

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ

№2, 2024

ОПЫТ

РЕЗУЛЬТАТ

ISSN 2658-5545

ПЕДАГОГИКА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

ТЕХНОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ

ВОСПИТАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

ВОРОНЕЖ

ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»

Журнал «ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ» выходит в свет с 2018 года.

В журнале публикуются материалы, имеющие непосредственное отношение к воспитательной работе, статьи о новом в науке и практике воспитания, об инновационной деятельности школ, опытно-экспериментальной работе федеральных и региональных экспериментальных площадок в сфере образования, предлагаются эффективно действующие модели самоуправления, раскрывается позитивный опыт воспитательной деятельности в учебном процессе и вне уроков. Публикуются материалы о детских и молодежных общественных организациях России и ближнего зарубежья.

Журнал с готовностью размещает на своих страницах отзывы и рецензии на вновь вышедшие монографические исследования и учебно-методические издания, также могут публиковаться организованные научные мероприятия, результаты проведения научных конференций, посвященные актуальным вопросам в области педагогики, психологии, языкознания.

Тексты статей, поступающие в редакцию от авторов, проходят научное рецензирование и в обязательном порядке проверяются на наличие недобросовестного научного цитирования, а также самоцитирования в системе «Антиплагиат». Статьи принимаются к рассмотрению оригинальностью 75% и более.

РАЗДЕЛЫ И РУБРИКИ ЖУРНАЛА:

- ✓ Общая педагогика, история педагогики и образования
- ✓ Теория и методика обучения и воспитания
- ✓ Теория и методика профессионального образования
- ✓ Методология и технология профессионального образования
- ✓ Общая психология, психология личности, история психологии
- ✓ Педагогическая психология
- ✓ Филология, аспекты языкознания

Языки: Русский, английский

Количество статей в журнале: 20 -25

Журналу присвоен ISSN печатной версии ISSN 2658-5545

Сайт издательства: [HTTPS://PEDPROJECT.RU](https://pedproject.ru)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации: серия ПИ № ФС77-86773 от 26 января 2024 г.

Учредитель: Алагаева Кавсарат Юсуповна

Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр "Научная книга"

Адрес издательства: 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА:

Боровицкая Юлия Витальевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гилев Геннадий Андреевич

Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, Мастер спорта СССР, отличник физической культуры, академик МАНПО, Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры Спортивных дисциплин и методики их преподавания

Бутов Александр Юрьевич

Доктор педагогических наук, Академик Международной академии наук высшей школы

Гузненков Владимир Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Инженерная графика» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», академик Российской Академии Естествознания

Колесов Владимир Иванович

Доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им.А.С. Пушкина, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ

Полынская Ирина Николаевна

Доктор педагогических наук. ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный чуниверситет», Член Международного союза педагогов-художников, член-корреспондент Российской Академии Естествознания, профессор кафедры изобразительного искусства

Самусенков Олег Иосифович

Доктор педагогических наук, профессор, РГХПУ им. С. Г. Строганова, Российский государственный художественно–промышленный университет им. С.Г. Строганова

Свечкарёв Виталий Геннадьевич

Доктор педагогических наук, профессор, Майкопский государственный технологический университет

Тоноян Хорен Аветисович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и допризывной подготовки; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПГУ)

Харченкова Людмила Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы РГГМУ, Основатель и руководитель научной школы «Межкультурная коммуникация в современной гуманитарной парадигме»

Хасанов Навруз Баратович

Доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Организация работы с молодежью и развития русского языка» Кыргызского государственного технического университета имени И. Раззакова

Шкунов Владимир Николаевич

Российский историк, востоковед, педагог, Заслуженный учитель Российской Федерации, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии естествознания. Глава муниципального образования «Инзенский район», член Экспертного совета при Правительстве Российской Федерации

Мальцева Людмила Валентиновна

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Кубанский Государственный Университет"

Куликовская Ирина Эдуардовна

Доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой дошкольного образования, ФГАОУ ВО "Южный федеральный университет, почётный работник науки и высоких технологий Российской Федерации

Шувалова Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», специалист по внедрению и применению современных информационных технологий в условиях цифровизации процессов (бизнес-процессов)

Лихачёва Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Педагогика и межкультурных коммуникаций Академии маркетинга ИМСИТ

Мерешкова Хэди Рашидовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры "Иностранные языки и межкультурная коммуникация" в ФГБОУ ВО "Ингушский государственный университет"

Тулёкова Гулжан Хажмуратовна

Кандидат филологических наук, ассоц проф, УЧРЕЖДЕНИЕ "УНИВЕРСИТЕТ "ТУРАН"

Первак Татьяна Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», факультет романо-германских языков, кафедра германской филологии

Таирова Ирина Александровна

Кандидат филологических наук. Доцент кафедры русского языка и издательского дела РосНОУ

EDITOR-IN-CHIEF

Borovitskaya Julia Vitalievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy, Psychology and Social Work Department, Volgograd State University

EDITORIAL BOARD

Gilev Gennady Andreevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Physical Culture of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Master of Sports of the USSR, excellent student of physical Culture, academician of MANPO, Moscow Pedagogical State University, Professor of the Department of Sports Disciplines and teaching Methods

Butov Alexander Yurievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Higher Education

Guznenkov Vladimir Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Engineering Graphics, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Academician of the Russian Academy of Natural Sciences

Vladimir Ivanovich Kolesov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, A.S. Pushkin Leningrad State University, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences

Polynskaya Irina Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences. Nizhnevartovsk State University, Member of the International Union of Art Teachers, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of the Department of Fine Arts

Samusenkov Oleg Iosifovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, S. G. Stroganov Russian State Pedagogical University, S.G. Stroganov Russian State University of Art and Industry

Svechkarev Vitaly Gennadievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maikop State Technological University

Tonoyan Khoren Avetisovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Education and Pre-conscription Training; corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education. K.G. Razumovsky, Moscow State University of Technology and Management (PSU)

Kharchenkova Lyudmila Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian Language and Literature of Russian State Hydrometeorological University, Founder and head of the scientific school "Intercultural Communication in the modern humanitarian paradigm"

Khasanov Navruz Barotovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the department "Organization of work with youth and development of the Russian language" of the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov

Shkunov Vladimir Nikolaevich

Russian historian, orientalist, teacher, Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Inzensky District municipality, member of the Expert Council under the Government of the Russian Federation

Maltseva Lyudmila Valentinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University

Kulikovskaya Irina Eduardovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education, Southern Federal University, Honorary Worker of Science and High Technologies of the Russian Federation

Shuvalova Natalia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sports Disciplines and Methods of Teaching Them, Moscow Pedagogical State University, specialist in the introduction and application of modern information technologies in the context of digitalization of processes (business processes)

Likhacheva Olga Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Intercultural Communications of the IMSIT Marketing Academy

Mereshkova Hedi Rashidovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication at the Ingush State University

Tulekova Gulzhan Khazhmuratovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, INSTITUTION "TURAN UNIVERSITY"

Pervak Tatyana Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State University of Education, Faculty of Romano-Germanic Languages, Department of Germanic Philology

Tairova Irina Alexandrovna

Candidate of Philological Sciences. Associate Professor of the Department of Russian Language and Publishing at RosNOU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Богуславская Виктория Фёдоровна* ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ 12
- Дышлюк Ирина Станиславовна* ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 17
- Левшина Анастасия Андреевна* ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ» 23
- Тельнова Ольга Виталиевна* ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО В ИСТОРИИ НАУКИ И ПРАКТИКИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 29

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Абдуллаева Эльвина Агакеримовна, Абдулаева Халисат Саидовна, Патахова Зарема Шамиловна* КРИТИЧЕСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА 36
- Головань Сергей Анатольевич* ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 41
- Коваленко Алексей Геннадьевич* СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 46
- Кореневская Марина Евгеньевна* ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФГОСОВ 51
- Новикова Светлана Васильевна, Ризаева Рахат Расуловна, Рахимова Жибек Толеновна* ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СЛЕД ПЕДАГОГОВ В ДЕТЯХ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ – КРИТЕРИИ И ОЦЕНКА ИХ ГОТОВНОСТИ 56
- Полякова Елена Васильевна* СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 61
- Тарасова Александра Васильевна* ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 67

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Гареев Динис Тагирович, Фархутдинова Луиза Валеевна* ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГИДРОРЕАБИЛИТАЦИИ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ КОНДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ 74
- Мецлер Олеся Сергеевна* ПРЕОДАНИЕ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 79

Тен Людмила Валентиновна НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА 85

Фархутдинова Луиза Валеевна, Баязитова Миляуша Рафисовна ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 91

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Шамканова Гульмира Джылкычиевна, Новикова Светлана Васильевна ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ДВИЖЕНИЙ РУК У ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 96

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимошков Владимир Федорович ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ТУШЕНИЯ ПОЖАРА 103

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Будаева Эржена Владимировна, Хастаева Людмила Васильевна ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА САМООЦЕНКУ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 109

Москаленко Марина Владимировна ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА 113

Янькова Валентина Николаевна, Климентьева Наталья Николаевна ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 118



CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Boguslavskaya Victoria Fedorovna</i> THE STUDY OF MODERN METHODS OF EDUCATING STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL CONCEPTS	12
<i>Dyshlyuk Irina Stanislavovna</i> THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT METHODS IN THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION	17
<i>Levshina Anastasia Andreevna</i> ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE CONCEPT OF "EDUCATION THROUGH LIFE"	23
<i>Telnova Olga Vitalievna</i> PEDAGOGICAL IDEAS OF YA.A. KOMENSKY IN THE HISTORY OF SCIENCE AND PRACTICE. PROFESSIONAL EDUCATION	29

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Abdullayeva Elvina Agakerimovna, Abdullayeva Khalisat Saidovna, Patakhova Zarema Shamilovna</i> CRITICAL MATHEMATICS PEDAGOGY	36
<i>Golovan Sergey Anatolyevich</i> FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN HIGHER EDUCATION	41
<i>Kovalenko Alexey Gennadievich</i> THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HIGHER SCHOOL TEACHER	46
<i>Korenevskaya Marina Evgenievna</i> THE PRACTICE-ORIENTED COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS	51
<i>Novikova Svetlana Vasilyevna, Rizaeva Rahat Rasulovna, Rakhimova Zhibek Tolenovna</i> PROFESSIONAL FOOTPRINT OF TEACHERS IN CHILDREN WITH INDIVIDUAL EDUCATIONAL CHARACTERISTICS – CRITERIA AND ASSESSMENT OF THEIR READINESS	56
<i>Polyakova Elena Vasilyevna</i> THE SPECIFICS OF EVALUATING EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE HIGHER SCHOOL SYSTEM	61
<i>Tarasova Alexandra Vasilyevna</i> DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS	67

CORRECTIONAL PEDAGOGY

<i>Denis Tagirovich Gareev, Luisa Valeevna Farkhutdinova</i> DESIGN AND ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE REHABILITATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY USING HYDROREHABILITATION BASED ON THE IDEAS OF CONDUCTIVE PEDAGOGY	74
<i>Metzler Olesya Sergeevna</i> OVERCOMING VIOLATIONS OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN CHILDREN 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: THEORETICAL ASPECTS	79

Ten Lyudmila Valentinovna SCIENTIFIC AND THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF OVERCOMING THE VIOLATION OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN THE PROCESS OF A DIFFERENTIATED APPROACH 85

Farkhutdinova Luisa Valeevna, Bayazitova Milyausha Rafisovna DESIGN OF CORRECTION AND DEVELOPMENTAL PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR FUNCTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT 91

WELLNESS AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Shamkanova Gulmira Dzhylykchievna, Novikova Svetlana Vasilyevna PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE AND HAND MOVEMENTS IN CHILDREN DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES 96

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Timoshkov Vladimir Fedorovich IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PROFESSIONAL TRAINING OF FIRE FIGHTING MANAGERS 103

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Budaeva Erzhena Vladimirovna, Khasaeva Lyudmila Vasilyevna FACTORS AFFECTING A CHILD'S SELF-ESTEEM IN PRESCHOOL AGE 109

Moskalenko Marina Vladimirovna DIAGNOSIS OF MOTIVES FOR CHOOSING A PROFESSION "TEACHER PRIMARY CLASSES" BY STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE 113

Yankova Valentina Nikolaevna, Klimentyeva Natalia Nikolaevna RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN 118

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

Богуславская Виктория Фёдоровна
Кандидат психологических наук, доцент,
Южный федеральный университет
E-mail: vikbog04@yandex.ru

Данная работа ориентирована на исследование методики воспитания студентов как будущих специалистов, которая интегрирует традиционные педагогические концепции и современные методы воспитания. Данное объединение наиболее актуально в свете ФГОСов ВО последнего поколения и необходимости становления гармонично развитого специалиста. Воспитательный процесс – это явление динамичное и безусловно, должно отражать тенденции развития современного общества. Также необходимо, чтобы он основывался на традиционных концепциях и положениях педагогики, представляющих серьезную основу образовательной деятельности.

В статье рассмотрен современный процесс воспитания в вузе, его специфика, образовательные цели и ориентиры. При этом автор выявляет концептуальные основы организации воспитательного процесса в высшей школе, выбора методов и приемов воздействия на студентов. Определяются основные теории, которые играют существенную роль в воспитании студентов как будущих специалистов.

Целью статьи является изучение современных методов воспитания студентов на основе традиционных теорий педагогики. Объект – воспитательный процесс в высшей школе, предмет – применение традиционных педагогических концепций в воспитании студентов.

При этом автор делает предположения об эффективности данных методов воспитательного процесса путем конкретизации критериев результативности воспитания.

Ключевые слова: учебно- воспитательный процесс, образовательное пространство, высшая школа, педагогические концепции, личность специалиста, высшее образование, методы воспитания, профессиональная компетентность, студенты, гражданское воспитание

Актуальность данной работы обусловлена важностью понимания содержательной трансформации современного учебно- воспитательного процесса в системе высшего образования.

Специалист, который выходит на рынок труда, должен обладать комплексом универсальных, личностных, коммуникативных компетенций, которые отражают его востребованность, конкурентоспособность и высокий профессионализм. В связи с этим важен вопрос о содержании, методах и технологиях высшего образования, которые реализуются в процессе подготовки в высшей школе.

