности личностно-педагогической саморегуляции учителя.

В психологии саморегуляция личности — умение конкретного человека управлять своим поведением и своими действиями, а также их моделирование в соответствии с обстоятельствами при помощи специальных психологических техник. Основная цель этих процессов — выполнение основной деятельности и управление своим состоянием. Развитие саморегуляции ведет за собой личностное развитие [1, с.86]. Для повышения профессионализма учителя необходимы эмоциональная и волевая саморегуляция учителя и его самоконтроль, которые связаны с особенностями развития рефлексивных способностей учителя, способствующих его осознанности психологического воздействия на учащихся. Недостаточный уровень самосознания и неразвитая рефлексия учителя, приводят к достижению им педагогических результатов через использование насилия в педагогическом процессе [2, с.148]. Для управления своим поведением и психикой человеку нужно выстраивать новые мотивы и побуждения. Самосознание (осведомленность личности о своих особенностях) – основа саморегуляции. Ценности, Я-концепция, самооценка и уровень притязаний – исходные условия работы механизма саморегуляции. Немалую роль в развитии саморегуляции играют психические особенности и свойства темперамента и характера. Но без мотивации и личностного осмысления нельзя добиться оптимизации педагогической деятельности. Осознанная регуляция всегда личностно значима. Проблема изучения закономерностей формирования саморегуляции, управления человеком собственного поведения является в психологии одной из фундаментальных задач. В современной психологии ее разработка ведется во многих теоретико-прикладных областях учеными К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, В. И. Моросановой, А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарева и др. Психолого-педагогические исследования (Прохоров А.О., Хохлов С.И., Чебыкин А.И. и др.) показывают, что значительная часть педагогов не владеет приемами саморегуляции. Особенно незнание способов саморегуляции не знакомо молодым педагогам [3].

Психическая саморегуляция в психологии — это способность индивида анализировать, оценивать, а потом корректировать как саму свою деятельность, так и ее результаты. По сути, это слово означает «наводить» порядок. В этом контексте можно сказать, что саморегуляция личности — осознанное и организованное воздействие человека на его собственную психику, основное предназначение которого в изменении ее свойств и особенностей в нужном направлении. Профессия педагога требует от него выдержки, эмоционального благополучия, умения создавать благоприятную психологическую обстановку и бороться с негативными следствиями межличностного взаимодействия – конфликтностью, плохим самочувствием, усталостью, что выражается во взаимоотношениях с коллегами, учениками и родителями. Исследование проблемы саморегуляции в педагогической деятельности является важным и актуальным, поскольку одним из аспектов профессиональной деятельности педагога является саморегуляция -

способность управлять собственным психическим состоянием и поведением с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях.

Определить степень саморегуляции психического и эмоционального состояния человека в целом, педагога в частности помогут различные диагностики, разработанные учеными-психологами. Один из распространенных тестов является опросник-тест по саморегуляции поведения, разработанный Н.И. Моросановой. Опросник "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ), созданный в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции и пригоден как для научных исследований и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Цель методики - диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности [4].

Шкала "Планирование" (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. *Высокие показатели* по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично.

Шкала "Моделирование" (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности. Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Шкала "Программирование" (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. *Высокие показатели* по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. *Низкие показатели* по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий.

Шкала "Оценивание результатов" (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы.

Шкала "Гибкость" (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни.

Шкала "Самостоятельность" (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам.

Опросник в целом работает как единая шкала **"Общий уровень саморегуляции" (ОУ)**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Исследование уровня сформированности саморегуляции было проведено на выборке 20 педагогов, работающих в аграрно-техническом колледже с. Светлый. В исследовании участвовали учителя разных групп в зависимости от трудового стажа: 1 группа (0-10 лет)-4 педагога, (10-20 лет)-3 педагога, (более 20 лет)- 13 учителей.

По показателям Общего уровня саморегуляции не выявлено во всех группах низкого уровня саморегуляции, в группе со стажем 0-10 лет -75% среднего уровня, у педагогов до 20 лет стажа -средний уровень у 100 % учителей, у педагогов со стажем выше 20 лет средний уровень саморегуляции у 46% учителей. Высокий уровень в этой группе у 54% учителей. Это говорит о том, что с опытом у педагогов повышается общий уровень саморегуляции. Те же тенденции выявлены по шкале «Планирование». Более благополучные результаты учителя проявляют по шкале «Оценивание» во всех группах, что означает адекватность и критичность в своей деятельности. Однако по шкале «Моделирование» низкий уровень саморегуляции в группах до 20 и более 20 лет стажа у учителей более 30%. Это приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что сопровождается резкими перепадами отношения к

развитию ситуации, последствиям своих действий. Затруднения у педагогов вызывает программирование. По шкале «Программирование» не только молодые педагоги показали низкие результаты-75%, но и педагоги с самым большим стажем работы - 61% учителей. Это говорит о неумении и нежелании педагога продумывать последовательность своих действий. Самые проблематичные результаты получены по шкале «Гибкость». Низкий уровень у 50% молодых учителей, со стажем 10-20 лет -100% и со стажем более 20 лет - 30%. пластичность всех регуляторных процессов. Отсутствие гибкости регуляторики не позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в трудных и конфликтных ситуациях. Это ставит проблему творчества учителя, снижения стереотипности поведения, его ответственности за ситуацию взаимодействия. В шкале «Самостоятельность» опытные учителя демонстрируют преобладающий высокий уровень -61%. Но среди всех групп по этой шкале присутствует низкий уровень саморегуляции. У молодых учителей – 25%, в группе до 20 лет педагогического стажа -33%, у учителей со стажем свыше 20 лет – 23%. Это означает, что учителя не в полной мере способны самостоятельно планировать педагогическую деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели образования.

Результаты диагностики по саморегуляции были использованы педагогами в осознании особенностей своей личности, педагогического стиля и в совершенствовании своей деятельности. Учителя наметили для себя задачи повышения качества образовательного процесса, учитывая роль саморегуляции в деятельности и взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

Библиография:

1. Ковалева Е., Рошковану Т. «Как преобразовать свою жизнь и достичь успеха», Тренинг развития личностной и профессиональной успешности: Кишинев, 2021г
2. Ковалева Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // Психология человека в образовании. 2019. Том 1. №2. С. 146-157.
3. Полина Е.А. Проблема саморегуляции в педагогической деятельности// Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoregulyatsii-v-peagogicheskoy-deyatelnosti>
4. Энциклопедия психодиагностики// Режим доступа: <https://psylab.info>.

УДК: 13:316

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Кудрявцева Е.Ю.

к.пед.н., доцент
кафедры педагогики психологии и социальной работы
Горно-Алтайский государственный университет,
г. Горно-Алтайск
e-mail: ekudris@mail.ru

Abstract: *The article examines the peculiarities of the influence of mass media on the formation of value orientations of modern adolescents. All mass media make up the media environment of a teenager. This sphere constantly surrounds him, informs, entertains, promotes*

certain moral and aesthetic values, influences the assessments, opinions and behavior of the emerging personality.

Keywords: *values, teenagers, mass media, value orientations, media environment.*

В современном обществе средства массовой информации (СМИ) являются одним из многих социализирующих факторов, который оказывает влияние на становление личности и жизненную позицию подростков.

Современные подростки многое черпают из социальных сетей. Они ещё не в состоянии отфильтровывать тот объем информации, который они получают, поэтому вместе с полезной информацией они получают много асоциального. И это ведет к появлению у них агрессивного поведения и формированию «патологических» ценностей [2].

Средства массовой информации сегодня являются одним из социализирующих факторов, который оказывает влияние на становление личности и жизненную позицию подростков. Они настолько прочно укоренились в повседневной жизни, что зачастую современные подростки даже не могут представить себе своего существования без них. Значение средств массовой информации в жизни современного общества трудно переоценить. Начавшееся в середине 20-го столетия бурное развитие информационных технологий заложило основу формированию общества совершенно нового типа – информационного общества. Многообразие видов СМИ, новые технологии в области массовых коммуникаций усиливают их влияние, способствуют проникновению во все сферы жизни социума.

Средства массовой информации часто демонстрируют модели поведения, отражающие определенные нравственные ценности. Они могут входить в конфликт с ценностями, усвоенными человеком ранее. Этот конфликт у подростков нередко разрешается в пользу образцов средств массовой информации, поскольку в силу возрастных особенностей они склонны подвергать сомнению ценности близких взрослых, а для адекватной нравственной оценки им не хватает собственных ориентиров и опыта. По сути дела, в современном мире средства массовой информации взяли на себя значительную часть функций по формированию ценностных ориентаций, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений.

Подростки – это такая социальная группа, которая использует СМИ максимально и черпает абсолютно разную информацию, так как молодые люди хотят быть в курсе всех событий, происходящих не только в их городе, но и во всем мире. Все это определяет актуальность вопроса о степени воздействия СМИ.

В связи с возрастающим влиянием средств массовой информации на социализацию школьников актуальными становятся так же проблемы в определении позиций педагогов в работе с детьми, в возможной степени вмешательства взрослых в процесс освоения детьми окружающего мира со средствами информации. В педагогическом опыте уже имеются отдельные попытки их решения: анализ телевизионных программ на предстоящую неделю и работа с ними в классе; обсуждение телепередач в классе со всеми и в беседах наедине со старшеклассником; использование телепередач в учебном процессе и т.д. Но, тем не менее, проблема влияния СМИ на формирование личности подрастающего поколения на сегодняшний день остается открытой и актуальной для педагогической среды [2].

Средства массовой информации стали не только неотъемлемой частью культуры современного общества, но и важным институтом социализации личности. Они оказывают

сильное эмоциональное влияние на индивида. Практически все ценностные ориентации, как личностно образующая система, складываются лишь к подростковому этапу онтогенеза, что обусловлено определенным уровнем развития самосознания. В этом возрасте определяется позиция ребенка в сфере социальных отношений.

Ценностные ориентации выступают одним из элементов внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида.

Совокупность ценностей личности составляет основу его ценностных установок и ценностных ориентаций, которые определяют критерии выбора вариантов поведения, принятия решений и видов деятельности, а устойчивая система ценностных ориентаций личности дает возможность определить свое отношение к своей жизни, к культуре, к миру в общем, помогает ориентироваться в социальном пространстве.

А.Н. Леонтьев определял ценностные ориентации следующим образом: «это ведущий мотив – цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни» [3].

Б.Г. Ананьев отмечал, что понятие ценностных ориентаций имеет междисциплинарный характер и что изучение ценностных ориентаций идет на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики [1].

И.И. Калачева дает такое определение ценностным ориентациям: основная характеристика любой культуры, указывающая на значимость в ней тех или иных явлений и факторов и определяющая форму отношения субъекта к своему бытию, реальным условием жизнедеятельности через выражение определенных смыслов и значения его поведения и деятельности.

На основе анализа научной литературы мы установили, что ценностные ориентации – это один из главных элементов внутренней структуры личности, определяющий форму отношения индивида к своему бытию, к культуре, к жизни других людей и к миру.

Ценностные ориентации подростка формируются постепенно в процессе его социализации путем проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир ребенка.

Средства массовой информации в современном мире оказываются главными каналами информирования, формирования и выражения общественного мнения. Процесс распространения информации неизбежно включает в себя и процесс распространения идей, сопряженных с определенными ценностными ориентациями, стимулирующих принятие и усвоение определенных моделей и образцов поведения. Средства массовой информации как особый вид массовых коммуникаций, оказывают влияние на процесс социализации личности. СМИ помогает развить понимание. Большинство подростков живут закрытой жизнью. Но под воздействием различных СМИ, у них появляется осведомленность об обществе и мире. Это культурное и политическое сознание является жизненно важным, если мы хотим получить поколение социально ответственных граждан. Из новостных каналов, журналов, социальных сетей, которые трубят о мировых событиях, подростки могут понять, что происходит в мире. СМИ дают им возможность развивать свои социальные навыки, расширить свой круг общения и приобрести новых друзей. Другие преимущества включают в себя социальную уверенность, повышение грамотности в СМИ и социальную поддержку.

Социальные медиа расширяют социальные навыки вашего ребенка, а, следовательно, помогают ему успешно ориентироваться в современном обществе.

На наш взгляд современные средства массовой информации характеризуются некоторыми специфическими признаками: доступностью, многообразием каналов, использованием разнообразных технических средств, высокой степенью частоты и регулярности передачи информации, универсальностью, засильем рекламы [4, с. 15].

Доступность - главный отличительный признак электронных СМИ. В частности, телевидение и радио сегодня являются самыми распространенными каналами массово-информационного воздействия. Они способны охватить широкие слои населения, многие из которых остаются вне влияния других СМИ. Сегодня существует большое количество разнообразных видов СМИ, из которых можно выбрать любой: музыкальные, спортивные, каналы новостей на телевидении, различные музыкальные каналы на радио, разнообразную печатную продукцию. Благодаря Интернету и спутниковому телевидению, можно принимать не 3-6 каналов, как раньше, а несколько десятков (и даже сотен), в том числе из самых разных стран. На всех ведущих теле- и радиоканалах новостные передачи выходят каждый час, или каждые два-три часа, существуют «специальные выпуски» новостей. Можно говорить не только о многообразии информации и различных способах ее подачи средствами массовой информации, но и об одновременном охвате больших групп людей.

Универсальность телевидения связана с такими его характеристиками как зрелищность, экранность (телевизионные образы легко воспринимаются большинством зрителей), прямой эфир. Радио - самое оперативное СМИ и одно из самых «удобных в использовании». Оно является, как и телевидение, доступным (с точки зрения финансовых затрат и возможности доставки информации), но отсутствие видеоряда способствует быстрому отвлечению внимания.

Г. Мендельсон считает, что Интернет – это идеальный инструмент для запуска в массовое сознание необходимых сюжетов [6]. Кроме того, традиционные средства массовой информации несут ответственность за распространяемые ими сведения. Слухи же, передающиеся через Интернет, – анонимы. Но затем газеты, телевидение получают возможность ссылаться на Интернет. То есть происходит самое настоящее отмывание так называемой «черной» информации.

Мощным рычагом массовой культуры, обеспечивающим ее контроль над массовым сознанием, является реклама. Назойливые рекламные вставки в кино, телефильмы, другие передачи еще и еще раз напоминают зрителю, сто товар – высшая ценность и даже смысл жизни. Реклама призывает человека направить свою энергию в быт, потребление, где он только и может самореализоваться [5, с. 46-49].

Для современных СМИ реклама – один из основных источников дохода. Однако данное обстоятельство имеет существенный отрицательный момент – чрезмерное использование рекламы приводит к деформации системы ценностных ориентаций подростка, подменяя стимулы духовного развития потребительски ориентированными стимулами. На современном этапе засилье рекламы приобрело весьма значительные масштабы, что наглядно свидетельствует о мощном воздействии, оказываемой рекламой на формирование духовного мира и ценностных ориентиров подростков.

Таким образом, средства массовой информации в современной России играют все более и более значимую роль в вопросах формирования ценностей и выражения оценок различных социальных образований, выступают одним из значимых факторов формирования

ценностных ориентаций современных подростков. В частности, электронные СМИ заполняют значительную часть досуга подростков, а, следовательно, выступают как важнейший инструмент формирования духовного мира, культурных ценностей, социальных установок новых поколений. Каким будет новое общество? Трудно ответить на этот вопрос, но постоянно задавать его и пытаться ответить на него необходимо.

Одни исследователи отмечают, прежде всего, негативное воздействие современных масс-медиа, другие – видят и позитивные стороны в работе СМИ. Справедливы и те, и другие. Влияние средств массовой информации нельзя оценить однозначно. С одной стороны, как мы уже отмечали, их коммерциализация приводит к преобладанию на телеэкранах и страницах периодики насилия, секса, рекламы. С другой – существуют множество образовательных программ, материалов, компьютерных развивающих игр, помогающих молодежи, как в занятиях, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты знания.

Библиография:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Володева А.А. Влияние средств массовой информации на формирование ценностных ориентаций старшеклассников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 278.
4. Петченко Т.С. Роль средства массовой информации в формировании ценностных ориентаций современной российской молодежи: автореф. дис.кан. пед. наук: 13.00.01 / Т.С. Петченко; Ставро. гос. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 21 с.
5. Малько Е.С. СМИ как фактор трансформации сознания // Теория и практика общественного развития (2012, № 11). С. 46-49.
6. Влияние СМИ на состояние духовно-нравственных и ценностных ориентаций подростков. URL: <http://www.edutower.ru/towems-698-2.html>. (дата обращения: 15.11.2022).

УДК 159.9.072

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

Кучеряну С.Г.,
доктор психол. наук,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

Abstract: *The article is considered the problem of making and testing the psychodiagnostics toolset using for the reseach of specialist's levels of his or her communicative and competence.*

Keywords: *diagnostics, levels of formation, communicative competence, student*

Проблема коммуникативной компетентности студентов в настоящее время представляет собой отражение объективных потребностей общества в подготовке специалистов. Концептуальной идеей исследования является утверждение того, что коммуникация и компетентность в современном обществе вообще и в подготовке специалистов, в частности, становится движущей силой развития общества и личности будущего специалиста.

Проблема коммуникативной компетентности активно разрабатывалась Ю.Н. Емельяновым, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассовым, В.В. Соколовой, Г.С. Трофимовой и др. Значение общения в жизни и развитии человека трудно переоценить. Принципиально важной особенностью коммуникативной деятельности является и то, что она, так или иначе, затрагивает все структурные компоненты профессионального труда. А для специалистов класса «человек – человек», выступает в роли главного средства их профессиональной деятельности, которое не может быть заменено какими-либо другими средствами и без которого деятельность просто не может быть выполнена.

Коммуникативная деятельность является и фактором, определяющим качественные характеристики результата профессиональной деятельности педагогов. На ярко выраженную коммуникативную природу процесса обучения и воспитания указывал Б.Г. Ананьев (1940). Доказана ведущая роль педагогического общения и в процессуальной стороне педагогического труда (Берне Р.; Ключева Н.В., Маркова А.К., и др.).

Исследования особенностей педагогического общения широко представлены в психолого-педагогической литературе:

- изучение особенностей педагогического общения и педагогической деятельности в связи со свойствами личности учителя (Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.Ю. Посталюк и другие);
- культура педагогического общения (Д.И. Балдынюк, Б.В. Бушелева, В.С. Грехнев, Л.А. Терехина, и др.);
- диалог и монолог в общении (В.В. Горшкова, С.Ю. Курганов, Е.Е. Пронина и другие);
- изучение закономерностей формирования у педагога коммуникативных умений и навыков (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, А.Б. Добрович и другие);
- индивидуальный стиль педагогической деятельности (С.А. Гуревич, Е.А. Климов, Н.И. Шелихова и другие);
- исследование социально-психологических и педагогических проблем межличностного общения (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Н.П. Аникеева, А.А. Бодалев и другие);
- культура речевого общения (Т.А. Ладыженская, Н.И. Формановская и другие);
- невербальное общение (В.А. Лабунская, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и другие).

Таким образом, можно отметить, что полноценно исследованы структурные компоненты коммуникативного аспекта педагогической деятельности и их особенности. Каждый из них определенным образом влияет на стиль общения учителя с учениками, на направленность этого общения, на результат учебно-воспитательного процесса. Однако, учебно-воспитательный потенциал этих компонентов значительно увеличивается, когда они функционируют вместе. Необходимо наличие такого психолого-педагогического и профессионально значимого феномена, который представляет не простую сумму компонентов, а качественно иную характеристику, которую можно обозначить термином «коммуникативная компетентность».

Изучению коммуникативной компетентности посвятили свои работы (Данцигер К., Петровская Л.А., Захаров В.П., Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М., Ключева Н.В., Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. и др.).

Коммуникативная компетентность считается одной из важнейшей составляющей профессионализма педагога. Коммуникативная компетентность педагога и вопросы коммуникативной подготовки будущего педагога отражены в исследованиях: В.А. Кан-Калика, В.И. Кашницкого, А.А. Леонтьева, Л.В. Мудрика, С.Б. Орлова, Н.Я. Тамариной, Е.Н. Шиянова и др.

Анализ научной литературы показал, что нет единой трактовки понятия «коммуникативная компетентность». Чаще всего под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с партнерами [1, 4]. Коммуникативная компетентность рассматривается и как сложное образование, в которое входят знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного общения (Л.А. Петровская); как система внутренних средств регуляции коммуникативных действий (Ю.М. Жуков); как ориентированность в общении, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, а также свободном владении средствами общения (Ю.Н. Емельянов).

Содержательно коммуникативная компетентность может быть представлена как интегративная характеристика человека, определяющая его потенциал как успешного субъекта социального взаимодействия. Отмечено, что коммуникативная компетентность предполагает определенный уровень развития социальной сенситивности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) и т.д.; представляет собой определенный уровень знаний в области коммуникативных дисциплин и практических умений, обеспечивающих успешность коммуникаций (владеть социальной перцепцией, понимать, а не только видеть; «подавать себя» в общении; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. владеть умениями речевого и неречевого контакта (А.А. Леонтьев, А.Б. Зверинцева, В.А. Якунин и др.).

В большинстве работ коммуникативная компетентность связана со способностью передачи – принятия информации; с овладением различными средствами: вербальными, невербальными; личностным воздействием (персонализация, представленность себя в другом); достижением одинакового восприятия коммуникативной ситуации.

Коммуникативная компетентность включает готовность вступить в общение по познавательным, деловым, личностным мотивам; знание особенностей формального и неформального общения; понимание ценности сотруднических отношений, дружбы, доверительных отношений между людьми. Умение слушать и слышать другого, сопереживание, уважение к другим и самоуважение как основа коммуникации. Это знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета общения. Умение вступать в конструктивное общение и соблюдать его оптимальную продолжительность; умение вести цивилизованный диалог. А также навыки публичного выступления и письменной речи, иноязычное общение, опыт взаимодействия с различными людьми (по возрасту, статусу, роду деятельности), умение строить партнерские отношения, умение работать в команде, организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения.

В структуре коммуникативной компетентности Л.М. Митина, Б.И. Хасан выделяют и конфликтную компетентность, как способность осуществлять взаимодействие в

конфликтной ситуации [3], как определенный уровень осведомленности о возможном диапазоне стратегий поведения в конфликте и успешности их реализации на практике [5]. Коммуникативная компетентность включает и знание конструктивных способов решения конфликта и исправления нарушенных отношений, критическое отношение к себе и своему собеседнику, умение вовремя признать свои ошибки и свою правоту.

В организации исследований коммуникативной компетентности большую роль играет правильный выбор критериев, по которым можно оценивать уровень ее развития. В связи с этим, важно выделить составные элементы коммуникативной компетентности. На наш взгляд, продвижением в данном направлении представляют исследования О.И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Паньковой, О.И. Соловьевой, которые выделяют в коммуникативной компетентности базовый и продвинутой уровни.

Базовый уровень – это, готовность вступить в общение по познавательным, деловым, личным мотивам; готовность и умение слушать другого; умение вести цивилизованный диалог; умение грамотно выражать собственные мысли; умение скорректировать свое поведение в процессе общения; опыт публичного выступления; опыт письменного общения; готовность работать в команде; готовность вступить в отношения взаимопомощи; готовность поставить себя на место другого, увидеть ситуацию и своё поведение его глазами; чувство самоуважения и уважения к другому и др.

Продвинутой уровень включает наличие опыта иноязычного общения; готовность к нахождению конструктивных способов разрешения конфликта; способность проявить лидерские умения; способность управлять процессом общения; опыт взаимодействия с различными группами (разными по возрасту, статусу, роду деятельности и т.п. людьми).

Учитывая специфику нашего поликультурного региона, коммуникативная компетентность педагога должен также и готовность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учащихся, объединенных в полиэтнические учебные группы, быть посредниками в диалоге культур.

Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность специалиста – это, социально значимая характеристика личности, необходимая для успешного функционирования в обществе, построения эффективного межкультурного общения, совместной деятельности, профессионального и личностного сотрудничества. Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность отвечает актуальным социокультурным потребностям общества и является новым социальным требованием к работникам системы образования, так как может способствовать выполнению социального заказа на подготовку высококвалифицированных специалистов, становление их социальных компетентностей. А также межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность обеспечивает расширение квалификационных возможностей педагога, рост его профессиональной мобильности, социальную и профессиональную адаптацию, повышение его конкурентоспособности.

Проблема межкультурной коммуникативно-профессиональной компетентности студентов в настоящее время представляет собой отражение объективных потребностей общества в подготовке специалистов.

Таким образом, в результате анализа теоретических и эмпирических материалов, посвященных исследованию проблемы коммуникативной компетентности были выделены ее структурные элементы и составлен комплекс методик для исследования коммуникативной компетентности будущих педагогов. В него были включены: анкета (О.И. Мартынюк, И.Н.

Медведева, С.В. Панькова, О.И. Соловьева), тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас), тест оценки коммуникативных умений, методика «Самооценка рационального поведения в конфликте», методика «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер), методика «Оценка общего уровня общительности» (В.Ф. Ряховский), тестовая карта коммуникативной деятельности, разработанная на основе анкеты А.А. Леонтьева.

В комплекс диагностического инструментария были включены также и методики для изучения межкультурной коммуникативно-профессиональной компетентности: методическую разработку «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и авторский опросник, вариант ценностно-нормативной методики (ЦНМ) апробированные в диссертационном исследовании [2]. Разработанный и апробированный вариант ценностно-нормативной методики (ЦНМ), реализует основные принципы психодиагностики Г.Е. Залесского в сфере межэтнического общения. Он направлен на выявление уровней готовности к межэтническому общению на основе данных о характере взаимодействия всех трех компонентов ценностно-смысловой ориентировки (когнитивного, мотивационного и поведенческого). С помощью ЦНМ можно изучить не только «спектр» мотивов межэтнического общения, но также оценить характер представленного в нем мотивационного содержания, меру его сформированности путем выделения знаемых и действующих мотивов. И, что особенно важно, можно выявить, в какой мере усвоенные знания, сформированные отношения становятся мотивацией выбора поведения в ситуациях межэтнического общения. Его целью является получение данных об уровне готовности испытуемых руководствоваться имеющимися знаниями, сложившимся характером отношений в ценностно-нормативной ориентировке (используются ли они в качестве действующих мотивов при выборе оценки, целей и способов поведения в ситуациях межэтнического общения). Сопоставление данных по каждому студенту, по результатам, полученным с помощью опросников и данным полученными с помощью ЦНМ, позволяет достичь возможности получения сведения о том – вошли ли усвоенные знания, сложившиеся отношения к представителям других этносов в систему (в структуру) мотивации поведения, выступают ли они в качестве собственных ценностей определяющих направленность выбираемых поведенческих актов, совпадает ли уровень готовности с характером самооценки к их применению в этой роли.

Комплекс методик был апробирован в процессе исследования, в котором участвовали студенты первого и второго курсов, будущие педагоги.

Анализ результатов респондентов показал, что готовы вступить в общение:

- со сверстниками в среднем 97% студентов первого и 84% студентов второго курса;
- с младшими по возрасту – 96% студентов первого и 80% студентов второго курса;
- со старшими – 92% студентов первого и 76% студентов второго курса.

Высокие результаты были получены и по ряду других показателей:

- готовность прийти на помощь – все, 100% студентов первого и второго курсов;
- способность корректировать свое поведение в процессе общения – 82% студентов первого и второго курсов;
- готовность прислушиваться к мнению другого – 80% студентов первого и второго курсов.

Однако, высоко оценив свои умения слушать и слышать собеседника (92% студентов первого и 100% студентов второго курса), реальные умения были выявлены лишь у каждого третьего студента первого курса и каждого второго студента второго курса.

Было выявлено, что высоко оценили свою готовность к работе в команде (умеют сотрудничать с другими) 88% респондентов первого и 90% - второго курса. Также выявлено, что менее половины первокурсников (44%) и второкурсников (42%) считают, что имеют удачный опыт публичных выступлений. В то же время, лишь 34% студентов первого и 41% студентов второго курса отметили, что у них отсутствует страх публичных выступлений. Эти результаты нельзя считать удовлетворительным для студентов педагогических специальностей.

Анализа результатов исследования также показал, что:

- 78% студентов первого и 82% студентов второго курса умеют ставить цели, определять задачи общения,
- 56% студентов первого и 80% студентов второго курса способны проявлять лидерские качества;
- опыт конструктивного общения в молодежных организациях имеют лишь 28% студентов первого и лишь 6% студентов второго курса;
- опыт конструктивного общения в других коллективах и организациях имеют 46% студентов первого и 42% студентов второго курса;
- 52% студентов первого и только 8% студентов второго курса отметили, что имеют опыт иноязычного общения.

Конструктивные стратегии поведения в конфликте преобладают у менее трети испытуемых: лишь 34% студентов первого и 26% студентов второго курса выбирают стратегию компромисса, и 22% студентов обеих курсов выбирают стратегию сотрудничества в конфликтных ситуациях. Такие результаты нельзя считать удовлетворительным для студентов педагогических специальностей.

Сопоставление результатов на основе данных о характере взаимодействия всех трех компонентов ценностно-смысловой ориентировки (когнитивного, мотивационного и поведенческого) показало, что у респондентов преобладает низкий и средний уровень готовности к общению и межкультурному в том числе.

При этом полученные результаты позволили сделать вывод о том, что базовый уровень коммуникативной компетентности у студентов первого и второго курсов сформирован. В то же время, есть необходимость организации специальной работы по формированию продвинутого уровня коммуникативной компетентности у будущих педагогов.

Проведенное исследование также позволило подтвердить, что составленный и комплекс методик позволяет выявить уровень сформированности коммуникативной компетентности.

В заключении необходимо отметить, что коммуникативная компетентность необходима будущим педагогам для выполнения и систематического совершенствования профессиональной деятельности, для их творческой самореализации и адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни. Поэтому, на наш взгляд, на этапе подготовки в ВУЗе требуется целенаправленная работа по формированию коммуникативной компетентности, чтобы не допустить стихийности ее становления. Формирование основ коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе будет

способствовать осмыслению будущими специалистами ее значимости для профессиональной деятельности.

Библиография:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-педагогическое обучение. Л., 1985.
2. Кучеряну С.Г., Редькина Е.Б. Межэтническое общение в поликультурном образовательном пространстве: проблемы и диагностика. – Оренбург, 2008.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентно-способной личности. М., 2002.
4. Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1991.
5. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1995.

УДК 377

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Лесик С.Г.

к.пс.н., доцент

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

г. Калуга, РФ

e-mail: sofialessik@yandex.ru

Abstract: *This article is devoted to the study of the concept of "project competence" of bachelors of the pedagogical direction, its structure and role in the conditions of modernization of the education system. The experience of implementing modern pedagogical technologies in the process of training future teachers is considered in order to form and develop the ability to design the content of the educational process and model individual learning routes.*

Keywords: *pedagogical activity, project competence, professional readiness of the bachelor.*

Модернизация российской системы образования характеризуется постоянным повышением требований к качеству профессиональной подготовки будущего педагога. В условиях реализации федеральных государственных стандартов бакалавры педагогического направления должны уметь осуществлять проектную деятельность, которая заключается в моделировании уроков или внеклассных мероприятий, самостоятельной деятельности обучающихся, а также собственного образовательного маршрута. Готовность к проектированию, организации и руководству проектной деятельностью учащихся обеспечивается проектной компетентностью учителя.

Изучению вопроса проектной компетентности посвящены работы И.А. Колесниковой, В.С. Безруковой, Н.Н. Суртаевой, Е.С. Полат, А.В. Хуторского. И.А. Колесникова обосновывает важность развития проектной компетенции как источника новых знаний в потоке возрастающей информации [2, 17]. Осуществляется своеобразный переход образования к обучению на протяжении всей жизни», развитие умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования в будущем. Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что проектирование как вид деятельности обеспечивает эффективную подготовку специалистов.

С точки зрения В.С. Безруковой, конструктивно-проектная деятельность предусматривает педагогическое моделирование, педагогическое проектирование и

собственно конструктивно-проектную деятельность [1, 15]. Н.Н. Суртаева выделяет теоретический, рефлексивный, экспериментальный, корректирующий и заключительный этапы педагогического проектирования [3, 23]. Обобщив различные точки зрения ученых, мы отметим иерархический характер структуры проектной компетентности, характеризующийся наличием мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Мы рассматриваем мотивационный компонент как начальный уровень сформированности проектной компетентности будущего учителя и выражается в готовности к самостоятельной деятельности по разработке и реализации проекта. Когнитивный компонент проектной компетентности включает систему знаний и умений, необходимых для выполнения проекта. Деятельностный компонент предполагает умение обучающихся осуществлять поиск решения задач и видеть конечный результат (продукт), разрабатывать стратегию решения проектной задачи. Рефлексивный компонент основывается на самоанализе и самооценки будущего педагога своей проектной деятельности и ее результатов.

Таким образом, мы можем отметить, что для осуществления проектной деятельности на каждом из выше перечисленных этапах у субъектов действия должны быть сформированы аналитические умения, например, для выбора эффективных методов закрепления изучаемого материала. Диагностические умения обеспечат правильное планирование цели и задач образовательного процесса. Для овладения психолого-педагогической и методологической терминологией будущему педагогу необходимы исследовательские умения. Креативные умения важны для создания продуктов учебной деятельности. Рефлексивные умения позволят оценить успешность реализации педагогической технологии. Наличие мотивации, ценностных ориентаций, профессиональный опыт, личностная рефлексия обеспечивают решение актуальной задачи.

Приобретение опыта проектной деятельности осуществляется в процессе освоения учебных дисциплин, педагогической практики, организованной научно-исследовательской и воспитательной работы со студентами в вузе. В образовательной программе подготовки бакалавра по педагогическому направлению подготовки в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского реализуются такие дисциплины, как «Проектирование индивидуальной образовательной траектории», «Проектирование в профессиональной деятельности», «Педагогическое мастерство», «Проектная деятельность школьников». Данные дисциплины последовательно осваиваются студентами в непосредственном взаимодействии с производственной практикой.

Подобная организация процесса обучения будущих учителей способствует их профессионально-личностному развитию, а именно проектной компетенции. В результате реализации индивидуальной образовательной траектории студент готов к разрешению проблем, т.к. он учится анализировать проблемные ситуации и находить пути их разрешения, взаимодействует с участниками образовательного процесса, планирует результат своей деятельности и разрабатывает алгоритм его достижения.

Проектная деятельность направлена на развитие познавательной активности обучающихся и способности самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве. Это способ решения моделируемых профессиональных ситуаций на основе исследования дополнительных источников и онлайн ресурсов. В ее основе лежит проблема, которая рассматривается в развитии, постепенно, при использовании разнообразных

интеллектуальных умений, научных методов и приводит студентов не просто к решению проблемы, но к реализации полученных результатов в конкретном продукте.

«Портфолио студента» поддерживает высокую познавательную мотивацию обучаемых, стимулируя их активность и самостоятельность. Благодаря технологии, в частности, языкового портфеля у студентов формируется способность учиться, планировать и организовывать свою учебную деятельность, т.к. он позволяет отслеживать объем выполненной работы и рост достижений (как самостоятельно, так и совместно с преподавателем), также наглядно отображает динамику овладения французским языком в различных аспектах речевой деятельности. Отбор материалов проводится в течение семестра. Перед промежуточной аттестацией проводится презентация и защита портфолио. Отвечая требованиям современной жизни, портфолио расширяет сферы и формы своей реализации. Систематическое поэтапное заполнение «языкового портфеля» осуществляет идею непрерывного образования. Портфолио также определяет и другие педагогические задачи — поддерживает учебную мотивацию студентов, стимулирует их активность и самостоятельность, развивает навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формирует способность учиться, планировать и организовывать учебную деятельность, закладывает дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Несомненно, применение какой-либо одной технологии обучения не сможет создать максимально продуктивные условия для полноценного раскрытия и развития способностей студентов. Необходимо интегрировать несколько образовательных технологий, объединяя их наилучшие стороны. Подобная интеграция способствует полноценному раскрытию и развитию способностей студентов, развитию критического мышления, самосовершенствованию каждого студента и личностной самореализации.

Организация обучения в сотрудничестве, интеграция проектной деятельности студентов-бакалавров, развитие их субъектной позиции и способности к саморефлексии способствуют эффективному формированию психолого-педагогической компетентности будущих учителей. Активные формы обучения на занятиях активизируют потенциал знаний и коммуникативных, гностических, аналитических умений.

Производственная (педагогическая) практика определяет траекторию профессионального роста будущих педагогов. В ходе ее прохождения студенты проверяют свой уровень теоретических знаний в профессиональной деятельности, активно взаимодействуют с участниками образовательного процесса, реализуют современные педагогические технологии с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников, проявляют самостоятельность, креативность для решения практических задач. Таким образом, педагогическая практика создает условия для осмысления личностной и общественной значимости своей будущей профессии.

Сегодня можно отметить достаточное количество общих требований к педагогу, которые обуславливаются актуальными проблемами развития российского образования. Современные условия подготовки учителя в вузе соответствуют задаче формирования психолого-педагогической компетентности будущего педагога. Выпускник вуза обладает как предметно-методическими, так и психолого-педагогическими знаниями, и умениями. Накопление профессионального опыта происходит активно уже в вузе.

Библиография:

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие. Екатеринбург, 1996.

2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
3. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): дис. ... докт-ра пед. наук. М., 1995.

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ

Лизунова Г.Ю.,

к.филос.н., доцент

Горно-Алтайский государственный университет,

г. Горно-Алтайск

e-mail: ufkz2008@mail.ru

Лизунова Т.С.,

студент психолого-педагогического факультета

Горно-Алтайский государственный университет,

г. Горно-Алтайск

e-mail: ufkz2008@mail.ru

Abstract: *The article deals with the organization of psychological and pedagogical support of a family with a gifted child. The authors point out that this should be a systematic and comprehensive work, based on principles and subject to certain conditions. The authors present the components of psychological support of the family, the content of which contributes to the effectiveness of the development of a gifted child.*

Keywords: *psychological and pedagogical support, family, gifted child, principles of support, components of psychological support of the family, conditions of family support.*

В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в процессе обучения. Зеер Э.Ф. определяет психологическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки. Сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие с целью обеспечения условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов.

Цель психолого-педагогического сопровождения: содействие в выявлении, поддержке и развитии талантливых детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья. При организации работы с семьями с одаренными детьми необходима организация систематической и комплексной работы. Для этого важно организовать психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих одаренного ребенка. Эта работа касается сопровождения прежде всего детско-родительского взаимодействия.

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

В широком смысле, такое сопровождение необходимо для обеспечения оптимальных психологических условий сохранения психологического здоровья семьи, полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности: целеустремленного, инициативного, активного, самостоятельного, уверенного в себе, члена общества.

В узком смысле, цель психологического сопровождения семьи состоит в содействии в выработке индивидуального стиля воспитания ребенка с учетом: а) ресурсов родителей (личностных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, психофизиологических), б) возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, в) ресурсов семьи и ближайшего социального окружения, г) ресурсов общества.

Психологическое сопровождение должно способствовать развитию личностных качеств родителя, осознанию его взаимоотношений с ребенком и супругом, способности сознательно действовать и изменять действительность, осуществлять самоопределение, самоидентификацию и саморазвитие [1].

Процесс сопровождения должен основываться на следующих принципах:

- рекомендательный характер;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность процесса сопровождения;
- мультидисциплинарный характер сопровождения;
- стремление к автономизации.

Эффективное психологическое сопровождение возможно только при применении комплексного подхода, подразумевающего использование следующих компонентов: диагностирования, консультирования, обучающих и развивающих мероприятий для родителей и детей [6; 4; 7].

Компоненты психологического сопровождения семьи

Направление работы	Цель	Формы работы
Диагностическая	Получения информации о запросе родителей, выявите наиболее эффективных форм организации занятий, определение уровней заинтересованности родителей	Наблюдение, опросы, анкетирование, тесты, родит. сочинения и др.
Консультативная	Установление доверительных отношений, сплочение на основе общих интересов и решение проблемных ситуаций, расширение взглядов родителей, поиск самостоятельных путей решения психолого-педагогических и личностных проблем беседа с психологом	Индивидуальная или групповая
Просветительская	Повышение социальной и психолого-педагогической компетентности родителей	Информационные стенды, собрания с родителями, лекции, семинары.
Тренинговая	Сплочение родительского и/или детско-родительского коллектива, установление доверительных отношений, расширение педагогических позиций и взглядов родителей, оснащение родителей стереотипами поведения в конкретной ситуации	Деловая игра, моделирования ситуаций с элементами игротерапии, сказкотерапии и др.

Первая группа условий развития и поддержки детской одаренности в семье – это психолого-педагогические условия развития одаренности ребенка в семье [5].

Безусловное принятие ребенка – любовь и вера в него и его способности. Это условие является одним из базовых условий поддержки детской одаренности в семейной системе.

1) Субъектность одаренного ребенка говорит о том, что ребенок рассматривается не как объект воспитательных и образовательных воздействий, а как субъект своей собственной деятельности. То есть одаренный ребенок как личность самостоятельно определяет свои цели, меру собственной занятости, выбирает деятельность, которой ему необходимо и хотелось бы занятия в соответствии со своими интересами, возможностями и способностями. В данном случае в семье создаются условия для саморазвития, самовоспитания и самореализации одаренного ребенка, учитываются индивидуальные особенности личности, поощряется собственная активность ребенка

2) Доброжелательность и эмоциональная поддержка – от взрослых требуется наличие позитивной эмоциональной тональности по отношению к одаренному в процессе взаимодействия. Родитель в данном случае пытается узнать, услышать, понять и поддерживать чувства ребенка, возникающие трудности и их причину. Развитие одаренности ребенка и проявление его субъектности возможно только в доброжелательной, эмоционально комфортной и психологически безопасной среде, создаваемой усилиями родителей [8].

Важными факторами создания условий доброжелательности и эмоциональной поддержки одаренного ребенка является уровень психологического благополучия самих родителей, сформированный через собственный опыт детско-родительских отношений и через опыт воспитания других детей (при наличии).

Важнейшими составляющими для создания указанного условия со стороны родителей является:

- сенситивность (чувствительность) родителя, которая включает чувствительность к возможностям ребенка, целям развития одаренности и возникающим проблемам, и трудностям, способность к эмпатии, адекватная поддержка намерений ребенка [2];

- психологическая зрелость родителя (внутренний локус контроля родителя, развитое самосознание, устойчивая самооценка, удовлетворенность психологических потребностей, умение открыто и адекватно выражать собственные чувства, умение передавать накопленный опыт, умение преодолевать трудности, прогнозирование результатов различных вариантов собственного поведения);

- психологическое здоровье, которое включает теплоту, инициативность, естественность общения и взаимодействия с ребенком, стабильность и организованность образа жизни

3) Демократичный стиль общения и взаимодействия основывается на партнерстве и равенстве всех участников воспитательного процесса. Родители включают ребенка во взаимодействие в качестве равноправного партнера, признают его права и достоинство. Умение строить диалог, слушать и слышать, признавать равные права ребенка в решение собственных проблем.

Вторая группа условий развития одаренности ребенка в семье – это социально-психологические условия, к которым относится:

1) Признание ценности одаренности ребенка – когда родители начинают заниматься его обучением, на долгие годы становятся наставником, выбирают образовательные программы, учитывающие особенность ребенка, подходящую литературу, находят и консультируются со специалистами [3].

2) Создание атмосферы творчества – это способствовать к формированию у ребенка уникальных качеств личности, творческого отношения к внутреннему и внешнему миру, индивидуального стиля деятельности

3) Согласованность участников воспитания одаренного ребенка – создание единой непротиворечивой системы воспитания одаренного ребенка, как в семье, так и в образовательном учреждении, когда все участники (родители, педагоги и другие значимые взрослые) выступают в роли единомышленников.

При работе с родителями талантливых, одаренных детей можно выделить следующие задачи индивидуальных консультаций.

Диагностика – это углубленный анализ результатов диагностики ребенка (задача: выработка индивидуальных рекомендаций по оптимизации учебной деятельности обучающегося).

Консультирование родителей:

- обсуждение частных трудностей ребенка, в том числе в учебной деятельности, во взаимоотношениях с другими детьми/учителями/ родителями; возможно, связанных с дисгармоничным эмоциональным состоянием ребенка (задача: совместный анализ причин имеющихся затруднений и поиск путей их разрешения с акцентом на выявление личностных ресурсов и формирование личной ответственности);

- обсуждение частных затруднений родителей при построении взаимоотношений с ребенком и в семье в целом;

- анализ негативных эмоциональных состояний, личностных затруднений и пр. (задача: совместный анализ причин имеющихся затруднений и поиск путей их разрешения с акцентом на выявление личностных ресурсов и формирование личной ответственности клиента);

Просвещение родителей связано с обсуждением вопросов информационного характера; обсуждением вопросов, связанных с самопознанием и саморазвитием (задача: повышение психологической компетентности). Полезен также подбор для родителей специальной научной и научно-популярной литературы.

Тренинговая работа, проведение детско-родительских групп должны проводиться с учетом характера семейных отношений и развития эмоционально-волевых качеств самого ребенка.

Таким образом, для воспитания одаренного ребенка важно чтобы были созданы условия для освоения родителями способов формирования у ребенка положительной «Я-концепции» как важнейшего условия полной реализации интеллектуальных возможностей одаренного ребенка. Главная цель психологической помощи родителям одаренных и способных детей – помочь им понять, что их ребенок, какой бы он ни был, прежде всего – ребенок. Работа с родителями должна быть направлена на то, чтобы научить их понимать и принимать своего ребенка, видеть его таким, какой он есть, а не только через призму его талантов. Необходимо подготовить родителей к тому, что из одаренного ребенка вырастет одаренный взрослый, и объяснить им, что в этом нет ничего страшного.

Библиография:

1. Зеркалий Н.Г. Модель психологического сопровождения семьи, воспитывающей одаренного ребенка. – Екатеринбург, 2019. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13027/2/2019sirkalii.pdf> (обращения: 23.11.2022).

2. Карабанова, О.А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию / О.А. Карабанова // Педагогическое образование в России, 2015. № 11. С. 157-161.
3. Катасонова С.В. Психологические особенности одаренных детей / С.В. Катасонова // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции. – Вологда: Научный центр «Диспут», 2018. С. 111-113.
4. Куракова А.Р. Модель социально-психологического сопровождения семьи в системе образования / А.Р. Куракова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2010. № 16. С. 206-211.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – С. 88.
6. Мелентьева Е.В. Психологическое сопровождение детско-родительских взаимоотношений / Е.В. Мелентьева // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы, 2011. №1. С. 226-235.
7. Плешакова О.В. Системно-структурная модель комплексного психологического сопровождения семьи / О.В. Плешакова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. № 16. С. 188–196.
8. Якина Ю.И. Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.И. Якина. – Ижевск, 2011. – С. 88.

УДК 338.23, 37:004

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Малец М.А.

магистрант

Белорусская государственная академия связи г. Минск

e-mail: mashamalez@gmail.com

Рябычина О.П.,

научный руководитель

заведующий кафедрой последипломного образования, к.т.н.

Белорусская государственная академия связи г. Минск

e-mail: olechkach@tut.by

Abstract: *The purpose of the study is to develop educational content for advanced training courses for employees of government bodies and organizations on digital development issues. The relevance of this development is explained by the fact that due to the increase in the number of state information resources and systems, the skills of working with which a civil servant in the Republic of Belarus should have.*

Keywords: *digitalization, public administration, civil servants, training, information systems.*

Современный мир развивается очень быстро и несет свои изменения. XXI век характеризуется активным развитием информационного общества, в котором важнейшая роль принадлежит цифровым технологиям. Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства [3, 4, с.4].

Внедрение цифрового сервиса в институт образования повлекло за собой серьезную трансформацию учебного процесса, а также повсеместное проникновение цифровых технологий в образовательную среду учебных заведений.

В условиях стремительной модернизации информационных потоков ведущая роль в формировании цифровой компетентности будущих работников принадлежит институту образования, которое призвано обеспечивать готовность работать с широким спектром источников носителей информации, критически осмысливать, применять для решения личностных и общественно значимых задач. Поэтому образовательной системе отведена сегодня серьезная роль в обеспечении уверенного перехода к цифровой эпохе.

Основными достоинствами цифровизации являются простота и точность получения услуг и товаров, автоматизация рабочих процессов, сведение к минимуму влияния человеческого фактора.

Процесс цифровизации неразрывно связан с процессом автоматизации. Автоматизация предполагает собой обеспечение цифровым оборудованием, например, компьютерами с выходом в Интернет. Автоматизация повышает качество и удобство использования, однако структура процесса остается неизменной. А цифровизация направлена на изменение бизнес-модели. При цифровой трансформации меняется сам подход к организации процесса.

Суть цифровой трансформации образования состоит в том, чтобы эффективно гибко использовать новейшие информационные технологии во всех контентных образованиях: между сотрудниками внутри образовательной организации, между педагогами и обучающимися и других вариациях.

Цифровизация процесса обучения будет заключаться в изменении подхода подачи информации обучающимся. В отличие от автоматизации, предполагающей использование в процессе обучения электронных учебников, видеоуроков и других информационных технологий, с целью повышения простоты и доступности учебного процесса, цифровизация предполагает использование в процессе обучения новой интерактивной системы [1, с.4].

Таким образом, цифровая трансформация образования – это приведение системы образования в соответствие с задачами, вызовами и возможностями информационного общества и цифровой экономики. По сути, это системное обновление всех уровней образования в направлении повышения качества работы учреждений образования (изменение организации, целей и содержания обучения, средств и методов учебной работы).

Цифровая трансформация является одним из важнейших приоритетов развития Республики Беларусь, о чем свидетельствуют активно предпринимаемые в этом направлении меры как на законодательном, так и на исполнительном уровнях.

В настоящее время множество государственных программ направлены на развитие цифровизации образования, повышения цифровой грамотности населения и государственных служащих. Основным направлением является цифровое развитие госорганов и работников данной сферы, поскольку от него зависит эффективность работы госаппарата страны. Это объясняется ростом количества государственных информационных ресурсов и систем, навыками работы с которыми должен обладать государственный служащий в Республике Беларусь.

Профессиональная деятельность современных государственных служащих неразрывно связана с глобализацией и цифровизацией экономики и образования, которая привела к развитию новой социальной виртуальной среды и пространства, как институт

электронного образования, и функциональным изменениям во всех сферах существования общества и глобального образовательного пространства. С развитием электронных средств передачи информации развивается, укрепляется и опыт электронного обучения как важного механизма объективного контроля полноты освоения служащими актуальных знаний и навыков, а также как создание оптимальных условий получения знаний, умений и навыков в удобное время и в субъективном образовательном пространстве. В реальной практике обращение к опыту самостоятельного электронного образования позволяют сформировать у субъекта деятельности важные профессионально-значимые качества, такие как: профессиональное целеполагание, мышление, рефлексия.

С развитием инновационных цифровых технологий информация становится реалиями современного мира. Современное образовательное цифровое пространство позволяет субъекту за кратчайшие сроки не просто решать задачи, создавать новые технологии и намечать перспективы, но освобождает время для индивидуального творчества и дальнейшего развития субъекта профессиональной деятельности. Цифровые технологии в профессиональной подготовке государственных служащих позволяют интенсифицировать образовательное пространство.

Таким образом, в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, госслужащим необходимо ежегодно развивать и повышать уровень как профессиональных компетенций, так и общекультурных, восполняя не только недостаток знаний, но формировать навыки устных и письменных коммуникаций в реальном и цифровом пространстве. Госслужащим необходимы навыки работы в цифровом пространстве. Система повышения квалификации государственных служащих с различным уровнем профессиональной подготовки должна позволить им получить необходимые навыки и знания, а также более эффективно выполнять профессиональные обязанности.

Можно отметить, что государственные системы и ресурсы, с одной стороны, позволяют постепенно переходить к цифровой трансформации процессов управления в государстве, но с другой стороны ставят новые задачи перед государственными служащими по формированию навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями, однако, приобретение цифровых компетенций откроет новое поле возможностей по повышению эффективности труда и позволит гибко подстраиваться под изменяющиеся ситуации на рынке труда.

Согласно государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021 – 2025 годы одной из задач является создание благоприятных условий для обеспечения и сопровождения процессов цифрового развития, реализация которой должна происходить посредством курсов повышения «цифровой грамотности», поэтому возникает необходимость разработки образовательных программ, направленных на поддержку уровня квалификации сотрудников и восполнение нехватки кадров в сфере ИКТ в государственном секторе. Образование государственных служащих должно быть непрерывным и основываться на компетентностном подходе, чтобы в кадровой подсистеме государственного управления у сотрудников сформировались не только технические навыки в области ИКТ, но и динамично развивалась цифровая культура [2, с.4].

Для госслужащих, на которых направлено создание курсов повышения квалификации, возможность работы из дома или с места работы экономит время, потраченное на дорогу, а также адаптивное дистанционное электронное обучение позволит самостоятельно выбирать график учебы в комфортном темпе в зависимости от наличия свободного времени. Более

того, имея все материалы в доступном виде, обучающийся сможет в любое время освежить знания или пересмотреть урок второй раз, если в первый информация не была усвоена в полном объеме.

Растет количество государственных информационных ресурсов и систем, навыками работы с которыми должен обладать государственный служащий в Республике Беларусь, но при этом они сталкиваются с проблемой отсутствия образовательной системы для получения навыка работы с данными системами.

Это также подтверждает актуальность разработки образовательного контента для курсов повышения квалификации работников государственных органов и организаций по вопросам цифрового развития.

В таком контексте электронные адаптивные дистанционные курсы позволят госслужащим оптимизировать процесс обучения без отрыва от основного места работы, что существенно сэкономит временные и финансовые ресурсы, а также позволит реализовать обучение по индивидуальному графику.

Библиография:

1. Малец М. А., Рябычина О. П. Цифровизация в сфере образования // XXVII Международная науч.-техн. конференция «Современные средства связи», 27–28 окт. 2022 года, Минск, Респ. Беларусь / редкол. А. О. Зеневич [и др.]. – Минск: Белорусская государственная академия связи, 2021.
2. О Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси на 2021–2025 годы» URL: <https://pravo.by/upload/docs/op.pdf> (дата обращения: 12.11.2022).
3. Цифровизация URL: <https://www.bigdataschool.ru/wiki> (дата обращения: 24.10.2022).
4. Что такое цифровизация и какие сферы жизни он заденет URL: <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 378:37.01

НАПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА АЗЕРБАЙДЖАНА

Маммадов Н.Р.

докторант кафедры педагогики и психологии

Бакинский славянский университет

г.Баку, Азербайджан

nurlan.mammadov.r@bsu-uni.edu.az

Abstract: *In connection with the formation of a market economy and new economic relations, the rapid development of information and high technologies, each individual of society becomes a direct participant in fundamental changes, both in the social, economic and cultural spheres. New global and macroeconomic institutions create, improve, demand and value new forms of work, knowledge and skills. At this time, capital is invested not in material resources, but in labor and social resources. Since knowledge and information are changing rapidly in a globalized world, one-time education cannot ensure the development of a person throughout his life. The study of the history of additional education is important from the point of view of forming a new view and concept for the development of a more effective organization of additional education based on new models based on the principle of continuity of education.*

Keywords: *advanced training, retraining of personnel, internship and improvement of personnel, re-higher education, advanced degrees, education of the elderly*

Сегодня роль дополнительного образования в современном информационном обществе возросла по восходящей линии и стала необходимым инструментом в направлении приобретения новых знаний, умений и компетенций в системе непрерывного образования. В частности, в эпоху глобализации и стирания границ возможность дистанционного обучения и свободного доступа к знаниям из определенных источников ставилась во все времена как педагогическая проблема, подчеркивая важность обучения на протяжении всей жизни.

Концепция пожизненного образования как важного социально-экономического фактора начала быстро распространяться, начиная со второй половины двадцатого века. "Образование на протяжении всей жизни" (Life-long education) как термин впервые встречается в материалах конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в 1968 году, а затем в докладе французского политического деятеля, историка Эдгара фора на III Международном конгрессе по образованию пожилых людей, состоявшемся в столице Японии в августе 1972 года [2, с.15]

В научно-педагогической литературе по всему миру понятие "непрерывное образование" используется в различных терминах - "непрерывное образование" (continuing education, Continuous education), "Образование на протяжении всей жизни" (life-long education), "обучение на протяжении всей жизни" (lifelong learning), "постоянное образование" (permanent education, education Permanente), "Образование будущего" (further Education, weiterbildung) и др. и было отмечено, что изменение цивилизации сделало важным получение человеком образования на протяжении всей жизни. А на конференции ООН в Найроби в 1976 году процесс непрерывного образования человека на протяжении всей жизни доступ взрослых к образованию, в перспективе непрерывного образования, является одним из основных аспектов права на образование и способствует осуществлению права принимать участие в политической и культурной жизни стал определяться термином "образование пожилых людей" ("Adult education", "-wachsenenbildung"), что означало охват образованием всех взрослых людей старше 18 лет. А процесс реализации концепции непрерывного образования, в свою очередь, дополняется получением дополнительного образования. Дополнительное образование является неотъемлемой составляющей системы непрерывного образования и обеспечивает всем лицам старше 18 лет после базового образования соответствие профессионального образования пожилых людей постоянно обновляющемуся спросу и непрерывность обучения на протяжении всей жизни.

Таким образом, стремление человека к возможности постоянно совершенствоваться расширяет возможности дополнительного образования на фоне стремительного обновления знаний и меняющихся условий труда. Тем не менее, важность непрерывного образования, а также отсутствие качественного образования, которое могло бы удовлетворить эти потребности, и учителей, которые могли бы его преподавать, в том числе высокие финансовые условия и современная система управления образованием, сделали необходимым наиболее адекватно реагировать на этот спрос – внедрять дистанционное (дистанционное) обучение, которое считается идеальным с точки зрения качества и количества в дополнительном профессиональном образовании. Получение научных знаний с помощью информационных средств, особенно стремление пожилых людей, желающих получить дополнительное образование, быстрее и качественнее приобретать знания, делает

необходимым применением дистанционного обучения по направлениям дополнительного образования.

Организация дополнительного образования в системе непрерывного образования Азербайджанской Республики на основе новых моделей была начата в 2000 году в рамках масштабных образовательных реформ Указом общенационального лидера Гейдара Алиева № 349 от 13 июня "О совершенствовании системы образования в Азербайджанской Республике" [3, с.504].

Бурное развитие науки и техники в настоящее время и стремление человека к совершенной модели личности во все времена дали толчок к построению образования на идеях гуманизма и организации его по принципу непрерывности.

1. повышение квалификации;
2. переподготовка кадров;
3. стажировка и усовершенствование кадров;
4. повторное высшее, среднее специальное и высшее техническое профессиональное образование;
5. повышение степеней;
6. образование пожилых лиц [1].

Основной целью повышения квалификации является обеспечение повышения и совершенствования уровня интеллектуальной и профессиональной подготовки каждого работника или специалиста по своей специальности, его адаптации к постоянно меняющимся и обновляющимся условиям труда, активного и эффективного участия в социальной, экономической, политической и культурной жизни страны.

Переподготовка - это форма дополнительного образования, реализующая стремление каждого гражданина, получившего начальное базовое профессионально-специальное образование и работающего в определенной сфере труда, к освоению новой профессии и специальности в соответствующей области и служащая для более динамичного и гибкого удовлетворения реального спроса на кадры. Эта форма обучения представляет собой дополнительное образование, предоставляемое специалистам при условии, что разница между программами начального образования и образовательной программой специальности, подлежащей повторному получению, не превышает расчетного количества часов за один учебный год. Разница между программами определяется учреждением, которое проводит переподготовку.

Переподготовка кадров осуществляется в учреждениях повышения квалификации и переподготовки, в соответствующих структурах, созданных в учреждениях высшего, среднего специального и профессионального образования, а также в других учреждениях дополнительного образования, деятельность которых лицензируется по требованию законодательства в данной области.

Стажировка и усовершенствование кадров направлено на повышение уровня профессионализма и качества труда, служит формированию и совершенствованию профессиональных навыков персонала, увязке теоретических знаний с практикой, приобретению более современных профессиональных компетенций и умений, приобретению опыта внедрения системы новых технологий и инноваций.

Повторное высшее, среднее специальное и высшее техническое профессиональное образование-это вид дополнительного образования, предоставляемый специалистам, когда разница между программой начального образования и образовательной программой

специальности, подлежащей повторному получению, превышает количество часов, начисляемых за один учебный год. Разница между программами определяется учреждением, дающим повторное высшее, среднее специальное и высшее техническое профессиональное образование. В целях обеспечения гибкости в работе по подготовке специалистов и стремления отдельных лиц к получению дополнительного профессионального образования повторное высшее, среднее специальное и высшее техническое профессиональное образование осуществляется на основании договоров, заключаемых между лицами, желающими получить это образование, или между соответствующим учебным заведением и администрациями и организациями, в которых они работают.

Повышение степеней - это вид образования, который предполагает подготовку кадров, окончивших средне-специальные учебные заведения и получивших степень бакалавра, к уровню бакалавра по соответствующим специальностям.

Образование пожилых людей-это вид дополнительного образования, который обеспечивает непрерывную адаптацию граждан к изменениям, происходящим в обществе и экономике. Это направление дополнительного образования обусловлено необходимостью перепрофилирования значительной части трудоспособного населения, их адаптации к новым условиям и создания новых возможностей трудоустройства, чтобы они могли быть конкурентоспособными на рынке труда. Целью образования пожилых людей является обеспечение активного и компетентного участия пожилых граждан в постоянно меняющейся социальной, политической, культурной жизни общества. Посредством этого типа образования пожилые люди повышают свои навыки, обогащают свои знания, повышают свой профессионализм или направляют их в новом направлении, и таким образом обеспечивается их участие в независимом социальном, экономическом и культурном развитии. К обучению пожилых людей могут привлекаться лица старше 18 лет, имеющие опыт самостоятельной деятельности и профессии, а в некоторых случаях и вовсе не имеющие профессии.

Библиография:

1. Закон Азербайджанской Республики "Об образовании" URL: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=29005 (дата обращения: 08.12.22).
2. Иванова Е. О. "Тенденции развития образования в условиях информационного общества" // Ярославский педагогический вестник, Том II (Психолого- педагогические науки), № 2, 2011.
3. Mammadov N.R. "About the History of the development of Additional Education in Azerbaijan" // "Current issues in modern science" (History Series, Pedagogy Series, Law Series, Economics Series, Public Administration Series, Technical Series). Issue No 2(2) 2022, Kyiv-2022.

ШАЛВА АЛЕКСАНДРОВИЧ АМОНАШВИЛИ И ЕГО ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА

Меджидова З.С.

доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан

Abstract: *Sh. A. Amonashvili is one of the great teachers and psychologists of the Soviet period, an innovator in the field of pedagogy, the creator of his own methodology for working with children, the author of the Fundamentals of Humane Pedagogy and a huge number of works, books on pedagogy and psychology. His interaction with students takes place according to the system of a personal-humane approach, which is based on a combination of pedagogy, psychology, philosophy and the foundations of being.*

Keywords: *innovator, humane pedagogy, self-development, personal freedom, learning*

Этим летом, отдыхая в Грузии, мне посчастливилось встретить человека – легенду. Эта встреча была организована моими детьми, которые, в один из дней моего пребывания в Тбилиси, объявили, что едем в Кахетию, к волшебникам, в «страну чудес», где меня ожидает большой сюрприз. Я даже представить себе не могла, что меня ждёт встреча с великим, светлым, прекрасным человеком Шалвой Александровичем Амонашвили и его семьей.

Мы подъехали к высокому дому с очень светлой, стеклянной террасой. Вокруг цвела лаванда, много зелени, кустарники с фонариками и павлины. Все вокруг благоухало, было очень красиво: много деревьев, чистые и ухоженные дорожки, одна из которых вела к дому. Зайдя в просторную, уютную террасу, нас встретили очень милые, великодушные, мужчина и женщина, как потом оказалось, что это сын великого Шалвы Амонашвили Паата и его супруга Тамрико. И вот на дорожке показался необычный, очень аккуратный человек, идущий к нам. Это был Шалва Александрович Амонашвили – человек очень приятной внешности и оригинальной одежде. Честно признаться, трудно было скрыть радость, восхищение, восторг при виде этого интеллигентного, прекрасного и энергичного человека. О его в возрасте забываешь с первой минуты встречи, а уж потом, после нескольких часов беседы с ним, экскурсии по усадьбе, которую он сам провел, убеждаешься в истинной молодости этого необыкновенно светлого человека. У него легкая походка, очень доброжелательный взгляд, наполненный любовью, искренний, веселый смех и светлая улыбка. Говорят, что при общении с просветлёнными людьми в человека перетекает часть Божественной энергии и остается в нем навсегда. Я почувствовала прилив энергии, силы, я стала какой-то другой – наполненной и светлой. Мне все говорили, что я не просто сияю, но и излучаю свет. Особое впечатление на меня произвело то, как он вел беседу, общение – легко, просто, интересно с яркими вкраплениями подробностей и деталей. Дом-усадьба в Бушети (родовое гнездо семьи Амонашвили) стала крупнейшим центром не только педагогических идей, но и прежде всего их практического воплощения. После знакомства, беседы, обеда Шалва Александрович предложил осмотреть все, что за эти годы им удалось сделать на территории усадьбы на трех гектарах земли. Он сам сел за руль электромобиля, и мы поехали вглубь сада. На территории усадьбы расположены коттеджи, где живут дети, бассейн, кафе, столовая, конференц-зал, спортивная площадка, с которой видно все вокруг,

медиа-центр, мастерская, выставочный зал. Каждый год летом сюда приезжают родители с детьми, педагоги, воспитатели, общественные деятели. Этот город-лагерь под названием «Мзианети», что в переводе с грузинского означает «Город Солнца», в котором свои правила жизни, свои символы, свои принципы. Ежегодно в «Городе Солнца» гостят около 300 человек из разных стран: Канады, Японии, США, Австрии, Англии, Австралии, Франции, Германии, России, Украины, Прибалтики, Шотландии. К приезду гостей вывешиваются флаги стран, откуда они прибывают. Этим летом в июле висел флаг Украины. Дети от 6 до 16 лет находятся в лагере девять дней. Утро начинается с того, что дети приводят своих родителей на занятия – лекции, семинары, которые проводятся до обеда и после него. За то время, пока родители обучаются, дети идут на биржу труда и получают своё назначение на работу – кто-то работает официантом в кафе или столовой, кто-то - в аптеке, кто-то – охранник. За свою работу каждый ребенок получает зарплату – деревянный «дар», круглый по форме. Это особая находка Шалвы Александровича, не деньги, а «дар». Заработав «дары», дети имеют право подарить своим родителям абонемент для купания в бассейне, посещение мастер-класса, выставки рисунков и поделок. Ребенок, который имеет возможность самостоятельно подарить своим родителям удовольствие, чувствует себя взрослым и необыкновенно счастливым, гордым. В лагере устраивают настоящие походы, где выбираются достаточно сложные маршруты в сопровождении опытных взрослых. В походе детям приходится преодолевать трудности, помогать друг другу в дороге, переносить капризы природы, защищать маленьких и более слабых, и неприспособленных к таким условиям. Каждому ребенку дается возможность ощутить себя нужным, способным на многое, почувствовать себя сильным и смелым. Все, что происходит на территории усадьбы, в этом милом «государстве» для детей, кажется игрой, но это только на первый взгляд. На самом деле – это серьезная, вдумчивая и полезная работа, потому что каждый ребенок включается в реальный, серьезный процесс жизни. Дети осознают, что они как взрослые могут управлять ситуацией, дарить радость, любовь, счастье, вдохновение себе, своим родителям, тем, с кем успели подружиться в лагере. Именно в этом заключается сила каждого ребенка и уверенность в завтрашнем дне. Всему этому они обучаются в прекрасном «Городе Солнца» под руководством настоящих волшебников - отца и сына Амонашвили.

Шалва Александрович Амонашвили – один из великих педагогов и психологов советского периода, новатор в области педагогики, руководитель Международного Центра Гуманной Педагогики, академик Российской Академии образования, заведующий лабораторией гуманной педагогики, создатель собственной методики работы с детьми, автор «Основ гуманной педагогики» и огромного количества трудов, книг по педагогике и психологии. Его взаимодействие с учениками проходит по системе личностно-гуманного подхода, в основе которого лежит совокупность педагогики, психологии, философии и основ бытия. Его методика направлена на воспитание, обучение и личностное развитие каждого отдельно взятого ребенка, выстраивание доверительных отношений, основанных на взаимоуважении. Это система на практике доказала, что способна дать возможность направить ребенка к знаниям и к духовному развитию. Ш. Амонашвили родился в Грузии в селе Бушети 8 марта 1931 года. Отец погиб на фронте в 1942 году, а мать одна воспитывала двоих детей, Шалву и его сестру. Вспоминая свой школьный период, он говорил, что учителей он недолюбливал, потому что чувствовал, что они тоже не любили его слабого. Поверить в себя, в свои силы, окончить школу золотой медалью ему помогла учительница

грузинского языка и литературы Варвара Вардиашвили, о которой Шалва Александрович всегда вспоминает с любовью и теплотой.

Вспоминая своего прекрасного педагога, Шалва Александрович говорит, что «Варо Вардиашвили живет во мне». Прохожу по той улице, где она жила, «останавливаюсь, чтобы склонить голову в память волшебницы мастерства воспитания и проговорить про себя: «спасибо тебе, любимый человек, созидатель моей личности, что одарила меня своей любовью к детям» (2, с.6). Пройдя через руки своих учителей в школе, стать учителем он не собирался. Его влекла журналистика. В школе задержали выдачу аттестатов, и он не смог вовремя сдать документы на этот факультет, так как все места медалистов были уже заняты. Он поступает на факультет востоковедения в группу иранской филологии. На втором курсе, чтобы помочь финансово своей семье, он работает пионервожатым в школе. У него не было даже мысли сделать школу делом своей жизни, но твердо знал – работать надо честно с отдачей. Окунувшись в школьную жизнь, он стал осознавать себя начинающим молодым учителем среди опытных своих коллег и понял, что он пришёл к детям в школу навсегда.