Тенденции современного обучения и воспитания, отражая основные направления развития общества, направлены, преимущественно на цифровизацию образовательного процесса, включение инновационных, интерактивных методов обучения. При этом необходимо понимать, что данные методы достаточно сложно реализовывать без соответствующей концептуальной основы, которая составляет базу педагогического процесса в целом.

Именно поэтому на современном этапе развития педагогической науки и практики, также в контексте организации высшего образования, необходимо говорить о сочетании традиционных идей и инновационных педагогических практик, чтобы обеспечить баланс между теоретическим и практическим компонентами обучения. Безусловно, сложно говорить о качестве высшего образования, которое не дает студентам понимание классических основ, концептуальных принципов изучаемых наук. Но в то же время, образование, нацеливающее студентов на профессиональную деятельность, не должно быть оторвано от реальности, должно отражать тенденции развития современного общества. Это позволяет выпустить бакалавров и магистров, обладающих прочными фундаментальными знаниями, а также ориентирующихся в современной практической деятельности.

Сочетание данных компонентов формирует высокий уровень компетентности и позволяет говорить о возможности ее реализации в учебной и профессиональной деятельности. Безусловно, данная задача не из легких, и она является одной из первостепенных в свете приоритетов современной педагогической науки и практики. Вот почему необходимо говорить о том, что тематика нашего исследования важна и актуальна, а содержание требует детального рассмотрения.

Целью статьи является изучение современных методов воспитания студентов на основе традиционных теорий педагогики. Объект- воспитательный процесс в высшей школе, предмет- применение традиционных педагогических концепций в воспитании студентов.

Вышеуказанная цель обусловила постановку задач, которые помогут раскрыть исследовательский замысел автора:

Определение основных педагогических концепций, которые используются в современном образовании;

Конкретизация направлений образовательной практики, показавших максимальную эффективность в высшей школе;

Изучить возможности интеграции традиционных и инновационных педагогических идей в контексте современного высшего образования.

Методы и методология

Список источников в рамках данного исследования подобран нами таким образом, чтобы осветить вопросы, связанные с изучением классических и неклассических педагогических теорий (Л. А. Кочемасова, В.И. Рашковская, М.В. Масаев), специфику учебно- воспитательного процесса в вузах (М. А. Аكوпова, Т. А. Баранова, В. З. Юсупов), а также отдельные вопросы, посвященные особенностям интеграции педагогических идей и практик в образовательный процесс (Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Н.В. Фалеева).

Основные методы нашего исследования- это теоретико- методологический анализ вышеуказанных источников, обобщение полученной информации и формулировка авторских выводов и рекомендаций.

Результаты и их обсуждение

Основные педагогические концепции, используемые в современном образовании

Несколько десятилетий назад система высшего образования в России имела качественно и содержательно иной характер. Профессиональное образование включало в себя получение специальных знаний, умений и навыков, способности осуществления профессиональной деятельности и это отражало высокий уровень профессионализма специалиста.

На настоящий момент ситуация поменялась в том плане, что те теории и принципы, которые реализуются в высшей школе, должны быть переложены на практику, апробированы и адаптированы к условиям современного общества. Исходя из этого, актуализируется проблематика интеграции традиционных положений педагогики и инновационных тенденций цифровизации, глобализации, а также возможности их применения в профессиональной деятельности.

Тенденция интеграции традиций и инноваций на самом первом этапе нашла свое отражение во ФГОСах различных уровней образования, в том числе, высшего. Отметим, что основой современных образовательных стандартов являются компетентностный и системно-деятельностный подходы, которые можно считать серьезными и основательными в педагогической науке.

При этом важно сказать, что просто в классической интерпретации данные подходы реализовывать достаточно сложно, т.к. важно учитывать скорость и содержание современных социальных процессов.

Компетентностный подход в системе высшего образования позволяет нам определить образовательные результаты, которые поменяли содержание с комплекса знаний, умений и навыков на систему узкоспециальных, междисциплинарных и универсальных компетенций, активизирующий личностный компонент студентов.

Представители компетентностного подхода (И. А. Зимняя и А. В. Хуторской) определяют важность его трактования в контексте реализации личностных свойств и качеств обучающихся, возможности использования внутренних психологических резервов и окружающих ресурсов, которые необходимы для успешной деятельности. В данном случае, безусловно необходимо использовать данный подход при подготовке студентов по различным направлениям.

Системно- деятельностный подход (А. Г. Асмолов) ориентирует обучающихся всех уровней на апробацию полученных знаний на практике. Это наиболее актуально в контексте получения высшего образования, когда студенты готовятся к профессиональной деятельности, отрабатывают навыки работы по различным направлениям. Причем, принцип системности (постепенного усложнения материала) реализуется не только в ходе изучения различных

дисциплин, но и в процессе практики (ознакомительная, учебная, профессиональная, стажировка и пр.), что позволяет отработать фундаментальные знания, которые были получены на лекциях.

Кроме того, данный подход возможно замечательно реализовать на этапе перехода от учебной к профессиональной деятельности, когда появляется возможность полноценного проявления субъектной активности студентов как уже состоявшихся специалистов.

Еще в рамках наших научных интересов важно упомянуть такие технологии как педагогика сотрудничества, которая предполагает активное взаимодействие преподавателя и обучающихся в контексте решения учебных задач стандартного и проблемного характера. Педагогика сотрудничества достаточно активно используется в контексте проектной деятельности, наставничества и кураторства курсов в вузе.

Принципы сотрудничества в современной высшей школе включены в научно-исследовательскую деятельность, которая отражает результаты совместного творчества преподавателей и студентов, студенческих творческих и научных групп, сообществ. Это актуализировано тем, что среди универсальных 4-К компетенций большое значение придается командной работе и развитию коммуникативных навыков. И здесь максимальную эффективность показывают те способы и методы педагогического воздействия, которые нацелены на организацию взаимодействия между студентами, создание временных коллективов, распределение ролей и функций между членами команды, презентацию результата совместной деятельности. Данная концепция не только «вписывается» в содержание ФГОСов, но также еще и учитывает тренды современного рынка труда с запросами на наличие навыков работы в команде у специалистов.

Немаловажными при реализации образовательного процесса в высшей школе можно определить педагогические идеи Я. А. Коменского, Я. Корчака, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и пр. Данные педагогические концепции обогащают учебно-воспитательное пространство вуза теми компонентами, которые позволяют преобразовывать его в организованную структуру.

Принципы природосообразности, гуманизма, приоритетности ценности обучающихся и предоставление им возможности свободного самовыражения в процессе обучения являются достаточно важными в высшей школе. Это обусловлено тем, что одной из задач высшего образования является в первую очередь, воспитание гармонично развитого специалиста, и только после этого, вооружение его системой профессиональных знаний и навыков. Исходя из этого, мы понимаем важность включения традиционных педагогических теорий в учебно-воспитательный процесс высшей школы.

Обзор направлений образовательной практики, показавших максимальную эффективность в высшей школе

Данный компонент исследования необходим в контексте того, что любая педагогическая теория нуждается в апробации, признании и дальнейшем масштабировании опыта реализации.

Современные педагогические практики отличаются многообразием, зачастую эклектичностью и стремительной динамикой развития. Не очень давно в системе образования приоритетными были задачи опережающего обучения, научения студентов и учеников нестандартным методам решения учебных и профессиональных задач.

Теперь на первый план выходят технологии которые способствуют личностному развитию студентов, формированию адекватной самооценки, уровня самопритязаний и метакогнитивных навыков. Безусловно только традиционные технологии не могут обеспечить полноценное становление всех этих компетенций, которые необходимы будущим специалистам.

И в данном случае замечательной «надстройкой» являются современные теории, практические разработки, которые интегрируясь в классическую педагогическую науку, предоставляют уникальную возможность сочетания фундаментальных знаний с практическими навыками. Это и является основой эффективного педагогического процесса в высшей школе, тем более, что критерии результативности обучения студентов оцениваются не только в контексте фондов оценочных средств, как обязательных компонентов учебных программ, но и в ходе выполнения практических задач, разбора кейсов и анализа принятых решений

Данный компонент «профессиональности» ориентирует студентов на дальнейшее вхождение в специальность, мотивирует к учебной деятельности и позволяет говорить о наработке практических навыков к выходу на работу.

Говоря о специфике воспитательного процесса в вузе, важно понимать, что преподаватели имеют дело с достаточно взрослыми людьми, личностями, обладающими определенным социальным опытом и понимающими цели и задачи своего образования. Поэтому воспитательный процесс должен быть направлен на поддержание мотивации обучения, достижения результатов и стремления самосовершенствоваться.

Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Н.В. Фалеева [4] относительно современной системы воспитания в высшей школе отмечают, что целенаправленный воспитательный процесс

обязательно должен базироваться на традиционных педагогических концепциях, с учетом тенденций развития современного общества.

Данные авторы отмечают, что в каждой воспитательной системе необходимо становление четкой идеологии, концепции и ее отсутствие обуславливает возникновение определенных трудностей методического характера. Сложно определять способы и методы работы, если не конкретизирована стратегия поведения, методология образовательного процесса, остаются неопределенными основные методологические категории и понятия, без которых невозможно построить педагогический процесс.

Как отмечал И. Кант, педагогика без основной идеи слепа, а идеология либо теория без практики пуста и бесполезна [4]. Это актуализирует необходимость «метафизического наполнения» практической части педагогического процесса, которое носит рекомендательный характер, а вот «каркас», теоретическую основу должны составлять прочные концепции которые апробированы в течение достаточно долгого периода времени и составляют основу всей профессиональной подготовки в вузе [1]. Именно это определяет сущность высшего образования, которое интегрирует общие, специальные и метапредметные умения и навыки. Кроме того, важно отметить, что деятельность преподавателей в формальном плане регламентирована ФГОСами ВО и для того, чтобы их реализация «вписывалась» в образовательный процесс, необходимо определить концептуальные основы педагогической деятельности.

Учебная и научно- творческая деятельность студентов при этом не регламентирована ничем. Ее объем, масштабность и интенсивность обуславливается лишь учебной мотивацией и желанием достичь каких-либо результатов.

Интеграция традиционных и инновационных педагогических идей в контексте современного высшего образования

На настоящий момент большинство вузов РФ ориентировано на предоставление студентам возможности получения высшего образования не только в рамках классической модели, но и активно включает в образовательный процесс инновационные методы технологии и практики. Это позволяет обеспечить реализацию различных образовательных потребностей студентов, сформировать четкие ориентиры относительно профессиональной деятельности, а также понимания долгосрочных жизненных перспектив.

В контексте этого наиболее важным представляется реализация тех педагогических идей, которые ориентированы на профессиональное воспитание студентов как будущих специалистов. Ориентируясь на это, З. В. Юсупов представляет данное воспитание как процесс взаимодействия личности студента и элементов производственной деятельности.

По мнению различных авторов, сущность процесса профессионального воспитания в высшей школе состоит в организации систематического взаимодействия студентов и преподавателей, которое направлено на развитие их эмоционального, волевого, действенного от ношения к действительности как формы социальной активности будущего специалиста. И это должно быть сформировано на личностном, глубинном уровне, что возможно только с опорой на традиционные педагогические теории и понимание их необходимости в образовательном процессе высшей школы.

Традиционные педагогические теории по отношению к современной высшей школе занимают достаточно серьезное место. Кроме того, что они являются основой современных ФГОСов ВО, они еще и позволяют разнообразить арсенал средств и приемов педагогического взаимодействия со студентами, совершенствовать методическое обеспечение образовательного процесса.

Таким образом, важно говорить о необходимости активизации и продолжения процесса интеграции традиционной теории и инновационной практики в высшем образовании, ориентируясь на это всех участников образовательного процесса.

Заключение

В заключении нашего исследования важно подчеркнуть актуальность более глубокого изучения данной тематики, которая находится на стыке педагогики, психологии, менеджмента. Интеграция традиционных и инновационных методик в образовательном процессе вуза- задача непростая и требует усилий как преподавателей (методическое обеспечение, разработка специальных курсов, мотивация к получению новых знаний), так и иных специалистов (кураторы курса, специалисты психологической службы вуза и пр.).

Кроме того, необходимо ориентировать студентов на включение концептуальных основ педагогики в образовательный процесс даже в дисциплинах, которые не имеют отношения к человекоориентированным специальностям. Им необходимо понимать важность интеграции различных педагогических методов и технологий, что предоставляет возможности самореализации, активизации творческого и научного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аكوпова М. А., Баранова Т. А. Современное состояние воспитательной работы в вузе // Terra Linguistica. 2010. №105. С. 112-117.
2. Алиева Л. В., Руденко И. В. Моделирование – перспективный метод организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // АНИ: педагогика и психология. 2017. №2 (19). С. 132-135.
3. Баранова Т. А. Специфика воспитательной деятельности в современном высшем учебном заведении // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. №5 (19-1). С. 21-33.
4. Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Н.В. Фалеева Идеология образования // МНКО. 2022. №1 (92). С. 113-115.
5. Коротков А.М., Макарова И.А. Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления // Нижегородское образование. 2022. №4. С. 12-19.
6. Кочемасова Л. А. Реализация идей Януша Корчака в научном творчестве студентов педагогических вузов // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2020. №1 (45). С. 80-95.
7. Куршев А.В. Специфические принципы гражданского воспитания студентов в системе высшего образования // Вестник КазГУКИ. 2022. №3. С. 128-132.
8. Миронова Т. Н. Общая характеристика концепций воспитания // СибСкрипт. 2010. №1. С. 236-242.
9. Рашковская В.И., Масаев М.В. Премственность русской философии в воспитании мышления // Архонт. 2022. №2. С. 74-80.
10. Юсупов В. З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya> (дата обращения: 11.02.2024).

THE STUDY OF MODERN METHODS OF EDUCATING STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL CONCEPTS

Boguslavskaya V.F.

This work is focused on the study of the methodology of educating students as future specialists, which integrates traditional pedagogical concepts and modern methods of education. This association is most relevant in the light of the latest generation of FGOS and the need to become a harmoniously developed specialist. The educational process is a dynamic phenomenon and, of course, should reflect the trends in the development of modern society. It is also necessary that it be based on traditional concepts and provisions of pedagogy, which represent a serious basis for educational activities.

The article examines the modern process of education at the university, its specifics, educational goals and guidelines. At the same time, the author identifies the conceptual foundations of the organization of the educational process in higher education, the choice of methods and techniques of influencing students. The main theories that play an essential role in the education of students as future specialists are determined.