В 1955 году, окончив Тбилисский государственный университет с красным дипломом, поступает в аспирантуру и становится сотрудником НИИ имени Я.С.Гогебашвили. В 1960 году защитил диссертацию по педагогике, впоследствии отказался от неё, потому что она противоречила его новым педагогическим взглядам. Для того, чтобы прийти к новаторству, ища для себя новое в педагогике и психологии, понадобились годы кропотливой работы по изучению трудов ученых разных лет. Он начинает заново вместе со своими учениками изучать и обсуждать Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, Я.С.Гогебашвили, А.С.Макаренко, раскрывает и обобщает религиозные первоисточники, перечитывает педагогические труды В.А.Сухомлинского, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, Д.Н.Узнадзе, А.Н.Леонтьева, Николая Рериха и других. На основании изучения трудов и своих исследований, он начал осознавать и формировать принципы и основы новой личностно-гуманной педагоги.

На базе «Школы радости» в Тбилиси по разработанным планам начались экспериментальные занятия с детьми шестилетнего возраста, где главной целью было воспитание максимально грамотных и рассудительных детей. В этот период Шалва Александрович писал: «Я в мире не вижу, не знаю другого такого беспредельно удивительного создания как ребенок» [3, с.7], «ребенок – просто самое удивительное чудо из всех чудес, дарящее педагогу, воспитателю возможность превратиться в Волшебника», «... дети – чудо, но нужны и педагоги – волшебники. Они нужны не только отдельным детям, а каждому ребенку, ибо чудо – в каждом из них» [3, с.9].

Присоединившись к эксперименту Шалва Александрович стал его участником, а затем руководителем проекта «Гуманно-личностный подход к детям в образовании» одновременно в нескольких школах Грузии. В период «оттепели» повеяло ветром свободы и надежды на перемены в науке, образовании, творчестве. В этот период В.А.Сухомлинский создал новую педагогическую систему, в центре которой – признание личности ребенка высшей ценностью. Процессы воспитания и образования должны быть ориентированы именно на личность ребенка. Следовать этой идее Сухомлинского для Амонашвили было не только понятно, но и необходимо, потому что и для Сухомлинского, и для Амонашвили самым важным в работе с детьми была позиция «сердце отдаю детям» - так называлась одна из книг Сухомлинского. Шалва Александрович, обучая детей, сам учился, впитывал опыт и мудрость ученых, которые открывали новые горизонты в работе с детьми. К своей системе

он шел последовательно, овладевая огромным материалом педагогических, философских, психологических и религиозных знаний. В 1972 году защищает докторскую диссертацию по психологии. За его плечами были очень сложные годы, когда слава педагога-новатора одних раздражала, а другим просто не нравилась. Амонашвили обвинили в склонности к буржуазным теориям, а лабораторию неожиданно для всех закрыли. Он был практически отстранен от педагогической деятельности. Волею судьбы он оказался в Москве, где был встречен весьма радушно единомышленниками, которые помогли в реализации его идей. Этот период своей жизни Шалва Амонашвили выразил словами восточной мудрости: «Никто тебе не друг, никто тебе не враг, каждый для тебя – учитель». Много сил было потрачено Амонашвили на то, чтобы убеждать и доказывать верность избранному пути и правильность своих идей и теорий. Его почитали не только в Грузии, но и за ее пределами. В Грузии были люди, которые прекрасно понимали и осознавали ту пользу, которую могла принести стране новизна в методах воспитания подрастающего поколения. Экспериментальная «Школа радости» стала детищем Ш. Амонашвили и тех, кто разделял его взгляды. Он настаивал на приеме в школу детей с шести лет, что для некоторых было неприемлемым новшеством. Амонашвили убедил, а позже ему удалось провести в жизнь детей пятидневку. Сегодня мы настолько привыкли к тому, что суббота и воскресенье дети дома, что не задумываемся над тем, как внедрялось это радикальное для многих чиновников решение в жизнь.

Педагогический подход строится на особом отношении к детям – как явлению в земной жизни; наличие энергии духа, что позволяет воспитывать в детях стремление к саморазвитию и личностной свободе, а учитель – пример духовности.

Основными принципами работы с детьми у Шалвы Александровича является: Любовь к детям; духовный комфорт для ребенка и равновесие; в каждом из учеников прожить самого себя. Эти принципы помогут добиться положительного результата в процессе познания и это лучший способ к саморазвитию. Учитель обязан обладать умением понимать своих учеников, верить в результат познания, быть сдержанным, доброжелательным, всё делать с любовью, и он станет той силой, которая направит ребенка в нужное русло, в то время как сами дети полны энергии, необходимые для обучения.

Ученый-новатор утверждает, что нет слабых и отстающих учеников, необходимо создать для них благоприятные условия. Во всех школах, которые занимаются по принципу Амонашвили, стоят следующие задачи: - уроки должны быть познавательными; найти тот подход, необходимый конкретному ученику; уметь перенаправлять детскую энергию в обучающее русло; подстегивать детей к знаниям.

Каждому учителю Шалва Амонашвили советует верить в безграничные возможности ребенка, чтобы они гордились не сильными учениками, а слабыми, которые смогли встать сильными. Он просит не попрекать учеников их прошлым поступками, не стыдить и не унижать ни словом, ни жестом, ни намеками. Необходимо любить своих учеников потому, что только любовью воспитывается любовь. Учитель должен защищать ребенка так, чтобы эта защита всё время напоминала ему о том, каким он должен стать.

В школах Амонашвили нет оценок, способным разделить учеников на лучших и отстающих, каждый соревнуется с собственными возможностями. У детей нет соперничества, а только взаимная помощь и поддержка. В России после нескольких лет экспериментального обучения система Шалвы Амонашвили была рекомендована для применения в школах. В своих трудах Амонашвили выделяет такие виды воспитания, как стихийное, традиционное, идейное и системное.

Гуманная педагогика строится как системный вид воспитания. Только взаимодействие учителей и родителей даст положительный результат в развитии и обучении детей. В этой системе родители выступают как педагоги, воспринимая детей как дар Божий, а их любовь должна стать тем стержнем, вокруг которого будет строиться воспитание. С 1961 года методика Шалвы Амонашвили признаётся официальной не только в России, но и во многих европейских странах, имеет огромное количество последователей, в том числе и в Азербайджане. Эта идея сама по себе очень проста и близка как учителям, педагогам, так и родителям, даёт простые советы на любой вопрос, связанный с детьми.

На протяжении многих лет рядом с Шалвой Александровичем была его супруга Валерия Ниорадзе – крупный учёный, учитель, автор многочисленных трудов, доктор педагогических наук, преданный друг и единомышленник. Всю жизнь именно эта женщина являлась верным соратником и первым его помощником. В 2012 году её не стало. Сын Паата и его жена Тамрико Схвиторидзе поддерживали и до сих пор поддерживают Шалву Александровича и друг друга в тяжелейшие периоды жизни. Оба они – ученые, энциклопедически образованные и интеллигентные люди, теплые, отзывчивые, доброжелательные – оказались для Амонашвили Шалвы Александровича, подлинными соратниками, помощниками и единомышленниками. Сын Паата Шалвович – писатель, педагог, общественный деятель стал продолжателем дела отца, возглавив Международный центр, руководит телестудией для детей, проводит семинары вместе с Шалвой Александровичем во многих городах, а вместе с Тамрико является создателем в Тбилиси детского центра «Басти Бубу».

Шалва Александрович для своего возраста очень активен – много пишет и издает научных трудов и художественных произведений, читает лекции, проводит семинары, конференции, координирует работу многих лабораторий, многочисленных исследователей как в Грузии, так и за ее пределами, и за рубежом.

Библиография:

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. М., 1996.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М., 1987.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М., 1980.

УДК 371.1

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА РУКОВОДИТЕЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Насибова Афаг Бахтияр гызы

доктор философии по педагогике, ст. преп.

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанской Республики

e-mail: afaqnesibova@mail.ru

Abstract: *In modern times, the image of a leader is of great importance in management, especially in education management. Because the success and achievements of an enterprise directly depend on the manager who manages it, on his management style, personality, in short, his image. For this reason, the leaders of educational institutions must be fair, humane, responsible to their subordinates and to themselves, and at the same time demanding.*

Keywords: *head, image, competence, responsibility, management*

В современном мире имидж руководителя играет большую роль в управленческом процессе. Впервые употребляемый американским экономистом Болдуингом термин «имидж», изначально использовался в политологии, где его связывали с имиджем политиков. В настоящее время это понятие распространилось как в педагогической, так и других науках.

Имидж – это образ человека, ассоциируемый в сознании людей, который характеризуется своим внешним видом, одеждой, походкой, культурой речи, интеллектом, образом жизни, душевным доверием, умением расположить к себе людей, сформировать у них положительное отношение к себе.

Каким образом осуществляется созданием имиджа образовательного учреждения и управление им. Как было отмечено А.С. Сидоровым, «в современных социально-экономических условиях имидж образовательных организаций является одной из ключевых характеристик, определяющих их успешность на рынке образовательных услуг» [4, с. 520].

На современном этапе следует рассматривать имидж руководителя в качестве важного звена имиджа образовательной организации, который оказывает непосредственное влияние на успешность его управленческих действий на разных ступенях образования.

Как отмечает Е. В Новаторов, «имидж руководителя является неотъемлемой частью структуры сферы управления. Обладая им, руководитель демонстрирует свой профессионализм. Эффективность развития и функционирования образовательного учреждения невозможна без сформированного позитивного имиджа руководителя» [3, с. 8].

Чтобы сформировать положительный имидж, необходимо наличие определенных личностных качеств. Эти качества можно условно разделить на следующие группы:

- 1) коммуникабельность руководителя т.е. умение общаться с людьми;
- 2) овладение нравственными ценностями, умение соблюдать в своей деятельности моральными и демократическими принципами;
- 3) умение своим примером, поведением воздействовать на людей;
- 4) умение внедрять в практику новейшие достижения науки и техники;
- 5) умение организовать и направлять деятельность подчиненных;
- 6) умение использовать в практической деятельности передовой опыт работы;
- 7) создать необходимые условия для развития инициативы и творческого подхода к делу и т.д.

Коммуникабельность руководителя проявляется прежде всего в его речи. Манера руководителя говорить соответствующим тоном, интонацией, свидетельствует о мастерстве руководителя, о его умениях организовать, направлять и контролировать деятельность подчиненных.

Если в речи наблюдается торопливость, сбивчивость, это означает, что руководитель или серьезно не готовился к выступлению, или же его психические и физические состояния не позволяют правильно строить свою речь.

Спокойная, логически правильно построенная речь свидетельствует о рассудительности, компетентности руководителя. Тихая, нерешительная речь способствует падению имиджа руководителя. Падению имиджа способствует так же самоуверенность, бескультурье, грубость руководителя, которые проявляются в его речи и общении.

Интеллектуальный и профессиональный опыт является элементом формирования имиджа. Каждому руководителю необходимо передавать свой опыт, знания подчиненным.

Он сам непосредственно участвует в процессе производства, контролирует весь ход производственного процесса, выявляет ошибки, недостатки, способствует оперативному устранению недочетов в работе каждого участника производства, а в случае необходимости обеспечивает их нужным оборудованием, техническими средствами и др.

Говоря об имидже, необходимо иметь ввиду, что у него всегда есть две стороны – одну определяет отношение к нему внешней аудитории, которой собственно адресован данный имидж, и другая – данный имидж в представлении самого носителя имиджа, а именно образовательного учреждения [2].

Руководителю необходимо хорошо ориентироваться в различных ситуациях, правильно анализировать факты, процессы, сделать правильные логические выводы. Нежелательно проявление излишней самоуверенности, необходимо отойти от шаблонного, стандартного поведения, быть объективным и решительным в решении вопросов.

Имидж руководителя формируется в процессе выполнения кинетических действий. Владея кинесикой (совокупность телодвижений жестов, мимики) человек по мимике может получить достоверную информацию не только о психическом состоянии говорящего, но и о том, насколько он в данный момент общения правдив или же неискренен. Умение видеть, замечать даже небольшие штрихи в поведении, мимике, позе, одежде человека поможет нам дополнить характеристику личности.

Медлительность, опущенная голова, сутулость свидетельствуют о неуверенности в своих силах, слабости человека. Это в свою очередь, приводит к потере имиджа руководителя.

Одежда руководителя тоже играет значительную роль в формировании его имиджа. Вкус в подборе одежды является важнейшей предпосылкой положительного впечатления о нем. Выбор подходящей одежды демонстрирует эстетическую культуру руководителя, его отношение к вещам.

Руководителю нельзя одеваться ультрамодно, так как многие в этом усматривают легкомыслие, несерьезность. Внешний облик руководителя должен показать, что он серьезно и ответственно относится к себе и окружающим его людям.

Овладение следующими качествами способствует формированию хорошего имиджа руководителя:

- умение видеть перспективу в деятельности коллектива;
- стойкость характера руководителя;
- его доверие к людям;
- бескорыстная помощь;
- преданность уставу учреждения;
- умение проявлять творческую способность;
- наличие твердости духа;
- умение общаться;
- целеустремленность руководителя;
- стремление быть всегда в центре происходящих событий и др.

Падению имиджа способствует отсутствие у руководителя системы образования способности к профессиональной и административной деятельности. Малограмотные руководители системы образования не умеют дать квалифицированные советы и консультации своим подчиненным, устранить недостатки в научном направлении, достойно представлять свое учебное заведение в вышестоящих организациях.

В своей статье М.Н. Лебедева выделяет следующие компоненты имиджа руководителя:

- личностные (характер, тип личности, психофизиологические особенности);
- социальные (уровень образования, стиль общения, модели ролевого поведения);
- профессиональные (профессионализм, трудовой опыт, стиль руководства) [1].

Таким образом, обобщая анализ изучаемой проблемы, мы можем сказать, что современный руководитель системы образования должен в первую очередь обладать высоким профессионализмом, работоспособностью, политической культурой, ответственностью в отношении к себе и подчиненным, высокой нравственностью, компетентностью, организаторскими качествами, личным авторитетом, используя десократический стиль управления коллективом.

Библиография:

1. Лебедева М.Н. Имидж руководителя образовательной организации: сущность, функции, структура / Молодой ученый. -2020. № 43. – С. 45-46
2. Машкеева В. А. Теоретические основы формирования позитивного имиджа образовательного учреждения.
teoreticheskie_osnovy_formirovaniya_pozitivnogo_imidzha_-
obrazovatel'nogo_uchrezhdeniya.
3. Новаторов, Е. В. Персональный маркетинг: монография / В. Е. Новаторов. — М.Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 280 с.
4. Сидорова А. С. Управление созданием имиджа образовательного учреждения / Молодой ученый. – 2016. - №2 4. – С. 520-523.

УДК 377.5

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА

Начиогло Елена Константиновна
Преподаватель музыкальных дисциплин
II дидактическая степень
Колледж имени Михаила Чакира, Комрат
E-mail: naciogloelena@gmail.com

Abstract: Nowadays, the more and more spreading approach is the one, where the main goal of educational process in music colleges is the development of creative abilities, creativity, the ability to work in a team, in musical groups (teamwork), the ability to work independently and self-actualize, i.e. the formation of professional skills of a student. In order for future specialists to master professional knowledge, skills and abilities, the teacher faces the most important objectives for professional competencies formation and mobility of the future conductor-choirmaster.

Keywords: Conductor, conducting skills, professional competencies, knowledge, skills.

Современная система подготовки хоровых дирижеров обусловлена необходимостью более детально изучить профессиональные умения и методы их формирования.

В нынешнее время все больше и больше распространяется такой подход, где основной задачей образовательного процесса в музыкальных колледжах является развитие творческих способностей, креативности, умение работать в команде, в музыкальных коллективах

(командной работы), умение работать самостоятельно и самореализовываться, т.е. формирование профессиональных навыков студента.

Чтобы будущие специалисты овладели профессиональными знаниями, умениями и навыками, перед педагогом стоят важнейшие задачи для формирования профессиональных компетенций и мобильности будущего дирижера-хормейстера.

[1, с.19].

Профессиональная компетентность - совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать педагога, который ведет педагогическую деятельность и педагогическое общение на достаточно высоком уровне, достигает стабильно высоких результатов в развитии и воспитании.

Согласно определению понятия «профессиональная компетентность» предлагается оценивать уровень профессиональной компетентности педагога по трем критериям:

1. Владение современными педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности.
2. Умение решать профессиональные задачи.
3. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и предписаниями.

В профессиональные компетенции педагога входят:

1. Интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;
2. Коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, умение слушать, экстраверсию, эмпатию.
3. Информационная компетентность – объем информации педагога о себе, учениках, родителях, о коллегах.
4. Регулятивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.
5. Использовать знания в области психологии и педагогики, специальных и музыкально-теоретических дисциплин в преподавательской деятельности.
6. Использовать базовые знания и навыки по организации и анализу учебного процесса, методике подготовки и проведения урока в хоровом классе.
7. Владеть культурой устной и письменной речи, профессиональной терминологией.

Изучая дисциплину «Дирижирование», учащийся должен обладать профессиональными компетенциями:

1. Осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.
2. Осуществлять педагогическую и учебно-методическую деятельность в детских музыкальных школах, общеобразовательных учреждениях.
3. Использовать знания музыкально-теоретических дисциплин в преподавательской деятельности.
4. Осваивать учебно-педагогический репертуар.
5. Способность дать художественный анализ и оценку произведению.
6. Способность и готовность применять полученные знания, навыки и личный опыт в процессе творческой педагогической деятельности, готовность к постоянной и

систематической работе, направленной на совершенствование своего профессионального мастерства.

7. Целостно и грамотно воспринимать и исполнять музыкальные произведения, самостоятельно осваивают хоровой и ансамблевый репертуар (в соответствии с требованиями программы).

8. Организовывать мероприятия и репетиционные работы в условиях концертной организации, в хоровых и ансамблевых группах.

9. Применять комплекс музыкальных и исполнительских средств для художественной выразительности в соответствии со стилем музыкального произведения.

10. Применять в исполнительской деятельности технические средства звукозаписи, вести репетиционную работу и запись в условиях студии. [2]

Важнейшими составляющими в профессиональной деятельности дирижера являются качества его личности: самоконтроль, выдержка, ответственность, адекватная профессиональная оценка, высокая организованность, склонность к лидерству, целеустремленность, эмоциональная устойчивость, богатое творческое воображение. [3, с.21]

Опыт многих музыкантов показывает, что педагоги дирижерских классов видят свою задачу в том, чтобы подготовить хормейстера, свободно владеющего всем комплексом знаний и навыков, необходимых для руководителей хора. Цель же класса хорового дирижирования в колледже состоит в воспитании не только грамотного музыканта-хормейстера, но и педагога, владеющего различными приемами вокально-хоровой работы с детьми. В процессе занятий в классе хорового дирижирования на музыкальном отделении колледжа не только происходит формирование студента как музыканта-дирижера, но и осуществляется развитие его педагогических способностей. Став педагогом, он сумеет придать уроку соответствующий эмоциональный настрой, преподнести школьникам разного возраста учебный материал в доступной форме, поможет им правильно оценить окружающую их музыку. Большие возможности имеет дирижерский класс и для воспитания таких качеств, как самостоятельность мышления, наблюдательность, внимание, а также морально-этических чувств, которые особенно необходимы учителю.

К числу специальных знаний, навыков и умений относится и дирижерская техника, т. е. определенная система жестов для управления исполнительским коллективом. Дирижирование теснейшим образом связано также с занятиями сольным пением, музыкальным инструментом, сольфеджио, теорией музыки и гармонией, музыкальной литературой, анализом музыкальных произведений. Усвоение данных курсов способствует формированию знаний и умений, необходимых для глубокого самостоятельного постижения и исполнительского воплощения хоровых произведений.

Стать дирижером трудно по многим причинам. Одна из них необходимость огромных знаний, как теоретических, так и практических; ощущения мелодического, гармонического и ритмического, ладового начал являются для дирижера главными. Музыкальность дирижера складывается из развития слуха, умения ощущать малейшие отклонения от чистоты тона или малейшие колебания в интонации, предельной восприимчивости к оттенкам, динамике, к звуковым пропорциям между отдельными хоровыми голосами, между инструментами и группами хоровых партий; ему необходимо легко и свободно читать с листа, уметь транспонировать нотный текст, иметь отличную музыкальную память и владеть мануальной техникой. Поэтому ему надо всячески развивать внутренний слух и слуховую память.

Ниже приведены в обобщенном виде необходимые учителю музыки взаимосвязанные группы знаний, навыков и умений, обусловленные структурой его дирижерской деятельности:

1. *Знание музыкально-выразительных средств*, включающих такие элементы музыкального языка, как интонация, тема, мелодия, тональность, гармония, метр, размер, ритм, закономерности формообразования музыки, жанр, стиль.

2. *Знаки закономерностей и особенностей хорового искусства*: хоровые средства выразительности, технические возможности хорового, закономерности хорового строя и ансамбля, значение приемов и методов освоения хорового сочинения до начала репетиции).

3. *Знание исполнительских средств выразительности*: выразительных и формообразующих функций темпа, агогики, динамики и фразировки, штрихов, способов звукоизвлечения, уяснение кульминации.

4. *Знание особенностей хормейстерской работы с хоровым коллективом на различных возрастных этапах*: вокально-хорового школьного репертуара, особенностей звучания детского хора, приемов настройки по камертону, вокально-хоровых упражнений, причин интонационных недостатков, возможных дефектов вокального звукоизвлечения, приемов хормейстерской работы над ансамблем, дикцией, методов ведения репетиций в зависимости от цели и конкретных условий, способов общения дирижера с коллективом в процессе репетиционной работы.

5. *Знания, необходимые для осознанного формирования мануальной техники*: информационная природа процесса дирижирования, исторически сложившийся язык жестов, закономерности передачи пространственно-двигательными знаками информации о звуке; основные принципы постановки дирижерского аппарата, передача темпа, динамики средствами дирижирования, передача звуковедения и характера звукоизвлечения, исполнение ауфтактов.

Дирижерская профессия отличается рядом особенностей:

Первая особенность заключается в том, что дирижер не имеет прямого контакта со звучащим инструментом во время исполнения и сам не принимает непосредственного участия в процессе звукоизвлечения. Вместо этого он поддерживает зрительный контакт только с исполнителями и может донести свои творческие намерения до аудитории, только воздействуя на команду исполнителей с помощью мимики и жестов.

Второй важнейшей особенностью профессии дирижера является своеобразие творческой, артистической ответственности дирижера. Ответственность, которую несет солист перед своими слушателями, конечно, очень велика. Однако несет он ее за свою личную художественно-исполнительскую деятельность. Дирижер также несет ответственность перед самим коллективом; его задача - научить каждого члена коллектива, как играть, чтобы общее исполнение максимально полно раскрывало творческие замыслы композитора. «Дирижер ответствен перед слушателями не только за себя, но и за тот коллектив, которым он руководит», - говорил известный советский дирижер А.П. Иванов-Радкевич. Важной отличительной чертой дирижирования является коммуникабельность.

К особенностям профессии дирижера относится также тот факт, что очень важный начальный этап работы над произведением дирижер проводит вообще вне контакта со своим "инструментом", то есть хором или оркестром. В этом смысле положение дирижера, который начинает разучивать новый музыкальный текст, можно сравнить с положением режиссера, у

которого в руках текст нового произведения, но еще нет актеров или сцены под его руками. [4, ст.15]

Отсутствие у дирижера непосредственного физического контакта со звучащим инструментом ставит перед педагогом по дирижированию новую, совершенно отличную от прочих исполнительских специальностей задачу: вооружить будущего дирижера исполнительской техникой, являющейся не только средством выявления его творческих намерений, но, одновременно, и средством воздействия на исполнительский коллектив.

Для дирижера владение фортепиано определяет всю дальнейшую деятельность, так как в его распоряжении имеются лишь два средства для чтения нотного текста: внутренний слух и фортепиано. Многолетний упорный труд и настойчивость в улучшении своих навыков игры на фортепиано дают ему главный инструмент в его «руководящих руках» - средство для чтения, совершенного понимания и свободного знания текста.

«Таким образом, - писал А.П. Иванов-Радкевич, — дирижирование является специальной исполнительской дисциплиной, имеет одновременно и гораздо более широкое значение, как средство общемузыкального воспитания. Для каждого серьезного музыканта изучение дирижерского искусства столь же необходимо, сколь и добросовестное изучение предмета «общее фортепиано» для каждого обучающегося в специальном музыкальном учебном заведении» [5, с.22].

Библиография:

1. Кочетова О. Значение профессиональных компетенций в деятельности будущих дирижеров-хормейстеров/General and Professional Education 2/2011, стр.19
2. Кушин В.С. Общие основы педагогики. - Р-н/Д.: Март, 2002. Педагогическая энциклопедия. Т.3. Н-СН. - М.: Советская энциклопедия, 1996. - 879 с. <http://www.informio.ru/publications/id3158/Professionalnaja-kompetentnost-pedagoga#:~:text=>
3. Кочетова О. Статья «Значение профессиональных компетенций в деятельности будущих дирижеров-хормейстеров»/General and Professional Education 2/2011, с.21.
4. Иванов-Радкевич И. О воспитании дирижера//Москва: Музыка, 1973, с.15.
5. Безбородова Л.А. Дирижирование//Москва: Просвещение, 1990, с. 22: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец.

УДК 341.7: 37.014.53

МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТИМУЛ ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Никулина Н.А.

кандидат филол. наук, доцент

Тюменский индустриальный университет

г. Тюмень, РФ

email: nadya-nika2006@yandex.ru

Abstract. *The paper proposes the result of the study of educational integration as a natural process, which characterizes the world order, despite the periods of crises and conflicts, and therefore requires consistent study. According to the authors, it is educational integration that is an important condition for promoting Russian cultural values in the world community as guarantors of humanization of intercultural dialogue.*

Key words: *educational integration, Russian as a foreign language, Russian culture, intercultural communication.*

В текущей ситуации исследователи всё реже включают в темы своих докладов и научных статей такие понятия как «глобализация» или «интеграция», поскольку эти и подобные понятия ведут к описаниям международных процессов в сфере образования, приближают к сочинительству утопий или антиутопий. Вместе с тем, международное образовательное пространство существует, как и процесс глобализации и даже интеграция.

Интеграция – понятие, приложимое к различным сферам жизни, рабочее в описаниях и анализах систем различного масштаба, а в отношении к высшему образованию часто звучит в связке с такими понятиями как «глобализация» и «интернационализация». Процессы в образовании под углом актуальной терминологии получают следующие акценты:

- под углом глобализации – акцент на «создание всемирной единой унифицированной системы, при которой стираются различия между входящими в неё образовательными системами», а сама система обучения адаптируется к запросам глобальной рыночной экономики» [2, с. 281, 284];
- в русле идеи интернационализации «функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [1, с. 53].

Исследователь И. Б. Стукалова обобщает терминологические коллизии и делает вывод о том, что «интеграция высшего образования представляет собой сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость, превращение высшего образования в мировую социальную систему». Она же предлагает считать международную интеграцию в сфере высшего образования «результатом углубления и развития процесса интернационализации и интеграция национальных образовательных систем» [3, с. 40]. Такой взгляд на процесс интеграции высшего образования можно считать вполне оптимистичным, если не анализировать конкретные показатели процесса, сосредоточить основное внимание на зарубежных или столичных вузах России, современную геополитическую ситуацию считать временной. Кроме того, при любых обстоятельствах останутся иностранцы, которые будут иметь желание приехать в Россию с целью получения высшего образования.

По мнению экспертов досанкционного периода, факторами, определяющими выбор иностранных обучающихся, являются следующие: распространённость языка обучения, качество образования; репутация вузов, стоимость обучения и проживания, миграционная политика сопоставимость квалификационных требований, а также географические, климатические и национальные особенности принимающей страны. Важнейшим фактором студенческого выбора является качество образования, но этот параметр пока не имеет совершенной диагностической основы. На практике существует прямая связь между позицией вуза в академических рейтингах и его привлекательностью для иностранных студентов, но важным сдерживающим фактором для притока иностранных студентов именно в РФ является язык преподавания. Страны с наиболее распространёнными языками – английским, французским, немецким, русским и испанским – могли бы быть наиболее привлекательны для иностранных студентов. Высокую значимость языкового фактора подтверждает анализ структуры контингента иностранных студентов, обучающихся в России. Доля России в международном потоке иностранных студентов формируется в основном за счёт русскоговорящих студентов из стран СНГ: Казахстана, Белоруссии и

Туркмении. 70 % всех иностранных студентов, получающих высшее образование в России, – это выходцы из стран СНГ, в основном русскоязычные или этнические русские, около 14 % – представители стран Азии, остальные 7 % – представители стран Африки, Европы и Америки. В настоящее время англоязычные страны являются лидерами по приёму студентов (по соотношению иностранных и национальных студентов). Так, Австралия, Южная Африка, Новая Зеландия, Великобритания и Соединённые Штаты Америки имеют самый высокий показатель соотношения иностранных и национальных студентов. Именно языковые барьеры являются одним из важнейших факторов, сдерживающих приток иностранных студентов в Россию. Специалисты ОСЭР в своих ежегодных докладах стабильно относят Россию в группу стран, где университеты практически не предлагают образовательные программы на английском языке.

Даже при благоприятных внешнеполитических условиях международная интеграция высшего образования не может в одночасье охватить все страны с равнозначной долей их присутствия в глобальном образовательном пространстве. Доминантное положение одних стран (с их образовательными системами) закономерным образом определяет политику на рынке образовательных услуг, формирующую особые требования к менее продвинутым участникам интеграционного процесса. Среди условий, которые активно продвигаются сегодня в вузах России, ориентированных на интеграцию, – это создание открытых онлайн-курсов на английском языке, возможность обучения на английском языке в режиме очного обучения. На первый взгляд, это условие является логичным ответом на популярный мотивационный фактор привлечения иностранного контингента в российские вузы, но анализ возможных последствий внедрения этого требования может оказаться разрушительным для образовательной системы России и, возможно, для российской культуры в целом.

Мы не можем отрицать тот факт, что сегодня основной приток абитуриентов в российские вузы осуществляется за счёт выпускников из стран ближнего зарубежья, Китая, Вьетнама, азиатских стран, не имеющих знаний базового английского, для которых изучение русского языка является проблемой, равнозначной той, которую испытывает россиянин, обучающийся в вузах Европы или Америки. Соответственно, установка на продвижение курсов на английском языке не является такой уж бесспорной. Кроме того, переход в высшем образовании с русского на английский – это отказ государственному языку в полномочиях и в возможностях развития как литературного.

В этом направлении мы считаем перспективным государственное поощрение проектов, направленных, во-первых, на продвижение уникальных образовательных курсов именно на русском языке (когда сам материал мотивирует к изучению государственного языка России); во-вторых, на создание таких онлайн-курсов по РКИ (русскому языку как иностранному) [4], которые ненавязчиво экспандируют ценности русского мира. Пример последнего представлен на платформе массовых открытых онлайн-курсов Тюменского индустриального университета, где некий процент представлен курсами на английском языке и предлагаются возможности для очного изучения уникальных курсов (МООК по РКИ).

В условиях всеобщей конкуренции вузы Сибири оказываются в особо невыгодном положении по причинам вполне понятным: неблагоприятный для проживания климат, статус провинции (на фоне столичных вузов), ложные представления о сибирской глубинке (дефицит комфорта, скромность условий для научной работы и т.д.). Соответственно,

дополнительной миссией таких курсов становится привлечение иностранного контингента обучающихся в сибирские вузы. Региональная специфика может отвечать современным прагматическим запросам аудитории, мы можем транслировать информацию, которую будущие абитуриенты посчитают для себя полезной. В итоге в выигрыше будут и вузы, и обучающиеся, ориентированные на совершенствование речевых навыков и на получение престижных профессий, предлагаемых в Сибири (например, инженерные профессии). Таким образом, создание уникальных курсов и образовательных программ на русском языке может стать значительным шагом в сторону включения в процесс интеграции вузов Сибири и российского Севера.

Для успешного влияния на общесистемные процессы в высшем образовании необходима поддержка государства и комплексная проработка именно государственных установок на продвижение российских образовательных возможностей и ресурсов. Поднимая рейтинг своих вузов и повышая качество образования в России, мы помогаем русскоговорящим абитуриентам, проживающим за рубежом, получать образование на исторической родине. Кроме того, мы обеспечиваем показатели качества для наших университетов, становимся полноправными участниками интеграционных процессов. Конкретизируя направления работы, отметим, что благоприятными предпосылками для сотрудничества является наличие исторических связей между государствами и народами, их территориальная близость, что наглядно прослеживается в характеристиках миграционного потока абитуриентов в России. Расширение культурного и собственно образовательного сотрудничества со странами СНГ и ближнего зарубежья обретает особую актуальность и требует разработки и внедрения межкультурных проектов, направленных на повышение интереса у молодых людей к изучению русского языка и русской культуры. Примеры таких проектов уже существуют, некоторые находятся в разработке. В частности, научный коллектив кафедры межкультурной коммуникации продвигает идею проведения межкультурного марафона «Учимся и живём в России». Видеомарафон является конкурсным мероприятием, основная цель которого – создание контента, демонстрирующего условия проживания в городах России и достоинства высшего образования в российских вузах. Идея этого модуля фестиваля базируется на необходимости формирования у людей, проживающих в разных странах мира, правдивого образа России, не отягощённого популярными мифами о медведях, матрёшках и суровых людях. К подобным проектам можно отнести международные олимпиады по русской культуре, которые, с одной стороны, привлекают внимание к русской истории и к России в целом, с другой стороны, дают дополнительные возможности для поступления в российские вузы (призовой фонд включает бонусы на прохождение языковых курсов или отдельных дисциплин).

Дополнительным фактором успеха для продвижения образовательных и просветительских проектов являются онлайн-площадки, позволяющие проводить мероприятия, устраивать виртуальные фестивали и читать лекции, привлекая к научным проектам ведущих исследователей студентов из разных стран.

Эффективный межкультурный диалог возможен в том случае, если кто-то его инициирует. Но одних проектов мало, поэтому имеет смысл активизировать гуманитарную поддержку молодых людей, проживающих за рубежом, через сайты ресурсы и систему землячеств. Следует сказать, что подобные сообщества уже успешно функционируют в Австралии, Испании, во Франции и т.д., некоторые из них организованы под эгидой профильных университетов, где изучается русский язык. Подобные сообщества могут стать

важным условием плодотворного сотрудничества специалистов, проживающих в странах содружества и ближнего зарубежья.

Формы работы с молодой аудиторией абсолютно всех стран мира могут быть разнообразными, но первым этапом в разработках стратегий должно стать сотрудничество специалистов разных сфер, поскольку администраторам нельзя в решении таких вопросов обойтись без учёных, а исследователи не смогут формировать свои предложения без знания конкретных условий жизни в конкретных местах планеты.

Библиография:

1. Кряклина Т. Ф. Особенности интернационализации высшего образования в условиях глобализации // Вестник алтайской науки. 2015. № 3–4 (25–26) С. 281–285. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25414018_68113229.pdf (дата обращения: 15.06.2022).
2. Панибратцев В. А. Глобализация и проблемы высшего образования в России // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2014. № 203. С. 49–55. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21645548_52152840.pdf (дата обращения: 05.07.2022).
3. Стукалова И. Б. Интеграция в сфере высшего образования: предпосылки и условия // Вестник Марийского государственного университета. 2017. Т. 11. № 3 (27). С. 40–47.
4. Русский как иностранный. URL: <https://mooc.tyuiu.ru> (дата обращения: 05.11.2022).

УДК 373.1

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«МУЗЫКАЛЬНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В ДЕТСКОМ САДУ»**

Новак И. В.

II дидактическая степень,
педагог муз. дисциплин,
Колледж имени Михаила Чакира
мун. Комрат, РМ
e-mail: novaciris@gmail.com

Abstract. *The article presents material that reveals the theme of the theory and practice of the development of speech and vocal culture of students in the specialty "music director in kindergarten". Singing and speech intonation are studied in their direct relationship. Much attention is paid to various methods of vocal self-control in the article. The information is focused on teachers and students of universities and colleges of musical specialties, teachers of music and secondary schools.*

Keywords: *music teacher, singing intonation, speech intonation.*

В современном мире живут миллионы людей, любящих и умеющих петь, а также детей, молодых людей и взрослых, которые стараются освоить нелегкое искусство пения, осваивая различные манеры пения: народную, академическую, эстрадную, церковную. Большая ответственность в этом процессе ложится на плечи педагогов вокала, хормейстеров, а также музыкальных руководителей в детских садах.

Современная музыковедческая литература уже много раз рассматривала взаимосвязь музыкального (певческого и инструментального) и речевого интонирования. Данный вопрос

давно волновал ученых и музыкантов. Вопросы о родстве и различии речевой и музыкальной интонации задавались уже в античной музыкальной теории и эстетике Аристотелем. Конкретнее их сформулировали французские музыканты - просветители XVII века Д. Дидро и Ж.-Ж. Руссо, а также разрабатывали русские музыканты и критики XIX века А. Н. Серов, А. С. Даргомыжский, В. В. Стасов. Современное музыкознание достигло больших успехов в изучении взаимосвязей речевой и музыкальной (вокальной и инструментальной) интонации благодаря трудам Б. В. Асафьева, Д. Л. Аспелунд, К. С. Станиславского.

Немецкий писатель и композитор Иоганн Адольф Шейбе (Scheibe 1708-1776), писал: «Как может достичь всех достоинств, обязательных для выработки хорошего вкуса, тот, кто не поинтересовался, хотя бы, высказав критические замечания, исследованиями и правилами ораторского и поэтического искусства, столь необходимыми для музыки, что без них невозможно трогательно и выразительно сочинять, а ведь из этого, в общем, и в частности, вытекают почти все особенности хорошего и плохого стиля» [5, с.5-6].

Дошкольники нашего времени, в основном, активно участвуют в исполнительской музыкальной и театральной деятельности: танцуют, поют, играют на детских музыкальных инструментах, участвуют в декламациях, спектаклях, постановках. Работа над развитием речевой и певческой дикции и интонации детей дошкольного возраста - один из важнейших видов деятельности на музыкальном занятии, так как речь и музыка неразрывно связаны друг с другом. В процессе занятий, воспитанники дошкольного учреждения учатся точно произносить при пении текст, сочетания звуков. Развитие этой компетенции у детей сопряжено с правильным пропеванием слов песни, акцентированием слов, несущих наибольшее смысловое значение. Для достижения хорошей речевой и певческой дикции в ходе занятия, в работу вводятся упражнения, способствующие развитию правильного дыхания, четкой дикции, звуковедения, ансамбля при исполнении. Человеческий голос, с его неповторимым тембром, динамическим и темпо-ритмическим богатством и многообразием способен на сильное эмоциональное воздействие. Учить детей пользоваться этим уникальным инструментом необходимо с самого раннего детства. Эта важная и непростая задача стоит перед музыкальным руководителем.

В наше время издано огромное количество книг и публикаций, освящающих вопросы постановки, развития и охраны голоса человека, как речевого, так и вокального. И довольно часто в научной литературе, посвященной речевой и вокальной педагогике встречаются методические рекомендации и выводы, противоречащие друг другу. Изучение речи и голоса человека достигло таких высот, что новое знание позволило ученым создать средства коммуникации «распознающие», «понимающие» речь человека и «отвечающие» на голос человека. Однако по сей день у педагогов вокала и певцов остается большое количество вопросов и задач по певческой технике, а голос является закрытым певческим инструментом, на котором каждый вокалист учится «играть» вслепую, через пробы и ошибки, пользуясь методиками и рекомендациями своего педагога.

Тема развития голоса, певческой и речевой интонации, защита голосового аппарата от повреждений и потери, особенно важна для музыкального руководителя. Этот вопрос необходимо подробно освещать при подготовке к работе студентов музыкально-педагогических специальностей. Будущему музыкальному руководителю важно помнить, что от его действий зависит здоровье и состояние не только его собственного голоса, но и хрупких развивающихся детских голосов. Также необходимо понимать разницу между

звукообразованием при речи и пении. Сведение певческого и речевого звучания для музыкального руководителя является необходимым условием в работе. В процессе деятельности на музыкальном занятии речь педагога переходит в пение, пение сменяется музыкально - ритмическими движениями, а иногда и пение, и движения происходят одновременно либо в единстве с игрой на инструменте. Для избежания раннего износа голоса, звукообразование при речи должно быть приближено к звукообразованию певческому. Часто педагоги по вокалу просят ученика «петь, как говорит, говорком». Мы же рекомендуем другой подход: «говорить, как поёшь, нараспев». Такой подход часто помогает справиться как с проблемами певческой интонации, так и устной речи. Темп речи человека – это одно из средств выражения. От интонации, с которой мы произносим ту или иную фразу, замедления потока речи зависит то, какую значимость мы придадим высказыванию. Ускоряя темп нашей речи, мы как - бы стараемся пропустить неважные детали или придать больше эмоциональной окраски событию, о котором говорим. У современных детей и молодежи часто встречаются нарушения темпа речи, как замедление, так и ускорение. Если в раннем детстве не обратить внимание на такую проблему, то человек войдет во взрослую жизнь с невыразительной, смазанной, непонятной, ускоренной или чрезмерно замедленной речью. А такое совершенно недопустимо для музыкального руководителя детского сада. Причины у таких нарушений речи могут быть различные. Соответствующие методы устранения их должен подбирать логопед. Одним из таких методов является говорение «нараспев».

Приведем примеры упражнений, помогающих скорректировать темп речи.

Упражнение 1

Педагог задает ритм, сопровождая его прохлопыванием. Текст упражнения проговаривается нараспев, на одном звуке или пропевадается на нескольких звуках. Педагог следит за четкой дикцией и артикуляцией при выполнении упражнения, за сохранением одинакового темпа.



Упражнение 2

Многократное пропевание на одном или нескольких звуках гласных в последовательности: «иииии, эээээ, ааааа, ооооо, ууууу». Педагог сопровождает выполнение упражнения отстукиванием метра или счетом, следит, чтобы учащиеся не ускорили темп.

Упражнение 3

Эффективный метод работы над речевой интонацией – игра «Доскажи фразу». Педагог начинает произносить фразу, указывая на учащегося, предлагает ему продолжить, так как считает нужным, но также четко артикулируя, повторяя темп речи, интонацию и эмоциональный окрас речи педагога. Таким образом, учащиеся постепенно вырабатывают привычку говорить, не ускоряя и не замедляя темпа речи, с хорошей артикуляцией, дикцией и интонацией. Чтобы поработать над вокальной интонацией, можно использовать музыкальный эквивалент игры – «Допой фразу песни», в которой педагог начинает петь фразу знакомой учащимся песни, предлагая им по очереди допеть фразу, стараясь точно проинтонировать мелодию, сохраняя ритм, темп, динамику, с которыми начал петь фразу педагог. Помогает развивать речь проговаривание скороговорок и также можно

скороговорки пропевать, начиная в медленном темпе, четко артикулируя проговаривать (пропевать) текст скороговорки, постепенно ускоряя темп, но стараясь сохранить четкую дикцию и артикуляцию. При выполнении упражнений также важно акцентировать внимание учащихся на правильном, спокойном дыхании, правильной посадке.

Вокальная культура студентов колледжей и университетов музыкально – педагогических специальностей воспитывается на музыкальных дисциплинах, таких как вокал, сольфеджио, хоровой класс, дирижирование и т.д. Частично, во взаимосвязи с вокальной интонацией, проводится и работа над речевой интонацией и речевой культурой учащихся в целом.

«Пение относится к числу тех видов музыкальной деятельности, в процессе которой обогащаются переживания ребенка, успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке», считает Ветлугина Н.А.

Во время пения активно развиваются умственные способности детей. Восприятие музыки требует от ребенка наблюдательности и внимания. Пение, развивая координацию голоса и слуха, способствует улучшению речи детей.

Большую роль в успешной работе над речевой и вокальной культурой учащихся играет их личное восприятие и понимание задач, которые перед ними стоят, уровень развития их музыкальных и коммуникативных способностей на момент поступления в учебное заведение. Наряду с музыкальным слухом, многие педагоги вокала и сценической речи отмечают большую роль развития, так называемого эмоционального слуха – способности человека воспринимать, дифференцировать и выражать эмоциональные оттенки (интонацию, выразительность, тембральные и динамические изменения) в речи и при музицировании голосом и на инструменте. Долгое время считалось, что эмоциональный слух передается по наследству, как и музыкальные способности. Но многолетние исследования, проводимые в Московской консерватории, наблюдения за студентами – первокурсниками показали, что эмоциональный слух является результатом принадлежности человека к артистическому типу и его предрасположенности к профессиональной вокальной или актерской деятельности. Таким образом, эмоциональный слух может развиваться и совершенствоваться в результате планомерной педагогической работы по его воспитанию и совершенствованию [1, с 2].

Основная цель системы дошкольного образования нашего времени - обеспечить каждому ребенку дошкольного возраста возможность всестороннего развития. Оно включает в себя большое количество качеств. Важными качествами являются умение общаться с окружающими, понимать и выражать эмоции и чувства, передающиеся через речь и музыку. Для того, чтобы эти качества развивать в дошкольниках, ими должен обладать будущий специалист – музыкальный руководитель в детском саду. Практика работы со студентами музыкально – педагогических специальностей доказывает нам, что необходимо обращать пристальное внимание на вокальную и речевую подготовку не только профессиональных вокалистов и актеров, но и будущих музыкальных руководителей детского сада. Считаем целесообразным введение в программу обучения студентов музыкально – педагогических специальностей дисциплину «Речевая и вокальная культура», которая будет решать вопросы формирования необходимых учащимся компетенций: общекультурных, профессиональных, содействующих получению теоретических знаний и практических навыков. Цель подобного курса – формирование у студентов представлений о певческой и речевой культуре, музыкального руководителя, помочь ему подготовиться к вокально – хоровой работе с детьми на высоком профессиональном уровне.

Библиография:

1. Lucia Ciobanu. Vorbirea scenică și auzul afectiv Universitatea Națională de Arte George Enescu, Iași, România, 2018.
2. Асафьев Б. В. Речевая интонация. М. – Л.: Музыка, 1965. 135с.
3. Аспелунд Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры: пособие для кружков. М.: Музгиз, 1933. 128 с.
4. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 13: Сборник статей / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1978. С. 66-76.
5. Захарова О. И. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: принципы, приемы. М.: Музыка, 1983. 77 с.
6. Морозов В.П. Эмоциональный слух и методы его исследования. Москва: Просвещение, 1991.
7. Чернова Л. В. Ч 49 Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки [Текст] : монография / Л. В. Чернова ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 217 с.
8. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. М.: Музыка, 1984. 302 с.

УДК 159.9

**ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Пашкин Сергей Борисович

доктор педагогических наук, профессор
РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: sergejppashkin@mail.ru

Сметанникова Елизавета Андреевна

РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: Smetannikova.1999@mail.ru

Abstract: *the article presents the results of a theoretical generalization of the research of Russian scientists on the problem of psychological readiness of students of different training profiles to the conditions of future professional activity. The conclusion is made about the need to modify programs aimed at psychological training of specialists for professional activity.*

Keywords: *psychology, readiness, professional activity, education, student.*

Понятие психологической готовности к профессиональной деятельности неизменно включает в себя мотивационную, профессионально-компетентностную и личностную составляющие, однако, для каждой конкретной деятельности характерны определённые особенности, которые выдвигают ряд требований перед вузами, на которые высшие учебные заведения обязаны реагировать с целью более успешной психологической подготовки будущих специалистов под конкретную деятельность. Подобные требования будут существенно варьироваться в зависимости от специфики профессиональной деятельности, к которой готовят студентов высшие учебные заведения.

Ф.А. Митдзиева изучая особенности психологической подготовки к профессиональной деятельности студентов-психологов выделяет целый ряд переменных, оказывающих влияние на специфику подобной деятельности.

В связи с постоянным ростом спроса на психологические услуги, а также в связи с научно-доказанным ростом количества психологических расстройств в обществе, вопрос о подготовке грамотных специалистов в области психологии в последние годы поставлен довольно остро. В современной психологии, в вопросе психологической подготовки к профессиональной деятельности можно выделить три основных подхода: функциональный, личностный и личностно-деятельностный. В своей статье автор анализирует данные подходы и приходит к выводу о том, что функциональный подход является совершенно неуместным при подготовке специалистов в области психологии. Подобный подход мог бы показывать высокую эффективность в профессиях типа «человек-машина», однако, даже там, по мнению автора, необходимо также обращать внимание на личностные особенности будущих субъектов труда. Проведя теоретический анализ, а также массовое анкетирование, Ф.А. Митдзиева приходит к выводу о том, что при подготовке психологов стоит в первую очередь использовать личностно-деятельностный подход, поскольку он включает в себя как мотивационную и личностную составляющую, так и профессиональную направленность. В заключении автор пишет о том, что психологи, являются представителями уникальной профессии, в которой личностные особенности напрямую связаны с профессиональной компетентностью, эта совокупность и должна обеспечивать наиболее успешное профессиональное становление будущих специалистов [1].

С.В. Розанельская, изучая особенности психологической готовности к профессиональной деятельности среди студентов медицинского колледжа выделила принципиально отличные от предыдущих исследований особенности. Главную цель самого процесса психологической подготовки автор видит в профилактике возможных профессиональных проблем, связанных с решением трудовых задач и выбором дальнейшей карьерной траектории. Автор подчёркивает, что по-настоящему эффективный специалист не прекращает своё обучение по окончании образования, а продолжает свой путь развития в течение всей профессиональной деятельности. В статье приводятся результаты анализа эффективности комплекса морально-психологических мероприятий, направленных на психологическую подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. В комплекс данных мероприятий входили следующие составляющие: психологическая профилактика девиаций; психологическая коррекция; психологическое консультирование. Для анализа эффективности подобного подхода использовались опросный методы, а также психодиагностическая методика М. Рокича.

В ходе интерпретации, полученных в результате исследования данных было выявлено, что 30% студентов, обучающихся на первом курсе уверены в том, что верно выбрали направление, связанное с профессиональной деятельностью, 45% сомневаются в своём выборе, а 25% жалеют о поступлении в данное учебное заведение. Подобные данные можно назвать тревожными, однако, автор подчёркивает, что это связано с одним из кризисов студента первого курса, когда ожидания расходятся с действительностью.

Повторный сбор данных в той же самой группе был проведён спустя 2 года. Таким образом, студенты, участвующие в исследовании, уже обучались на завершающем третьем курсе, и, как следствие, прошли через комплекс мероприятий, направленный на формирование психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Результаты повторного сбора данных были следующие: около 40% студентов заявили, что сделали правильный выбор, 40% студентов сомневались в своём выборе и лишь 20% считали, что их выбор был сделан неверно. Исходя из сравнительного анализа результатов, автор делает вывод об эффективности имеющегося психологического сопровождение направленного на повышения уровня подготовки к будущей профессиональной деятельности студентов [2].

В статье Е.А. Левановой предложена к реализации технология формирования практической готовности студентов к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности, предусматривающая практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке и формирование личности учителя-воспитателя. Педагоги также являются представителями профессий типа «человек-человек», однако педагогическая деятельность имеет ряд отличительных особенностей, связанных с целью специалистов делиться и передавать имеющиеся у них знания. С помощью комплекса психодиагностических методик, автором статьи было проведено исследование, направленное на выявление динамики психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Результаты данного исследования доказали эффективность образовательного процесса в педагогических учебных заведениях, однако Е.А. Леванова обратила внимание на тенденцию, связанную со снижением уровня подготовленности молодых педагогов к взаимодействию с учениками в не учебное время. Это результат влияния некоторых факторов, к которым можно отнести: во-первых, общую ситуацию в стране, размывающую профессиональные идеалы и устремления молодёжи; во-вторых, ситуацию в образовании и педагогической науке, где отход от старых догм привёл к отрицанию воспитания вообще, как педагогической категории; в-третьих, неадекватное отношение к единству теоретической и практической подготовки учителя в педагогическом вузе, отсутствие практико-ориентированного подхода к обучению. Таким образом, автором была выявлена новая проблема, для решения которой необходимо было модифицировать имеющуюся модель психологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. В основе новой концепции, предложенной автором статьи лежит подход, основанный на 6 блоках. Технология предусматривает: адаптационный, теоретический, технологический, учебно-практический, теоретико-практический и собственно практический блоки [3, 4].

Адаптационный блок предполагает формирование определённой профессиональной направленности, в нем формируются необходимые личностные и мотивационные составляющие, которые будут способствовать более успешному профессиональному становлению.

Теоретический и технологический блок направлены на развитие важнейших профессиональных компетенций.

Учебно-практический и теоретико-практический блоки ориентированы на отработку полученных знаний и навыков на практике.

Собственно-практический блок является нововведением, предложенным Е.А. Левановой, исходя из вышеописанных проблем в профессиональной деятельности выпускников педагогических университетов. Исследуя результативность процесса формирования практической готовности у студентов, были установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, которые выступают как стратегия формирования практической готовности педагога к взаимодействию. Сформулированные на основе ведущих тенденций принципы

«сотворчества» преподавателей и студентов в целостном педагогическом процессе определяют тактику формирования практической готовности будущего учителя к взаимодействию с подростками.

Данный подход, основанный на шести блоках, был апробирован авторами, после чего был произведён повторный сбор данных, подтвердивший его эффективность. (78% молодых педагогов демонстрировали более высокий уровень лабильности, а 52% были в большей степени ориентированы на практический результат) [3, 4].

В исследовании О.Н. Кажарской, посвященном анализу психологической готовности молодого учителя к профессиональной деятельности, автор детально исследует каждый компонент, входящий в состав данного феномена. Психологическая готовность к профессиональной деятельности в области, связанной с передачей знаний ученикам, традиционно рассматривается как совокупность внутренних мотивов с личностными характеристиками, подкреплёнными профессиональными навыками и знаниями. Автор, исследуя научную литературу, связанную с феноменом психологической готовности к профессиональной деятельности, выделила 4 основных компонента, входящих в состав данного феномена:

1. Мотивационный компонента
2. Интеллектуальный компонент
3. Эмоционально-волевой компонент
4. Коммуникативный компонент

Исходя из выделенных компонентов, лежащих в основе психологической готовности студента педагогического вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, автором исследования был разработан психодиагностический комплекс, направленный на выявления уровня психологической подготовленности молодого учителя к трудовой деятельности. В исследовании приняло участие несколько групп студентов, обучающихся на очном отделении. Сбор данных проводился 3 раза с интервалом в один год.

Результаты исследования показали, что формирование психологической подготовленности к профессиональной деятельности протекает постепенно. Психологические трудности, связанные с переживанием неудач, являются демотивирующими факторами, вызывающими нежелательные формы поведения среди студентов, именно поэтому важно вести комплекс мероприятий, направленных на формирование психологической готовности будущей деятельности с самого начала образовательного процесса в вузе. Таким образом, будущие специалисты смогут сначала овладеть необходимыми знаниями, затем впервые столкнувшись с профессиональными неудачами в процессе практических занятий и проработать причины этих неудач с педагогами и психологами, продолжая процесс обучения. В случае же, когда молодой специалист, закончив высшее учебное заведение, впервые сталкивается с профессиональными трудностями на работе, они могут существенно повлиять на его личность, вызвав неуместные формы поведения, что напрямую скажется на качестве работы такого преподавателя [5, 6].

Исходя из вышеописанных исследований, можно сделать вывод о том, что проблема, связанная с формированием программы, направленной на осуществление психологической подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, является актуальной для целого ряда сфер трудовой деятельности. В первую очередь, важность данных мероприятий признается в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку по

специальностям «человек-человек», однако не смотря на ряд общих черт свойственный данным профессиям, в каждом отдельном случае психологическая готовность к трудовой деятельности, как феномен образовательного процесса, должна рассматриваться в отдельности. Перед попытками модифицировать имеющуюся модель образования, необходимо провести практико-ориентированное исследование, направленное на выявление у будущих специалистов слабых мест, относящихся к мотивационной, ценностно-смысловой, личностной и профессионально-компетентностной сфере. С помощью этих данных можно проанализировать выдвигающиеся к молодым специалистам требования извне, и подготовить программу, способствующую развитию и формированию недостающих качеств и навыков.

Проблеме исследования были посвящены наши предыдущие исследования [7, 8, 9, 10].

Выводы.

1. Под психологической готовностью к профессиональной деятельности понимается совокупность мотивационных установок и ценностно-смысловых установок, личностных качеств и профессиональных навыков, которые, будущие специалисты будут готовы применять на практике.

2. Под профессиональным становлением рассматривается процесс освоения профессиональной деятельности, осуществляемый с использованием, полученных в результате обучения навыков. Данный процесс оказывает существенное влияние не только на материальное состояние личности и её самоактуализацию, но и формирует целый ряд личностных особенностей, а также особенностей межличностных взаимодействий. В основе данного феномена, как и в основе любой деятельности, лежит мотивационная составляющая, оказывающая влияние на успешность профессиональной деятельности.

3. Проблема, связанная с необходимостью модифицирования программ, направленных на психологическую подготовку специалистов к профессиональной деятельности, является крайне актуальной на сегодняшний день. В данном вопросе невозможно построение универсальной для всех видов деятельности модели, что обуславливает необходимость исследования данной тематики в целом ряде сфер.

Библиография:

1. Митдзиева Ф.А. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // Наука и образование сегодня. №2(49). 2020. – С. 93-95.
2. Розанельская С.В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях медицинского колледжа // НИР/S&R. 2021. №1(5). С. 70-73.
3. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI век. 2016. №2-1. С. 11-20.
4. Леванова, Е.А. Технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком: Методическое пособие. М., 2002. 224 с.
5. Профессиональное мастерство современного педагога [Текст]: коллективная монография / [Нагорнова А. Ю. и др.; отв. ред. А. Ю. Нагорнова]. Ульяновск: Зебра, 2016. 442 с.
6. Кажарская О.Н. О личностной готовности молодого учителя к профессиональной деятельности // МНИЖ. 2020. №6-2(96). С. 134-138.
7. Кораблина Е.П., Пашкин С.Б., Бражник Е.И., Лисовская Н.Б., Абрамова П.Д. Актуальность экзистенциальных данностей при подготовке к профессиональной деятельности

помогающего специалиста // Образовательный вестник «Сознание». 2021. №2. Том 23. С. 17-24.

8. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Иконникова Г.Ю. Психологическая и педагогическая культура субъектов образовательного процесса: содержание, диагностика, технологии развития. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 70 с.
9. Пашкин С.Б., Минко А.Н., Давыдов Л.В. Формирование морально-психологической готовности к профессиональной служебной деятельности курсантов и слушателей вузов МВД России // Концепции устойчивого развития науки в современных условиях: сборник статей Международной научно-практической конференции (2 апреля 2021 г., г. Таганрог). Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2021. С. 237-242.
10. Пашкин С.Б., Башкирцев В.П., Саркисова Е.А., Шевченко А.О. Теоретический обзор психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2022. № 1 (19). С. 291-304.

УДК 378.147

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ
ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ**

Петухова О.А.

кандидат пед. наук, доцент

Марийский государственный университет

г. Йошкар-Ола, РФ

e-mail: art-ga@mail.ru

Abstract: *This article is devoted to the problem of using modern educational technologies in higher education in the preparation of specialists in the system of preschool education. The issues of using both digital technologies and technologies of artistic and aesthetic development are considered.*

Keywords: *educational technologies, training of preschool education specialists, technologies of aesthetic development*

Современные условия жизни человека в быстро меняющемся мире требуют ответов на многие вопросы, возникающие перед обществом в целом и педагогическим сообществом в частности. Многие подходы к формированию личности ребенка устаревают, поэтому поиск новых форм и методов обучения и развития детей является одной из актуальных проблем разных научных школ. Одним из важных изменений общества является цифровизация всей жизни человека, начиная с дошкольного возраста и от этих реалий не уйти никуда. Много было сказано о пользе и вреде данного явления, но нельзя не принимать во внимание тот факт, что оно прочно вошло в нашу жизнь.

Изменяются формы общения ребенка со сверстниками, все больше для общения между собой дети используют цифровые формы. Место сюжетно-ролевых игр заняли игры на компьютере, которые не требуют взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Общению и играм со сверстниками дети предпочитают индивидуальные игры на различных гаджетах, начиная уже с раннего возраста. Таким образом, традиционные формы

социализации дошкольника вытесняются так называемой цифровой социализацией. В настоящее время такие авторы как Г.У.Солдатова, Е.И.Рассказова, Т.А. Нестик выделяют новый социальный и культурно-психологический феномен – цифровое детство как особый исторический тип детства [4].

Познавательное развитие ребенка-дошкольника также претерпевает значительные изменения. Если ранее информацию о каком-то новом предмете или явлении не умеющий читать дошкольник в подавляющем большинстве случаев мог получить только от педагога, родителей или другого старшего по возрасту человека, то сейчас благодаря многочисленным видео и фотоматериалам сети интернет и искусственному интеллекту в виде голосовых помощников, любую интересующую информацию ребенок может получить, не обращаясь за помощью взрослого, обойтись без общения с ним. Казалось бы, данные обстоятельства должны способствовать развитию познавательной активности детей, но на самом деле этого не происходит, мало того, она становится даже меньше, чем у дошкольников предыдущих поколений. Это связано с доступностью информации, которую можно получить в любой момент, что снижает интерес ребенка к самому процессу познания. Наоборот, трудность в получении информации, делает ум ребенка пытливым, а его любознательным. Так же имеются риски получить в сети интернет не всегда достоверную и доступную пониманию ребенку информацию, иногда она бывает вредной для его развития.

Все эти и многие другие факторы создают необходимость использования новых педагогических технологий как в работе с дошкольниками, так и для формирования профессиональных компетенций педагогов системы дошкольного образования. Рассмотрим педагогические технологии, которые способствуют подготовке воспитателей к художественно-эстетическому развитию дошкольников.

Несомненной инновацией современного образовательного процесса является внедрение цифровых технологий. Проведенные нами исследования, где сравнивались показатели развития современных дошкольников с их сверстниками начала нулевых годов нашего века, показали, что такой показатель как уровень сформированности элементарных представлений о видах искусства, восприятие музыки, художественной литературы, фольклора у дошкольников значительно повысился. И мы связываем этот факт так же с преимуществами цифровой среды. Возможности Интернета позволяют получить доступ к огромному количеству произведений музыкального и изобразительного искусства и литературы, что было невозможно в начале 21 века. Однако, есть и риски формирования негативного художественного вкуса у детей, поскольку не всегда произведения, полученные из сети, являются образцом вкуса, но грамотная организация информационной безопасности ребенка со стороны педагога и родителей способна минимизировать эти риски.

При этом мы можем наблюдать и снижение уровня художественно-эстетического развития современных дошкольников по некоторым показателям. Например, снизился уровень сопереживания персонажам художественных произведений. Мы это можем связать с тем, что в целом уровень социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости у современных дошкольников снижен.

Современный педагог системы дошкольного образования должен учитывать эти факторы в своей профессиональной деятельности. Использование цифровых технологий в ознакомлении детей с искусством должно осуществляться с учетом дидактических принципов. При этом мы можем выбирать множество вариантов организации деятельности детей. Педагогов нужно познакомить с созданием и использованием в работе

мультимедийных презентаций, например, созданию видео презентаций Visme, научить создавать виртуальные экскурсии в программе Emaze. Программа Emaze дает возможность использовать не только различные фоны, а целый спектр инструментов для презентации, 3D эффекты и необычные переходы между слайдами [3].

Коллективной работе над совместными проектами по созданию различных образовательных ресурсов для дошкольников помогут виртуальные доски. Одной из наиболее простых для использования виртуальных досок можно назвать Padlet [1]. С помощью виртуальной доски возможно видеть работу каждого члена проекта, комментировать предложенные идеи, вносить свои предложения, формировать новый ресурс одновременно всей командой. Использование виртуальной доски значительно уменьшает временные затраты на создание образовательного ресурса.

Цифровой технологией, которая также может быть полезна педагогам дошкольного образования, является игра с применением искусственного интеллекта Авто Рисование (Autodraw) [2]. Данная программа позволяет распознавать предмет, замысливаемый ребенком и предложить различные подсказки его правильного изображения, которые ребенок сможет самостоятельно выбрать для своей композиции. Педагоги могут использовать данную программу не только в работе с дошкольниками, но и для подготовки наглядных пособий для занятий рисованием, лепкой, аппликацией и не только для занятий продуктивными видами деятельности, но и на занятиях по познавательному развитию, развитию речи и других.

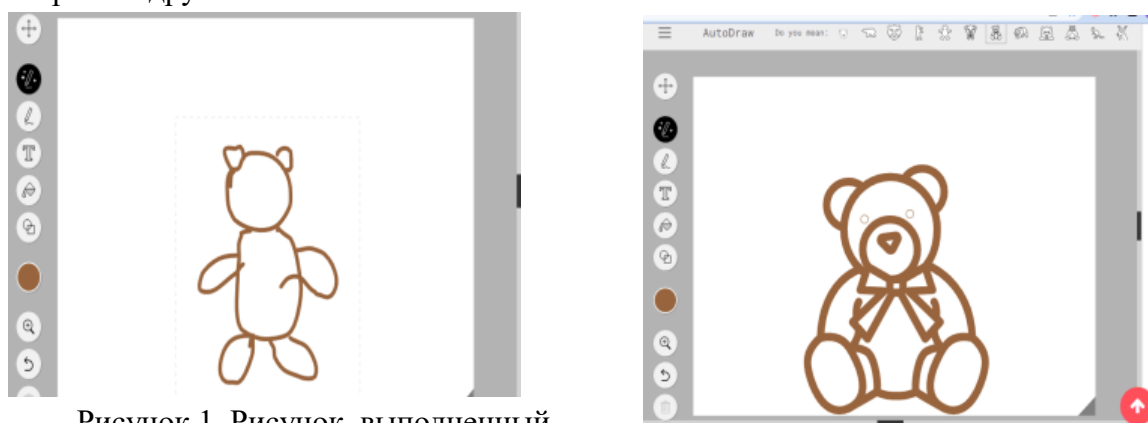


Рисунок 1. Рисунок, выполненный ребенком и рисунок, выбранный из подсказок в программе Autodraw.

Говоря о современных технологиях подготовки педагогов к художественно-эстетическому развитию дошкольников нельзя останавливаться только на цифровых технологиях. Самый плодотворный путь приобщения детей к искусству – это живое общение с ним. В последнее время все большее развитие приобретает система интегрированных занятий, где идет соединение на одном занятии нескольких образовательных областей или соединение больших блоков в рамках одной образовательной области.

Так, нами было проведено исследование по художественно-эстетическому развитию детей посредством синтеза музыкальной деятельности и произведений изобразительного искусства, в котором одной из технологий была использована технология озвучивания картин детьми с помощью детских музыкальных инструментов. Озвучивание репродукций картин требует развития образного мышления, внимания, воображения, речи дошкольников. Наши разработки заданий основывались на технологии Тютюнниковой Т.Э. [5]. Вначале дети рассматривали детали картины (состояние героев, природы и т.д.), подбирали к ним слова, отражающие их наиболее полно и образно. Затем предлагали подумать над звуками и

какими инструментами или предметами их можно воспроизвести. Для озвучивания можно использовать не только музыкальные инструменты, но и любые предметы, которые издают звук, можно изготовить их самими, используя подручный материал: бумагу, баночки с крупой, целлофан, природный материал (орехи, желуди, каштаны, ракушки, шишки, камешки и др.), карандаши, ключи и прочее. Кроме того, можно использовать и звучащие жесты (хлопки в ладоши, щелканье пальцами и другое). Дети проявляли творчество, находя неожиданные решения для озвучивания картин. Основой деятельности педагога на таких занятиях было активизировать и направить творческую деятельность ребенка на подбор самих звуков, их громкости, тембра в соответствии с содержанием рассказа по картине. Педагогами, которые знакомились с данной технологией, были разработаны занятия по таким картинам как «С горки» Е.Г. Балакшина, «Голубая весна». В.Н.Бакшеева, «Золотая осень» И.И.Левитана, «Хвойный лес. Солнечный день» И.И.Шишкина и другим. Результаты проведенной работы доказали эффективность данной технологии в работе с дошкольниками, дети проявили большой интерес к данным занятиям и стали сами придумывать способы озвучивания репродукций картин, книжных иллюстраций, дидактических наглядных материалов в свободной деятельности.

Таким образом, сочетание современных цифровых и нецифровых технологий в подготовке педагогов дошкольного образования к художественно-эстетическому развитию детей дает положительные результаты и способствует внедрению новых технологий в педагогический процесс дошкольной образовательной организации.

Библиография:

1. Виртуальная доска Padlet // <https://ru.padlet.com/dashboard>
2. Игра Авто Рисование / Autodraw // <https://4gameground.ru/avto-risovanie/>
3. Лаптева Т.В Ознакомление дошкольников с изобразительным искусством посредством цифровых технологий // Дошкольное детство: вопросы, гипотезы, ответы. Сборник статей. Йошкар-Ола, 2022. С. 208-213.
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017.
5. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. –М.: URSS, 2022.

УДК: 378.18

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.А. Савотина

доктор пед. наук, доцент

Калужский государственный

университет им. К.Э. Циолковского

г. Калуга, Россия

e-mail: nasa-amigo@rambler.ru

Abstract: *The article substantiates the relevance of the formation of the civic identity of students. The role of education as a leading integrator of the socio-cultural and value state of the nation is considered. The purpose of the educational space of the university is shown, which is to create mechanisms and technologies for the adaptive integration of the individual into the culture of*

the region. An extracurricular educational practice (a cycle of events "Multicultural Ring") is presented, the purpose of which is to organize a positive experience and search for common spiritual and moral values among different peoples.