The purpose of the article is to study modern methods of educating students based on traditional theories of pedagogy. The object is the educational process in higher education, the subject is the application of traditional pedagogical concepts in the education of students.

At the same time, the author makes assumptions about the effectiveness of these methods of the educational process by specifying criteria for the effectiveness of education.

Keywords: *educational process, educational space, higher school, pedagogical concepts, personality of a specialist, higher education, methods of education, professional competence, students, civic education.*

УДК 37

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Дышлюк Ирина Станиславовна

Канд. пед. наук, доцент, доцент каф. общей и пед. психологии,
Академии психологии и педагогики ЮФУ

E-mail: isdyshlyuk@sfedu.ru

Публикация отражает исследование эффективности управления педагогическим процессом в современной высшей школе. Автор рассматривает различные методы управления через призму критериев и образовательных результатов, которые определены ФГОСами ВО поколения 3++ и ориентированы на личностный и профессиональный рост всех участников образовательного процесса.

Данная работа включает изучение структуры педагогического процесса вуза, его целей и задач, а также специфику управления на различных уровнях (ректорат, деканат, кафедра, преподаватель). В зависимости от указанных уровней предлагается рассмотреть методы и способы управления образовательным процессом, а также выявить критерии его эффективности. Рассматривая цели и задачи образования в контексте современных федеральных стандартов, необходимо прогнозировать целесообразность методов педагогического взаимодействия с различными участниками образовательного процесса.

Работа интегрирует результаты исследований в различных науках: педагогике, психологии управления, менеджменте. Это делает исследование максимально полным и позволяет сопоставить различные точки зрения на организацию управления педагогическим процессом в высшей школе.

Целью работы является изучение эффективности управленческих методов в современном педагогическом процессе высшей школы. Объект исследования- образовательный процесс в вузе, предмет- методы управления педагогическим процессом в высшей школе.

Ключевые слова: менеджмент высшей школы, управление, кадровые ресурсы, педагогический процесс, куратор курса, организация образовательного процесса, управление образованием, целеполагание, ФГОСы ВО, эффективность управления.

Актуальность введения в проблему управления педагогическим процессом обусловлена динамикой трансформации системы высшего образования в целом.

Специфика управления образовательным процессом в вузе такова, что данная система является многоуровневой и на различных уровнях (ректорат, деканат, кафедра, преподаватели) управление имеет совершенно различные цели, которые затем аккумулируются в образовательных результатах. Управление в контексте рассматриваемой нами тематики отражает не только компонент менеджмента, но и педагогический, правовой, технологический аспекты, которые воедино образуют систему управления педагогическим процессом и качеством высшего образования в целом.

Учитывая данный факт, нам необходимо дифференцировать педагогическую составляющую и рассмотреть данный процесс как научно- практический феномен, позволяющий в дальнейшем выработать рекомендации по оптимизации управления образовательным процессом вуза.

Исходя из этого, основной целью нашего исследования определено выявление эффективности управленческих методов педагогическим процессом современной высшей школы. Объект исследования- образовательный процесс в вузе, предмет- методы управления педагогическим процессом в высшей школе.

Кроме того, нами был выделен ряд задач, которые позволяют достичь поставленной цели:

Конкретизация особенностей организации педагогического процесса в высшей школе;

Определение комплекса методов управления педагогическим процессом в вузе;

Изучение критериев эффективности организации и реализации педагогического процесса в вузе.

Указанные задачи позволят нам не только изучить структуру и содержание педагогического процесса в высшем образовании, но также выявить наиболее эффективные методы управления и определить перспективы совершенствования управленческого компонента в педагогике высшей школы.

Методы и методология

Для достижения поставленных целей нами был определен ряд публикаций современных авторов, которые позволяют полноценно изучить особенности управления образовательным процессом в вузе с точки зрения педагогики.

Данные работы посвящены общим вопросам управления в высшем образовании (А.В. Морозов, Т.В. Поздеева, И. Б. Александрова и пр.), изучению качества образования как результата профессиональной деятельности преподавателей (Э.Т. Павлова, Э.К. Самерханова, З. Имжарова), отдельным аспектам подготовки преподавателей как субъектов управления и реализации педагогического процесса (И.Н. Мельникова), а также инновационным технологиям в педагогике высшей школы (Е. Н. Карпанина, М. А. Тамов).

Результаты и их обсуждение

Особенности организации педагогического процесса в высшей школе

Основные моменты организации образовательного процесса в высшей школе регулируются современными ФГОСами ВО. Эти документы определяют образовательные результаты и иные содержательные моменты, которые являются наиболее важными для подготовки студентов по различным направлениям.

По мнению А. В. Морозова [3], содержание педагогического процесса в вузе обуславливается рядом внешних и внутренних факторов, которые имеют важное значение при реализации образовательной практики. В качестве наиболее значимых факторов данный автор выделяет следующие:

- динамика трансформации активно используемых знаний и практико- ориентированное обучение, которое требует новых исследований и обновленных образовательных программ;
- возрастающая потребность в подготовке кадров высшей школы, повышении уровня их компетентности, а также в разработке и сопровождении инновационных образовательных технологий. Подобный преподаватель должен иметь возможность работать в условиях конкурентоспособности;
- необходимость ориентировки стратегий развития вуза в контексте социальной политики страны и региона, в котором находится вуз.

Данные факторы влияют на общую концепцию управления высшим образованием как целостной педагогической системой, а также на различные ее компоненты, в том числе, учебно-воспитательный процесс.

Координация управлением образовательным процессом на административном уровне осуществляется различными менеджерами различного плана. Говоря об этом, отечественные авторы выделяют высший уровень (ректорат, проректоры), средний (деканаты, директора институтов), начальный (кафедра, преподаватели). Данные уровни отражают участие субъектов в педагогическом процессе, не как объекте менеджмента, а как в педагогическом компоненте высшего образования. Поэтому, в контексте исследуемой тематики нас интересует педагогический аспект управления как процесса трансформации цели, задач, содержания образования.

В плане изучения управления образовательным процессом нам важна концептуальная основа его организации в вузе, распределение кадровых, методических и технических ресурсов, а также образовательные результаты.

Теоретико- методологической основой организации педагогического процесса в высшей школе являются компетентностный (Л. Спенсер, Д. МакКлелланд, А. В. Хуторской) и системно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Л. С. Выготский и др.) подходы. Опираясь на них, разрабатываются и трансформируются современные ФГОСы ВО.

Управление педагогическим процессом невозможно без определения качества образования, т.к. он ориентирован на достижение определенных целей и реализацию педагогических задач высшего образования.

С. Ю. Рубцова [7] в рамках мониторинга учебного процесса высшей школы выделяет следующие критерии:

- всестороннее изучение и исследование содержания учебных программ на их функциональность, актуальность, соответствие ФГОСам;
- оценку качественных и количественных параметров методического обеспечения педагогического процесса, исследование включения цифровых образовательных средств как инструментов управления педагогическим процессом;
- анализ интеграции традиционных и инновационных методов обучения, а также принятия управленческих решений в контексте выбора подобных способов и методов;

- возможность разработки и реализации рекомендаций по внедрению различных управленческих решений в педагогический процесс;
- обучение различных участников педагогического процесса (преподавателей, кураторов, психологов) методам оценки качества и управления процессом преподавания.

Данные показатели определяют важность подбора методов управления, которые целесообразно дифференцировать на различные группы исходя из того:

- какие субъекты педагогического процесса будут их реализовывать;
- в каких конкретно дисциплинах или сегментах образовательного пространства будет осуществляться управление;
- какие изменения педагогического процесса должны стать результатом реализации управленческих решений.

Методы управления педагогическим процессом в вузе

Безусловно, образовательный процесс в высшем образовании – это сложный многокомпонентный педагогический феномен и для того, чтобы он был результативным, необходимо осуществлять его управление тщательно выбирая способы и методы.

Говоря об образовательном процессе как о педагогической категории, важно понимать, что управленческие методы, реализуемые в политике, экономике и менеджменте, не всегда имеют должную эффективность. Это обусловлено тем, что педагогический процесс базируется на различных научных концепциях и поэтому управленческие методы должны сочетать в себе элементы различных сфер научно-практической деятельности.

Опираясь на работы отечественных авторов [4;5;9], необходимо определить ключевые моменты управления педагогическим процессом в высшей школе.

Управленческие методы, касающиеся педагогического процесса могут дифференцироваться на следующие категории:

1. Отражающие активную деятельность участников образовательного процесса (взаимодействие, беседы, методические объединения, взаимное посещение занятий);
2. Проектно-проблемные (планирование, исследование, прогнозирование и проектирование);
3. Научно-исследовательские (анализ, мониторинг, диагностика);
4. Административные (контроль, координация и пр.).

Исходя из данной типологии необходимо определить возможность включенности данных методов в управление педагогическим процессом и выявление потенциальных качественных изменений в подготовке студентов по различным направлениям.

Кроме того, наиболее значимым является вопрос об интеграции подобных методов управления в систему вуза (разработка локальных нормативных актов, заполнение преподавателями эффективных контрактов, ведение журналов взаимопосещения и пр.).

Также, достаточно важен вопрос внешнего управления (экспертиза, организация различных научно-практических мероприятий). Сочетание методов внутреннего и внешнего управления позволяет объективно оценивать риски и сложности педагогического процесса, а также определять дальнейшие перспективы развития. При этом привлечение внешних субъектов управления позволит обеспечить педагогический процесс дополнительными ресурсами, которые обогащают его содержание.

Подчеркивая важность реализации различных методов управления, необходимо актуализировать проблему определения критериев эффективности педагогической деятельности в высшем образовании.

Критерии эффективности организации и реализации педагогического процесса в вузе

В целях выявления эффективности педагогического процесса в высшей школе нам необходимо изучить ряд вопросов, посвященных критериям результативности образования, выявлению уровня качества образования, как одного из показателей результативности взаимодействия преподавателей и студентов.

А. В. Морозов в качестве основных критериев эффективности педагогического процесса в вузе определяет:

1. Конкретизацию модели образования, педагогической концепции, на которой основывается система образования конкретного высшего учебного заведения;
2. Учет специфики контингента студентов, их различных образовательных потребностей, а также уровня профессиональной компетентности преподавателей;
3. Нормы и правила поведения в конкретном высшем учебном заведении, опирающиеся на общечеловеческие ценности и традиции;
4. Приоритетный стиль руководства в данном вузе;
5. Управленческую культуру и корпоративный стиль конкретного вуза;

6. Восприятие социальных и культурных ценностей общества в вузе и способы передачи их преподавателями студентам;

7. Статус и рейтинг вуза, его востребованность в регионе, в стране;

8. Специфику психологического климата в педагогическом и студенческом сообществах.

Данные критерии позволяют нам взглянуть на педагогический процесс как на систему, состоящую из многих компонентов, и в соответствии с этим конкретизировать содержание эффективности педагогического процесса.

Анализируя деятельность субъектов педагогического процесса, важно говорить о профессиональной компетентности преподавателей высшей школы и ее субъектно-деятельностном выражении. Диагностика профессиональной компетентности преподавателей – это одна из важнейших задач управления образовательным процессом в вузе, т.к. постоянно изменяющиеся запросы студентов и требования современного общества актуализируют необходимость ее совершенствования. На самом начальном уровне профессиональную компетентность молодых преподавателей (со стажем научно- педагогической деятельности до трех лет – ассистенты, старшие преподаватели) возможно изучать и повышать посредством взаимопосещения аудиторных занятий, анализа планов и конспектов лекций, оценки использования цифровых образовательных ресурсов и пр.

На более высоких уровнях (доцент, профессор) осуществляется самоконтроль, самоанализ, повышение квалификации. Данные методы управления эффективны как в контексте диагностики значимых преподавательских компетенций, так и при оценке возможности профессионального роста.

В плане образовательных результатов важно отметить те цели, которые определены ФГОСами ВО – это ключевые компетенции различных видов и уровней, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения. Сформированность данных компетенций определяется при помощи выполнения студентами заданий, тестов, практических кейсов, содержащихся в фондах оценочных средств, которые являются неотъемлемым компонентом образовательных программ.

Специфика управления современным образовательным процессом в вузе отражает не только педагогический аспект. Все субъекты образовательной системы в той или иной мере должны обладать различными компетенциями (цифровыми, коммуникативными, лингвистическими, организационными и др.) для того, чтобы реализовывать различные управленческие функции.

Именно поэтому многие авторы [4;7;9] утверждают, что современный преподаватель высшей школы – это не просто педагог, ведущий определенную дисциплину, а грамотный, многофункциональный специалист, который способен управлять, координировать, разрабатывать и реализовывать различные, в том числе, инновационные технологии для того, чтобы образовательный процесс в вузе был максимально эффективным. И в перспективах дальнейшего исследования этой проблематики мы определили изучение возможностей варьирования педагогического процесса в зависимости от различных факторов (аудитории, образовательного формата, включенности цифровых технологий и пр.).

В качестве основного вывода необходимо отметить значимость проблемы определения эффективности управления педагогическим процессом в высшем образовании.

Кроме того, достаточно важно определить содержание системы управления применительно к конкретному вузу и понимать дифференциацию педагогического и административного управления, которая обуславливает выбор методов и способов контроля и руководства образовательной деятельностью.

Именно поэтому, нам представляется важным формирование управленческих компетенций у участников педагогического процесса различных уровней, и их характеристика как компетентных высококвалифицированных специалистов.