Keywords: *civic identity, ethnic identity, student youth, socio-cultural mobility.*

Перед Россией, как многонациональным государством, всегда стояла задача формирования российской гражданской идентичности — гражданина России. Наличие сформированной гражданской идентичности, отсутствие внутренних противоречий и конфликтов между гражданской и этнической идентичностью является основой стабильного развития любого государства и залогом национальной безопасности. Исследования последних лет, проводимых на основе общероссийских выборок, показывают, что у россиян этническая идентичность преобладает над государственно-гражданской [4].

Гражданская идентичность в педагогической науке (Т. Водолажская, П.В. Григорьев, Н.Л. Иванова и др.) чаще всего понимается как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, которое имеет для индивида значимый смысл, основанное на качестве (признаке) гражданской общности, характеризующем его как коллективного субъекта; тождественность личности статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, способность и готовность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, принимать активное участие в жизни государства, пользоваться правами [1].

Факторы мирового масштаба (эпидемии, войны, процессы глобализации, мультикультурализма, размывания границ, депортации народов) требуют сегодня создания новой гражданской идентичности. Основной проблемой представляется катастрофическая скорость этих явлений, приводящих к исчезновению одних государств и появлению новых. При этом, если этническая идентичность граждан остается достаточно стабильной, то гражданская идентичность испытывает внутренние конфликты, претерпевает серьезные изменения. Ученые (Кандыбович С.Л., Разина Т.В., Корякина М.И., Корякин П.И., Кышпанакоев В.А., Исупов В.А.) считают, что вначале формируется языковая идентичность, затем — этническая идентичность и, наконец, на достаточном уровне когнитивного и социального развития — гражданская идентичность, которая предполагает осознание и переживание принадлежности к государству в статусе его гражданина. Вот почему так необходимо упорно возвращать, формировать потенциал гражданской идентичности в образовании, минимизировать факторы, мешающие этому процессу. В этой связи реализация проектов по формированию гражданской идентичности в вузе является перспективным направлением педагогической практики не только в прикладном, но и прогностическом аспектах. Государственные нормативные документы в области образования подтверждают их необходимость: Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года; Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Их целевая направленность обозначена на заседании Международного дискуссионного клуба «Валдай»: «Формирование гражданской идентичности на основе общих ценностей, патриотического сознания, гражданской ответственности и солидарности, уважения к закону, сопричастности к судьбе Родины без

потери связи со своими этническими, религиозными корнями – необходимое условие сохранения единства страны» [3].

Прогнозы развития стран в контексте расширяющихся миграционных процессов актуализируют проблемы поиска научно-обоснованных путей интеграции в новые социокультурные условия средствами образования, что проявляется в необходимости разработки современных моделей обучения детей-мигрантов, иностранных студентов, учитывающих различные культурные особенности студентов, уровни их готовности к обучению, а также в разработке подходов к обновлению педагогического образования в контексте развития идей поликультурного воспитания. Возникает объективная потребность в разработке современных подходов, моделей, сценариев подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях высокой степени неопределенности – в ситуации возникновения непрогнозируемых проблем.

К современным символам времени можно отнести социокультурную мобильность. Она обеспечивает постоянное «перемешивание» индивидов, которые вынуждены не только адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, но и пересматривать набор актуальных образов самого себя, отыскивая адекватные социокультурной ситуации и тому социокультурному окружению, в которых они оказались [6]. В случае же ослабления в обществе значимости гражданской идентичности, как справедливо отмечают С. А. Панкратов и Н. А. Тельнова, в нем начинают развиваться так называемые исторические болезни, включающие смуты, самозванство, экономическое запустение, войны. В данной ситуации именно идентичность призвана защищать государство как от энтропийных процессов (энтропия - количественный показатель беспорядка), так и от экспансии и поглощения со стороны других государств, наций и культур [2].

Система образования традиционно рассматривается как ведущий социальный институт общества в вопросах становления и развития гражданских представлений молодых людей. Образование законно претендует на исключительное право ведущего интегратора социокультурного и ценностного состояния нации. Как считает В. А. Тишков, общая гражданская идентичность конкретизируется посредством понятия «нация», и это, по его мнению, так же важно для государства, как государственная граница, общее правовое поле или конституция. Их тесная связь основана на множестве традиций, исторической памяти о прошлом. Она может обнаруживаться и проявляться в настоящем как гордость за успехи и достижения нации. Большинство исследователей полагают, что идентичность личности не является данностью, процесс ее становления и развития объективно задается рамками жизни человека. Используются такие конструкции, как «становление идентичности», «формирование идентичности», «развитие идентичности», «конструирование идентичности». Гражданская идентичность личности есть процесс соотнесения себя с гражданской общностью, ее ценностями и нормами. Идентичность всегда нуждается в подкреплении со стороны тех, кто человека окружает, и прежде всего тех, кто является для него значимым. Вот почему так важен метод примера в воспитании, какие характеристики человека (антропообразцы) ему предлагаются или просто его окружают. В среде современного студенчества представлены различные модели социализации, самостоятельный выбор которых становится прерогативой самих молодых людей, современные средства коммуникации позволяют студенчеству выбирать себе «значимых Других» из предельно широкого числа индивидов. Разнообразие векторов и траекторий социализации способствует как межгрупповой, так и внутригрупповой вариативности

показателей развития гражданской идентичности и присвоения нравственных нормативов [5].

В силу этих причин ориентация на интернационализацию образовательной деятельности в современных условиях становится для многих университетов стратегией, имеющей первостепенное значение. Представителями различных культур, особенно иностранные студенты, психологически сильно отличаются от соотечественников, педагоги и психологи должны это понимать, учебно-вспомогательный персонал, с которым иностранные студенты находятся во взаимодействии при обучении в университете, чтобы поведение иностранных студентов не воспринималось ими как странное и непонятное, а ценности и нормы другой культуры не вызывали потрясение.

Социально-психологическая адаптация через поликультурный ринг, который мы проводим ежегодно в Калужском государственном университете, включает комплексы упражнений, тренингов и заданий типа (как вы отреагируете на замечание в ваш адрес по поводу прически, одежды и т.п.?) на построение своего стиля поведения и коммуникации с людьми разных национальностей, адаптация собственного поведения по отношению социально-культурных особенностей населения региона.

Как правило, наши задания ориентированы на два типа социальной адаптации: активный тип, который характеризуется преобладанием активного воздействия на социальную среду, и пассивный тип, который определяется пассивным, конформным принятием и ценностных ориентацией, и целей социальных групп, в которых коммуницируют иностранные студенты. После частого нахождения в дезадаптивных ситуациях, у студентов могут развиваться неуверенность в своих силах, подавленность и апатия, а также невротические состояния.

Задания поликультурного ринга помогают преодолеть „стресс аккультурации“, включающий три этапа: 1) приподнятость настроения; 2) депрессивное состояние; 3) появление чувства уверенности, удовлетворенности. Мы приходим к выводу, что успешность культурной адаптации зависит от степени сходства (или различия) культуры, к которой принадлежит студент, и культуры, в которой он находится. Поэтому работа в ходе поликультурного ринга по нахождению общего в песнях, танцах, пословицах, загадках помогает преодолеть „шоковое“ состояние (состояние стресса), которое обусловлено сменой обстоятельств обучения: эмоциональными перегрузками (новые связи, коммуникации, языковой барьер); адаптацией на бытовом уровне (самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение и самообслуживание и др.) и т. п.

Условно иностранных студентов можно разделить на 3 группы в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам. Первый тип – студенты, эмигрировавшие из горячих точек (способность к адаптации высока, однако социальное недоверие проявляется чаще всего в агрессивных формах поведения). Второй тип - студенты, хорошо владеющие русским языком с повышенной способностью к социальной адаптации, но доверие к себе у них выражено намного сильнее, чем доверие к социальному миру, который воспринимается как враждебный, однако открытую агрессию проявляют редко (недоверие выражено в виде хвастовства и лживости). Третий тип – студенты, плохо владеющие русским языком (выражение недоверия к себе, поиск опоры в преподавателях, стремление им понравиться, услужливость и т.д.)

Поликультурное воспитание в рамках нашей практики работы призвано влиять на разные по степени адаптации группы студентов: сформировать личностные качества

студента, необходимые ему при его идентификации в иную культуру региона; поддержка культурной идентификации личности через поиск общего в культуре незнакомого региона; помочь студентам овладеть способами и навыками последовательной мыслительной деятельности в интеркультурной коммуникации; уметь погасить отрицательные эмоции, подавить агрессию, раздражение; уметь демонстрировать ощущение радости жизни, чувство юмора; при разрешении конфликтной ситуации всегда руководствоваться нравственной позицией.

В этом контексте цель адаптационного образовательного пространства вуза заключается в создании условий, механизмов и технологий адаптационной интеграции личности в культуру региона. Цикл мероприятий «Поликультурный ринг» в ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского" способствует адаптации, бесконфликтному сосуществованию и сплочению студентов, представителей разных рас, культур, религий и т.п.

Цель практики: дружеское соревнование, в ходе которого представители разных культур и народов в условиях (возможного) противостояния мнений, традиций вырабатывают единую стратегию (бесконфликтного, доброжелательного) поведения и мирного сосуществования своей культуры внутри другой (иной) культуры. Основные задачи практики: знакомство с культурой народов, представляющих многонациональную семью университета; определение единой стратегии бесконфликтного поведения в содружестве разных культур; организация позитивного переживания и поиска общих духовно-нравственных ценностей у разных народов; развитие чувства ответственности и гордости за свой народ, укрепление позитивного отношения к людям иной культуры, веры; формирование культуры межнациональных отношений студентов в полиэтническом коллективе; воспитание личности в духе мира, взаимопонимания с другими народами, осознания необходимости сохранения культуры мира.

Данная практика не имеет временных ограничений, она подчинена единой цели - организации позитивного переживания и поиска общих духовно-нравственных ценностей у разных народов. Ежегодно меняется ключевая тема на основе выбранного жанра: 2020 г. - «Вместе – дружная семья!» (гайд по культурам); 2021 г. - «С чего начинается Родина?» (песня - душа народа); 2022 г. - «Танец как универсальный способ объединения национальных культур»; 2023 г. - «Поэзия как способ общения национальных культур».

Неизменным остается стремление к результату: в условиях противостояния мнений, разных традиций вместе выработать единую стратегию бесконфликтного, доброжелательного поведения и мирного сосуществования своей культуры внутри российской культуры.

Достижению результата способствует участие в организации практики студентов, магистрантов, аспирантов разных институтов КГУ им. К.Э. Циолковского; представителей национальных диаспор; учреждений культуры г. Калуги; студентов других вузов и колледжей г. Калуги; Калужской областной филармонии.

Цикл данных мероприятий внеучебной педагогической практики «Поликультурный ринг» способствует адаптации, сплочению студентов - представителей разных рас, культур, религий.

В этом контексте вуз становится посредником между государством и личностью по формированию социально значимых качеств. Определяющим в данном контексте является поиск эффективных механизмов формирования гражданской идентичности у студенческой

молодежи. Одним из условий формирования гражданской идентичности является участие студентов в социально значимых проектах, в том числе гражданско-патриотической направленности на основе культурного потенциала России (достижений науки, искусства, литературы), ориентации на конструктивное международное сотрудничество и поиск общих духовно-нравственных ценностей через развитие понимания социальной сопричастности и ответственности всех народов за мирное сосуществование на планете.

Библиография:

1. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика, 2010. - № 5–6. - С. 140–142.
2. Панкратов С. А. Специфика гражданской идентичности в условиях политической модернизации России / С. А. Панкратов, Н. А. Тельнова // Известия Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. - 2011. – Т. 11. – С. 75–79.
3. Речь президента России В. Путина на заседании международного дискуссионного клуба «Валдай». URL: http://ruskline.ru/news_rl/2013/09/20...vladimira_putina/ (дата обращения: 18.09.22)
4. Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета: сборник научных статей /под ред. К.Е. Кузьминой, И.В. Морозиковой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2021. - Вып.17. - С.95.
5. Тишков В. А. Забыть о нации. Пост-националистическое понимание национализма / В. А. Тишков // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С. 3–26.
6. Шакурова М. В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления / М. В. Шакурова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 23–26.

УДК 159.99

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Свинина Е.С.

адъюнкт факультета подготовки научно педагогических кадров,
Академия ФСИИ России г. Рязань, Россия,
e-mail: miss.swinina@yandex.ru

Abstract: *the article raises the question of the structure of emotional intelligence, approaches to the study of conceptual models of emotional intelligence of domestic and foreign authors. Theoretical analysis of sources made it possible to determine the presence of a connection between emotional intelligence and personality success in various types of activities. The conditions determining the development of the emotional component, as well as the relevance of this psychological characteristic for various fields of psychology are considered.*

Keywords: *emotional intelligence, development of emotional intelligence, empathy, success, adaptation.*

Эмоциональный интеллект принято считать интегральным психологическим образованием, динамически развивающимся как в процессе онтогенеза, так и в процессе развития научного прогресса.

Исследование эмоционального интеллекта в последние десятилетие набирает обороты. Эмоциональный интеллект исследуется как фактор, влияющий на управленческую деятельность и лидерские качества (И. А. Егоров, 2006; А.С. Петровская, 2007; О. В. Белоконь, 2008). Изучается влияние эмоционального интеллекта на формирование эмоционального выгорания (Н. Г. Васильева, 2016), на выбор стратегий преодолевающего поведения и социальную адаптацию (Е. В. Ерохина, 2011), на повышение академической успеваемости старшеклассников (Кобра Фараджи Харани, 2013). Разработано большое количество концепций эмоционального интеллекта (Дж. Мэйер, П. Д. Карузо, 1993; Д. Гоулман, 1995; Р. Бар-Он, 1997; Д. В. Люсин, 2000); а вместе с ними структура и методы изучения эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин, 2000; И. Н. Андреева, 2004; М. А. Мануйлова, 2004; Т. П. Березовская, 2006; И. В. Плужников, 2010 и др.).

П. Кинг в своей новой книге «Эмоциональный интеллект. Как анализировать, понимать и прогнозировать эмоции, мысли, намерения и поведение людей» высказал мнение о том, что «... академический ум не имеет совершенно никакого отношения к эмоциональной жизни. Самый способный из нас может прочно сесть на мель необузданных страстей и бурных порывов. Люди с высокими коэффициентами умственного развития оказываются ошеломляюще плохими лоцманами своей частной жизни» [7, с. 73].

Все это может свидетельствовать о важной роли эмоционального интеллекта, его структурных компонентов для социальной сферы современной личности, таких как образовательный процесс, профессиональная деятельность. Поэтому формирование высокого уровня эмоционального интеллекта предполагает развитие его отдельных структурных компонентов. К таким структурным компонентам Г. Гоулман относил: самопознание (умение человека различать собственные эмоции); саморегуляцию (контроль своих эмоциональных проявлений); мотивацию (стремление достижения цели); эмпатию (способность сопереживать другим людям, уважать их чувства); социальную компетентность (умение выстраивать отношения с другими людьми на основе учета их эмоций). Наряду с эмоциональными способностями в структуре эмоционального интеллекта он также описывал характеристики самосознания, волевые качества и социальные умения. По его мнению, формирование эмоционального интеллекта завершается в подростковом возрасте (15-16 лет), вместе с тем, отдельные его компоненты могут появляться и на более ранних этапах онтогенеза [5, с. 75].

Р. Бар-Он видел эти компоненты в пяти сферах компетентности: во внутриличностной сфере, к ней он относил самоанализ, ассертивность, независимость, самоуважение, самоактуализация; в сфере межличностных отношений (эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения); в сфере адаптивности (решение проблем, оценка действительности, гибкость); в сфере управления стрессом (толерантность к стрессу, контроль импульсивности); в сфере общего настроения (удовлетворенность жизнью, оптимизм) [1, с. 15-16].

Майер-Саловей-Карузо представили эмоциональный интеллект, состоящий из четырех основных частей:

1. восприятие, оценка и выражение эмоций;
2. использование эмоций для повышения эффективности мышления;
3. понимание эмоций;
4. оценка эмоций [9, с. 30-34].

Х. Вайсбах и У. Дакс пятикомпонентную модель изучаемой психологической характеристики:

1. способность понимать и осознавать собственные чувства;
2. умение понимать эмоции и чувства других людей;
3. способность владеть собственными чувствами;
4. оптимистичность;
5. способность оказывать влияние на эмоции других людей [4].

Модель Люсина Д. В. подразумевает, во-первых, способность к пониманию эмоций, во-вторых, способность к управлению эмоциями [8, с. 33].

Модель Шабанова-Алешиной, развивающая эмоциональную компетентность, включает в себя: умение осознавать свои эмоции, умение осознавать эмоции других, умение управлять своими эмоциями, умение управлять эмоциями других [2, с. 23].

Несмотря на обилие концепций и моделей, описывающих структуру эмоционального интеллекта, можно выделить ключевые компоненты эмоционального интеллекта, имеющих особое значение при формировании успешной личности. Общая характеристика различных подходов к исследованию эмоционального интеллекта - возможность прогнозировать успешность человека.

Сегодня становится очевидным, высокоразвитый эмоциональный интеллект является значимой характеристикой успешного человека.

В результате изучения успешности в профессиональной деятельности во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Андреевой И. Н., Березовской Т. П., Гоулманом Д., Манойловой М. А.; в учебной деятельности Беловой С. С., Ледневой С. А, Люсиным Д. В., Ушаковым Д. В. и др. были сделаны выводы о том, что успешность зависит от эмоциональной составляющей человека, т.е. его способности управлять своей аффективной сферой, а также аффективной сферой других.

Авторы сходятся на том, что условия, влияющие на успешность в деятельности, будь то учебная или профессиональная, делятся на внешние и внутренние. Внутренние условия включают в себя личностные характеристики индивида, такие как мотивационная сфера, половозрастные особенности, уровень развития когнитивных процессов. К внешним относят взаимоотношения индивида с внешним миром, связанным с его деятельностью [10, с. 19].

Развитие такого компонента эмоционального интеллекта как умение управлять и контролировать свои эмоциями повышает уровень продуктивности и эффективности человека в его труде. Особенно, если речь идет об интеллектуальном труде, которым в своей сущности является образовательный процесс. Способность к анализу, распознаванию и успешному управлению, как своими эмоциями, так и эмоциями людей повышает уровень адаптации в социальной среде [6, с. 81].

Эмпатия, как компонент эмоционального интеллекта, представляет собой умение учитывать чувства других при принятии решений, а также способность осознанно сопереживать другим людям. Она обуславливает связь индивида с социумом, позволяя понимать другого человека и откликаться на его переживания. Данный компонент способен оказывать влияние на показатели профессиональной успешности (Т. В. Дорошенко, 2007; Т. Д. Карягина, 2013; О. Ю. Богачева, 2014; А. В. Ерыгина, 2021); успешности в учебной деятельности (О. А. Белкина, 2009; Д. В. Фурсова, 2012; Н. Ю. Литвинова, 2022). [3, с. 65].

Таким образом, можно говорить о том, что развитие отдельных компонентов эмоционального интеллекта будет способствовать повышению эмоционального интеллекта в

целом, а также влиять на успешность учебной и профессиональной деятельности индивида, и чем выше уровень эмпатии, понимания своих и чужих эмоций, способность управления эмоциональными реакциями, тем более будет успешен человек на своем поприще. Способность эмоционального интеллекта прогнозировать успешность в будущем позволяет говорить о необходимости учета данной психологической характеристики при профессиональном отборе. В тоже время очевидно, что повышение уровня эмоционального интеллекта возможно путем целенаправленного обучающего воздействия на развитие способностей.

Библиография:

1. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), 2006. nr. 18 (1). p. 13–25.
2. Алешина А., Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер; 2014.
3. Алонцева А. И., Городештян М. С. Влияние эмпатии на профессиональную успешность сотрудников экстремального профиля, 2022. № 1 (17). с. 59–66.
4. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик пресс, 1998. 160 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008.
6. Ерыгина А.В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности, 2021. №2 (25). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46151476> (дата обращения: 05.12.2022).
7. Кинг П. Эмоциональный интеллект. Как анализировать, понимать и прогнозировать эмоции, мысли, намерения и поведение людей. - Библосс, 2022.
8. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
9. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEITv. 2.0). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.12.2022).
10. Тамбиев Б.Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: теория и практика: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – Ставрополь, 2010. – 42 с.

УДК 378.016:78+378.147

**ИНТЕГРИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В РЕАЛИЗАЦИЮ
ПРАКТИКИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
(из опыта работы с учащимися колледжа имени Михаила Чакира, г.Комрат)**

Терзи Вероника Константиновна
Заведующая кафедрой музыкальных дисциплин
Преподаватель музыкальных дисциплин
I дидактическая степень
Колледж имени Михаила Чакира, Комрат
e-mail: terzi_verunya@mail.ru

Annotation: *One of the directions of qualitative renewal of professional education is preparing of specialists who are able to consciously use theoretical knowledge and practical skills acquired at the lessons of special disciplines in practical activities. It is possible to achieve this only through integration of special disciplines into practical activities.*

Keywords: *integration, intersubject relationship, practical activities, music director, professional training.*

Одним из направлений качественного обновления профессионального образования является подготовка специалистов, способных осознанно использовать теоретические знания и практические умения, приобретенные на уроках специальных дисциплин в практической деятельности. Достижение этого возможно только на основе интеграции специальных дисциплин в практическую деятельность.

Изучаемая тема требует обращения:

- 1) к анализу межпредметной взаимосвязи специальных дисциплин в процессе подготовки будущих специалистов;
- 2) к содержанию практической деятельности учащихся в учреждении раннего образования (далее УРО);
- 3) выявлению интегрированных возможностей специальных дисциплин в практическую деятельность учащихся.

Интеграция – одно из интересных и важных направлений современного образования, которые способствуют систематизации и оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

В переводе с латинского *integratio* означает восстановление, восполнение. Интеграция — это объединение в одно целое каких-либо частей, элементов.

В контексте данной темы под интеграцией подразумевается процесс объединения специальных дисциплин с практической деятельностью учащихся в УРО.

Музыкальное исполнительство как вид деятельности будущего музыкального руководителя и овладение культурой исполнительства требуют достаточно развитое художественное мышление, формирование которого возможно на основе организации межпредметных связей разных дисциплин и компонентов профессиональной подготовки.

В данной статье освещена специфика работы с учащимися над программой дошкольного репертуара на дисциплинах «Основной музыкальный инструмент» и «Аккомпанемент», так как они обусловлены единой целью: овладение учащимся исполнительскими умениями и навыками в качестве сольного исполнителя и аккомпаниатора. Именно эти умения и навыки необходимы будущему музыкальному руководителю для успешной реализации педагогической деятельности в УРО.

Дисциплины «Основной музыкальный инструмент» и «Аккомпанемент» являются составной частью профессиональной подготовки учащихся квалификации «Музыкальный руководитель».

Наряду с практическим обучением игре на инструменте в качестве солиста-инструменталиста и аккомпаниатора в задачи предметов входят также:

1. формирование художественного вкуса при исполнении произведений разного жанра (полифония, крупная форма, разнохарактерные пьесы, произведения современных композиторов, фольклорные произведения молдавских, болгарских, гагаузских композиторов и т.д.)
2. развитие технических навыков (исполнение гамм, арпеджио, аккордов, этюдов на различные виды техники);
3. развитие навыка самостоятельной работы;
4. воспитание у учащихся самоконтроля при сценических выступлениях;

5. умение исполнять произведения из учебной программы УРО в разновозрастных группах: марши и репертуар для ритмических упражнений на утренней гимнастике в УРО, исполнение песен под собственный аккомпанемент, произведения разных жанров для проведения вида деятельности «Слушание» на музыкальных занятиях в УРО [2].

В программный репертуар, изучаемый учащимися на протяжении восьми семестров, входят пьесы, которые учащиеся применяют на практике в УРО. Это марши, танцы (полька, кадрили, вальс, хоровод, *sîrba*, *hora*, *bătuta*, *hostropet* и т.д.), пьесы для ритмических упражнений в УРО, песни из репертуара младшей, средней, старшей и подготовительной групп.

При разучивании марша необходимо нацелить учащегося на четкое, ритмичное, маршеобразное исполнение, в темпе, соответствующем маршевому шагу детей.

Танцы и пьесы для ритмических упражнений имеют широкое применение в УРО, как на утренней гимнастике, так и на музыкальных занятиях и программных мероприятиях. Исполнение произведений такого жанра требует от учащегося метроритмической стабильности, свободного владения средствами музыкальной выразительности для передачи характера.

Внимание к развитию навыков аккомпанирования на уроках дисциплины «Аккомпанемент», подбора по слуху и умения гармонизовать мелодию необходимо рассматривать как одну из важнейших вопросов в подготовке будущего музыкального руководителя. Изучение аккомпанементов, как формы активного музицирования, служит важным средством музыкально-эстетического воспитания учащихся, способствует формированию и развитию их музыкальной культуры. Работая над вокальным произведением, учащийся уясняет для себя основы артикуляции и фразировки музыкальной речи, развивает в себе ощущение музыкального дыхания. Кроме того, аккомпаниаторская деятельность в большей степени, чем сольное исполнительство, актуальна для музыкального руководителя [2].

Развитие умений исполнять песни под собственный аккомпанемент реализуется и на уроках «Основной музыкальный инструмент» и «Аккомпанемент». При работе над песней необходимо добиться выразительности в исполнении, интонационной точности, соблюдение темпа, характера и динамического соотношения голоса и аккомпанемента. Для этого, мелодическая линия не должна быть сложной, без интервальных скачков, с несложным аккомпанементом. В дальнейшем песенный репертуар следует усложнять, добавив исполнение одного из куплетов под собственный аккомпанемент, не поддерживающий мелодическую линию. Данный метод учащиеся применяют при разучивании песни на музыкальном занятии в УРО.

Для совершенствования профессиональной подготовки учащихся специальности «Educație timpurie» квалификации «Conducător muzical», учебный план предусматривает прохождение практики с первого по четвертый курсы. Практика обеспечивает целостность и неразрывность теоретического обучения и профессиональной практической подготовки будущих специалистов, что является важной составляющей образовательной программы [3].

Практика является обязательной составной частью образовательного процесса, целью которой является формирование/развитие профессиональных компетенций учащихся, соответствующих уровню МСКО 4 [1, с. 2].

Цель практики - формирование у учащихся практических навыков по специальности, углубление теоретических знаний путем их изучения и применения.

Согласно Куррикулуму 3 и 4 курсов практика предполагает проведение утренней гимнастики и музыкальных занятий в разновозрастных группах.

Проведение утренней гимнастики в разновозрастных группах

Распорядок дня в УРО начинается с утренней гимнастики. Она проводится в промежутке между приёмом детей в УРО и завтраком. Использование музыки для сопровождения упражнений утренней гимнастики – одно из активных общений ребенка с музыкой. На утренней гимнастике, таким образом, решаются задачи и музыкального, и физического воспитания детей. Значительная часть упражнений, применяемых на занятиях гимнастикой: ходьба, бег, подскоки, общеразвивающие и танцевальные упражнения, проводятся с музыкальным сопровождением. Недопустимо пренебрежительное отношение к зарядке, ведь это — важная составляющая двигательной активности дошкольников [6].

За период прохождения практики на 1 и 2 курсах учащиеся наблюдают за организацией утренней гимнастики, подробно изучая роль и деятельность музыкального руководителя.

Необходимо отметить одни из важных компетентных качеств музыкального руководителя:

- 1) умение правильно подобрать нотный материал для утренней гимнастики, учитывая возрастные особенности дошкольников;
- 2) выразительное исполнение музыкального сопровождения.

Именно эти задачи ставятся перед практикантами. Для музыкального сопровождения упражнений, учащиеся исполняют фрагменты музыкальных произведений, выученные на уроках дисциплины «Основной музыкальный инструмент» или подобранные самостоятельно. Их исполнение должно быть грамотным. Ведь элементы музыки – это не только ритм, но и темп, метр, динамика, характер звукодвижения (*legato, nonlegato, staccato, marcato*) [2] Рис 1.



Рис.1. Проведение музыкальных занятий в разновозрастных группах

Музыкальное занятие — это форма образовательной работы с детьми, в ходе которой осуществляется систематическое, целенаправленное и всестороннее воспитание дошкольников, формирование музыкальных способностей каждого ребенка.



Рис.2

Наблюдение за деятельностью музыкального руководителя на 1, изучение дисциплины «Дидактика музыкального воспитания» на 2 курсе, частичное вовлечение практикантов к проведению отдельных видов деятельности на музыкальном занятии в УРО на 3 курсе, позволяют учащимся приобрести необходимые навыки для самостоятельного проведения музыкальных занятий на 4 курсе.

Изученный репертуар на «Основном музыкальном инструменте» и «Аккомпанементе» учащиеся применяют как при проведении утренней гимнастики, так и на музыкальном занятии:

1) Для ходьбы исполняются музыкальные произведения двух и четырехдольного размеров, маршеобразного характера, пьесы, написанные в чётком, энергичном ритме, под который удобно маршировать;

2) Для бега исполняются музыкальные произведения двух- и четырехдольного размеров: галоп, полька, песня и др.

1) Для танцевальных движений используются разнообразные музыкальные произведения: вальс, полька, галоп, хоровод, кадрили; народные танцевальные мелодии *sîrba*, *hora*, *bătăuța*, *hostropeli*, *kâșnița* и т.д. [2].

Интегрирование специальных дисциплин в реализацию практики и применение межпредметных связей между дисциплинами «Основном музыкальном инструменте» и «Аккомпанементе» способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Анализируя проблему интегрирования специальных дисциплин в реализацию практики в УРО, можно определить задачи педагогов и задачи учащихся:

Задачи педагогов-инструменталистов заключается в создании у учащихся продуктивной, единой по содержанию и структуре системы теоретических знаний в области музыкальной грамоты и дидактики, умений и навыков игры на инструменте необходимых для реализации практики в УРО.

Задачи учащихся (практикантов) заключается в развитии умений применять полученные знания на спецдисциплинах в практической деятельности в УРО.

Таким образом, именно квалификационная практика является тем решающим компонентом, который может не только реально оценить полученные учащимися

теоретическим путем знания, умения и навыки на уроках специальных дисциплин, но и выявить его действительную склонность к творческой педагогической деятельности.

Библиография:

1. Положение «Об организации и проведении практики учащихся колледжа имени Михаила Чакира, Комрат», 2017. [положение по практике.pdf - Google Диск](#)
2. Chistol N., Terzi V. Curriculum modular «Instrumentul musical de bază» (acordeon), Chişinău, 2022.
3. Терзи В.К. Гид по организации и проведению практики для специальности Conducător muzical, Комрат, 2017.
4. Куликов А.И., Курако А.А. Музыкально-ритмическое воспитание с методикой преподавания, Учебное пособие для студентов вузов, 2003.
5. Мусьякаева Г.В. Музыкальное занятие в детском саду – основная форма организации музыкального воспитания дошкольников.
6. Хатунцева Э.М. Использование музыки в гимнастике, Учебно-методическое пособие, 2019.

УДК 374.32

**РОЛЬ МУЗЕЯ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ
МОЛОДЕЖИ**

Танасович Иванна,
музеограф,
Музей истории села Авдарма,
с. Авдарма, РМ,
e-mail: itanasovich@bk.ru

Abstract: *The Museum of the History of the village of Avdarma, being part of the educational space, contributes to the formation of intercultural education of the younger generation. The use of various forms of work makes it possible to introduce young people to the values reflected in the traditions, customs, lifestyle and history of the people in order to compare them with the values peculiar to other ethnic groups.*

Keywords: *Avdarma village history Museum, intercultural education, Gagauz people, lesson, young generation, lecture.*

В последнее время всё чаще в современном обществе стали вестись дискуссии о проблеме воспитания гражданина, формирования культуры межнационального общения. Темы этих дискуссий актуальны для всех стран.

Республика Молдова – полиэтническое государство. В этой связи особое значение приобретает проблема межкультурного образования и формирования навыков толерантности во время учебно-воспитательного процесса всех уровней [2, с.4]. Именно этот путь является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости – как этнической, так и религиозной.

В Республике Молдова наблюдается системный подход образовательной системы в формировании межкультурного воспитания, начиная с дошкольных учреждений до высших учебных заведений. С малых лет необходимо формирование восприятия мира как единой системы многосторонних форм существования культур, языков, идей взглядов. Необходимо

воспитание в современной молодежи таких человеческих качеств как толерантность и уважение к иным культурам, взглядам.

В поликультурной стране каждый гражданин должен обладать межкультурной компетенцией и межкультурным воспитанием, которые формируются посредством приобщения к ценностям, отраженными в традициях, обычаях, образе жизни своего народа, и сопоставления их с ценностями и свойственными характеристиками других этносов. В процессе сравнения и сопоставления возникает понимание и осознание различий и сходств, с помощью которых формируется толерантность, доброжелательное отношение и взаимодействие с окружающими. Личные ценности обретают значимость, осознается их важность, что способствует уважению ценностей других культур, народов. Межкультурное воспитание предполагает установление доброжелательного межкультурного диалога и взаимодействия, которое предусматривает не только обмен мнениями, но и уважительное отношение в этнической, языковой, культурной и религиозной принадлежности.

В процессе межкультурного воспитания немаловажную роль играют музеи. Музей, как социокультурный институт, является исторически сложившимся институтом, основывающемся на «диалоге культур». Именно здесь хранятся «в подлинных материальных предметах не существующие уже культурные реальности общечеловеческих ценностей, различные картины мира, отличные друг от друга, способы познания их бытия» [4, с.126], способствующие формированию межкультурного воспитания личности. Возможность развития «человека культуры», отмечает Библером В.С., «в сфере образования, в которую активно включается музей, происходит переход от идеи «образованного человека» - к идее «человека культуры» [1, с.281-301].

В Музее истории села Авдарма используются различные формы работы с юной музейной аудиторией, формирующие межкультурное воспитание подрастающего поколения. Воспитательная роль Музея тесно связана с его контактами со школой и это предопределяет выбор форм работы с молодым поколением. «Формы работы могут быть разнообразными – уроки, оказание методической помощи, участие школьников в музейных мероприятиях, кружках, клубах» [3, с.176]. Как отметил А.Д. Тельчаров, в настоящее время музей и школа перешли к «педагогике сотрудничества».

Музей истории села Авдарма, как часть образовательного пространства, активно содействует в познании истории и способствует духовно-нравственному и межкультурному воспитанию. Сотрудниками Музея для молодого поколения проводятся экскурсии, лекции, уроки, оказывается консультативная помощь, организовываются конкурсы и исторические игры. Музей является объектом интересов не только взрослой, но и детской аудитории.

Для приобщения подрастающего поколения к истории прошлого, формирования патриотических чувств, чувства гордости и уважения к необычным героическим судьбам жителей села, проводятся разнообразные экскурсии. Так, в Музее истории села Авдарма в начале марта 2022 года проходили тематические экскурсии «Авдарминские женщины. Удивительные истории жизни». Тематические экскурсии были приурочены к Международному женскому дню 8 марта. Целью этих экскурсий являлось приобщение учащихся к истории жизни женщин, оставивших след в истории села. Ученикам 9-ых классов поведали о судьбах матерей-героинь села Авдарма, воспитавших детей в военные и послевоенные годы, о истории хрупкой женщины со стальным характером, защитившей от поругания и осквернения Свято-Михайловский храм в годы богоборческой власти, о сестрах Гюмюшлю, ставших заслуженными учителями, о женщинах-мастерах спорта, которые

оставили след в истории развития родного села. Тематическую экскурсию посетили ученики 9-х классов лицея имени Дмитрия Челенгир. Учащиеся были восхищены жизнью своих односельчанок. В завершение экскурсии юным посетителям было предложено написать эссе на тему «История, которая меня потрясла» или написать на основании рассказов людей пожилого возраста историю, о которой знают лишь немногие [6]. Авторы лучших работ отметили на школьной линейке дипломами и призами.

Следует отметить, что среди форм деятельности Музея «экскурсия является главной, но не единственной формой культурно-образовательной деятельности музея» [5, с.479]. В Музее для студентов КГУ неоднократно проводились лекции, принадлежащие к числу давних и традиционных форм культурно-образовательной деятельности. Как утверждает Юренева Т.Ю., основной целью лекций является концентрация внимания аудитории на теоретическом материале, сопровождаемом материалами музейных коллекций. Лекции проводились для студентов Комратского государственного университета юридического факультета и факультета национальной культуры.

Кроме лекций и экскурсий в Музее истории села Авдарма проводятся регулярно традиционные музейные и тематические уроки для учащихся авдарминского теоретического лицея, целью которых является приобщение молодежи к региональной истории. Сформирование чувства причастности и уважения к прошлому через уроки, проводимые в Музее, успешно практикуются педагогами авдарминского лицея. В Музее проводятся уроки по различным дисциплинам для учащихся начального, среднего и старшего звена: уроки истории, английского и немецкого языка, по предмету «история, культура и традиции гагаузского народа». На уроках, проводимых в Музее, активно используются материалы музейных экспозиций.

Тематические уроки, с помощью которых повышается воспитательный эффект молодого поколения, успешно используются сотрудниками Музея. Так, ко дню памяти ученого-гагаузоведа, этнографа, педагога, общественного и политического деятеля М.В. Маруневич, 15 февраля 2022 года, в Музее истории села Авдарма прошёл тематический урок для учеников 10-го класса лицея имени Дмитрия Челенгир. Лицеистам директор Музея Елена Карамит рассказала о роли Марии Маруневич в жизни гагаузского народа. Представленный документальный фильм дополнил знания учеников фактами из жизни и творчества Марии Васильевны. Мероприятие завершилось поездкой сотрудников Музея и лицеистов на центральное городское кладбище города Комрат, где все почтили память Марии Васильевны, возложили цветы к могиле и бюсту на Аллее славы. Участникам мероприятия было предложено написать эссе и снять видеосюжет о роли Марии Васильевны Маруневич в жизни гагаузского народа. Авторы лучших работ были отмечены призами на школьной линейке [7].

Кроме проведения экскурсий, уроков, лекций, Музеем истории села Авдарма организовываются и проводятся исследовательские конкурсы. В 2017 году проводился конкурс исследовательских работ «CAN ACISI», посвященный 70-ой годовщине голода 1946-1947 годов в Гагаузии. Инициатором конкурса выступил историк и исследователь Казмалы И.М. Целью конкурса являлось привлечение внимания молодежи Гагаузии к трагическим событиям голода 1946-1947 годов в истории гагаузского народа, развитие у школьников и студентов исследовательских навыков, творческой инициативы и интереса к событиям прошлого родного края, развитие личностных, нравственных и этических качеств школьников. Членам жюри этого конкурса были представлены 47 работ на гагаузском языке

учащихся и студентов учебных заведений АТО Гагаузия, на основе собранного материала из воспоминаний о голоде 1946-1947 годов пожилых людей старше 80 лет. Все авторы, представившие работы, которые были пронизаны болью и скорбью трагических лет голода, получили финансовое вознаграждение. Собранный материал позволил выходу на свет книги «CAN ACISI», презентация которой состоится 17 декабря 2022 года в Музее истории села. Благодаря исследовательской деятельности молодежи удалось сохранить воспоминания пожилых людей - очевидцев трагических событий. Долгом подрастающего поколения является не предавать забвению трагедию нашего народа [8].

Сотрудники Музея, имеющие педагогическое образование, проводят не только экскурсии, уроки, но и оказывают содействие и поддержку в написании различных исследовательских работ учащимся авдарминского лицея. Традиционной, хотя и не широко распространенной формой работы, которая также способствует формированию межкультурного воспитания, являются консультации. В последнее время стало уделяться огромное внимание развитию исследовательской деятельности учащихся, что позволяет формированию развития интереса к познанию и творческих способностей.

Ежегодно в Молдове проводится Международный конкурс, организаторами которого являются Институт международного сотрудничества Немецкой ассоциации образования взрослых (DVV International) в сотрудничестве с фондом Körber-Stiftung (Германия). В 2020 году в числе 179 учащихся Молдовы оказались пять учениц авдарминского лицея имени Дмитрия Челенгир: Марина Танасович, Ольга Грек, Олеся Кирович, Анна Манстырлы и Ольга Трандафилова [9]. Организаторами была объявлена тема Международного конкурса: «Выявляем героев в родном краю». Лицеисты в разных жанрах описали жизнь жителей села, оставивших след в ее истории. Участникам конкурса сотрудниками Музея истории села Авдарма была оказана поддержка и консультативная помощь. Все пять юных авдарминских исследователей добились хороших результатов, став призерами этого конкурса.

Любознательные ученики не ограничиваются только школьными уроками истории, но стремятся расширить диапазон своих знаний на дополнительных внешкольных занятиях. Выявить и развить творческие способности личности позволяют кружки, как одна из форм культурно-образовательной деятельности, которая так же используется в работе Музея истории села Авдарма. На протяжении двух лет учащиеся шестых классов имели возможность посещать кружок истории села при Музее истории села Авдарма. Ребята с удовольствием знакомились с историей родного села, посещали исторические объекты, входящие в музейный комплекс. Для расширения и углубления знаний о родном крае, дети вместе с руководителем кружка - Карамит Еленой Федоровной посетили историко-этнографический музей имени Дмитрия Кара Чобан в селе Бешалма. Плодом деятельности кружковцев стал фотоальбом с фотографиями и пояснениями к ним, написанные руками детей.

Помимо традиционных методов работы Музея, применяются и современные. В текущем 2022 году в Музее истории села Авдарма впервые был применен игровой метод при работе с учащимися Авдарминского лицея. «Игровой метод призван способствовать освоению музейной информации в процессе игры с переживанием удовольствия от самой деятельности» [4, с. 138]. «Ночь музеев», отмечалась 14 мая, в этом году решено было провести в форме интеллектуальной исторической игры. Учащиеся 9-го и 10-го класса авдарминского теоретического лицея стали участниками исторического батла «Знатоки истории села». На представленном панно участники двух команд поочередно выбирали

номера вопросов. Подсчет правильных ответов позволил определить победителя. Финалом интеллектуальной игры стала фотосессия участников на фоне ночного Музея истории села Авдарма.

Продолжением игры для команд исторического батла стал квест «В поисках ногайских сокровищ», состоявшийся 4 июня, проведенный на урочище Йозакай, откуда берет начало селение Авдарма. После объявленных условий игры, участники команд, ответив правильно на заданный вопрос, выполняли предложенные задания и двигались от одной точки к другой по заданному маршруту: «озеро Йозакай – ногайский родник «Tatar çöşmesi»». В конце маршрута ребят ждали зарытые «ногайские сокровища», которые помогли отыскать спрятанные подсказки. После найденных сокровищ и подведения итогов квеста утомленные участники отдохнули на совместном пикнике.

Таким образом, организованные Музеем истории села Авдарма конкурсы, игры, викторины проводятся с целью «приобщения участников к знакомству с музейными коллекциями и музейной работой» [5, с. 484], чтобы стимулировать стремление молодежи к приобретению знаний и умений не только самостоятельно мыслить, но и осознавать значимость и важность личных ценностей, способствующих уважению ценностей других этносов и культур.

Музей истории села Авдарма являясь частью образовательного пространства активно содействует формированию ценностных ориентаций, используя при этом традиционные и современные формы работы в процессе межкультурного воспитания молодежи, подготавливая их для сознательной жизни в демократическом обществе в духе взаимопонимания, мира, толерантности, дружбы между всеми людьми.

Библиография:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991, С. 281-301
2. Культура добрососедства. Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова, Кишинэу, 2015, Centrul Educațional “Pro Didactica”, 2014 (Tipogr. “Bons Offices”). - 72; 68 p.
3. Тельчаров А.Д. Музееведение, 2-е издание, исправленное и дополненное.- М.: Научный мир, 2011.-184 с., с.176
4. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика. Учеб.пособие/Л.М.Шляхтина. - М.: Высш.шк., 2005.-183 с., с.126, с.138
5. ЮреневаТ.Ю. Музееведение: Учебник для высшей школы. — 2-е изд. — М.: Академический Проект, 2004.— 560 с. —(«Gaudeamus»), с. 479, с.484

Интернет-ресурсы:

6. «Авдарминские женщины. Удивительные истории жизни». В Музее истории села Авдарма проходят тематические экскурсии, <https://avdarma1563.md/?p=22790>, дата обращения 28.04.2022 год
7. День памяти Марии Васильевны Маруневич. Музей истории села Авдарма провел тематический урок для учеников десятого класса, <https://avdarma1563.md/?p=22673>, дата обращения 18.04.2022 год
8. Премии Конкурса «CAN ACISI» в Авдарме получили не 25 лучших, а авторы всех 47 работ, <https://avdarma1563.md/?p=7782>, дата обращения 28.04.2022 год

9. Международный конкурс «Выявляем героев в родном краю». Гран-при и три призовых места присвоены авдарминским ученикам, <https://avdarma1563.md/?p=18157>, дата обращения 28.04.2022.

УДК 378.147.88

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

Ткач Л.Т.

доктор педагогики, доцент
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: tkachlt@mail.ru

Левинтий Г.Г.

ассистент университета
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: levinti_galina@mail.ru

Abstract: *in modern conditions, the problem of training pedagogical personnel for activities in a multicultural society and the organization of interaction in heterogeneous groups is actualized. The ethnographic club acts as an effective form of educational and independent work of students, which allows organizing work on the selection of the ethno-cultural component of the educational content on the basis of selection and taking into account individual characteristics*

Keywords: *pedagogy of diversity, teaching technology, ethnographic club, expedition, dialogue, independent work*

Многообразие в различных областях социокультурной жизни выступает как объективно существующая реальность и рассматривается как положительное явление, если оно обеспечивает развитие. В то же время оно может носить деструктивный характер относительно сохранения культурно-этнической идентичности, социальной стабильности и т.д.

Основой теории многообразия выступает трансдисциплинарная методологическая стратегия, которую можно рассматривать как «систему приоритетных методологических установок и доминантных методологических инструментов решения проблемы многообразия», а в качестве результата ее практической реализации предполагается создание «инклюзивного общества, основанного на идеалах гуманизма, социальной справедливости, признающего многообразие как значимую духовную ценность» [7].

В качестве целевого ориентира педагогики многообразия выступает необходимость создания условий для вовлечения в учебно-воспитательный процесс различных образовательных учреждений всех обучающихся, независимо от гражданства, этнической и религиозной принадлежности, социального статуса, возраста, пола, состояния здоровья, уровня физического развития и учебных достижений.

Признание многообразия и социальных различий в системе образования послужило отправной точкой для возникновения разнообразных типов образовательных учреждений, авторских школ, но они не решают в полной мере проблем сохранения и развития

культурного многообразия, которое, по мнению С. А. Бельской, представляет собой «не просто совокупность общечеловеческих ценностей», а выступает как условие и средство укрепления международного сотрудничества, противостояния разногласиям, источник творчества и развития человечества в целом [1].

Ответной реакцией на существующее многообразие в обществе, обусловленное глобализационными и миграционными процессами, стало возникновение и развитие теории и практики поликультурного образования и воспитания, которое рассматривается как структурный компонент педагогики многообразия.

Поликультурное образование как педагогическое явление основывается на категориях философии культуры и отражает два фундаментальных аспекта ее бытия: единство и многообразие (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.П. Борисенков) [9], что обуславливает взаимосвязь образования с культурой и необходимость реализации принципа диалога культур в педагогическом процессе [10].

Идеи поликультурного образования прослеживаются в трудах К.Д. Ушинского, который придавал особое значение изучению родного языка, приобщению подрастающего поколения к познанию родной природы, истории, обогащению содержания образования мудростью трудового народа, лучшими его нравственными качествами. Он указывал на то, что начинать обучение детей нужно на основе национального идеала, а только потом трансформировать имеющиеся знания и опыт деятельности в плоскость достижения идеала общечеловеческого.

В соответствии с «Международной энциклопедией образования» поликультурное образование выделяется в качестве важной составляющей частью современного образования, направленной на усвоение личностью знаний о других культурах, выяснение общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения к инокультурным системам [9].

В исследованиях ученых феномен поликультурного образования представлен по-разному: новая образовательная стратегия (А.Н. Джуринский, В.Л. Подобед и др.), образовательная реформа (И.С. Бессарабова и др.), образовательная политика. В контексте проводимого нами исследования поликультурное образование рассматривается как способ организации педагогического процесса, а поликультурность как принцип отбора содержания для него, способствующего успешной социализации личности в многокультурном социуме (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев и др.).

Для успешной реализации целей и задач поликультурного образования в практике необходимо, чтобы в систему подготовки педагога к профессиональной деятельности в современных условиях были включены в учебные курсы или модули, целенаправленно формирующие внутреннюю мотивацию обучающегося к организации профессиональной деятельности в поликультурной среде, компетенции, обеспечивающие развитие способностей педагога к установлению межкультурного диалога субъектов педагогического процесса, комплексному и целостному взаимодействию с гетерогенными группами.

В качестве основных компонентов готовности педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении нами выделены: личностно-аксиологический, когнитивно-креативный, проектировочно-конструктивный, коммуникативно-деятельностный [9]. Особое значение приобретает развитие коммуникативно-деятельностного компонента готовности педагога, который характеризуется умением определять личностные и индивидуальные особенности обучающихся, качеством

применения теоретических знаний в практической деятельности в соответствии с составом группы, класса.

В условиях многополярности и многокультурности современного социума актуальной социальной и педагогической проблемой становится необходимость развития ценностного отношения обучающихся к своей родине, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и культуре. Это тот базис, который впоследствии будет способствовать сохранению этнической идентичности, укреплению чувства достоинства каждого человека, независимо от того, куда забросит его судьба и чем он будет заниматься. Освоение этнических ценностей связано с культурной деятельностью и является основой для формирования этнической идентичности детей и подростков в процессе их социализации. Формирование этнической идентичности личности сопряжено с освоением этнической культуры: язык, традиции, народное искусство, нормы поведения и др. и выступает в качестве условия ее сохранения и распространения в мировом культурном пространстве. По мнению М. Ю. Новицкой, этнокультуру следует рассматривать как «непрерывный процесс и целостную совокупность результатов познания людьми природы и общества, в качестве способа миропонимания и развития самосознания народа, как коллективную форму исторической памяти» [5, с. 30].

В 2022-23 учебном году в процессе освоения дисциплины «Педагогика многообразия» мастерами, обучающимися по профилю подготовки Преподавание истории в доуниверситетских учреждениях нами в качестве формы учебной работы был использован «Этнографический клуб». Мы исходили из того, что в профессиональной подготовке студентов следует использовать те формы, которые способствуют личностному развитию обучающихся и их способности к деятельности на основе самостоятельно выбираемого направления и присвоения «знаний, которые человек считает для себя необходимыми» [3]. Мы предположили, что учебно-воспитательный процесс в современных условиях обязательно предполагает включение учащихся на добровольных началах с учетом их интересов и потребностей в разные виды деятельности и организационной формой объединения детей может стать клуб [6].

В словарных источниках даны разнообразные определения понятия клуба, например, «Клубы детские и подростковые – общественные организации, добровольно объединяющие группы детей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для отдыха и развлечения...» [8] или «Клуб – общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанных с политическими, научными, художественными, спортивными и другими интересами, а также для совместного отдыха и развлечений» [2]. Общим основанием в определениях выступает то, что это добровольное объединение учащихся по интересам.

Основная цель создания этнографического клуба в школе состоит в изучении, сохранении и распространении истории и культуры народов, проживающих в регионе. На территории АТО Гагаузия, как и в Республике Молдова, проживают люди разных национальностей и их отличительной особенностью является стремление к традиционному укладу жизни, взаимоуважению народных традиций и обычаев. Учителю самому необходимо в них ориентироваться, уметь организовать работу с учениками таким образом, чтобы изучение этнографического материала стало интересным и увлекательным путешествием по стране, в которой ты живешь, а затем и по всемирно известным местам.

Сбор информации для обсуждения в клубе можно организовать, используя технологию этнографических экспедиций (сплошное или выборочное обследование). В нашем случае студентам было предложено в ходе самостоятельной работы по изучению курса изучить технологию организации клубной работы, проведения экспедиций [4] и провести исследование по сбору информации о родном городе (селе) по следующему плану: название, дата основания, основатель (возможно легенда о возникновении), наиболее значимые архитектурные памятники, объекты социального и промышленного значения, а также иллюстрации. А также им необходимо было раскрыть сущность артефакта, демонстрирующего особенности этнокультуры (по выбору студента и желательно той, с которой он самоидентифицируется): народные поверья, легенды, сказки, песни, танцы, праздники, одежда, пища, способы их изготовления, обычаи и обряды и др. Успех работы во многом зависит от знания студентами истории края, особенностей культуры.

Заключительным этапом работы стало проведение мастер-классов по представлению дидактических проектов уроков с использованием систематизированных материалов, которые отражают этнорегиональный компонент содержания образования. Проведение «экспедиции» и представление полученных результатов на «заседании клуба» стало не только средством профессиональной подготовки обучающихся, но и способствовало формированию их мировоззрения, эстетических представлений, воспитанию патриотических чувств. А в целом, создание виртуального клуба и организация экспедиции способствовало развитию творческих способностей студентов, созданию условий для общения и самовыражения, подготовке к деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Библиография:

1. Бельская С. А. Понятие культурного многообразия в терминах ЮНЕСКО // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5236> (дата обращения 09.11.22).
2. Большая Советская Энциклопедия. В 30-ти т. Т.12. М.: Советская энциклопедия, 1973. С. 324.
3. Иванкина Л. И. Соотношение профессионализма и духовного развития специалиста // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2004. Вып. 2 (39). С. 77-80.
4. Леонтович А. В., Цветков А. В. Экспедиция как форма реализации исследовательской педагогической технологии // Исследователь/ Researcher. 2012. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspeditsiya-kak-forma-realizatsii-issledovatel'skoy-pedagogicheskoy-tehnologii> (дата обращения: 27.11.2022).
5. Новицкая М. Ю. Культура народов России и мира как источник формирования содержания духовно-нравственного образования // Ученые записки Волго-Вятского отделения Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры. – 2011. – Вып. 29. – С. 47-53.
6. Паладьев С.Л. Клубное объединение в школе как воспитательный феномен // Ярославский педагогический вестник. 2002. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klubnoe-obedinenie-v-shkole-kak-vospitatelnyy-fenomen> (дата обращения: 27.11.2022).
7. Певзнер М.Н., Петряков П.А. От многообразия педагогических концептов к педагогике и менеджменту многообразия: становление метатеории многообразия в российской

педагогической науке // НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК. Научный электронный ежеквартальный журнал. – 2016. – Выпуск 3 (15). – <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3184>

8. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т.1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 446.
9. Ткач Л. Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2002. – 185 с.
10. Vladimir P. Borisenkov, Olga V. Gukalenko, Liubov T. Tkach. Pedagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. Том 95. London, 2020. Издательство: European Publisher. – С. 184-189.

УДК 373.66

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ушаридзе Э.С.

Ассистент СОГУ им. К.Л.Хетагурова, г. Владикавказ, РФ

e-mail: eevielina94@mail.ru

Abstract. *The article considers the ideas about the image of a teacher of fine arts in a preschool educational institution, his qualities, skills and abilities necessary to perform his duties, taking into account modern requirements for his qualifications. The state standards, data from a survey of parents of students, as well as excerpts from scientific works of experts in this field about the "portrait" (creative personality) of a drawing teacher, based on which his modern image is compiled, are given. Attention is equally paid to both personal and professional qualities, thanks to this, a full-fledged idea of the drawing teacher of the modern world is formed.*

Keywords *Teacher, fine art, teacher's image, drawing, preschool children, preschool educational institution.*

Введение

Кто же такой учитель? Согласно толковому словарю С.О. Ожегова: «Учитель - лицо, которое обучает чему-нибудь». В мире существует огромное количество профессий, но одни из самых строгих требований предъявляются именно к этой. И это верно, ведь именно от него, учителя, зависит будущее нашего общества.

С течением времени стало ясно, что не всегда эту должность может занимать человек, который просто окончил университет и получил диплом об образовании, это тот, кто в совершенстве владеет навыками коммуникации, кто может найти индивидуальный подход, стать наставником группы, лидером, с которым не страшно «идти в знание». Учитель – это состояние души, образ жизни, талант [1].

И все чаще имидж учебного заведения в современных реалиях всецело и полностью зависит от педагогического состава. Учитель является одной из центральных фигур образовательного процесса. На сегодняшний день на нем лежит огромная ответственность не

только за профильную подготовку, но и за формирование личностных качеств, воспитание определенной культуры.

Помимо всего прочего усиление роли образования привело к вытеснению концепции «образование на всю жизнь» концепцией «образование через всю жизнь». Данная концепция повлекла за собой пересмотр подходов к разработке стратегии как образования в целом, так и художественно-педагогического в частности, потребовала ее четкой ориентации на потребности и запросы личности, общества, рынка.

На учителя рисования лежит не меньшая, а порой и большая ответственность, чем, скажем, на учителя биологии или химии, ведь именно он, помимо всех вышеупомянутых аспектов, формирует у учеников эстетические представления о мире в целом.

В связи с этим особую значимость приобретает **проблема** профессиональной подготовки, формирование нравственной, этической и эстетической культуры учителей рисования. Вопросы профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства всегда находились в центре внимания известных художников, методистов, педагогов, психологов. Им посвящены исследования Л. В. Бабенко, Т. А. Бытачевской, Е. Ю. Вылчегорской, Р. А. Гильман, Н. С. Давлятшиной, Е. Ю. Ежовой, П. В. Ершовой, Е. В. Ивановой, В. П. Мамугиной, К. В. Павлик, Л. И. Панкратовой, И. В. Солодухина, А. Е. Терентьева, Б. П. Юсова, В. В. Ячменёвой и др.

В данной статье предполагается собрать всю необходимую информацию по данному вопросу: опыт художников-преподавателей, научные труды исследователей, мнения родителей обучающихся.

Цель статьи. Цель данной статьи в раскрытии современного образа учителя изобразительного искусства в дошкольном образовательном учреждении. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить ряд *задач*: изучить и проанализировать научно-педагогическую литературу по теме исследования, опросить родителей учеников о выявлении наиболее важных качеств, обработать и обобщить полученные данные, раскрыть образ современного учителя рисования на основе полученной информации и собственных выводов.

Обзор литературы. В качестве основных источников выступают как государственные документы (Федеральный закон №273 «Об образовании в Российской Федерации»), так и труды И. Я. Ростовцева, У. Н. Нуртаева, Е.А. Климова, К.Л. Салимовой, И.А. Кириленко, которые представляют собой методологическую основу исследования.

Методы исследования. Исследование образа современного учителя проводилось методом теоретического анализа научно-педагогической литературы, а так же полустандартизированного интервью. Автором проведен опрос 50 родителей учеников в период с 15 по 17 августа 2022 года, задачей которого было определение наиболее важных качеств учителя рисования в дошкольном образовательном учреждении.

Результаты и дискуссия

Климов Е.А. объединил все профессии по отношению человека к объектам труда. Согласно его классификации профессий, художника-педагога можно отнести сразу в 2 категориям: «человек-человек» и «человек-художественный образ». Первая указывает нам на то, что профессия связана с людьми, а второе на связь с искусством [2].

В первую группу попадают все профессии, в своей обыденности, так или иначе контактирующие с людьми, сюда же попадает учитель. А любая педагогическая деятельность, в первую очередь, регулируется Федеральным законом №272 «Об

образовании». Помимо этого, справедливо заметить, что социально вовлеченная профессия, где основным потребителем является человек, должна подвергаться оценке потребителя и учитывать его мнение и оценку в том числе.

«Человек - художественный образ» - явления, факты художественного отображения действительности - вот что занимает представителей этого типа профессий. Такую личность по достоинству сможет оценить лишь человек, который занимается исследованиями данной области, либо такой же тип человека.

Исходя из вышеизложенного, образ современного учителя изобразительного искусства в настоящий момент необходимо складывать из следующих компонентов:

- нормативно-правовых документов (Федеральный закон №273 «Об образовании» (далее ФЗ №273);
- мнения обучающихся (в частности их родителей);
- профессионального мнения экспертного сообщества (научные труды).

Статья 48 ФЗ №273 обозначает обязанности и ответственность педагогического работника, обязывает осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, в соответствии с утвержденной рабочей программой; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики. Отсюда следует, что учитель, в данном случае рисования, должен обладать соответствующей квалификацией, ответственно подходить к своей трудовой деятельности, составлять программу заранее [6].

Изучая *мнения педагогов-художников*, были найдены интересные взгляды по данному вопросу.

«Многим художникам, — отвечает И. Я. Ростовцев, — кажется, что для успешной педагогической работы вполне достаточно хорошо знать свой предмет и быть мастером своего дела, а остальное, как говорится, приложится само собой. Однако история, жизнь и практика доказывают, что на деле не так. Блестящее мастерство художника, как то ни парадоксально, может сослужить не положительную, а иногда и отрицательную службу...» [2]

Так, например, Салимова К.Л., будучи опытным художником и учителем рисования, считает, что для того, чтобы быть хорошим педагогом, нужно обладать пятью качествами: позитивностью мышления, уважением, простотой, профессионализмом и искать индивидуальный подход к каждому. Под простотой в данном контексте стоит понимать способность объяснять сложные академические вещи простыми словами, а под профессионализмом – собственный уровень рисования. Позитивность мышления помогает учителю добавить мотивации ученику и превратить недостатки в достоинства, а уважение к своим коллегам говорит о высоком уровне профессионализме и уверенности в себе [5].

По мнению И.А. Кириленко профессиональные качества педагога-художника можно разделить на объективные и субъективные. К объективным качествам можно отнести: знание предмета, методики его преподавания и возрастных особенностей обучающихся, а так же межпредметная связь с другими дисциплинами. К субъективным – наличие педагогического таланта, внимательность к ученикам, чуткость, добросовестность, терпимость, любовь к детям.

Для сбора *мнений родителей* обучающихся нами был разработан опросник, состоящий из семи вопросов, позволяющих оценивать ключевые моменты исследуемого направления. Ответы респондентов распределились следующим образом. Из 50 опрошенных

родителей детей дошкольного возраста только 30% человек предпочли бы отдать ребенка в государственную организацию, остальные 70 отдали предпочтение частное заведению, 62% стремятся отдать ребенка к определенному учителю, нежели смотрят на статус учебного заведения. При этом возраст учителя не имеет значения (42% опрошенных, остальные разделились между возрастными категориями), а вот опыт работы и квалификация – имеют (82% посчитали это важным аспектом). Так же мы спросили о важности умения рисовать и знания педагогики и психологии, и здесь родители отметили, что это имеет равнозначный вес в общей характеристике учителя рисования. При всех вышеупомянутых качествах, родители больше предпочитают демократический стиль общения с детьми (78%), нежели авторитарный. Обобщив полученные данные опроса, стоит отметить, что от современного учителя рисования родитель ждет профессионализма, как в педагогической, так и в художественной области; ценит любовь к детям, чуткость, умение создать благоприятную атмосферу; общедоступность и наполненность программы обучения.

Все эти аспекты немаловажны в представлениях родителя ребенка об образе современного учителя рисования.

Заключение. Собирая все эти данные воедино, можно выделить два вида качеств педагога изобразительного искусства: специальные (объективные) и личностные (субъективные).

На основании проведенного исследования следует отнести к объективным профессиональным качествам: научный подход, знание своего предмета в частности основ учебного рисунка, живописи, цветоведения, истории искусств, прав и обязанностей обучаемого и обучающего, педагогики и психологии, способность составлять всю необходимую документацию для организации учебного процесса, а также понимание связи предмета с другими.

К субъективным отнесем личностные, сформированные в течение жизни, качества. Здесь и способность к коммуникации, любовь к детям, врожденное видение цветов, креативность, уважение к коллегам.

Обладая «комплектом» указанных качеств, можно стать прекрасным учителем с высокой эффективностью работы и результатами обучения детей.

Библиография:

1. Жернакова, М. В. Роль и миссия учителя в современном образовательном процессе / М. В. Жернакова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 10.1 (90.1). — С. 8-10. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/18666/> (дата обращения: 25.08.2022).
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.. 2004
3. Нуртаев, У. Н. Научные основы специальной подготовки учителей изобразительного искусства в процессе обучения рисунку и живописи / У. Н. Нуртаев, У. Б. Хакимов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 8 (112). — С. 1000-1004. — URL: <https://moluch.ru/archive/112/28079/> (дата обращения: 31.08.2022).
4. Ожегов, Сергей Иванович. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М. : Оникс [и др.], 2009. - 1359 с.
5. Салимова К.М. 5 признаков того, что ваш учитель по рисованию хороший [Электронный ресурс]. URL: https://zen.yandex.ru/media/kira_maratova_watercolor/5-

priznakov-togo-chto-vash-uchitel-po-risovaniiu-horoshii-5f54a87472b2bd46973c8976___(дата обращения: 5.10.2022).

6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ в редакции на 01.02.2019 г – М.: ТЦ Сфера, 2019 – 192 с.

УДК 372.881.111.22

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Федорова Д.Д.
студент, 5 курс
КГУ им. К.Э. Циолковского
г. Калуга, Россия
e-mail: dasha.fedorova310500@mail.ru

Abstract: *This article discusses some features of intercultural education in the process of reading in German lessons at school under the influence of modernization of education. Exercises aimed at developing intercultural competence were created based on a text from a German-language youth magazine.*

Keywords: *education, intercultural education, modernization of education, German lesson, school.*

В условиях развития современного общества все большую актуальность приобретает тенденция модернизации образования и реализация принципов межкультурного воспитания в школе, что в совокупности оказывает колоссальное влияние на процесс обучения и воспитания.

Модернизация образования — это приведение системы образования, образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни [3]. М. О. Муходадаев отмечает, что данный процесс представляет собой «переход образования из одного состояния в другое, с чётко артикулированными, общественно одобряемыми целями» [5].

Таким образом, ключевая цель модернизации образования заключается в концептуально новом подходе к процессу образования, результатом которого является достижение уровня образования, соответствующего тенденциям развития общества и требованиям современной личности, социума и государства.

Воспитание, становится основополагающим компонентом в процессе модернизации образования, поскольку в школе должно происходить не только овладение базовым набором знаний по изучаемым дисциплинам, а также формирование личности, обладающей высоким уровнем культуры, толерантности, нравственности и комплексом составляющих успешной социализации в целом [6].

В процессе обучения необходимо сформировать у учащихся систему ценностей и взглядов, предполагающих восприятие различий в культурах других народов как норму существования культур в современном мире; формирование активной жизненной позиции учащихся, направленной против культурной дискриминации [7].

Процессы обучения и воспитания неразрывно связаны между собой и реализуются на протяжении всей жизни человека. Главной целью межкультурного воспитания и обучения

является развитие межкультурной компетенции, позволяющей личности воспринимать и интерпретировать феномены иной культуры, уметь сравнивать и находить общие и различные черты между родной и изучаемой культурой, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира.

Процесс межкультурного воспитания активно реализуется на уроках иностранного языка в школе. Согласно ФГОС, предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны обеспечивать: овладение социокультурными знаниями и умениями. Учащиеся должны иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны изучаемого языка; проявлять уважение к иной культуре и разнообразию культур и т.д. [1].

Действенным средством межкультурного обучения и воспитания является иноязычное чтение, представляющее собой вид речевой деятельности, направленный на восприятие, осмысление, активную переработку и извлечение необходимой информации, содержащейся в печатном тексте. Для реализации принципов межкультурного воспитания необходим отбор аутентичных лингвокультуроведческих материалов, в которых представлены ценностные ориентации сопоставляемых культур [8]. Аутентичные материалы представляют собой материалы, созданные и используемые носителями языка в повседневной жизни и нашедшие в дальнейшем применение в учебном процессе. Данные материалы используются в первозданном виде и представляют собой журнальные и газетные статьи, письма, рекламу, объявления, билеты, радио и телепрограммы и т.д. [9].

На уроке немецкого языка в качестве таких аутентичных материалов могут быть предложены статьи из современных молодежных немецких журналов. «Бытование журналов почти всегда связано только с интересами аудитории, ее увлечениями, запросами, ожиданиями». Исходя из данного утверждения можно сделать вывод о том, что молодежные журналы отражают интересы, потребности, актуальные новости и запросы подростков, в результате чего они способствуют формированию интереса и мотивации к чтению [2].

В качестве примера, была выбрана аутентичная статья на немецком языке «Eine Schultüte für den Sohn» (школьный кулёк для сына) из журнала «Vitamin de», описывающая замечательную немецкую традицию для первоклассников под названием «Schultüte» - школьный кулёк [10]. Также были подобраны красочные тематические иллюстрации, способствующие лучшему восприятию и усвоению текста.

Данное задание было составлено в соответствии с содержанием УМК О.А. Радченко «Немецкий язык» серии «Вундеркинды Плюс» для 10 класса и соответствует требованиям ФГОС. Согласно ФГОС СОО требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного (немецкого) языка должны отражать: сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире [4].

Для эффективной работы с текстом на основе анализа литературы отечественных методистов И.Л. Бим, А.Н. Щукина, Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Солововой был составлен комплекс упражнений, направленных на формирование навыков чтения. Статья была разбита на смысловые блоки для организации работы над рядом упражнений. При работе с данным текстом учащиеся ближе знакомятся с культурой и традициями Германии и учатся сопоставлять изученные особенности с культурой родной страны.