Говоря об управлении образовательным процессом в конкретных вузах важно дифференцировать способы и методы педагогического взаимодействия участников учебно-воспитательного пространства. Поэтому актуальность исследования управления педагогическим процессом в вузе определяет следующие перспективы нашего исследования:

Конкретизация административно- правовых ресурсов и содержательных компонентов управления педагогическим процессом;

Дифференциация целей и задач каждого этапа педагогического процесса с целью определения наиболее эффективных методов управления;

Совершенствование методического обеспечения диагностики структуры и мониторинга результатов педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпанина Е. Н., Тамов М. А. К проблеме управления инновациями в современной высшей школе // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. №9-10. С. 98-100.
2. Мельникова И.Н. Управление качеством подготовки специалистов в системе работы заведующего кафедрой // *Вестник ОГУ*. 2013. №2 (151). С. 163-168.
3. Морозов А. В. Особенности управления высшим учебным заведением в современных условиях // *Управление образованием: теория и практика*. 2016. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-upravleniya-vysshim-uchebnym-zavedeniem-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 15.02.2024).
4. Павлова Э. Т. Организация управления учебно-методической деятельностью вуза в аспекте повышения качества образования // *Современное педагогическое образование*. 2022. №4. С. 37-43.
5. Петраков И. Г. Модель управления инновационными процессами в высшей профессиональной школе // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2012. С. 105-112.
6. Поздеева Т. В., Александрова И. Б., Смирнова Н. Д., Гецкина И. Б., Степура Е. А. Совершенствование методических подходов к повышению эффективности работы преподавателей вузов // *Современное педагогическое образование*. 2023. №10. С. 442-445.
7. Рубцова С. Ю. Мониторинг как функция управления качеством образовательного процесса // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. №6. С. 341-347.
8. Самерханова Э. К., Имжарова З. Управление качеством образовательного процесса в условиях инновационного развития вуза // *Вестник Мининского университета*. 2014. №4 (8). С. 1-5.
9. Ситникова М. И. Управление самореализацией преподавателя высшей школы в педагогической деятельности // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2008. №4. С. 1-8.
10. Шинтяпина И. Викторовна Возможности инновационных процессов в условиях управления образовательным учреждением // *Крымский научный вестник*. 2017. №4. С. 105-114.

THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT METHODS IN THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Dyshlyuk I.S.

The publication reflects the study of the effectiveness of the management of the pedagogical process in modern higher education. The author examines various management methods through the prism of criteria and educational results, which are defined by the Federal State Educational Standards for the 3++ generation and are focused on the personal and professional growth of all participants in the educational process.

This work includes the study of the structure of the pedagogical process of the university, its goals and objectives, as well as the specifics of management at various levels (rector's office, dean's office, department, teacher). Depending on these levels, it is proposed to consider methods and methods of managing the educational process, as well as to identify criteria for its effectiveness. Considering the goals and objectives of education in the context of modern federal standards, it is necessary to predict the expediency of methods of pedagogical interaction with various participants in the educational process

This work includes the study of the structure of the pedagogical process of the university, its goals and objectives, as well as the specifics of management at various levels (rector's office, dean's office, department, teacher). Depending on these levels, it is proposed to consider methods and methods of managing the educational process, as well as to identify criteria for its effectiveness. Considering the goals and objectives of education in the context of modern federal standards, it is necessary to predict the expediency of methods of pedagogical interaction with various participants in the educational process.

The work integrates the results of research in various sciences: pedagogy, management psychology, management. This makes the study as complete as possible and allows us to compare different points of view on the organization of the management of the pedagogical process in higher education.

The purpose of the work is to study the effectiveness of management methods in the modern pedagogical process of higher education. The object of the study is the educational process at the university; the subject is the methods of managing the pedagogical process in higher education.

Keywords: *management of higher education, management, human resources, pedagogical process, curator of the course, organization of the educational process, education management, goal setting, Federal State Budgetary Educational Institution, management efficiency*

УДК 37

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»

Левшина Анастасия Андреевна

*Канд. псих. наук, доцент, доцент каф. общей и пед. психологии
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

E-mail: aalevshina@sfedu.ru

Публикация отражает особенности дополнительного профессионального образования в контексте необходимости повышения уровня компетентности в процессе профессиональной деятельности. Автор актуализирует современную общемировую тенденцию распространения концепции непрерывного образования «через всю жизнь». Положения данной идеи анализируются в качестве богатого инструментария, который позволяет педагогам совершенствоваться в профессии.

Достаточно важным представляется рассмотрение процесса получения дополнительного профессионального образования через призму безотрывности от рабочего процесса, когда непосредственно в работе педагоги могут разрешить проблемные ситуации, получить ответы на конкретные вопросы. Важнейшим дополнением является вооружение педагогов теоретическими знаниями, основами тех концепций, на которых базируются ФГОСы последнего поколения. Это позволяет расширить методологию образовательного процесса, сделать его более эффективным.

Современная педагогическая практика актуализирует важность применения таких образовательных технологий для специалистов, которые позволяют изучить инструментарий внедрения инновационных технологий в профессиональную деятельность, учитывать различные учебные потребности обучающихся и запросы современного рынка труда.

Целью данного исследования является всесторонний анализ процесса дополнительного профессионального образования педагогами. Объект- концепция непрерывного образования через всю жизнь, предмет- образовательный инструментарий.

В содержании работа рассматривает различные формы получения непрерывного образования педагогами.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, «образование через всю жизнь», профессиональная компетентность, переподготовка, педагогика, индивидуальная траектория обучения, педагогический инструментарий, непрерывное образование, профессиональная деятельность*

Актуальность исследования данного вопроса охватывает целый комплекс педагогических категорий, которые используются в современной образовательной практике. Они позволяют говорить о качественно новой системе подготовки педагогов, отражающей важнейшие инструменты непрерывного образования.

Для того, чтобы быть высококвалифицированными конкурентоспособными специалистами, педагогу необходимо постоянно учиться, совершенствоваться, изучать инновационные образовательные технологии. Говоря о системе высшего педагогического образования, важно подчеркнуть, что она формирует у студентов систему универсальных и дисциплинарных компетенций и способствует становлению высокого уровня мотивации. Однако, являясь динамичным направлением профессиональной деятельности, педагогика актуализирует необходимость постоянного развития, получения новых знаний, совершенствования навыков.

Современная концепция «образования через всю жизнь» позволяет педагогам совершенствовать различные профессиональные компетенции, учитывать закономерности развития современной системы образования и включать инновационные, интерактивные и цифровые технологии в профессиональную деятельность.

Дополнительное профессиональное образование педагогов включает различные аспекты: неформальный (консультации, наставничество, педсоветы и методические

объединения) и формальный (повышение квалификации, переподготовка). Данные компоненты образования в профессиональной деятельности взаимодополняемы и являют яркий пример интеграции различных способов и приемов педагогической деятельности при обучении уже работающих специалистов. В контексте этого необходимо изучить специфику данного процесса, методику преподавания и возможности обучения без отрыва от производства.

Важным аспектом является понимание того, как элементы дополнительного профессионального образования включаются в рабочий процесс педагогов и способствуют не только повышению образовательного уровня, но и решению реальных профессиональных проблем. Кроме того, нужно изучить различные формы взаимодействия педагогов с наставниками и определить перспективы развития данных направлений профессиональной деятельности.

Целью данного исследования является всесторонний анализ процесса дополнительного профессионального образования педагогами. Объект- концепция непрерывного образования через всю жизнь, предмет- образовательный инструментарий.

Для более детального изучения определенной темы нами поставлен ряд исследовательских задач:

Выявить особенности педагогического образования в РФ;

Определить специфику дополнительного профессионального образования современных педагогов;

Изучить методы реализации концепции «образования через всю жизнь» по отношению к педагогам.

Методы и методология

Основной метод нашего исследования- это теоретико- методологический анализ источников по данной теме. В перечень публикаций, которые определены в качестве необходимых, входят работы, посвященные общей организации дополнительного профессионального образования педагогов (Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, Е. А. Маралова), отдельным направлениям данной системы (С. И. Андреевская, М. А. Казакова, Е. С. Красницкая) и пр.

Результаты и их обсуждение

Особенности педагогического образования в РФ

Специфика современной образовательной системы в России обусловлена содержанием профессии педагога. Педагог, работающий на различных этапах образовательного процесса, актуализирует классические знания и навыки в процесс обучения и включает в свою деятельность инновационный компонент.

Изучение компонентов системы дополнительного профессионального педагогического образования в России отражено в работах таких исследователей как Л. Н. Беляева, Н. С. Вощенкова, Т. М. Громкова, О. В. Купцов, И. В. Лысакова, К. С. Махмурян и пр. Они изучают структурные компоненты профессионального образования, а также перспективы включения инновационных технологий.

Рассмотрение системы педагогического образования необходимо начать с высших учебных заведений, где, в соответствии с ФГОСами, происходит формирование универсальных и междисциплинарных компетенций. В последующем, при осуществлении профессиональной деятельности данные компетенции необходимо трансформировать в зависимости от профессиональной ситуации и рабочих проблем.

О. М. Шилова и М. А. Ярош [11] отмечают, что дополнительное профессиональное образование можно характеризовать в качестве основного связующего звена между образовательными потребностями личности и общества и профессиональными возможностями педагогов, учитывая различные уровни развития профессионального образования, возрастающие требования работодателей, меняющиеся запросы непосредственных потребителей образовательных услуг.

Именно современная система дополнительного педагогического образования характеризуется многоуровневостью, комплексностью и непрерывностью, т.к. отражает включение различных методов и технологий в обучение, освоение инновационных компонентов образовательного процесса. ФГОСы ВО позволяют определить те ключевые компетенции, которые являют собой прочную базу для получения педагогами дополнительных знаний и навыков не только в контексте конкретных предметов и дисциплин, но и организации с различными категориями обучающихся (с ОВЗ, одаренных, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям и др.), использования инновационных, интерактивных, цифровых образовательных технологий и иных особенностей работы.

Это актуализирует необходимость постоянного совершенствования профессиональных навыков, предоставляет возможность опытным педагогам в рамках наставничества поделиться различными профессиональными «фишками».

Подобная система является наиболее востребованной в педагогической сфере, т.к. предполагает не только получение необходимых знаний, но и возможность обучаться непосредственно в профессиональной среде, что повышает эффективность обучения, и, собственно, образовательного процесса как результата реализации трудовых функций педагогов.

Особенности дополнительного профессионального образования современных педагогов

Современный педагог – это специалист, который обладает не только необходимыми компетенциями, но и мотивацией саморазвития и самосовершенствования.

В контексте этого важно упомянуть Закон «Об образовании» РФ, который содержит понятие дополнительного профессионального образования. В рамках данного закона важно уточнить, что дополнительное образование призвано привести в равновесие квалификацию педагогических работников и меняющиеся условия социальной среды, где реализуется профессиональная деятельность.

К. С. Махмуриян и М. А. Ярош [11] отмечают специфику системы дополнительного профессионального образования педагогов, которая заключается в следующем:

- прогностический и проективный характер, позволяющий оптимизировать процесс профессиональной адаптации педагогов к трансформациям системы образования;
- интеграция теоретических и практических методов обучения, позволяющая обогатить концептуальную основу реальными кейсами и содержанием;
- совершенствование способности педагогов к самоорганизации, управлению педагогическим процессом, обучающимися;
- обеспечение более высокого уровня дисциплинарных знаний, расширение спектра предметных навыков;
- взаимное обучение участниками образовательного процесса (консультации, обмен опытом).

Подобные особенности оказывают существенное влияние на организацию процесса дополнительного профессионального образования, объединение учебных и профессиональных целей, тщательный выбор методов обучения.

Методы реализации концепции «образования через всю жизнь» в контексте обучения педагогов

Дополнительное профессиональное образование педагогов является неотъемлемой частью работы, личностного роста и совершенствования. При этом важно отметить, что концепция образования, которое длится через всю жизнь, на настоящий момент также претерпевает серьезные изменения в контексте определения методов и технологий обучения.

Педагоги являются специфической категорией обучающихся, которая осуществляет обучение непосредственно в рабочем процессе. Именно поэтому, как отмечают Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, В. О. Глазова [2], важно уточнить совокупность факторов, которые актуализируют необходимость повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников:

- непрерывное взаимодействие педагога с обучающимися в образовательном процессе. Это обуславливает постоянное изменение требований и запросов обучающихся к тем знаниям, которые им выдают педагоги. Ученики и студенты не всегда удовлетворены качеством и уровнем знаний, им интересно пользоваться новыми образовательными средствами – цифровыми системами, искусственным интеллектом, виртуальной реальностью, Интернет-ресурсами. При этом педагог должен иметь достаточный уровень компетентности, чтобы полноценно владеть подобным инструментарием;
- требования профессиональных стандартов и иных нормативно-правовых актов, которые определяют необходимость повышения уровня тех знаний, умений и навыков, которыми владеют педагоги. Учитывая динамику изменений ФГОСов, важно понимать, что педагог «должен идти в ногу» с подобными трансформациями и соответствовать реалиям времени;
- рекомендации руководства, которое стремится, чтобы преподаватели, учителя обладали актуальными компетенциями, и их педагогическая деятельность способствовала повышению социального статуса учебного заведения. Это повышает рейтинг школы, колледжа, вуза, благотворно сказывается на контингенте обучающихся в плане качества и количества.

Система дополнительного профессионального образования включает в себя два компонента:

- формальный, предполагающий получение документов по окончании обучения. Данный компонент нацелен на решение проблем комплексного характера, которые будут способствовать оптимизации образовательного процесса в целом. Формальные технологии дополнительного профессионального образования предполагают промежуточную и итоговую

аттестацию, отражающую качество приобретенных знаний. Сюда можно отнести краткосрочное повышение квалификации, переподготовку, тематические семинары и вебинары.

Переподготовка обеспечивает получение дополнительной квалификации педагогом применительно к основной профессии. Поэтому она является одной из важнейших технологий, которые реализуются в дополнительном профессиональном образовании. Повышение квалификации способствует решению важнейших проблем, связанных с недостатком знаний в конкретных направлениях педагогической деятельности. Оно является эффективным дополнением к накоплению профессионального опыта педагогами;

- неформальный, который не предполагает получение документов. Он отражает содержательный аспект – ответы на актуальные вопросы, получение новых знаний, изучение различного материала, который необходим в профессиональной деятельности. Данный компонент включает консультации, рекомендации, участие в педагогических советах и методических объединениях. Его целью является совершенствование знания компонента профессиональной компетентности работающих педагогов.

В данном контексте необходимо упомянуть аттестацию как фактор личностного и профессионального роста педагогов. При подготовке к аттестации педагог реализует следующие профессиональные функции:

- самоменеджмент, позволяющий управлять собой и педагогическим процессом в плане достижения профессиональных целей;
- самоанализ собственных достижений, рисков и трудностей, сопровождающих педагогическую деятельность;
- повышение мотивации саморазвития в ситуациях, которые требуют эффективного разрешения для прохождения аттестации;
- непосредственно образовательная деятельность, предполагающая включение инновационных, цифровых технологий и наличие у обучающихся результатов обучения, как формализованных (оценки, награды), так и неформализованных (высокий уровень знаний, широкий кругозор и пр.).