Этапы работы с текстом:

Предтекстовый этап:

1. Lesen Sie die Überschrift des Artikels und sehen Sie sich das Bild an. Worum geht es im Text? (*Прочитайте название статьи и взгляните на картинки. О чем по вашему мнению пойдет речь в тексте?*)

Текстовый этап:

2. Ordnen Sie die Überschriften den Textteilen A-D zu. Achtung! Eine Überschrift bleibt übrig. (*Соотнесите предложенные заголовки с частями текста. Один заголовок лишний!*)

- 1) Schule in Costa Rica.
- 2) Eine Zuckertüte am ersten Schultag.
- 3) Familie Meza in Deutschland.
- 4) Bildung und Interkulturalität
- 5) Wieder in die erste Klasse.

3. Ordnen Sie die Textteile den Abbildungen zu. (*Соедините части текста с иллюстрациями*).

Послетекстовый этап:

4. Wählen Sie die richtige Antwort aus. (*Выберите правильный вариант ответа*)

Pedro hat eine interessante Erfahrung, weil

- 1) seine Schultüte so groß wie er war.
- 2) Er nie in die erste Klasse eingeschult wurde.
- 3) Er zweimal in die erste Klasse eingeschult wurde.

5. Mit welchen Aussagen sind sie einverstanden (+), welchen würden Sie widersprechen (-)? (*С какими утверждениями вы согласны, а с какими нет?*)

- 1) Pedro wurde zweimal in die erste Klasse eingeschult.
- 2) Die Eltern kauften ihrem Sohn keine Zuckertüte, weil sie diese Tradition nicht kannten.

6. Beantworten Sie folgende Fragen. (*Ответьте на следующие вопросы*)

- 1) Wie finden Sie diese Tradition? Warum? (*Нравится ли вам эта традиция? Почему?*)
- 2) Gibt es in Ihrem Land eine ähnliche Tradition für Kinder, die in die erste Klasse eingeschult werden? (*Есть ли у первоклассников в вашей стране подобная традиция?*)

Таким образом, процесс межкультурного воспитания личности является одной из важнейших целей обучения в контексте модернизации образования. Данный процесс может быть эффективно реализован на уроках немецкого языка в школе в процессе иноязычного чтения, при котором учащиеся знакомятся с традициями и бытом изучаемых культур, учатся понимать и принимать отличительные особенности народов мира, что влияет на гармоничное существование и взаимодействие представителей различных культур.

Библиография:

1. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: Приказ Минпросвещения России от 12.08.2022 № 732
2. Засурский Я.Н. Система средств массовой информации России: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Журналистика" / [Засурский Я. Н. и др.]; Под ред. Я. Н. Засурского. - М.: Аспект пресс: Изд-во Моск. ун-та, 2001. - 259 с.

3. Коротина К. С. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 44 (178). — С. 161-163.
4. Лытаева М. А. Немецкий язык. Книга для учителя. 10 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни / М. А. Лытаева. —М.: Просвещение, 2018. — 225 с.
5. Муходадаев М. О. Политика модернизации отечественного образования: особенности и противоречия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2008. — № 10 (56). — С. 137-149
6. Урусова Л.Х. Модернизация системы образования в России: плюсы и минусы // Образование и право. — 2022. — №6. — С. 182-187
7. Халина, Д. С. Организация «диалога культур» на уроке английского языка на основе сказки П.П. Ершова «Конёк-горбунок» / Д. С. Халина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 4.1 (108.1). — С. 53-55.
8. Хасанова, М. М. К вопросам формирования межкультурной компетенции студентов / М. М. Хасанова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 15 (149). — С. 210-212.
9. Шведак, А. И. Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку / А. И. Шведак. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 22 (208). — С. 360-363.
10. Vitamin de [Electronic resource]. – URL: <https://www.vitaminde.de/ausgaben/433-vitamin-de-ausgabe-94.html>

УДК 37.08

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Федорова С.Н.

доктор пед.наук, профессор
Марийский государственный университет
г.Йошкар-Ола, РФ
e-mail: svetfed65@rambler.ru

Abstract: *The article deals with the problem of improving the professional competence of teachers in the mode of experimental activity. Particular attention is paid to the essence of professional competence, its structure and types. The experience of many years of scientific management of experimental platforms of different levels on the basis of educational institutions in different regions of the Republic of Mari El is summarized. The results of the experimental study are given and the conclusion is made that the experimental work is an important factor in improving the professional competence of teachers.*

Keywords: *professional competence, teacher, experimental work.*

В российском образовании всегда ценилась экспериментальная деятельность, направленная на обеспечение вариативности образовательного процесса, совершенствование содержания и методов воспитания и развития обучающихся, моральное и материальное стимулирование инновационной деятельности педагогов.

Для полноценной реализации экспериментальной деятельности на базе образовательных организаций (дошкольных образовательных учреждений, школ, средних и высших учебных заведений, учреждений дополнительного образования и т.д.) открываются экспериментальные площадки. Экспериментальные площадки любого уровня (федерального, регионального, республиканского, муниципального) предоставляют возможность педагогическому коллективу образовательной организации в полной мере проявлять свои творческие идеи и дают определенную свободу действий для их творческих начинаний, принятия нестандартных управленческих и образовательно-воспитательных решений. Отметим, что в процессе реализации эксперимента решаются новые сложные задачи, что требует от педагогов непрерывного повышения своей квалификации, развития профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность современными исследователями (Болотов В.А.,¹ Введенский В.Н., Зимняя И.А., Сериков В.В., Хуторской А.В. и др.) понимается как интеграция знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять свою профессиональную деятельность. На настоящий момент раскрыта структура профессиональной компетентности, включающая профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты (Лобанова Н.Н.), ее виды – специальная, социальная, личностная, методическая, психолого-педагогическая (Подласый И.П.), пути развития. Но нужно отметить, что в связи с динамичным развитием общества, требования к профессиональной компетентности педагога постоянно меняются, и то, что было актуальным сегодня, уже оказывается абсолютно не нужным завтра.

Режим экспериментальной площадки задействует самые важные на настоящий момент компетенции педагога, потому что тема экспериментальной площадки всегда выбирается в соответствии с критерием новизны и актуальности. Это подтверждается нами на основе многолетнего научного руководства экспериментальными площадками различного уровня на базе образовательных учреждений в разных районах Республики Марий Эл:

- федеральной экспериментальной площадкой на базе МОУ №3 «Радуга» г.Козьмодемьянска Республики Марий Эл (1999 - 2003г.г.) по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Новые формы работы с родителями по формированию у детей дошкольного возраста этики межнационального общения»;

- федеральной экспериментальной площадкой на базе МОУ №6 «Колокольчик» п.Сернур Республики Марий Эл (2002 – 2006 г.г.) по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Развитие самооценных форм активности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения»;

- республиканской экспериментальной площадкой на базе МОУ «Гимназия №14 г.Йошкар-Олы» Республики Марий Эл (2009 – 2013 г.г.) по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Система работы педагога по этнокультурологической подготовке учащихся в условиях гимназии»;

- муниципальной экспериментальной площадкой на базе МДОУ (общеразвивающего вида) «Марийский национальный детский сад №29 «Ший онгыр» («Серебряный колокольчик») г. Йошкар-Олы» Республики Марий Эл (2009 – 2014 г.г.) по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Психолого-педагогическое сопровождение развития этнокультурной личности дошкольника в условиях национального детского сада»;

**Международная научно-практическая конференция
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы
повышения качества образования»**

- республиканской экспериментальной площадкой на базе МБДОО «Детский сад №17 «Ягодка» общеразвивающего вида» с. Новые Параты Волжского муниципального района Республики Марий Эл по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Этнокультурные образовательные практики как средство ознакомления детей дошкольного возраста с Республикой Марий Эл» (2016-2018 гг.).

- экспериментальной площадкой Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на базе МБДОУ «Сернурский Центр развития ребенка – детский сад «Колокольчик» Республики Марий Эл по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Электронные образовательные ресурсы в обучении дошкольников родному (марийскому) языку» (2019 – 2024 г.г.)

- экспериментальной площадкой Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на базе МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» г. Волжска Республики Марий Эл по реализации научно-исследовательского проекта на тему «Игровые практики в развитии личности дошкольника» (2022 – 2025г.г.).

Каждый проект имеет свои цели и начинается именно с выявления исходного уровня профессиональной компетентности педагогов и их заинтересованности в работе экспериментальной площадки. Приведем один из таких примеров.

Для выявления эффективности развития профессиональной компетентности педагогов в режиме экспериментальной площадки было проведено исследование на базе одного из муниципальных районов Республики Марий Эл. В эксперименте приняло участие 60 педагогов образовательных организаций. Муниципальная образовательная система располагает достаточным профессиональным уровнем квалифицированных кадров. Воспитательно-образовательный процесс в образовательных учреждениях осуществляют учителя, воспитатели, старшие воспитатели, педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, педагоги дополнительного образования. Средний возраст педагогических работников: 20-30 лет – 20%, 30-40 лет – 30%, 40-50 лет – 40%, от 50 лет – 10%

Исходный уровень профессиональной компетентности выявлялся на основе применения ряда методик, комплексное использование которых обеспечивало надежность, достоверность полученных данных. В таблице 1 представлен фрагмент результатов констатирующего этапа.

Таблица 1. Обобщенные результаты уровня профессиональной компетентности педагогов
ДОУ на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Анкета	Диагностическая карта	Мониторинг	Общий уровень
1.	ВУ	СУ	СУ	Средний
2.	СУ	ВУ	СУ	Средний
3.	ВУ	СУ	СУ	Средний
4.	ВУ	ВУ	ВУ	Высокий
5.	ВУ	НУ	НУ	Низкий
6.	ВУ	СУ	СУ	Средний
7.	ВУ	СУ	СУ	Средний
8.	ВУ	ВУ	ВУ	Высокий
9.	СУ	ВУ	СУ	Средний
10.	ВУ	ВУ	ВУ	Высокий

11.	СУ	СУ	СУ	Средний
12.	ВУ	НУ	НУ	Низкий

Полученные нами данные на констатирующем этапе исследования свидетельствовали о том, что 17% педагогов имели низкий уровень профессиональной компетентности, 58% – средний, 25 % – высокий уровень. В виде диаграммы эти данные можно представить следующим образом (рис.1).

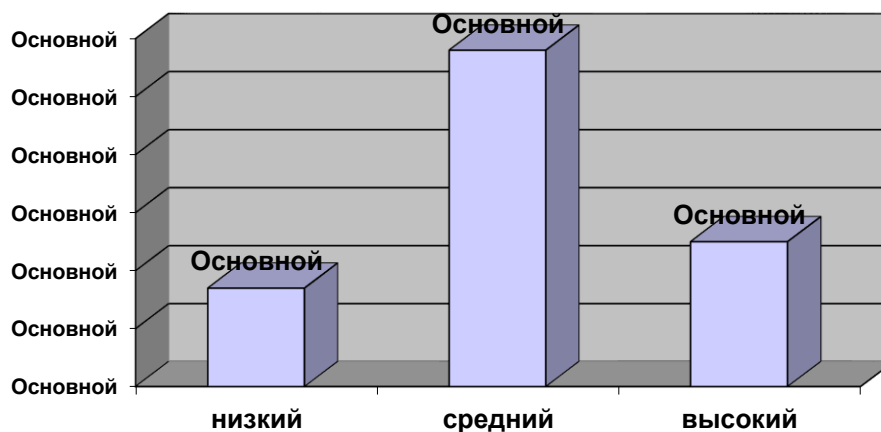


Рисунок 1. Обобщенные данные уровня профессиональной компетентности педагогов
ДООУ на констатирующем этапе эксперимента

Далее запускался режим экспериментальной работы по определенной теме, который включал в себя как традиционные (тематические педсоветы, заседания методических объединений, консультации, обучающие семинары, мозговые штурмы, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки и т.д.), так и инновационные формы, и методы повышения квалификации педагогов (вебинары, онлайн-конференции, веб-квесты, виртуальные дискуссии, образовательные и методические интенсивы, коучинг и т.д.). Так, например, в МБОУ «Гимназия №14 г.Йошкар-Олы» РМЭ при реализации научно-исследовательского проекта «Система работы педагога по этнокультурологической подготовке обучающихся» были проведены:

- педагогические советы «Роль краеведения и поликультурного образования в этнической идентификации ребенка и подростка», «Внеклассная работа по этнокультурологическому образованию обучающихся: успехи и проблемы», «Системно-деятельностный подход в этнокультурологическом образовании обучающихся в условиях гимназии», «Стимулирование мотивации к обучению посредством использования этнокультурологического материала на уроках и во внеурочной деятельности» и др.;

- республиканские семинары «Осуществление этнокультурологической подготовки обучающихся в процессе преподавания гуманитарных предметов и во внеклассной деятельности», «Система этнопедагогической работы словесника в условиях единой информационной среды гимназии», «Роль педагогического мастерства в формировании социокультурной компетенции обучающихся», «Ценностные приоритеты этнонаправленного образования в современном поликультурном мире», «Системно – деятельностный подход в изучении предмета ИКН РМЭ», «Модель интеграции общего и дополнительного образования в этнокультурном пространстве» и др.;

– муниципальная научно-практическая конференция обучающихся «Эрик Сапаев лудмаш»;

– обучающие семинары для педагогов республики («Обеспечение языковых прав и этнокультурных потребностей, обучающихся») и др.

Все эти формы не могли не повлиять на профессиональную компетентность педагогов и после реализации эксперимента уровень его неизменно повышался (рис.2). Заметно выросло количество педагогов, которые овладевали современными информационными технологиями, создавали авторские, оригинальные продукты, которые активно применялись в образовательном процессе.

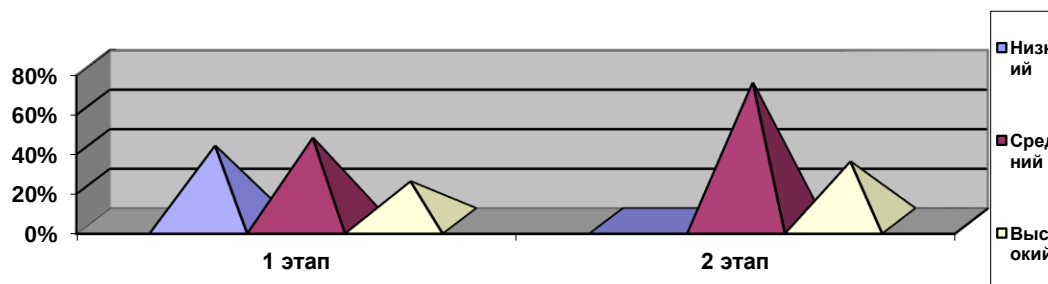


Рисунок 2. Динамика уровня профессиональной компетентности педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод о том, что экспериментальная работа является важным фактором повышения профессиональной компетентности педагогов, совершенствуя деятельность образовательной организации, стимулируя рост профессионального мастерства участников эксперимента, их педагогических достижений, и удовлетворенности достигнутыми результатами.

Библиография:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. - СПб.: Просвещение, 2004. 159 с.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16– 31.
4. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П.; Рос. акад. образования, Санкт-Петерб. ин-т образования взрослых РАО, Самар. экон. лицей. Самара ; - СПб. : ОАО "СамВен", 1997. 107 с.
5. Подласый, И. П. Новый курс : учебник для студ. педагогических вузов: в 2 кн. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 576с.
6. Этнокультурологическая подготовка обучающихся в современной школе: модель, содержание / Под ред. С.Н.Федоровой, Т.В.Глушковой. - Й-Ола- КВАДР, 2013. 53с.
7. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. - М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

ТАКСОНОМИЯ А. АЛИЗАДЕ

Халилова А.И.
старший преподаватель
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан
E-mail: aybanizxalilova@mail.ru

Abstract: *One of the problems that A. Alizade dealt with was an attempt to explore learning models, the use of taxonomy in education. As you know, this term has been used since 1930 and was associated with the name of the American psychologist B. Bloom. However, it was A. Alizade who developed a three-component taxonomy, which was based on the principles of modern education theory and became the basis of the national educational program in Azerbaijan.*

Keywords: *science, learning, development, taxonomy, education*

В истории психологии есть ученые, которые внесли огромный вклад в развитие отечественной психологии, оставив после себя научные труды, анализируя которые понимаешь насколько плодотворно они трудились на благо процветания науки и просвещения. Одним из таких ученых был Абдул Ализаде, который начал свою творческую деятельность с середины 50-х годов прошлого века, когда широко распространились исследования ученых в области когнитивной психологии, что вполне было логичным, ввиду того, что без анализа когнитивных функций человеческого разума без единства поведения и мышления, научные исследования заходили в тупик. Ученым были опубликованы работы по данной проблеме, среди которых можно ответить следующие: «О вопросе воспитания психологического мышления у учеников» («Азербайджан мектеби», 1959, №7), «Формирование умения синтеза и анализа при воспитании мышления у учеников» («Азербайджан мектеби», 1960, № 2). В дальнейшем ученым в 1962 году была написана диссертация «Особенности процессов анализа и синтеза в деятельности творческого мышления учеников» (1962), которая явилась логическим завершением исследований в области когнитивной психологии.

Не менее интересными были исследования в области психологии подростка (диссертация «Половой диморфизм и психологические особенности формирования личностных взаимодействий» 1975 г.), которые заложили основу для подхода к проблеме личности с точки зрения половых различий, что позволило создать новый подход к психологии пола и гендерных различий, внося существенный вклад в этнопсихологию. Нельзя не отметить чувство гордости за ученого, чье имя упоминалось наряду с именами известных того времени психологов проблеме оказало неоценимые услуги в развитии психологической науки в республике.

В 1975 году А.Ализаде защитил докторскую диссертацию. Эта диссертация сыграла важную роль в формировании концепции психологического пола, с одной стороны, и гендерных различий, с другой, в психологии России и Азербайджана. Эта исследовательская работа А. А. Ализаде принималась всеми учеными данной отрасли бывшего СССР. Не случайно в работе Ю.С. Кузьмина "Социальная психология" [2, с.72] среди известных ученых, таких как А.А.Бодалев, И.С.Кон, профессор А.Ализаде также упоминается и высоко ценится.

Уже в начале 80-х годов психология половых различий была одной из проблем полового воспитания. В то время эти исследования одним из самых известных ученых в области гендерных различий и полового воспитания на пространстве СССР. Однако это не так. А. Ализаде был ученым, очень привязанным к своим национальным корням. В его научном творчестве, научных поисках, связанных с педагогической психологией и этнопсихологией, особое внимание уделялось изучению классического психологического наследия Азербайджана. По словам А. Ализаде, пиковые успехи азербайджанской психологической мысли в этой области связаны, прежде всего, с именем великого Насираддина Туси. Выявление Н.Туси категориальной системы в концептуальных измерениях - уникальное явление не только в Азербайджанской психологии, но и в восточной психологии. Исходя из этого, А.Ализаде всегда уделял внимание изучению классической психологической мысли Азербайджана.

Одной из проблем, которой занимался А.Ализаде, была попытка исследовать модели обучения, использование таксономии в образовании. Как известно данный термин стал использоваться, начиная с 1930 года и, был связан с именем американского психолога Б.Блума [1]. Однако именно А.Ализаде была разработана трехкомпонентная таксономия, которая опиралась на принципы современной теории образования и стала основой национальной образовательной программы в Азербайджане.

Существует два варианта таксономии А.Ализаде. В первом варианте (1998) таксоны анализируются в контексте трилогии «Образование – Развитие – Образование» с концептуальными измерениями современной теории образования. Во втором варианте (2007) трилогии следующие: «Обучение – Развитие – Культура». «Трехкомпонентная таксономия» профессора А.Ализаде является научно-психологической основой документа «Концепция общего образования (Национального Куррикулума) в Азербайджанской Республике». Проведенные исследования подтверждают потребность в таксономиях в образовании, чтобы ставить правильные цели в образовании, чтобы учащиеся могли правильно формулировать задачи, выбирать адекватные инструменты оценки и проводить точный анализ на основе результатов обучения. На наш взгляд, в текущем контексте реформы образования в нашей стране существует потребность в более широком изучении философских, психологических и педагогических вопросов концепции таксономии целей обучения.

В дополнение к совершенствованию своих исследований в области педагогической психологии до этого периода, он также сосредоточился на изучении этнопсихологических вопросов. Идея формирования личности в образовании на этнопсихологической основе была основным направлением его исследований в 1990-2006 годах. Это направление также привлекает внимание как особая тема в диссертационных работах под руководством ученого. В целом профессор А.Ализаде подготовил большое количество аспирантов, диссертантов и докторов наук. Можно с уверенностью сказать, что профессор А.Ализаде-ученый, сумевший создать свою школу в Азербайджанской психологии. Школа Абдула Ализаде более тесно связана с психологией личности и ставит своей главной задачей изучение ее этнопсихологических, сексуальных, духовных, творческих аспектов. Он излагает свои тезисы об исследованиях, которые необходимо провести для их выполнения. Представитель когнитивной психологии в Азербайджане А.В этих тезисах Ализаде обращается к своим последователям, чтобы продвигать свои взгляды на будущее азербайджанского образования. Это проистекает из любви, преданности Абдула Ализаде

своему народу, нации, государству как ученого, гражданина. Это основная линия личности Абдула Ализаде, его взгляд на жизнь.

Вывод исследований в области духовности состоит в том, что она, хотя и не является индивидуально-психологической характеристикой личности, но содержит в себе ряд генетических признаков. С этой точки зрения можно сказать, что именно его духовность доводит феномен Абдула Ализаде, его творчество до совершенства. Гармония также возникает из Единства духовности и творчества. Также, чем выше научный и культурный уровень человека, тем он обладает глубокой наблюдательностью, богатым эстетическим миром, сильным творческим воображением. Философско-психологическое объяснение поговорки "легко быть ученым, трудно быть человеком", которую мы часто используем в нашем языке, также совпадает с указанными идеями. Привести духовный мир к совершенству сложнее, чем привести интеллект к совершенству. Потому что в первом возникает необходимость подчинить дух воле, а во втором-волю духу. Абдул муаллим же добился этого с большим мастерством.

Жизнь профессора Абдула Ализаде приходится на противоречивые периоды истории Азербайджана, когда государственная политика быстро менялась, общественные отношения сменяли друг друга: Вторая Мировая война, годы строительства, эйфория коммунизма 60-70 - х годов, кампания реконструкции 80-х годов, национально-освободительное движение 90-х годов и, наконец, парадоксы эпохи независимости. Рассматривая этот исторический опыт, нельзя не согласиться с глобальностью его возможностей воздействия на личность. В то же время науке хорошо известно, что ничто так не бьет по личности, как ложная идеология, ложная теория, искусственные политические концепции. Эти влияния иррационального происхождения приводят к утрате личности и таланта, деформации нравственных ценностей, национальных ценностей, возникновению негативных ситуаций в личном и общественном сознании. А Абдул муаллим все эти бурные времена питался только одним источником - нашим национальным духом.

Вся деятельность профессора Абдула Ализаде регулируется принципом ценности. А люди, придающие особое значение ценностям, заинтересованы, прежде всего, в раскрытии истины. Такие люди подходят к жизни рационально, критически и эмпирически. Согласно классификациям в психологических теориях, личность Абдула Ализаде можно отнести к "теоретическому типу". Такие люди обладают высоким уровнем интеллекта. Они выбирают фундаментальную деятельность, которая им больше близка к философии. Абдул муаллим несет в себе феномен, а также качества, присущие "эстетическому типу". С другой стороны, люди этого типа больше ценят форму и гармонию, подходят к любым жизненным событиям с точки зрения привлекательности, содержательности, симметрии и актуальности. Абдул муаллим всегда был обеспокоен. Постоянство этих чувств свидетельствовало о его заботе не только об отдельных индивидах, но и о людях в целом, о человечестве, о мире. Иногда это бессмертие выходило за рамки реальности, оставаясь мистически загадочным. Его источник также нельзя было связать с природными силами в целом. Если мы будем искать, это может быть связано с большим чувством ответственности в этих естественных силах (чувствах). Это чувство всегда сопровождало его. Именно чувство ответственности лежит в основе таких его качеств, как глубокие человеческие отношения, общественный интерес, демократичность, философский подход к событиям, непримиримость к давлению, наносящему ущерб нашей национальной культуре. Это было естественное чувство, которое было в душе, в крови Абдул-муаллима, возникшее из сил, связанных с патриотизмом.

В феномене Абдула Ализаде трудно найти качество, которое можно отнести к понятию "зло" в концепции национального воспитания. Его природе всегда были чужды такие качества, как "принадлежность" и "предвзятость", особенно проявляющиеся у ряда творческих людей. Абдул муаллим уважал как сильных в себе, так и слабых в себе. Самым "слабым местом" Абдула Ализаде было то, что он не умел ненавидеть, а самым продуктивным аспектом его творчества было то, что он мог сосредоточить свои психологические возможности, свой потенциал на проблеме. Именно по этой причине в последние годы он дал Азербайджанской психологической науке и образованию такие ценные, актуальные работы, как "психологические проблемы современной азербайджанской школы", "новое педагогическое мышление", "вопросы возрастной и педагогической психологии в Хамсе".

Одним из самых прекрасных аспектов феномена Абдула Ализаде было его беспристрастное восприятие других такими, какие они есть на самом деле. Его эмоциональность была небольшой, но эффективной. Самостоятельность и динамичность его внутреннего мира были малозаметны, но этот внутренний мир не любил вмешательства, обладал способностью к самообороне, самоуважению и саморегуляции. Восприятие этого явления было далеко от чувственных знаков и обусловлено глубокими когнитивными процессами. С его стороны было напрасно демонстрировать такое поведение, как "завуалированное отношение", "притворство", "оправдание и ложь". Потому что он мог легко увидеть истины "внутреннего я", лежащие в основе такой поведенческой "ауры", с помощью теории психолога: прокрастинация, возбуждение, стереотип, ложный оптимизм или пессимизм, сентиментальность не были психологическими эффектами, которые могли обмануть его творческое мышление. Он сдавался только перед одной силой - наукой.

А. Ализаде всегда был терпим к другим. Он сдержанно относился к обманчивым действиям против реальной цели, к двусмысленности, невежеству, противоречиям ложных идей, выдвигаемых для сокрытия мотивов. Высокие культуры раскрывали его собственное реальное отношение. Однако в основе этих отношений лежала идея: "только твоя наука может убедить меня".

Важнейший аспект творческого качества Абдула Ализаде отражался в его реальной действительности. Она принимала естественных людей такими, какие они есть, и намного быстрее. К недостаткам и слабостям таких людей он относился не с высокой требовательностью, оказывал помощь с большим вниманием. В этом смысле он создал в себе "моральную целостность", отражающую самые тонкие, возвышенные, редкие духовные качества, присущие нашей нации. Он не относился ни к своим сверстникам, ни к студентам, аспирантам и диссертантам с точки зрения "я". Его гуманизм был бескорыстным.

Абдул Ализаде никогда не надевал на свое поведение искусственное платье, его отличала бы естественность. Он был далек от склонности производить хорошее впечатление на других. Ему также было чуждо стремление быть в центре внимания, но Абдул был чужд всем научным, литературным и т. д. мероприятиям, проводимым с участием учителя. на вечеринках она всегда была в центре внимания.

Феномен Абдула Ализаде привлекает внимание, прежде всего, своей гармонией. Эту гармонию создавала содержательная целостность его внутреннего мира и поведения. Также эта гармония свидетельствовала о возвышенности его натуры. Абдул стоит на возвышении учителя, как внутреннего (духовность), так и внешнего (творчество). Также сложно ответить на вопрос, какой из них является влиятельным, а какой-нет.

В классической философии мы снова и снова сталкиваемся с этими идеями о том, что познание (разум) и воспитание (духовность) - это области, которые находятся в единстве друг с другом. Именно познание совершенствует, развивает человеческие способности-художественное и научное познание. И творчество, и духовность-это не преходящие, а непрерывные, систематически динамично развивающиеся свойства личности. Когда на какой-либо стадии онтогенетического развития возникает пауза в динамическом развитии, система нарушается, возникает деформация личности. В явлении ослабляются индивидуальные признаки. В феномене Абдула Ализаде мы не можем найти такой слабости.

Анализ личности ученого, его личностных качеств, разработка научных идей, его безвозвратность во имя собственных убеждений и убеждений, его приоритет научной деятельности над бытовыми вопросами создают условия для того, чтобы он стал преданным науке, а также приобрел авторитет и уважение. Эти люди также являются хорошим примером для последующих поколений.

Мы считаем, что все сказанное будет снова и снова подталкивать исследователей, близко знакомых с богатым научным наследием Абдула Ализаде, к исследованиям его сущности, направлений содержания. И сменяющие друг друга молодые поколения психологов, считая это самым трудным, самым ответственным, самым авторитетным исследованием, с вечным почтением, любовью и уважением обратятся к его научному наследию, богатому, полному интересных идей, концепций, идей, создающих гармонию с личностью Абдул муаллима, и навсегда сохранят это наследие в нашей сокровищнице национальных ценностей.

Библиография:

1. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. – New York: David McKay Co., 1956, 403 p.
2. Кузьмин Е.С., Семенов В.Е. Социальная психология. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1979, 288 с.

УДК 159.9.019

ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Халилова Аида Сархан,
преподаватель

Кафедра педагогики и психологии
Бакинский славянский университет
г.Баку, Азербайджан
e-mail: aida.khalilova@rambler.ru

Abstract. *According to many theorists, a child's personality is built and influenced by three key elements: temperament, character, and environment. Most of the proposed theories in the development of personality have certain differences. One of the differences is the effect of nature versus nurture. Arguments about whether people are unique or similar at birth have also been presented. Personality develops throughout an individual's lifetime, but it is during childhood and particularly preschool age that an individual's personality is determined.*

Keywords: *personality, development, preschool age, children, theories*

Личность – это совокупность психологических характеристик, отличающих одного человека от другого. Личность начинает развиваться вскоре после рождения и продолжается на протяжении всей жизни. Большинство психологов считают, что личность определяется во время развития в детстве, включая как опыт, так и среду развития. Личность включает в себя набор постоянных свойств, делающих каждого человека уникальным [10, с. 205]. Изучение развития личности довольно сложное, и по этому вопросу были разработаны различные теории. Хотя теории имеют некоторые различия, все они согласны с тем, что личность определяется развитием в детстве. В этой статье рассматриваются теории развития личности в дошкольном возрасте способствует развитию личности в целом.

Психоаналитическая теория психосексуального развития

Эта теория была предложена Зигмундом Фрейдом, который утверждал, что человеческое поведение определяется бессознательными побуждениями. Он предположил, что человеческая личность состоит из трех отдельных частей: Ид (бессознательная часть психики), Эго и Супер-Эго [1, с. 278]. Согласно Фрейду, у каждого человека есть либидинозная энергия. Эта энергия создает внутренний дисбаланс, который уменьшается за счет высвобождения этой энергии, что приводит к удовольствию. В раннем этапе личность состоит только из Ид, и вся либидинозная энергия направлена на него [5, с. 89]. Ид позволяет людям удовлетворять свои самые основные потребности и действует совершенно бессознательно. Фрейд считал, что Ид действует по принципу удовольствия, стремясь к удовлетворению без какого-либо учета сложившейся ситуации или потребностей других [5, с. 90].

По мере взросления начинает проявляться эго. На начальных этапах развития эго его единственная цель — обеспечить удовлетворение потребностей Ид. Эго действует по принципу реальности; она ограничивает Ид в соответствии с рациональностью и реальностью окружающей среды [3, с. 168].

Последним развивается суперэго. Согласно Наю [11, с. 79], суперэго начинает развиваться в возрасте шести-семи лет. Суперэго развивается на основе опыта и ограничений, наложенных на детей их родителями. Суперэго также является иррациональным стремлением следовать социальным ценностям и принципам, которым учат ребенка, без какого-либо внимания к благополучию личности. Таким образом, Эго служит для уравнивания потребностей Супер-Эго и Ид с учетом ограничений, налагаемых со стороны окружающего мира [7, с. 210].

Психосоциальная теория

Эта теория была предложена Эриком Эриксоном и стала одной из самых признанных теорий в психологии развития. Эриксон выделяет восемь стадий, через которые проходят люди от младенчества до взрослой жизни. Каждая стадия описывается кризисом, который индивидуум должен решать, чтобы успешно перейти на следующую стадию [6, с. 88]. Три из этих стадий, происходящих в детстве, имеют ключевое значение.

Первая стадия – это стадия надежды, происходящая с рождения. На этом этапе основное внимание уделяется тому, как основные потребности и желания ребенка удовлетворяются основными опекунами [12, с. 318]. В младенчестве мировосприятие ребенка зависит исключительно от взаимодействия с родителями. Теплота и постоянная привязанность родителей разовивают доверительное отношение к миру. Однако, если ребенком пренебрегают, у него разовивается недоверие и, как правило, он будет относиться к людям как к ненадежным [12, с. 318].

Вторая стадия — этап воли — происходит между вторым и третьим годами. Кризис, связанный с этой стадией, — это кризис автономии против стыда и сомнения [8, с. 85]. На этом этапе у ребенка начинают развиваться моторные навыки и контроль над функциями тела. Родители, которые терпеливы и предлагают поддержку, будут развивать автономию в человеке. Родители, ограничивающие и препятствующие самодостаточности в ребенке, приведут к тому, что у ребенка появятся сомнения в собственных возможностях решения жизненных задач [1, с. 210].

Третья стадия, протекающая в дошкольном возрасте, — целеустремленность. На этом этапе происходит конфликт инициативы и вины. Ребенок стремится развивать автономию, изучая основные принципы науки, стремится предпринимать действия для достижения цели, учится говорить и считать и так далее. На этом этапе ребенок также начинает испытывать чувство вины [8, с. 86]. Однако эта вина может возникнуть даже тогда, когда она логически не должна существовать, например, когда действия, предпринятые ребенком, не приносят ожидаемых результатов. Согласно Рикману [12, с. 319], этот этап в основном влечет за собой достижение чувства суждения. На этом этапе обычно наблюдается агрессивное поведение, возникающее из-за способности успешно выполнить задание [6, с. 79]. Дети, которыми пренебрегают и которым не хватает поддержки или которые чрезмерно ограждены от самостоятельной деятельности, будут лишены инициативы и будут принимать вещи такими, какие они есть. Дети также, вероятно, будут испытывать вину за свои желания и будут воздерживаться от действий, которые обычно направлены на утверждение независимости [6, с. 80].

Теории социального обучения/бихевиористские теории

Теория Фрейда о развитии личности подвергалась резкой критике главным образом потому, что она опиралась исключительно на сексуальность. В результате психологи пытались выдвигать теории, которые можно было бы научно доказать. Доллард и Миллер предложили теорию развития личности, основанную главным образом на обучении. Они утверждали, что каждый человек рождается с набором естественных потребностей. В раннем возрасте эти потребности обеспечиваются, но по мере взросления люди могут выполнять необходимые действия для их удовлетворения.

В молодости люди побуждаются к действию в ответ на базовые влечения. Если данный стимул повторяется при функционировании основного влечения, то этот стимул может формировать поведение, которое можно рассматривать как вторичное влечение. Важным вопросом в этой теории является подкрепление. Эти психологи утверждают, что подкрепление включает в себя все действия, снижающие уровень реакции [3, с. 218]. Человек всегда будет повторять реакцию, сводящую к минимуму первичные побуждения. По их мнению, личность в основном основана на опыте обучения. Он состоит из привычек, которые развиваются от дошкольного возраста до взрослой жизни. В отличие от теории Фрейда, Доллард и Миллер утверждают, что личность может меняться в зависимости от будущего опыта.