Дополнительное профессиональное образование педагогов является мощным стимулом их профессионального и личностного роста, т.к. позволяет заполнять именно те пробелы, которые препятствуют эффективной педагогической деятельности.

Как отмечает ряд отечественных авторов [5;7;11] в качестве основных достоинств данного вида образования для педагогов выступают:

Повышение учебной и профессиональной мотивации, т.к. уменьшается количество проблем, связанных с недостатком у педагога профессиональных знаний и навыков;

Обогащение личностного и профессионального опыта способствует повышению профессионального статуса и осуществлению наставнических функций;

Совершенствование способностей целеполагания и достижения поставленных целей. При этом педагог учится соизмерять имеющиеся у него ресурсы с тем, какие цели поставить, чтобы они были достижимы;

Актуализация теоретических концепций и практического опыта в системе профессиональной деятельности;

Осмысление и принятие тенденций развития системы образования и окружающей среды в целом.

Заключение

В качестве основного вывода важно отметить актуальность профессионального образования педагогов, которое реализуется в образовательном процессе.

Однако, кроме законодательного регулирования и предоставления педагогам различных вариантов обучения в ходе профессиональной деятельности, очень важно кадровое, техническое и методическое обеспечение данного процесса.

Говоря о кадровом ресурсном обеспечении, необходимо понимать, что формальное обучение должны вести специалисты, которые находятся на уровень выше, чем обучаемые педагоги. Это преподаватели высшей школы, учреждений повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (государственная академия последипломного образования), эксперты в различных отраслях педагогической практики. Это позволяет обеспечить необходимое качество обучения, решить проблемные моменты.

Техническое обеспечение образовательного процесса в данном случае должно быть направлено на удовлетворение образовательных потребностей слушателей в дистанционном формате, в режиме онлайн на базе рабочих мест. Данное обучение экономит временные и финансовые ресурсы и повышает мотивацию педагогов к обучению.

Методическое обеспечение процесса дополнительного профессионального образования отражает необходимость разработки и реализации учебно-методических комплексов, ориентированных на различные категории слушателей. Данные комплексы направлены на

формирование новых компетенций и совершенствование профессиональных навыков, которые используются в работе.

Таким образом, возможно учитывать индивидуальные потребности педагогов, имея единую образовательную парадигму. При этом значимым аспектом является мотивирование к обучению как основа образовательной и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевская С. И. Персонифицированная система повышения квалификации – ключевой фактор реализации профессионального стандарта педагога // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-sistema-povysheniya-kvalifikatsii-klyuchevoy-faktor-realizatsii-professionalnogo-standarta-pedagoga> (дата обращения: 20.02.2024).
2. Быстрова Н. В., Уракова Е. А., Глазова В. О. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития личности педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-1. С. 81-83.
3. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-2. С. 85-89.
4. Казакова М. А. Профессиональная переподготовка педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. №1. С. 98-102.
5. Красницкая Е. С. Использование ресурсов системы дополнительного профессионального образования для формирования имиджевой культуры педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. №3 (52). С. 34-44.
6. Маралова Е. А. Методологическое развитие высшего и дополнительного профессионального образования педагогов // ПНиО. 2013. №5. С. 73-80.
7. Маралова Е. А. Методология и технология проблемно-центрированного построения образовательного процесса в системе непрерывного профессионального обучения педагогов // Непрерывное образование: XXI век. 2023. №1. С. 1-8.
8. Никитская Е. А. Полипарадигмальность в системе подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы // Преподаватель XXI век. 2022. №3-1. С. 46-53.
9. Панасюк В. П., Фофанов А. М., Родионова М. С. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов дополнительного профессионального педагогического образования // ЧиО. 2018. №3 (56). С. 132-138.
10. Сопин В. И., Дитяткина Л. А. Дидактическая деятельностная модель подготовки педагога профессионального обучения, не имеющего педагогического образования, в прогностическом аспекте профессионального стандарта // Управление образованием: теория и практика. 2016. №4 (24). С. 85-101.
11. Ярош М. А. Дополнительное педагогическое образование как составляющая системы непрерывного профессионального образования: сущность и перспективы развития // Крымский научный вестник. 2016. №5. С. 96-111.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE CONCEPT OF "EDUCATION THROUGH LIFE"

Levshina A.A.

The publication reflects the features of additional professional education in the context of the need to increase the level of competence in the process of professional activity. The author actualizes the current global trend of spreading the concept of lifelong learning "through life". The provisions of this idea are analyzed as a rich toolkit that allows teachers to improve in the profession.

It is quite important to consider the process of obtaining additional professional education through the prism of continuity from the work process, when teachers can solve problematic situations directly at work, get answers to specific questions. The most important addition is to equip teachers with theoretical knowledge, the basics of those concepts on which modern FGOS are based. This allows us to expand the methodology of the educational process and make it more effective.

Modern pedagogical practice actualizes the importance of using such educational technologies for specialists, which allow them to study the tools for introducing innovative technologies into professional activities, take into account the various educational needs of students and the demands of the modern labor market.

The purpose of this study is a comprehensive analysis of the process of additional professional education by teachers. The object is the concept of lifelong learning, the subject is educational tools. In the content, the work examines various forms of continuing education by teachers.

Keywords: *additional professional education, advanced training, "lifelong learning", professional competence, retraining, pedagogy, individual learning trajectory, pedagogical tools, continuing education, professional activity.*

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО В ИСТОРИИ НАУКИ И ПРАКТИКИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Тельнова Ольга Виталиевна
Кандидат психологических наук, доцент,
Южный федеральный университет
E-mail: ovtelnova@sfedu.ru

В работе отражены основные педагогические идеи Я. А. Коменского, которые реализуются в современной педагогике. На начальном этапе исследуется основная идея данной теории и специфика ее реализации в обучении и воспитании. Статья иллюстрирует практическое применение концептуальных основ данной педагогической теории в современном образовании.

Автором предпринимаются попытки выявления взаимосвязей данных педагогических идей с современным образованием. Работа раскрывает основные моменты, связанные с исторической трансформацией данных идей, а также реализацией их в практике на различных этапах образования.

Изучая воспитательный аспект указанной педагогической концепции, автор выявляет ее специфику в контексте развития современного общества, а также изменений в системе образования. При этом такие положения как педагогика сотрудничества, признание ценности обучающегося являются важнейшими педагогическими категориями, основой ФГОСов и продолжением реализации гуманистической педагогики.

Целью работы является освещение педагогических идей Я. А. Коменского в системе профессионального образования, а также перспектив развития данного направления. Объект работы - профессиональное образование, предмет - исторические трансформации идей Я. А. Коменского.

В качестве окончательных выводов автор предлагает рекомендации по использованию идей данного педагога в современном учебно- воспитательном процессе.

Ключевые слова: Ян Амос Коменский, педагогическая концепция, педагогика сотрудничества, профессиональное образование, командная работа, развитие специалиста, дидактика, интегрированное профессиональное образование, история педагогики.

Актуальность тематики данной статьи обусловлена требованиями современного общества к высшей школе и профессиональному образованию. Запросы рынка труда, пожелания работодателей определяют необходимость трансформации современного образовательного процесса, нацеленного на подготовку будущих специалистов.

Перед профессиональным образованием стоит серьезная задача по интеграции традиционных педагогических теорий в условия современности, когда в образовательный процесс необходимо включать инновационные технологии и методики. Однако, при этом необходимо понимать, что основа учебно-воспитательного процесса должна быть консервативной, стабильной и именно на нее «накладывается» «надстройка» из инноваций, интерактивных и цифровых методик, позволяющая данный процесс сделать актуальным и интересным.

В контексте этого нам необходимо рассмотреть возможность включения различных классических теорий обучения и воспитания в образовательное пространство высшей школы. Необходимо выбрать наиболее интересные идеи представителей педагогической науки и практики, которые внесли существенный вклад в данную область. Одним из таких педагогов нами определен Ян Амос Коменский (1592-1670 гг.). Основой его педагогической мысли является природосообразность воспитания, на которой достаточно интересно построить воспитательный процесс в вузе.

Исходя из этого, целью работы является освещение педагогических идей Я. А. Коменского в системе профессионального образования, а также перспектив развития данного направления. Объект работы – профессиональное образование, предмет – исторические трансформации идей Я. А. Коменского.

Для того, чтобы реализовать весь категориальный аппарат, необходимо решить ряд исследовательских задач:

Выявить специфику современного профессионального образования;

Определить концептуальные основы идей Я. А. Коменского;

Конкретизировать пути интеграции идей данного педагога в профессиональное образование.

Методы и методология

Основой нашего исследования является комплекс работ современных авторов, которые отражают специфику современного профессионального образования (Н. А. Авдеева, Т. И. Аравина, Е. А. Дубик), раскрывают особенности идей Я. А. Коменского (В.В. Белоусова, К. Ю. Милованов, Л. Н. Овинова, Е. Г. Шрайбер) и иллюстрируют включение данных идей в современный педагогический процесс (О. Г. Грохольская и др.)

Основными методами, который мы использовали в исследовании, являются теоретико-методологический, сравнительный и исторический анализ работ вышеуказанных авторов

Результаты и их обсуждение

Специфика современного профессионального образования

Система современного профессионального образования на уровне среднего профессионального и высшего (подготовка по направлениям) образования переживает серьезные изменения. Стандарты высшего образования, методические рекомендации по организации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования ориентированы на компетенции как результат обучения.

Компетентный подход, который является основой учебно-воспитательного процесса в колледжах и вузах, отражает важность активизации личностного потенциала обучающихся и студентов. Наравне с профессиональными знаниями и умениями будущим специалистам необходимо обладать активной жизненной позицией, умением аргументированно выражать свое мнение.

В.Ф. Анурин, Т.Н. Клочкова [5] отмечают, что воспитание компетентного специалиста актуализирует образовательный потенциал современных педагогических методов и технологий, при этом опираясь на традиционные концепции. Невозможно реализовывать инновации, не имея прочной классической базы, которая предоставляет систему необходимых знаний и положений, категориальный аппарат.

М. В. Веслогузова, Р. Р. Хадиуллина, Р. Р. Закиева [4] отмечают, что профессиональное образование нацелено на интеграцию студентов непосредственно в рабочую деятельность, формирование у них практических навыков, а также становление механизмов адаптации к изменяющимся условиям окружающей действительности.

При этом обучение и воспитание направлено на использование инновационных технологий: цифровых средств обучения, искусственного интеллекта, интерактивных методик и использования средств Интернета. При этом недостаточно внимания уделяется психологическим особенностям студентов, закономерностям возрастного развития. Ведь образовательные результаты могут быть достигнуты лишь тогда, когда учебный процесс является комфортным, воспитательное пространство стимулирует личностное, а следовательно- и профессиональное образование.

Воспитание занимает значительную часть профессионального образования, т.к. в основе становления отраслевых компетенций закладываются личностные, универсальные. Они позволяют определять объем необходимых знаний, выявлять специфику будущей профессии и адаптироваться к ее условиям.

При этом, безусловно, профессиональное образование ориентировано на становление высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста, который может представлять профессию на международном рынке труда.

Концептуальные основы идей Я. А. Коменского

Педагогические идеи Я. А. Коменского реализуются в практике обучения и воспитания уже на протяжении нескольких столетий. Данная концепция зарекомендовала себя как эффективная технология, обеспечивающая успешность обучения, мотивированность обучающихся к развитию и получению новых знаний и на настоящий момент получает все более широкое распространение.

Данный педагог-гуманист ориентирует преподавателей на реализацию принципа природосообразности, который показывает актуальность обучения и воспитания исходя из природы становления и развития человека. Только тогда учебный материал становится доступным к пониманию и восприятию максимально глубоко и надолго усваивается.

Принцип природосообразности, как подчеркивает К. Ю. Милованов, является основным в педагогике, т.к. актуализирует ориентацию на естественные познавательные и нравственные потребности обучающихся, позволяет учитывать особенности их физического,

интеллектуального развития и выстраивать образовательные траектории в соответствии с их запросами.

Тип воспитания, сочетающий в себе научное образование с бытовым, ремесленным обучением, зарекомендовал себя как важный и эффективный на протяжении нескольких столетий. Обучаясь навыкам самообслуживания, дети и подростки при этом совершенствуют умения взаимопомощи, навыки работы в команде, взаимодействия с педагогом и сверстниками. Таким образом мы находим множество точек пересечения с еще одним направлением педагогической мысли- педагогикой сотрудничества. Данная идея имеет в своей основе поддержку взрослым обучающегося и возможность получения совета рекомендации при необходимости. Учебный процесс строится на принципах взаимодействия, совместного определения целей и задач занятий, поиска методов решения проблемных ситуаций.

Как отмечают Н. А. Авдеева и Т. И. Аравина [1], данные принципы позволяют обеспечить комфортное образовательное пространство в контексте того, что обучающиеся могут свободно реализовывать различные творческие и научные замыслы, решать учебные задачи. Это является важным компонентом образования, т.к. позволяет активизировать личностный потенциал обучающегося, определять реальные перспективы его развития.

«Принцип природосообразности» в качестве базовой идеи педагогики Коменского является значимым компонентом теоретико-методологической основы педагогической науки. Элементы его идей встречаются в концепциях Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, отражаются в современных теориях, которые разрабатываются на основе классических.

Важнейшим преимуществом педагогической идеи Коменского является ее включенность не только в обучение, но и в повседневное воспитание детей, подростков и молодежи. Объединяя обыденность умений и навыков получаемых в ходе трудового, ремесленного и повседневного воспитания и научность тех знаний, которые даются в учебном процессе, получается уникальное пространство, позволяющее развивать различные способности обучающихся вне зависимости от возраста.

Идеи Коменского, как подчеркивают различные исследователи [3;5;7] трансформируются в различных эпохах в зависимости от политических и идеологических убеждений, изменениями требований к подготовке научных и профессиональных кадров.

По мнению большинства ученых, практически все мысли Я. А. Коменского, применимы в современном, в том числе профессиональном образовании т.к. предоставляют обучающимся возможность самостоятельного определения в жизни, сотрудничества с педагогом в контексте разработки индивидуальной образовательной траектории, а также выстраивания долгосрочных жизненных перспектив.