Другая бихевиористская теория была предложена Ф. Скиннером. Он считал, что личность есть результат взаимодействия индивида с окружающей средой [11, с. 106]. Скиннер считал, что в дошкольном возрасте дети просто заменяют ответы, чтобы добиться удовлетворительной реакции. Как только реакция подкрепляется, ребенок очень привыкает к такой же реакции в идентичной ситуации. Согласно этой теории, у детей формируются два основных понятия, определяющих их будущую личность.

Первое понятие — это обобщение, посредством которого ребенок учится давать ответы на ряд сходных ситуаций [11, с. 109]. Второе понятие — это различение, посредством которого ребенок узнает, когда уместно реагировать на ситуацию, а когда нет [11, с. 110]. По словам Скиннера, эти реакции подкрепляются общим подкреплением, таким как одобрение родителей.

Социальные когнитивные теории

Когнитивные теории утверждают, что личность зависит от когнитивных процессов. Бандура представил теорию социального научения, в которой утверждал, что люди учатся в основном благодаря эффектам подкрепления. Его теория основана на трех элементах: поведении, окружении и самооффективности [4, с. 256].

По мнению Бандуры, индивидуальные реакции на данное обстоятельство могут различаться в силу различного предшествующего опыта в сходных обстоятельствах [5, с. 305]. В ходе эксперимента Бандура показал группе детей дошкольного возраста видео, на котором подросток избивает куклу. Когда эти дети вошли в игровую комнату, полную игрушек и молотков, они начали избивать кукол [9, с. 491]. По словам Бандуры, дети видели, как подросток занимался чем-то без выговора. Затем они вошли в среду с теми же куклами и инструментами. Поскольку они смогли выполнить то, что делал мальчик на видео, они действовали таким же образом.

Теории свойств

Во многих проведенных исследованиях подчеркивается значение наследственных факторов в определении личности человека. Основные свойства, такие как эмоциональный тонус и темперамент, в основном определяются наследственными факторами [2, с. 1689]. Эти теории утверждают, что свойства постоянны, уникальны и в значительной степени влияют на поведение человека. Некоторые наследственные факторы, влияющие на личность, действуют в результате воздействия среды.

Дети, рожденные с трудностями в обучении или со слабыми умственными способностями, могут стать застенчивыми из-за того, как их воспринимают другие и, как следствие, из-за того, как они видят себя [4, с. 320]. Ребенок, которого часто высмеивают или унижают из-за его неадекватности, может стать жестоким, чтобы компенсировать это, или может стать застенчивым из-за заниженной самооценки, и в результате у него развивается личность, которая всегда ищет внимания или прячется.

Выводы

По мнению многих психологов, личность ребенка строится и находится под влиянием трех ключевых элементов: темперамента, характера и окружающей среды. Темперамент — это набор наследственных черт, определяющих мировосприятие ребенка. Он формирует основу, с помощью которой ребенок учится и взаимодействует с миром, а также то, как ребенок будет развивать будущие черты личности.

Второй компонент, с которым соглашается большинство теоретиков, — это окружающая среда.

Последний компонент, являющийся характером, включает в себя поведенческие и когнитивные модели, которые ребенок усваивает в процессе развития.

Личность развивается на протяжении всей жизни человека, но именно в детстве и особенно в дошкольном возрасте определяется личность человека. Большинство предлагаемых теорий развития личности имеют некоторые отличия. Одним из отличий является отношение к роли природы и воспитания. Хотя основные принципы личности, т. е.

темперамент, окружающая среда и характер, широко признаны, можно увидеть, что этот предмет разнообразен и требует дальнейшего изучения.

Библиография:

1. Bem, P. A. (2002). *Personality Theories: Development, Growth, and Diversity*. Harlow, UK: Allyn & Bacon.
2. Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). *Child Development and Evolutionary Psychology*. *Child Development*, Volume 71: pp.1687-1708.
3. DiCaprio, N. S. (1983). *Personality Theories: A Guide to Human Nature* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
4. Emde, R. N. & Hewitt J. K. (2001) eds. *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*. London: Oxford University Press.
5. Engler, B. (2006). *Personality Theories*. Boston: Houghton Mifflin.
6. Gross, F. L. (1987). *Introducing Erik Erikson: An invitation to his thinking*. Lanham, MD: University Press of America.
7. Hall, C. S. & Lindzey, G. (1978). *Theories of Personality*. New Jersey: John Wiley.
8. Hart, D., Atkins, R., & Fegley, S. (2003). "Personality and development in childhood: a person-centered approach." *Monographs in Social Research on Child Development*. 68(1): pp. 1–109
9. Lerner, R. M. (2001). *Concepts and theories of human development*. 3rd Edition, New York: Psychology Press.
10. Mischel, W. (1998). *Introduction to Personality* (6th ed). Harcourt College Pub;
11. Nye, R. D. (1996). *Three Psychologists: Perspectives from Freud, Skinner, and Rogers*. New York: Brooks/Cole.
12. Ryckman, R. (2004). *Theories of Personality*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

УДК 159.9

**ЭСТЕТИКА ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ**

Черемисова Ирина

доктор психол. наук, доцент
Академия права и управления ФСИН России,
г. Рязань, Россия
e-mail: irinarusa@inbox.ru

Abstract: *In the article, the author draws attention to the relevance of the problem of formation of the motivational and value sphere of a cadet in the educational process. The author's position is that the orientation of educational work with cadets on traditional family values will create a solid foundation for the formation of skills of dialogical communication and constructive interaction of young people in the multicultural space of an educational organization, family, social life.*

Keywords: *aesthetic development of cadets, traditional family values, constructive interethnic interaction, dialogical communication, intercultural education*

Выбор этой темы обусловлен важностью и необходимостью привлечь особое внимание к эстетическому аспекту общения в семье (эстетику общения, взаимодействия и

поведения). Особую остроту эта проблема имеет для семьи, члены которой являются людьми разных национальностей, сформировавшимися на основе культурных традиций своего народа. Анализ исследований по проблеме формирования культуры межнационального общения курсантов позволил сделать вывод, что работа в данном направлении предполагает формирование уважительного отношения ко всем участникам общения и взаимодействия, независимо от их национальной принадлежности [2, 4, 5]. Это отношение должно быть основано на принципах диалогического общения и конструктивного взаимодействия, свободного от влияния культурных и этнических стереотипов [2, 4, 5]. При этом общение и взаимодействие необходимо выстраивать, учитывая особенности обычаев и традиций представителей различных культур и национальностей [2, 4, 5]. Формирование навыков диалогического общения и конструктивного взаимодействия молодых людей в поликультурном пространстве образовательной организации, семьи, общественной жизни может быть обеспечено ориентацией образовательного процесса (особенно воспитательной работы) на гуманистические идеалы, высокие нравственные общечеловеческие ценности равноправия, справедливости, сотрудничества представителей различных народов и культур [1, 2, 4, 5].

В этой связи подчеркнем, что в сфере общения отражаются проявления эстетического отношения к любой деятельности в жизнедеятельности семьи, при котором эстетические критерии связаны теснейшим образом с нравственными. Красота поведения человека в семье отражает проявление доброжелательности, уважение к человеческому достоинству другого члена семьи (ребенка или взрослого), стремление к сотрудничеству. Эстетическое начало проявляется в культуре межличностного общения, способствует выстраиванию красивых отношений между членами семьи. Эстетические критерии в общении предполагают корректность и функциональную упорядоченность отношений в процессе жизнедеятельности семьи, благоприятный психологический климат. Эстетичность общения в семье проявляется в выборе оптимальных средств и способов коммуникации, культуре выражения чувств и эмоциональных состояний, отражении общечеловеческих ценностей и смыслов, в способности к самоконтролю [1].

Проблема определения нравственных эталонов общения, отражающих коммуникативную культуру личности, находит отражение в трудах ученых в рамках философии, психологии, социологии, психолингвистики, этнографии, медицины, педагогики, акмеологии.

Любовь – одна из высших, истинных ценностей. Все гуманистические философии и религии сходятся в одном: нет ничего выше и прекраснее любви, лишь она способна дать людям счастье и свободу.

«Подлинная любовь – пишет Э. Фромм – это выражение созидательности, и она предполагает заботу, уважение, ответственность и знание... Любовь к кому-то – это сосредоточение и осуществление способности любить... Любовь к одному человеку предполагает любовь к человеку как таковому... Любовь к людям является не следствием, как часто полагают, а предпосылкой любви к какому-то определённом человеку. Из этого следует, что моё собственное «я» должно быть таким же объектом моей любви, как и другой человек» [6, с. 76-77]. «...Нет ничего более способствующего привитию ребёнку опыта любви, радости и счастья, чем любовь к нему матери, которая любит себя» [6, с. 80]. Э. Фромм подчёркивает необходимость учиться любви. Учиться самим и учить этому детей.

Любовь к себе – это прекрасный фундамент, на котором у ребёнка в семье со временем вырастет настоящая большая любовь к жизни и людям, а потом и гражданская совесть.

К. Роджерс отмечает, что каждому человеку свойственны две главные потребности: *потребность позитивного отношения*, которая удовлетворяется, когда ребенок испытывает одобрение и любовь со стороны окружающих, *потребность самоуважения*, которая развивается по мере удовлетворения первой.

С точки зрения К. Роджерса, основная задача родителей и педагогов — это создание условий для развития у ребенка чувства психологической защищенности и безопасности, уверенности в доброжелательности и уважении со стороны взрослых. В результате такого позитивного отношения, диалогического общения ребенка со взрослым происходит повышение самооценки ребенка, что способствует раскрытию его творческого потенциала [7].

Что значит любить себя и как молодого человека научить любить себя?

Любовь к себе основана на самоуважении, самопринятии. Это не проявление самолюбования, нарциссизма. Необходимо развивать у курсантов способность к самодиагностике, которая позволит адекватно оценить свои достоинства и недостатки, определить цели и программу своего развития. Это основа развития способности выстраивать красивые и гармоничные отношения в родительской семье; в будущем в собственной семье; в профессиональной деятельности; в общественной жизни.

Любовь к себе – это сохранение и укрепление своего здоровья, здоровья как единого целого.

В нашем понимании, *здоровье* – это совокупность оптимальных условий для развития человека в целом, оптимальный уровень его общего развития. Такие условия необходимо создавать в образовательной организации, в семье. При этом, роль семьи в сохранении и укреплении здоровья молодого человека трудно переоценить.

Основная цель семьи *сохранение и укрепление здоровья* всех ее членов. Здоровья как единого целого, в совокупности всех его компонентов: физического, интеллектуального, эмоционального, личностного, социального и духовного.

Физическое Здоровье. Преподавателям, кураторам, командирам необходимо способствовать созданию оптимальных условий для сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья курсантов. Способствовать формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) курсантов: создавать мотивацию ЗОЖа; давать знания как вести ЗОЖ; формировать умения и навыки ЗОЖа.

Интеллектуальное Здоровье. Предоставлять курсантам знания как сохранять и укреплять своё интеллектуальное здоровье. Способствовать развитию познавательных процессов, обучаемости, формированию познавательной активности.

Эмоциональное Здоровье. Предоставлять курсантам знания об отношении к самому себе и окружающим людям. Способствовать формированию умения курсантов выражать свои чувства в понятной для других форме. Способствовать формированию уверенного владения различными эмоциями и знанию того, какие из них допустимы, а какие нет. Способствовать формированию позитивного эмоционального фона молодого человека.

Социальное Здоровье. Развивать у курсантов понимание, что действительно важно в отношениях с окружающими людьми. Развивать у курсантов навыки, которые помогают в общении с окружающими людьми. Формировать мотивацию конструктивного общения.

Личностное Здоровье. Способствовать развитию самосознания курсанта, осознания себя как личности, развитие самоуважения, самопринятия себя, стремление личности к самореализации. Предоставлять возможности для самореализации личности курсанта.

Духовное Здоровье. Способствовать формированию у курсантов ценностных ориентаций личности. Развивать способность избирать истинные, общечеловеческие ценности и действовать в соответствии с ними. Формировать и развивать духовные потребности курсантов. Способствовать развитию творческого потенциала личности курсанта.

Обратим внимание вновь на высказывание Фрома «Подлинная любовь — это выражение созидательности, и она предполагает заботу, уважение, ответственность и знание...» [6, с. 76].

Еще одной важной традиционной семейной ценностью является труд каждого члена семьи для создания семейного благополучия. Это включает в себя выполнение определенных обязанностей всеми членами семьи, заботу каждого члена семьи о других. Красота семейных отношений проявляется в потребности каждого помочь другому, порадовать другого своим участием, заботой, осознанном принятии на себя своих обязанностей по дому. Благоприятно влияет на укрепление семейных отношений совместная трудовая деятельность, общие дела семьи. Совместными усилиями, дружной работой можно добиться высоких результатов. В этом процессе важно найти возможность посильного участия в общем деле для каждого члена семьи, маленького или большого.

Красота подвига – как проявление шедевра человеческого поступка, поведения, труда поможет современному молодому человеку обрести высшие смыслы человеческого существования и деятельности.

Способность к жертвенному подвигу любви, нравственная сила и духовная красота представлена в женских образах романов И.С. Тургенева, источником которых является слияние истины, добра и красоты (Тао Ли, 2002).

Примеры материнского трудового подвига являются наиболее эффективными формами нравственного воспитания подрастающего поколения, считает И.Н. Федотова (2000).

В русской литературе 40-х годов XIX века представлены примеры невидимых обществу подвигов, которые способен совершать простой человек в своей маленькой, незаметной жизни. Этот маленький простой человек является источником красоты (И.И. Глуховская, 1984). Такой подвиг совершает скромная, незаметная женщина - хозяйка Якова Петровича («Записки студента» Е.П. Гребенки).

В контексте данной статьи обратим внимание на важные семейные ценности: верность, преданность, честность. Прекрасен союз мужчины и женщины (мужа и жены), основанный на доверии, верности, честности.

Ведущим направлением развития человеческого общества третьего тысячелетия должно быть и будет духовное возрождение людей, раскрытие и развитие через духовность их способностей, одаренности и творчества. Н. Рерих писал: «Творчество – это красота» [3]. Потребность в творчестве – это духовная потребность. Творческое отношение к своей жизни, учебно-профессиональной деятельности, взаимоотношениям с близкими людьми создаст основу духовному общению и развитию молодого человека. Эстетика традиционных семейных ценностей как ориентир в межкультурном воспитании курсантов представляет

образцы красивой мысли, красивого поступка, красивых чувств, взаимоотношений между людьми, внутреннего мира личности.

Библиография:

1. Курышева И.В. Музыкально-творческое развитие личности: эстетико-семиотический подход // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3 (28).
2. Лигновская Е.В. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у курсантов военного вуза: дис. ... к. пед. н. - Кострома, 2005.
3. Рерих Н. Зажигайте сердца. - М., - Молод. гв., - 1990.
4. Срибный В.Н. Факторы формирования культуры межнационального общения у будущих офицеров: дис. ... к. культурологии - Саратов, 2012.
5. Суханов О.Б. Профессиональная компетентность командиров военных вузов как фактор развития культуры межнационального общения курсантов: дис. ... к. пед. н. - Москва, 2013.
6. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви: пер. с англ. – М., - АСТ, 2017.
7. Rogers C. R. On Becoming a Person. Boston, 1961.

УДК 159.942

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАВИСТИ

Юзбашова Э.Р.

старший преподаватель
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан

Abstract: *The problem of emotions has always aroused great interest among scientists for many years. Despite numerous studies by foreign psychologists (Woodworth R., Lindsley D., Fress, Rejkovsky Ya., Izard K., Jacobson P., Vilyunas V., Ilyin E., Simonov P., etc.), however, the problem of emotions remains mysterious and unclear until now. The reason for this general "dislike" is stated in the article.*

Keywords: *envy, feeling, émotion, sensation, moral feelings, self-esteem, inferiority complex, "I" structure, jealousy*

Проблема эмоций во все времена вызывала огромный интерес среди ученых на протяжении многих лет. Несмотря на многочисленные исследования зарубежных психологов (Вудворте Р., Линдсли Д., Фресс, Рейковский Я., Изард К., Якобсон П., Вилюнас В., Ильин Е., Симонов П. и др.) [1; 2; 3], однако до сих пор проблема эмоций остается загадочной и неясной. Причин этой общей «нелюбви» много. Причиной может быть и общий характер современной культуры, трудность изучения этой проблемы, отсутствие точных научных методов исследования и т.д. Западные и российские ученые отмечают невозможность изучения эмоций, поскольку в этой области имеются лишь разрозненные знания. По мнению А.Н.Леонтьева, трудность изучения этой проблемы связано с недостаточно четкой дифференциацией эмоций, отличающихся друг от друга генетически и функционально. Многие термины, как «аффект», «эмоция», «чувство» нередко отождествляются. Порой за чувства принимаются нравственные качества, самооценки, ощущения. Слово «чувство» в

эпическом понимании используется широко. Например, когда мы обозначаем «ощущения», то говорим «чувство боли», говоря о самооценке «чувство собственного достоинства» или «чувство собственной неполноценности».

Многоаспектность слова «чувства» проявляется и в таких словах как «чувствовать», «предчувствовать», «чувствительность». Например, мы говорим «я почувствовал», вместо «я ощутил», или «я чувствую» вместо того, чтобы сказать «я думаю». С другой стороны, говорят об «острых ощущениях», хотя речь идет об эмоции страха. Понятие «чувство» смешивается не только с ощущениями, но и с интеллектуальными процессами человека. С этим мы сталкивались не только в прошлом, оно имеет место и в настоящем.

Чувства как эмоциональные отношения могут характеризоваться различными свойствами: знаком отношений, интенсивностью, устойчивостью, широтой, генерализованностью, дифференцированностью, обобщенностью, субъективностью, прочностью, глубиной. В зависимости от того, какая сфера социальных явлений становится объектом высших чувств их делят на три группы: интеллектуальные, эстетические и нравственные. Переживания, возникающие в процессе познавательной деятельности, называют интеллектуальными (любопытность, любопытство, удивление). Чувства, которые связаны с переживанием, вызываемые красотой или безобразием воспринимаемых объектов, называются эстетическими (чувство возвышенного, трагического, комического, красоты, гармонии).

Нравственными называются такие чувства, когда человек переживает соответствие или несоответствие своего поведения требованиям общественной морали. Эти чувства могут быть как положительными, так и отрицательными. Такие нравственные чувства как чувство доброжелательности, жалости, нежности, симпатии, дружбы, патриотизма, долга относят положительным. К отрицательным можно отнести чувство индивидуализма, эгоизма, вражды, зависти, ненависти и т.д.

Одним из широко распространенных чувств является зависть. Это чувство может часто приводить либо к тяжелым психическим и психосоматическим нарушениям, либо, находясь под запретом в обществе, является причиной, хотя отрицаемых психических конфликтов.

Зависть - сложное чувство, состоящее из разных чувств. Главными являются следующие корни зависти: это может быть стремление человека к равенству, как особое чувство справедливости, либо излишняя вера в судьбу и неверие в собственные силы, либо нелюбовь к людям и недоверие им. Причина зависти кроется и в самооценке, прежде всего в заниженной. Зависть таких людей это один из компонентов их комплекса неполноценности. И наконец, это может зависеть, когда люди не могут извлекать пользу из поражений. Вместо того, чтобы относиться к жизни, как к игре, они слишком серьезно и ответственно относятся к ней. И это играет с ними плохую шутку. Они завидуют тем, кто живет легко.

Представление о зависти существовало в массовом сознании как обыденные представления. Позже с общественной дифференциацией и ростом социального расслоения понятие зависти получило свое отражение в философии как явление в обществе социального неравенства. В трудах многих известных древнегреческих философов упоминалось о зависти, где в большинстве случаев рассматривалось как чувство, имеющее «пассивный» характер, и в то же время признавали ее «злой» характер. Гесиод указывал на то, что зависть бывает «благой» и «порочной». Эту мысль позже развивал Аристотель. Более полное описание зависти встречается в работах Овидия «Метаморфозы». Интересные факты явления

зависти встречается и в античной мифологии. Для эллинов и римлян «зависть богов» - это акт справедливости. Зависть в отличие от смерти, злом не признавалось. В примитивных культурах вера людей в «зависть богов» сохранилась в виде защитных магических ритуалов. Со временем такое понимание древних сменилось на нравственно религиозную. Понятие зависти и ревности многократно упоминается в Новом Завете, хотя в Ветхом завете оно отсутствовало. Зависть в христианско-этическом понимании одна из семи грехов. Такие философы, как Ф.Бэкон, Р.Декарт, Б.Спиноза, И.Кант считали зависть «отвратительным пороком», «природной извращенностью». Философы нового времени объясняли мотивы зависти особенностями природы человека.

Приловам А.Шопенгауэра, зависть естественна для человека, но одновременно является пороком и несчастьем. Рассматривая труды философов в самые различные исторические эпохи, то можно отметить разрушительное действие зависти на человека. Кроме того, отмечалось, что зависть свойственна многим членам общества, а это приводит к разрушению целостности индивидов, приводит к конфликтам и мешает их развитию. В психологии вопросами изучения зависти стали сравнительно недавно. Если философы рассматривали зависть как деструктивное начало, то в психологии дается анализ как составляющей эмоциональной системы личности. В теории З. Фрейда и его последователей зависть предстает в Эдиповом конфликте в детско-родительских отношениях. Социально-психологический аспект проявляется в работах А.Адлера, К.Юнга. Зависть, по Адлеру, связана со стремлением личности к превосходству. К.Юнг считал, что зависть приводит к «отрицательным негативным ценностям», как воля к власти, агрессия. Их Юнг называет «столь же великими, древними и изначальными демонами, как и Эрос». У Фромма зависть связана с понятием направленность личности. По мнению К.Хорни, зависть играет огромную роль в формировании неврозов. Разницу в зависти здорового человека и невротика Хорни видит в том, что первый «сам хотел бы иметь», а невротик «сожалеет о том, что имеют другие». В современных психологических концепциях также встречаются попытки раскрыть психологическую природу зависти. По словам Бондаренко О.Р., в последнее время зависть представляется как «орган познания» глубинных стремлений личности или как стимул на требования своих прав в социуме.

В исследованиях К.Муздыбаева, зависть рассматривается как негативное явление, которое является деструктивным качеством. Изучая социальные группы, он выявил, что больше всего чувство зависти проявляют студенты к однокласснику. Кроме того, в его исследованиях было установлено, что зависть у взрослых в течении их жизни максимального значения достигает от 18 до 24 лет, от 30 до 34 лет, от 55 до 59 лет. Еще им было выявлено, что самую высокую склонность к зависти, проявляли студенты, ориентированные на достижение, а самая низкая степень зависти у служащих государственного сектора экономики. Ильин Е.П. в своих исследованиях показал внешние и внутренние факторы, приводящие к зависти. В первую очередь такие черты личности как эгоизм, себялюбие, тщеславие. Они относятся к внутренним факторам, к внешним относятся близость статусного положения.

Архангельская Л.С. изучала зависть в структуре отношений субъектов, имеющих трудности в общении. Лабунский В.А. были выявлены разные виды зависти такие, как «зависть-требовательность», зависть-стремление к превосходству», «зависть безнадежность». Автор отмечает, что зависть всегда сопровождается такими отрицательными переживаниями как ненависть, враждебность, агрессия. Соколова Е.Е., наоборот, считает,

что завистливость может быть стимулом к самосовершенствованию личности. Бескова Т.В., изучая проявления зависти в межличностном взаимодействии, определила, что проявления зависти нейтрализуются и скрываются. Автор также считает, что о «белой» зависти говорят в лицо, а о «чёрной» молчат. Кроме того, Бескова Т.В., изучая проявления зависти в межличностном взаимодействии определила, что проявления зависти нейтрализуются и скрываются. Автор также считает, что о «белой» зависти говорят в лицо, а о «чёрной» зависти - молчат. Кроме того, Бескова Т. выявила, что не всегда субъект осознает собственную зависть, видимо от того, что она желает выглядеть лучше перед самим собой. В ряде исследований зависть как морально-этического качества субъектов было выявлено, что завистливость определяет жизненную направленность личности. Было изучено и корреляционная зависимость между завистливостью личности уровнями самооценки, личностной конкурентоспособностью и коэффициентом человечности.

Говоря об исследованиях зависти в философии и психологии, однако имеются различия в подходах к данному понятию. Психологи раскрывают эмоциональное переживание зависти, причем чаще с морально-этических позиций. В психологии можно выделить две точки зрения в изучении проблемы зависти. Одна точка зрения - это связь зависти с самооценкой, вторая - считает, что зависть связана с неполнотой структуры «я». При первом подходе причинно-следственная связь между завистью и самооценкой рассматривается по-разному. Одни считают, что причины трудностей самооценки зависят от зависти. Другие считают зависть способом защиты самооценки. Третьи считают, что зависть - это защита от заниженной самооценки. Однако ни один из этих подходов не раскрывает связи между завистью и самооценкой.

Е.Т.Соколова, опираясь на исследования А.Н.Леонтьева, считает, что эмоциональной переживание зависти может возникать при 3-х условиях: при наличии у индивида противоречия между потребностью и возможностью ее реализации, при сравнении себя с другим человеком, успешно удовлетворяющем эту потребность, и в-третьих, при неумении, отсутствии опыта самореализации. Психологические аспекты исследования зависти довольно обширны: она рассматриваются во взаимосвязи с гендерными, возрастными, защитными механизмами, ценностными ориентациями, психологическим здоровьем и т.д. Однако, следует отметить еще один аспект изучения этой проблемы в контексте служебных отношений.

В ходе исследований было выявлено, что предметы зависти в служебных отношениях можно разделить на 2 группы: во-первых, связанные с процессом, условиями и результатом, оценкой профессиональной деятельности. Например, если один сотрудник замечает успешность его коллеги в работе, т.е., как он продвигается по служебной лестнице, более талантлив, у него хорошая репутация, заслуживает поощрений, а с его стороны они менее оценены. Ко второй группе относятся то, что не связаны с выполнением служебных обязанностей. Например, внешний вид, молодость, здоровье, семейное положение и т.д. Завистью называют такое негативное отношение человека к кому-то, который обладает чем-то привлекательным. Зависть двойственна: в ней проявляются два противоположных отношения: с одной стороны, положительное к предмету, а с другой - отрицательное, к его владельцу. В психологической структуре зависти выделяют несколько компонентов: а) привлекательная вещь; б) воображение себя потребляющим ее; в) мысль о невозможности получить её; г) персонификация препятствия (владелец вещи); д) негативные эмоции к владельцу этой вещи.

Завистливы те люди, для которых «мир вещей» важнее «мира людей».

Зависть может проявляться разным путем. Например, из-за стремления получить желанный предмет, или из чувства справедливости или через готовность к устранению препятствий. По мнению ряда исследователей, зависть с момента возникновения проходит несколько этапов: в начале положительная оценка какого-то предмета затем образ владения этим предметом, следующее - это рассогласование образа с реальным положением дел и, наконец, негативная оценка переносится на владельца привлекательной вещи. Многие исследователи считают, что основанием зависти является особый склад психики человека. Завистливые люди воспринимают объективные трудности жизни нетерпимо. Эти люди неспособны посмотреть на себя критично, зато к другим повышенная: У зависти кроме обидчивости есть еще ханжество. Зависть имеет свои истоки еще в животном мире. Это чувство связано как с подражанием, так и ревностью. Сходство зависти с ревностью в том, что оба эти чувства сопровождаются отрицательными эмоциями, постоянно проявляются и портят жизнь всем, а также сходна динамика их проявления.

Библиография:

1. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. – М.: Педагогика, 1988.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. пер. с англ. СПб., 1999. 464 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е издание. СПб.: Питер. – 2007. – 784 с.

УДК 37.02

ГЕНИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Юсифова Д.Ю.

преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: *The article discusses the pedagogical activity of K. D. Ushinsky, the great Russian teacher-innovator, the founder of Russian pedagogical science and the folk school in Russia, the creator of a harmonious pedagogical system, the author of numerous works and educational books for children "Native Word" and "Children's World". He was an outstanding thinker, reformer and scientist of his time, armed with deep scientific knowledge about man.*

Keywords: *Innovative teacher, folk school, "Native Word", "Children's World", reformer*

Константин Дмитриевич Ушинский – великий русский педагог-новатор, основоположник русской педагогической науки и народной школы в России, создатель стройной педагогической системы, автор многочисленных трудов и учебных книг для детей «Родное слово» и «Детский мир». Он был выдающимся мыслителем, реформатором и учёным своего времени, вооружённый глубокими научными знаниями о человеке. Он считал, что теория педагогики должна быть основана на использовании законов анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук. Он требовал единства теории и практики, а психическую жизнь рассматривал в её развитии.

Воспитание Ушинский трактовал как общественное социальное явление, имеющее свои объективные закономерности, знания которых необходимо каждому учителю. Рассматривая человека как предмет воспитания, указывал на необходимость глубокого изучения педагогами законов человеческой природы.

«Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2, с.234], - писал Ушинский в своём капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», которой является вершиной его педагогического творчества и не имеющего себе равных в мировой педагогической литературе.

В целях достижения полноценного воспитания и развития личности Ушинский разработал ряд важнейших принципов. Один из принципов является принципом народности, согласно которому первое и главное место в формировании человека должен занимать язык народа и потому его надо знать в совершенстве как историю своей Родины.

Систему воспитания необходимо создавать творческим путём, а не заимствовать у других народов, так как воспитание любого народа зависит от его исторического развития. Народ постепенно прокладывает дорогу в своё будущее, а воспитание идёт по этой дороге, помогая целым поколениям и отдельным личностям идти по ней.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание Божье на земле и воспитанию остаётся только черпать из этого богатого и чистого источника [1, с.120-121].

Под народностью Ушинский понимал своеобразие каждого отдельно взятого народа, обусловленное ею историческим развитием, географическими и природными условиями. Дети должны читать высокохудожественные произведения, достойные детскому пониманию. Необходимо знакомить детей со сказками, былинами, легендами, пословицами, загадками, песнями, будить в них познание, энергию и жизнерадостность. Исходя из того, что по Ушинскому лучшим выражением народности является родной язык, то в основу обучения детей должен быть положен, например, для русских – русский язык, для азербайджанцев – азербайджанский язык, для грузин – грузинский язык, для чувашей – чувашский язык, для узбеков – узбекский язык и т. д. При обучении в начальной школе нужно знакомить детей с историей, географией, природой того народа, к которому они принадлежат.

В своей педагогической системе, вместе с народностью как основой воспитания, он ставит вопрос о воспитательном и образовательном значении родного языка. В статье «Родное слово» он пишет о том, что «язык народа есть цельное, органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного где-то в глубине народного духа запрятанного зерна... язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет все его духовной жизни... а весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове... он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык – народа нет более!» [3, с.147].

Родной язык, по Ушинскому, является самым лучшим народным учителем, который учил народ задолго до появления письменности книг и учебных заведений. Ушинский писал о своём русском народе, твёрдо верил в его творческие силы. Точно так же каждый человек любой национальности должен верить в творческие силы своего народа, его стойкость и мощь.

Одной из характерных черт воспитания любого народа является любовь к своей Родине, развитие патриотизма. Ушинский писал, что именно патриотизм развивает у детей

чувство национальной гордости, принадлежность к тому или иному народу, волю, твёрдый характер, чувство долга, уважение к другим народам.

Ушинский, высоко оценивая роль учителя, считал, что в деле воспитания личность воспитателя имеет ту воспитательную силу, которую невозможно заменить никакими программами и уставами, никакой организацией учебных заведений. Он считал, что к учителю необходимо относиться с большим уважением, вниманием и заботой, так как внешне роль учителя скромна, а в деле общественное значение его труда велико. Он разработал план подготовки учителей для начальных классов и высказал мысль о создании педагогических факультетов, которые бы готовили учителей для средней школы и преподавателей педагогики. Это мысль Ушинского была воплощена в жизнь лишь после Октябрьской революции.

По проекту Ушинского были открыты лучшие учительские семинарии. Соратник Ушинского Д.Д.Семёнов открыл в 1876 году в Закавказье в г. Гори учительскую семинарию, где было создано азербайджанское отделение, которое сыграло незаменимую роль в подготовке первых учителей Азербайджана. В курсе учительских семинарий большое место занимали науки педагогического цикла.

К.Д.Ушинский был великим реформатором эпохи, мозг которого всегда генерировал потрясающие идеи. Работая инспектором классов Смольного института благородных Девиц, он смело провёл реформу института, ввёл новый учебный план, пригласил на работу опытных и грамотных педагогов, главным предметом сделал русский язык, в обучении широко применял наглядность и ввёл сверх общеобразовательных семи классов двухлетний педагогический класс. Это был очень смелый шаг для того времени.

Этот институт был тесно связан с царским двором, где процветала атмосфера угодничества перед ближайшим окружением царицы. Девочек воспитывали в духе христианской морали, прививали им светские манеры, преклонение перед царизмом, а реальные знания оставались в стороне.

Ушинского это возмущало, он писал, что если классная дама требует от ребёнка, чтоб он сидел неподвижно как кукла, если дети не смеют раскрыть рта, чтобы заговорить с учителем, если голос педагога бубнит как дождь о стену, то достаточно одного часа и ребёнок будет выглядеть измученным и измождённым.

Девочки покидали свой отчий дом в возрасте 6-ти лет, а возвращались через 12 лет. За всё время обучения они не приезжали домой, лишь редкие встречи с родителями в стенах института с обязательным присутствием классных дам. Все письма подвергались цензуре и лишь потом посылались по адресу. Все это характеризуют ту атмосферу, которая царила в учебном заведении, а также какова была жизнь и обучение благородных девиц. С появлением Ушинского в институте словно глоток свежего воздуха ворвался в жизнь молодых воспитанниц. Их жизнь, обучение, пребывание в учебном заведении полностью изменилась. Но вскоре, воспользовавшись обстановкой наступления реакции, недовольные реакционные педагоги усилили травлю и обвинили Ушинского в свободомыслии и политической неблагонадёжности и он, вместе с другими педагогами-единомышленниками, покинули институт благородных девиц. Царское правительство, чтобы прикрыть незаконное отстранение Ушинского, направило его в длительную командировку для изучения женского образования за рубежом. Эту командировку за границу Ушинский считал замаскированной ссылкой.

Закончить свою статью я хочу словами Ушинского, взятыми из предисловия его капитального труда «Человек как предмет воспитания»: «Педагогика - не наука, а искусство - самое обширное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку, как искусство сложно и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний, требует способности и наклонности, и, как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека [2, с.245].

Библиография:

1. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Изб. педагогические соч. М., т.I., 1974.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Изб. педагогические соч. М., т.I., 1974.
3. Ушинский К.Д. Родное слово. Изб. педагогические соч. М., т.I., 1974.