Пути интеграции идей Я. А. Коменского в профессиональное образование

Современная молодежь имеет иной тип мышления, отличный от предыдущего поколения- клиповый. Он направлен на поиск необходимой информации, ее обработку и анализ. Это необходимо учитывать при организации образовательного процесса.

Идеи Я. А. Коменского направлены на воспитание «человека, знающего», который знает, как получить необходимую информацию, использовать ее в необходимых целях, отфильтровывать ненужную. Подобная личность свободно ориентируется в окружающем мире, коммуницирует с другими и способна не на повторение, а на создание нового, интересного творческого продукта.

Традиционные педагогические идеи в обыденном понимании, как подчеркивает О. Г. Грохольская, не могут обеспечить удовлетворение образовательных потребностей современных обучающихся и полноценно включаться в систему профессионального образования. Однако, интеграция в них современных технологий позволяет сделать этот процесс максимально эффективным.

Классическая основа современного образования отражается в различных документах, посвященных регулированию учебно- воспитательного процесса. В частности, ФГОСы школьного и высшего образования имеют в своей основе компетентностный и системно-деятельностный подходы, т.к. в качестве основных образовательных результатов определены сформированные универсальные, профессиональные и личностные компетенции.

Опираясь на педагогику Коменского, возможно говорить о необходимости учета принципа природосообразности и изучении индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

В контексте профессионального образования необходимо подчеркнуть направленность молодежи на получение навыков, полезных для последующей деятельности, реализации себя в конкретной специальности. Обращаясь к новообразованиям данного возраста, надо отметить профессиональное самоопределение, поиск своего места в жизни, стремление получить хорошее образование.

Данная концепция позволяет конкретизировать те направления, по которым развивается социум и определить роль воспитания в общем развитии личности как «явления-конструкта» социальной реальности. Тщательная научно-теоретическая и практическая разработка принципов природосообразности, умственного, социального, исторического и пространственного развития, самодостаточности, автономности и независимости индивида, свободы воли человека, деятельного воспитывающего гуманизма позволяет говорить не только о личностном, но и о социальном, профессиональном воспитании.

В контексте педагогики Я. А. Коменского важно говорить о качественно новом типе профессионального образования, который образуется в контексте перехода от «знаниево-репродуктивной» педагогики индустриального общества к субъектной активности участников образовательного процесса постиндустриального общества. В данном случае актуален отказ от трактовки образовательного процесса как подачи готовых знаний, и восприятия педагога как носителя готовых знаний. Цифровизация актуализировала переключение внимания исследователей и практиков на технологический, «ситуативный», компонент, который активизирует организационно-технологическую составляющую в образовательном процессе и не позволяет развивать коммуникативные навыки. Уделяя большое внимание цифровым технологиям, преподаватели зачастую теряют ценность личности обучающегося. При реализации дифференцированного подхода в образовании, в том числе и профессиональном, подобные тенденции недопустимы. Именно поэтому педагогика Коменского наиболее важна сейчас, в условиях глобализации и цифровизации социума, когда необходимо воспитание целостной личности, гармонично развитого специалиста.

Подобная парадигма позволяет осуществить поиск и высвобождение ресурсов студентов, развитие внутренних психологических свойств и качеств, которые помогают осуществлять успешное обучение (целеустремленность, направленность личности, ответственность и пр.). Развитие данных качеств идет в контексте «внутренних частей личности», ее «собственных корней», о которых говорил Я.А. Коменский. Образовательные системы стран мира приходят к пониманию того, что двигателем прогресса является человек, не только как субъект познания, но и как творец, который способен преобразовать реальную действительность. В данном случае мы говорим о специалисте, осуществляющем профессиональную деятельность. Культура, образованность специалиста позволяют конкретизировать приоритеты развития познания, которые заключаются не только в получении профессиональных знаний, но и в формировании важных психологических установок обучения и развития студентов.

Учитывая это, студентов необходимо ориентировать на самоопределение и восприятие профессии не только как средства получения заработной платы, но и инструмента самореализации, возможности создания творческих продуктов, достижения определенных целей. Субъектная значимость специалиста как исследователя отражает его поворот на изучение не только своей специальности, но и людей вокруг, социума и тех обычаев, ценностей, культуры, которые актуальны на данный период.

Образование в этом контексте рассматривается как достояние личности и средство самореализации в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности.

Профессиональное образование в современном обществе, по мнению О. Г. Грохольской включает в себя способности к общению, обучению, анализу и проектировке своей социально и личностно значимой деятельности. На настоящий момент на рынке труда востребован специалист, который может считаться активным, имеет широкий комплекс сформированных компетенций, а также может определить перспективы своего профессионального развития.

Для эффективного осуществления профессиональной деятельности необходимо развитие внутренних установок и ценностей будущих специалистов (мотивация, целеустремленность, направленность личности), которые ориентированы на извлечение знаний субъектами обучения из различных информационных ресурсов. Подобная ориентация образовательного процесса созвучна концепции развития личности, которая явилась основой дидактики Я.А. Коменского. При этом важно понимать, что самостоятельность – это свойство личности, которое формируется в процессе сотрудничества со взрослыми, с теми «значимыми другими», которые помогают студенту определиться с ориентирами образовательного процесса.

Динамика развития современного общества настолько велика, что, как подтверждают В. Ф. Анурин и Т. Н. Ключкова [2], первоначально полученные в ходе образования (колледжа или вуза) знания быстро устаревают. Это актуализирует необходимость непрерывного образования не только в ходе обучения, но и в профессиональной деятельности.

Концепция Коменского позволяет воспитывать специалистов, которые в процессе профессиональной деятельности способны активно и грамотно включаться в рабочий процесс на любом этапе и решать разнонаправленные профессиональные задачи. Это замечательно

«вписывается» в современный компетентностный подход на различных уровнях образования и отражает учет требований современного общества. Кроме того, данные идеи помогают самому специалисту быстрее адаптироваться к условиям изменяющейся повседневной и профессиональной действительности.

Заключение

В качестве основного вывода по данной работе необходимо отметить целесообразность интеграции идей Я. А. Коменского в профессиональное образование. Основной ценностью его идеи в современной подготовке к профессиональной деятельности является соблюдение всех принципов и условий, которые обеспечивают максимальную включенность студента в образовательный процесс.

Безусловно, традиционное введение данной технологии в образовательный процесс достаточно затруднительно и требуется адаптированная интеграция ее различных элементов в образование. Поэтому важно подключать также ресурсы преподавателей к данному процессу и активизировать личностный и учебный потенциал студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. А., Аравина Т. И. Развитие сотрудничества в профессиональном образовании // Педагогика и просвещение. 2022. №1. С. 88-102.
2. Ануринов В. Ф., Клочкова Т. Н. Профессиональное развитие и образование специалиста // Социология власти. 2011. №4. С. 44-52.
3. Белоусова В.В. Образовательная концепция Яна Амоса Коменского и ее реализация в современной лингводидактике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. №XIII. С.172-177.
4. Веселогусова М. В., Хадиуллина Р. Р., Закиева Р. Р., Шириева Е. Н. Целостность процесса профессионального образования // Современное педагогическое образование. 2021. №9. С. 87-89.
5. Грохольская О. Г. Педагогические идеи Яна Амоса Коменского и их современное прочтение // История и педагогика естествознания. 2017. №4. С. 40-44.
6. Дубик Е. А. Интегрированное профессиональное образование // Нижегородское образование. 2013. №3. С. 30-34.
7. Милованов К. Ю. Исторический потенциал педагогического наследия Я.А. Коменского // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №1 (74). С. 73-79.
8. Овинова Л. Н., Шрайбер Е. Г. Актуальность идей Я. А. Коменского о воспитании нравственности для современной педагогики // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. №3. С. 8-15.
9. Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование как одно из направлений реформирования профессионального образования // Образование и наука. 2006. №5. С. 45-51.
10. Grontsova I. The socio-pedagogical thinking of J. A. Comenius // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. №3. С.16-21.

PEDAGOGICAL IDEAS OF YA.A. KOMENSKY IN THE HISTORY OF SCIENCE AND PRACTICE. PROFESSIONAL EDUCATION

Telnova O.V.

The work reflects the main pedagogical ideas of Ya. A. Komensky, which are being implemented in modern pedagogy. At the initial stage, the main idea of this theory and the specifics of its implementation in education and upbringing are investigated. The article illustrates the practical application of the conceptual foundations of this pedagogical theory in modern education.

The author attempts to identify the interrelationships of these pedagogical ideas with modern education. The work reveals the main points related to the historical transformation of these ideas, as well as their implementation in practice at various stages of education.

Studying the educational aspect of this pedagogical concept, the author identifies its specifics in the context of the development of modern society, as well as changes in the education system. At the same time, such provisions as pedagogy of cooperation, recognition of the value of the student are the most important pedagogical categories, the basis of the Federal State Educational Standard and the continuation of the implementation of humanistic pedagogy.

The purpose of the work is to highlight the pedagogical ideas of Ya. A. Komensky in the system of vocational education, as well as the prospects for the development of this area. The object of the

work is vocational education, the subject is the historical transformations of the ideas of Ya. A. Komensky.

As final conclusions, the author offers recommendations on the use of the ideas of this teacher in the modern educational process.

Keywords: *Jan Amos Komensky, pedagogical concept, pedagogy of cooperation, vocational education, teamwork, specialist development, didactics, integrated vocational education, history of pedagogy.*



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК: 331.5

КРИТИЧЕСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Абдуллаева Эльвина Агакеримовна
Старший преподаватель кафедры математики,
ГАОУ ВО «ДГУНХ»,
г. Махачкала, Россия

Абдулаева Халисат Саидовна
Старший преподаватель кафедры математики,
ГАОУ ВО «ДГУНХ»,
г. Махачкала, Россия
E-mail: halisat2305@mail.ru

Патахова Зарема Шамиловна
Старший преподаватель кафедры математики,
ГАОУ ВО «ДГУНХ»,
г. Махачкала, Россия
E-mail: patahovazarema@mail.ru

Критическая педагогика – это образовательная философия и социальная инициатива, возникшая в результате включения идей критической теории и аналогичных отраслей в сферу образования и культурного анализа. Те, кто формирует свою критическую математическую педагогику на основе критической педагогики, отдают приоритет расширению прав и возможностей учащихся как авторитетов и катализаторов преобразований в своей собственной среде. Понятие энматематики и ее цели.

Ключевые слова: преподавание математики, проблемы преподавания математики, методы обучения, наглядные пособия, технические ресурсы, взаимосвязь математики с другими областями, гибкость в решении проблем.

Критическая педагогика математики – это образовательный подход к математике, который предполагает практическое и философское стремление к освобождению. Этот педагогический метод делает особый акцент на понимании социальных, политических, культурных и экономических условий угнетения через математику. Она также рассматривает, как математика способствует созданию и поддержанию потенциально угнетающих структур в обществе. Кроме того, критическая педагогика математики выступает за то, чтобы связать критику с действиями, способствующими более справедливым и честным социальным, политическим или экономическим реформам.

Этот образовательный подход уходит корнями в критическую теорию, основанную на постмарксистской Франкфуртской школе, и критическую педагогику, вдохновленную бразильским педагогом Пауло Фрейре. Хотя определения критической математической педагогики и образования могут варьироваться среди практиков и ученых, в целом они вращаются вокруг трех основных принципов: анализ несправедливости и дисбаланса власти с помощью математики, критика того, как математика используется для установления и сохранения динамики власти, и предложение действий и изменений для борьбы с несправедливостью с помощью математики, чтобы представить себе более справедливые и равноправные общественные нормы.

Педагоги, которые развивают критическое преподавание математики в соответствии с критической теорией, стремятся изучить влиятельную роль математики, которую часто называют "форматирующей силой", в формировании нашего восприятия и организации мира. Педагогика критической математики оспаривает представление о беспристрастности математики, подчеркивая, что математика, а также ее преподавание и освоение не могут быть лишены оценочных суждений или интерпретаций. Сообщество критической математики, основанное в 1990 году, подчеркивает, что математика – это человеческий конструкт, включающий в себя различные точки зрения, выходящие за рамки европоцентристских взглядов, обычно представленных в академических материалах, и функционирующий в более широком социальном, культурном, политическом и экономическом контексте.

Мэрилин Франкенштейн, которую считают родоначальницей термина "критическая педагогика математики" в США, в своей статье 1983 года "Критическая педагогика математики: An Application of Paulo Freire's Epistemology", иллюстрирует, как математика воплощает в себе присущие ей предубеждения, на примере картографии мира. Она объясняет, что при изображении трехмерного объекта на двухмерной плоскости, как, например, в картографии, картографы сталкиваются с необходимостью принимать решения о допустимых искажениях. Например, широко распространенная карта Меркатора искажает размеры континентов, увеличивая Европу и уменьшая Африку, непроизвольно подразумевая относительную важность или могущество определенных регионов через вводящие в заблуждение соотношения размеров, изображенные на карте.

Первоначальная работа Оле Сквосмоса по педагогике критической математики в Европе отражала вклад Мэрилин Франкенштейн в Соединенных Штатах. Он вводит концепцию «математики», родственную критической грамотности, но адаптированную для математики.[3] утверждая, что математика претендует на господство над реальностью, реструктурируя ее в процессе.[3] Таким образом, Сквосмосе выступает за математическое образование, которое направлено на понимание влиятельной природы математики и дает людям возможность критически оценивать это влияние, чтобы избежать подчинения ему. В его рамках математика включает в себя три ключевых элемента: (1) математическое мастерство, которое обычно воспитывается в обычных математических классах, (2) технологическая хватка для построения математических моделей и (3) рефлексивная компетентность для оценки практических применений математики. Именно эта способность к размышлению делает этот взгляд на математическую грамотность критически важным по своей сути.

В своей недавней книге «Критическое математическое образование: может ли демократическое образование выжить при неолиберальном режиме?» Бюлент Авчи продвигает критическое математическое образование как массовую контрмеру нисходящей рыночной образовательной политике и неолиберальному доминированию в академической сфере посредством совместных действий. исследования в классах.[5] Авчи обогащает дискурс, переосмысливая педагогические концепции, такие как диалогическое обучение, совместное обучение и обучение математике на основе запросов, чтобы способствовать развитию критического гражданства, ориентированного на равенство, и демократии участия, что расходится с неолиберальными образовательными стратегиями. Опираясь на идеи Пауло Фрейре и Юргена Хабермаса, Авчи прокладывает особый путь критического математического образования, стремясь стимулировать вдумчивый диалог и социальную осведомленность в среде математического обучения.

Те, кто формирует свою критическую математическую педагогику на основе критической педагогики, отдают приоритет расширению прав и возможностей учащихся как авторитетов и катализаторов преобразований в своей собственной среде. Критическая математическая педагогика требует, чтобы и студенты, и преподаватели использовали математику для понимания «динамики власти, неравенства в ресурсах между различными социальными группами и явной дискриминации» [1] с целью инициирования изменений. Паоло Фрейре (1921–1997), уважаемый бразильский педагог и мыслитель в области образования, которому приписывают новаторскую критическую педагогику, критикует распространенный «банковский» образовательный подход, при котором учителя обладают знаниями, а студенты являются пассивными получателями этой информации. Фрейре выступает за альтернативную образовательную модель «постановки проблем», в которой учащиеся и преподаватели участвуют в совместном, гуманизирующем диалоге, исследуя проблемы реальной жизни и коллективно разрабатывая решения под руководством своего педагога.[1] Основная цель критической педагогики, как подчеркивает Фрейре, состоит в том, чтобы способствовать критическому сознанию или *conscientização* (на португальском языке).[7] Учителей и учащихся поощряют бросать вызов укоренившимся системам убеждений, которые могут ограничивать личный рост и рост других людей, особенно тем, которые увековечивают репрессивные идеологии вместо того, чтобы бросать им вызов. Эта приверженность обучению и критическому анализу ради осуществления изменений также определяется как практика, слияние теоретического понимания с практическим применением, основополагающий принцип критического педагогического подхода Пауло Фрейре.

Мэрилин Франкенштейн утверждает, что большинство современных приложений математики поддерживают доминирующие идеологии. В частности, она подчеркивает, что область статистики усиливает неоспоримое одобрение ненадежных выводов. Она утверждает, что использование банковского образовательного метода при обучении математике (опора на механическое заучивание и процедурный акцент) порождает «математическую тревогу» у многих людей, особенно затрагивая тех, кто принадлежит к маргинализированным сообществам (таким как женщины, цветные люди и студенты с низкими доходами). Эта тревога вокруг математики

отбивает у людей желание подвергать сомнению неясные математические концепции, лежащие в основе индустриальной цивилизации.

Эрик (Рико) Гутштейн применяет концепцию Фрейре о внутренней связи между «интерпретацией текста и контекстом» к математическим знаниям. Он предполагает, что обучение математике в целях социального равенства предполагает как интерпретацию контекста с помощью математики или, более подробно, «использование математики для понимания динамики власти, неравенства в ресурсах между различными социальными группами и явных предубеждений», а также формирование контекста с помощью математики. или предоставление молодым людям инструментов для расширения социальных возможностей, позволяющих им эффективно участвовать в жизни своей среды. Гутштейн утверждает, что математическое мастерство должно включать в себя способность «интерпретировать математическую среду», имеющую решающее значение для обычных академических и финансовых достижений, а также способность «интерпретировать контекст с помощью математики», что означает использование математики для понимания и постановки под сомнение потенциально проблематичных задач. или несправедливые системы в их личной сфере.

Поскольку педагогика критической математики адаптирована к жизни учащихся и местным условиям, фиксированной учебной программы не существует. Некоторые учителя могут ежегодно перерабатывать уроки или модули, что может принести пользу различным группам учащихся, тогда как другие могут создавать проекты, направленные на решение конкретных проблем, поднятых определенной группой учащихся, сотрудничая в разработке проекта, сосредоточенного на проблеме, поставленной учащимися. Следовательно, уместно рассмотреть несколько примеров того, как можно эффективно реализовать критическую математическую педагогику.

Уильям Тейт, критический расовый теоретик и сторонник преподавания, учитывающего культурные особенности, рассказывает историю учителя, который интегрировал ключевые аспекты критической математической педагогики. Эта учительница привлекла своих учеников к обсуждению вопросов, связанных с их районом и личным опытом. Одной из серьезных проблем, высказанных, было обилие винных магазинов в этом районе, из-за чего учащиеся чувствовали себя небезопасно из-за встреч с пьяными людьми по пути в школу и из школы. Учитель провел с учениками тщательное исследование, чтобы изучить распределение лицензий на продажу спиртных напитков в районе и понять основные причины такой концентрации. Студенты сотрудничали с местными журналистами, чтобы изучить возможность использования различных графических изображений для эффективного представления статистики обществу. Вместе они проанализировали и выбрали наиболее эффективные графические и статистические форматы (такие как десятичные дроби, дроби и проценты) для передачи своих выводов. Впоследствии студенты использовали результаты своих исследований, чтобы предложить политическое решение, которое они представили совету местного сообщества. Благодаря коллективным усилиям студентов и их учителя два близлежащих винных магазина были успешно закрыты, что отражает ощутимые результаты их пропаганды и исследований.

Оле Сквосмос иллюстрирует сценарий обучения в Дании, где учащиеся изучали использование алгоритмов при распределении социальной помощи семьям, участвуя в создании собственных алгоритмов. Класс был разделен на группы, каждой из которых было поручено составить профиль семьи, которую она могла бы поддержать, под наблюдением инструктора. Имея определенный бюджет для распределения социального обеспечения, группам было поручено разработать стратегию распределения средств между всеми семьями в их моделируемом «городе», представленном различными созданными ими семейными профилями. Эта деятельность побудила их разработать методы классификации семей на основе таких факторов, как возраст, тип семьи, уровень и источники дохода, статус занятости, потенциальный вклад в общество и многое другое. В то время как некоторые группы распределяли средства без определенного алгоритма, полагаясь на метод проб и ошибок и интуитивное балансирование, другие разработали алгоритмы, действуя в обратном порядке, пытаясь разделить распределение, используя проценты. Многие группы были удивлены, обнаружив, что их алгоритмы не были всеобъемлющими и не могли полностью распределить выделенные средства, что привело к значительно различающимся результатам среди групп. Этот опыт позволил студентам оценить сложности и человечность принятия решений, связанные с созданием такой политики, как поддержка семейного благосостояния. Участвуя в этом проекте, студенты получили представление о сложной природе формулирования политики и влиянии человека на математические конструкции, демонстрируя роль критической математической педагогики в освещении человеческой деятельности в математических процессах. Этот проект отличается от примера Тейта, поскольку он явно не включает в себя элемент действия.

Шелли М. Джонс – преподаватель математического образования в Центральном государственном университете Коннектикута. Ее курсы сосредоточены на математическом

образовании, учитывающем культурные особенности, где она объясняет интеллектуально сложные математические концепции через призму культурной значимости.

Чтобы изучить набор примеров уроков, посвященных преподаванию математики с критической точки зрения, ознакомьтесь с публикацией «Переосмысление математики: преподавание социальной справедливости в цифрах», изданной Гутштейном и Петерсоном в 2005 году.

Дополнительные научные знания в сфере математического образования, которые часто в некоторой степени пересекаются с критической математической педагогикой, включают этноматематику, культурно-ориентированное преподавание математики и усилия по обеспечению справедливости в образовании по математике.

Понятие этноматематики было впервые введено Д'Амброзио в 1978 году как ответ на преобладание евроцентристских рамок в преподавании академической математики, тем самым маргинализируя другие культурные перспективы. Цель этноматематики – децентрализовать математику как дисциплину, в которой доминирует Европа, путем проведения исследований и педагогики, которые подчеркивают разнообразный вклад различных культур в сферу математики и подтверждают широкий спектр математических практик. Работа по этноматематике активно наблюдает, признает, восстанавливает и прославляет способы, которыми неевропейские сообщества и культуры исторически и в настоящее время участвовали в создании, использовании и развитии математики. В отличие от педагогики критической математики, этноматематика фокусируется на культурных и социальных аспектах математики, в то время как работа по критической математике также углубляется в сферы политики и властных структур. Несмотря на различия, практики в обеих областях часто публикуют схожие публикации и рассматривают свои усилия как математику для социального равенства.

Обучение математике с учетом культурных особенностей стало средством поддержки академических достижений афроамериканских учащихся, демографической группы, которая часто недооценивается из-за давнего неравенства в образовании внутри американской системы государственных школ. Иллюстрация сценария винного магазина, представленная Тейтом, служит примером обучения, учитывающего культурные особенности, а также может воплощать принципы критической педагогики. Тейт выделяет шесть фундаментальных практик учителя в этом сценарии, которые делают его обучение культурно-ориентированным: (1) содействие общению между учениками, преподавателями и внешними организациями, (2) содействие совместной групповой работе, (3) участие в исследовательских исследованиях на протяжении всего обучения. путешествие, (4) поощрение критического исследования содержания, отдельных лиц и учреждений, (5) содействие открытой деятельности по решению проблем, соответствующей опыту учащихся, и (6) стимулирование социальной активности. Хотя практики, выделенные Тейтом, тесно связаны с практиками критической математической педагогики, ключевое расхождение заключается в целях двух методологий. Преподавание с учетом культурных особенностей отдает приоритет расширению прав и возможностей и освобождению конкретной культурной или этнической группы, тогда как критическая педагогика направлена на расширение прав и возможностей и освобождение отдельных лиц и групп перед лицом любого проявления угнетения, не ограничивающегося исключительно культурной или расовой маргинализацией.

Концепция равенства в математическом образовании выступает за предоставление первоклассного математического образования всем людям и группам, чтобы уменьшить различия в успеваемости, например, связанные с расой и полом. Эта точка зрения не включает ни критического взгляда на саму математику, ни идею о том, что математическое образование должно включать в себя изучение математики для эффективного анализа и преобразования властных структур и несправедливости в обществе. Национальный совет учителей математики (NCTM), крупнейшая организация математического образования в мире, определил равенство в качестве основного направления. Однако критически настроенные преподаватели математики утверждают, что в стандартах NCTM отсутствуют четкие, практические определения равенства для учителей в классе, и что в них уделяется чрезмерное внимание экономическим аспектам равенства.

С точки зрения логистики внедрение критической педагогики представляет собой проблему, поскольку не существует четкого набора инструкций, которым нужно следовать. Когда учебная программа построена на основе жизни учащихся, она неизбежно меняется ежегодно и с каждой новой группой учащихся.

Критики обычно утверждают, что математика беспристрастна и не подвержена влиянию культуры, общества или политики, и поэтому ее не следует неуместно политизировать в образовательных учреждениях. Они утверждают, что такая политизация может отвлекать академический прогресс и потенциально препятствовать продвижению тех самых студентов, которых она призвана расширить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Франкенштейн, Мэрилин (1 января 1983 г.). «Критическое математическое образование: применение эпистемологии Пауло Фрейре». 315-339.
2. Оле (1994). «На пути к критическому математическому образованию». 35-57.
3. Пауэлл, Артур (2012). Преподавание математики ради социальной справедливости: Беседы с педагогами. Национальный совет учителей математики.
4. Авчи, Б. (2019). Критическое математическое образование: может ли демократическое математическое образование выжить при неолиберальном режиме? Бостон, США: Brill-Sense.
5. Тейт, Уильям (1995). «Возвращение к истокам: культурно релевантный подход к математической педагогике». 166-173. Джозеф, Джордж Гевергезе (1 апреля 1994 г.). «Политика антирасистской математики». 67-74.

CRITICAL MATHEMATICS PEDAGOGY

Abdullaeva H.S., Abdullaeva E.A., Patakhova Z.Sh.

Critical pedagogy is an educational philosophy and societal initiative that emerged by incorporating ideas from critical theory and similar branches into the realm of education and cultural analysis. Those who shape their critical mathematical pedagogy based on critical pedagogy give priority to empowering students as authorities and catalysts for transformation in their own environment.

The concept of mathematics and its goals.

Keywords: *teaching mathematics, problems of teaching mathematics, teaching methods, visual aids, technical resources, the relationship of mathematics with other areas, flexibility in problem solving.*

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Головань Сергей Анатольевич

Профессор кафедры связи №2, кандидат философских наук,

Южный федеральный университет

E-mail: gsa@sfedu.ru

Данная работа посвящена специфике патриотического воспитания студентов, обучающихся в высших учебных заведениях. Статья актуализирует значимость данного вида воспитания относительно студентов, а также подчеркивает важность данного процесса в высшей школе. Рассматриваются особенности категории студентов, как субъектов учебно-воспитательного процесса, и их мотивация к восприятию содержания патриотического воспитания.

Автор определяет значимость патриотического воспитания в контексте современных федеральных документов («Концепция патриотического воспитания в РФ», ФГОСы ВО и пр.) и показывает необходимость разработки проектов и программ для реализации в данном направлении. Статья иллюстрирует специфику реализации данных программ в системе высшей школы и необходимость активной включенности студентов в данный процесс.

Целью данной статьи определено изучение особенностей патриотического воспитания в высшей школе. Объектом работы конкретизировано патриотическое воспитание, предметом - патриотическое воспитание в высшей школе.

Работа отражает структурные компоненты патриотического воспитания в высшей школе, определяет цель, задачи и основные методы воспитательного воздействия на студентов. Кроме того, автор иллюстрирует выводы, сделанные в результате изучения источников по теме, практическим примером программы патриотического воспитания студентов двух вузов Волгоградской области.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, самосознание, становление гражданственности, высшая школа, личностные компетенции, Концепция патриотического воспитания, любовь к Родине, победа, подвиг, внеаудиторная деятельность воспитание личности

Актуальность исследования процесса патриотического воспитания в современной высшей школе обусловлена тем, что данный компонент системы воспитания реализуясь в различных учебных заведениях и учреждениях, получает отражение в государственных программах и проектах. К примеру, «Концепция патриотического воспитания в РФ до 2025 года» в качестве одного из результатов определяет становление личности как патриота, любящего свою Родину, со сформированной системой ориентиров и ценностей.

Патриотическое воспитание также можно определить, как мощный инструмент реализации образовательного процесса, который воздействуя на обучающихся, способствует формированию универсальных компетенций, личностных свойств и качеств, которые важны как в повседневной социальной, так и в профессиональной деятельности.

В системе высшей школы патриотическое воспитание является способом развития личностного самосознания студентов, становления системы ценностей, которые получают выражение в социально полезной деятельности. Студенты являются той категорией, воспитательное воздействие на которую осуществляется на принципах равноправия и полноценной обратной связи. Кроме того, в данном контексте важен социальный опыт, наличие базовых знаний о явлениях и событиях окружающего мира, а также личностное отношение к происходящему.

Патриотическое воспитание в контексте нашего исследования характеризуется, с одной стороны, как образовательный результат - то, на что нацелено взаимодействие со студентами в рамках учебно- воспитательного процесса. С другой - это мощный инструмент, реализация которого способствует гармоничному развитию личности будущих специалистов.

В данной работе патриотическое воспитание в высшей школе рассматривается через призму понимания истории родного государства, любви к Родине, адекватной объективной

оценки фактов и событий, происходивших в различные периоды. При этом важнейшее значение придается субъектной позиции студентов, способности не только констатировать факты, но и аргументированно выражать свое мнение.

Исходя из вышесказанного, нами был определен категориальный аппарат исследования. Целью данной статьи определено изучение особенностей патриотического воспитания в высшей школе. Объектом работы конкретизировано патриотическое воспитание, предметом патриотическое воспитание в высшей школе.

Для того, чтобы исследовательская цель была достигнута, в ходе работы необходимо решить ряд задач:

Выявить сущность патриотического воспитания в высшей школе;

Определить основные способы и методы патриотического воспитания студентов;

Разработать рекомендации по повышению эффективности патриотического воспитания в вузе.

Методы и методология

В качестве основных методов нами определены:

- теоретико-методологический анализ источников по данной проблематике, посвященных как общим вопросам патриотического воспитания (А. В. Мелентьев, М. М. Шевцова, Е. Л. Кудрина), так и специфике воспитательного процесса в вузе (Д. В. Иванова, В. В. Константинова и др.), выявлению наиболее эффективных средств воздействия на студентов (Г. А. Ляукина, С. Н. Томилина и пр.);

- описательный метод, иллюстрирующий опыт одного из вузов г. Волгограда в контексте реализации программы патриотического воспитания;

- экспериментальная работа, заключающаяся в реализации патриотического проекта, посвященного феномену победителя на базе вузов г. Волгограда.

Результаты и их обсуждение

Сущность патриотического воспитания в высшей школе

Патриотическое воспитание в педагогической науке и практике являет собой сложный, многокомпонентный феномен, отражающий воздействие на обучающихся с целью становления личностных свойств и качеств, отражающих отношение к обществу, государственности. Данная проблематика конкретизирована в работах отечественных исследователей различных периодов.

Еще В. Г. Белинский, А. Ф. Бестужев, И. М. Карамзин отмечали важность обучения воспитанников в контексте уважения к своему Отечеству, старшему поколению [10]. Безусловно, содержание и сущность патриотического воспитания обусловлены конкретными политическими, экономическими, культурными условиями того общества, в котором реализуется учебно-воспитательный процесс. Однако, общие принципы, ценности, традиции присущие российскому народу, сохраняются в на протяжении многих поколений и подлежат передаче. Тот бесценный опыт побед, великих событий, сражений за честь и независимость родного государства, который был накоплен за многие века, должен быть передан потомкам, адекватно оценен и интерпретирован.

Высшая школа представляет собой специально организованное учебно-воспитательное пространство, в котором возможна не только передача допрофессиональных знаний и умений, но также воспитание интереса к творчеству, уважения к окружающим, осмысленного отношения к событиям, происходящим в современном мире.

Патриотизм, как отмечают М. М. Шевцова, Е. Л. Кудрина, являет собой синтез общественных культурных, нравственных, методологических ориентиров, который отражается в личностных установках и системе ценностей, социально одобряемой деятельности и поступках [10]. Именно поэтому данный вид воспитания наиболее актуален в высшей школе, где студенты представляют собой наиболее благоприятную категорию воспитуемых, т.к. уже обладают определенным комплексом знаний, системой нравственных установок и социальным опытом.

Такие социальные процессы как глобализация, которая отражает дифференциацию национальных, культурных отношений, увеличивают различия между различными странами и народностями. Все это усиливает воздействие дестабилизирующих факторов в отношении к формированию ценностей и патриотических убеждений внутри самого государства. Это обуславливает актуальность патриотического воспитания в вузе, важность становления свойств и качеств, необходимых студентам как будущим специалистам в личностном и профессиональном аспектах.

Именно на данном образовательном этапе, как отмечают А. В. Орлова, Х. С. Шагбанова [6], происходит осознанное приобщение к социокультурному опыту народа, эмоциональное принятие подвигов, а также отражение личностного отношения к происходящим событиям.

Основные способы и методы патриотического воспитания студентов

Безусловно, говоря о различных педагогических концепциях и отечественной образовательной практике, необходимо подчеркнуть многообразие способов и методов

патриотического воспитания. В нашей работе возможно отразить как традиционные (беседы, лекции, просмотр фильмов, общение с участниками боевых действий), так и инновационные (цифровые технологии, интерактивные мероприятия, коллоквиумы).

Патриотическое воспитание в вузе заключается в целой системе мероприятий, которые составляют один из компонентов внеаудиторной воспитательной деятельности студентов. Воспитание патриотических свойств и качеств у студентов, по мнению А. С. Нефедовой, представляет основу образовательного процесса, который включает различные технологии, способы и методы педагогического воздействия.

Учитывая тенденции развития современного общества, необходимо в данный процесс интегрировать инновационные технологии, такие, к примеру, как цифровые Интернет-ресурсы. Они позволяют не только осуществлять поиск необходимой информации, посвященной наиболее значимым событиям нашей Родины, но также и повышать мотивацию к изучению истории Отечества, биографий знаменитых земляков.

В современной ситуации негативных взаимоотношений, которые выстраиваются у других государств с Россией, важно формировать устойчивый авторитет и значимость национальных интересов, стабилизировать патриотический дух в студенческой среде. Именно это является прочным фундаментом реализации патриотического воспитания в высшей школе. У студентов формируется не только широкий кругозор патриотическое мировоззрение, любовь к Родине и гордость за свое Отечество, но и универсальные компетенции, которые позволяют осуществлять успешную учебную и профессиональную деятельность.

Программы патриотического воспитания являются неотъемлемой частью работы со студентами в вузе и включают все необходимые компоненты, которые отражают этапы патриотического воспитания [5;6]:

Становление системы понятий, связанных с патриотизмом, расширение категориального аппарата. На данном этапе студенты получают комплекс знаний, посвященных подвигам, победе, историческому прошлому российского народа;

Осознание значимости событий, происходящих в различные исторические периоды развития нашей страны. Становление патриотического сознания, осмысления важности государственности и возрождение «культурного кода» России [2];

Эмоциональное принятие государственных ценностей, трансформация их в личные укрепление системы установок, нравственных ориентиров;

Выражение внутренних установок и убеждений в деятельности и поступках, которые могут быть оценены как социально одобряемые, патриотические, отражающие позитивное отношение к Родине, отечественной идеологии, общечеловеческим ценностям.

Для того чтобы вышеуказанные этапы были реализованы, такие авторы как Д. В. Иванова, В. В. Константинова [1] предлагают конкретизировать педагогические условия патриотического воспитания, которые являются важными для того, чтобы работа со студентами была эффективной:

Актуализация патриотической тематики в аудиторной и внеаудиторной деятельности, которая осуществляется систематически при помощи различных методов (традиционных и инновационных);

Выбор тематики и направлений патриотического воспитания в соответствии с образовательными запросами и потребностями студентов (освещение современных событий, изучение того, что происходит в настоящее время);

Психологическое сопровождение воспитательного процесса позволяет проводить диагностику отдельных свойств и качеств личности, которые способствуют формированию патриотической направленности у студентов.

Учитывая это, необходимо проиллюстрировать эффективность патриотического воспитания студентов на конкретных примерах, отражающих активную деятельность кураторов курсов, специалистов психологических служб.

В качестве баз исследования нами были определены ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет» (ВГСПУ) и ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (ВолГУ).

На базе первого вуза в течение нескольких лет реализуется программа патриотического воспитания студентов помогающих профессий (специалисты по социальной работе, психологи). Данная программа включает не только аудиторную работу (лекции приглашенных специалистов, беседы, дискуссии и круглые столы), но также внеаудиторную деятельность: выездные мероприятия в музей-Панораму Сталинградской битвы, мемориальный комплекс «Мамаев Курган», Волгоградский областной краеведческий музей. Кроме того, преподаватели университета совместно со студентами принимают активное участие в работе областного Совета ветеранов, встречаясь с участниками различных военных событий, с 2022 года вуз включен в Федеральный культурно-образовательный проект «Дороги победы», который нацелен на

патриотическое воспитание детей и молодежи. В контексте реализации данной программы студенты университета регулярно участвуют в различных мероприятиях, как и студенты ВолГУ. Это конференции, посвященные победе в Сталинградской битве, «Сталинградские чтения». Кроме того, студенты ВолГУ представляют данное направление на Всероссийской выставке «Россия- моя история» на ВДНХ, демонстрируя результаты воспитательной работы.

Специфика патриотического воспитания в вузе заключается в том, что результаты воспитательной работы отражаются не только в сознании студентов, но и трансформируются в деятельность. Студенты реализуют просветительскую деятельность со школьниками, учащимися колледжей выходят в различные учреждения, проводят мероприятия патриотической направленности.

Эффективность реализации данных мероприятий возможно измерить по критериям активности участия, увеличению количества студентов, задействованных во внеаудиторной деятельности. Это позволяет говорить о высокой мотивации студентов к изучению истории нашей Родины, героического прошлого российского народа, повышении статуса государственности и важности таких практических компонентов как еженедельный вынос флага, слушание Гимна РФ и иных мероприятий, актуализирующих значимость патриотизма в нашей жизни.

Рекомендации по повышению эффективности патриотического воспитания в вузе

Проанализировав опыт реализации программ патриотического воспитания студентов, основываясь на изучении источников по данной тематике, нами был разработан ряд рекомендаций, которые позволят сделать процесс патриотического воспитания максимально эффективным.

Данные рекомендации затрагивают всех участников учебно-воспитательного процесса, а не только студентов.

По отношению к преподавателям необходимо выделить следующие направления:

- обогащение знаний патриотической тематики расширение общего кругозора для того, чтобы возможно было предоставить студентам максимум необходимой информации;
- личностное осмысление важности патриотического воспитания, наличие системы ценностей, которые одобряются обществом;
- стремление к личностному и профессиональному росту и, как следствие – становление личностного примера для студентов;
- использование актуальных, инновационных методов и способов патриотического воспитания, которые интересны студентам, привычны для их восприятия;
- организация взаимодействия с людьми которые имеют непосредственное отношение к патриотизму (участники боевых действий, курсанты, военные, специалисты розыскных отрядов и пр.).

По отношению к кураторам начальных курсов и специалистам психологических служб вуза кроме вышесказанного необходимо добавить еще:

- наличие специализированных психологических знаний, позволяющих проводить психодиагностику личностных качеств и изучение нравственно- этических ориентиров и принципов студентов;
- возможность взаимодействия с максимальным количеством студентов.

В данном случае в вузе формируется особое воспитательное пространство, которое позволяет осуществлять патриотическое воспитание в естественных условиях, делая его комфортным для студентов и преподавателей.

Кроме того, очень важным оказывается взаимодействие с различными субъектами воспитания из внешней среды, что обогащает кругозор и повышает уровень общего развития как студентов, так и преподавателей. Подводя итог, необходимо отметить, что патриотическое воспитание в высшей школе является важнейшим элементом становления будущего специалиста, а также формирования гражданской ответственности в общем смысле, которая выражается не только во внутренних убеждениях, но и в поступках.

В заключение необходимо сказать об актуальности патриотического воспитания в высшей школе. Студенты являются той благоприятной аудиторией, которая имеет достаточный уровень знаний, социальный опыт для того, чтобы оперировать такими сложными категориями как «патриотическое сознание», «эмоциональное восприятие победы», «понимание подвига» и пр.

Патриотическое воспитание в вузах, к сожалению, иногда носит эпизодический характер, однако современная политика российского государства, ориентированная на воспитание гражданской ответственности у современной молодежи, позволяет говорить о перспективах становления прочной, динамично развивающейся системы мероприятий, нацеленных на укрепление государственности, формирование универсальных компетенций у студентов, становление личностных свойств и качеств, отражающих патриотический настрой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Д. В., Константинова В. В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. №3 (35). С. 344-351.
2. Крайник В.Л., Прищепа М.А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе // МНКО. 2019. №2 (75). С. 208-210.
3. Мелентьев А. В. Этапы патриотического воспитания // Образование и право. 2020. №7. С. 237-241.
4. Ляукина Г. А. Социосетевые технологии в патриотическом воспитании студентов вуза // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №2 (102). С. 116-124.
5. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2018. №5. С. 71-76.
6. Орлова А. В., Шагбанова Х. С. Оптимизация патриотической работы в вузах России на современном этапе // Образование и право. 2023. №5. С. 53-58.
7. Орлова А.В., Шагбанова Х.С. Формирование патриотических чувств молодежи в условиях глобализации // Образование и право. 2022. №7. С.319-325.
8. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи // Сибирский педагогический журнал. 2019. №3. С. 36-44.
9. Фоминых С. О. К вопросу организации деятельности по гражданско- патриотическому воспитанию студентов // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. №2 (39). С. 36-42.
10. Шевцова М. М., Кудрина Е. Л. К вопросу о патриотическом воспитании детей и молодежи // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. №33-1. С. 185-195.

FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN HIGHER EDUCATION

Golovan S.A.

This work is devoted to the specifics of patriotic education of students studying in higher educational institutions. The article actualizes the importance of this type of education in relation to students, and also emphasizes the importance of this process in higher education. The features of the category of students as subjects of the educational process and their motivation to perceive the content of patriotic education are considered.

The author defines the importance of patriotic education in the context of modern federal documents ("The Concept of patriotic Education in the Russian Federation", Federal State Budgetary Educational Institution, etc.) and shows the need to develop projects and programs for implementation in this direction. The article illustrates the specifics of the implementation of these programs in the higher school system and the need for active involvement of students in this process.

The author defines the importance of patriotic education in the context of modern federal documents ("The Concept of patriotic Education in the Russian Federation", Federal State Budgetary Educational Institution, etc.) and shows the need to develop projects and programs for implementation in this direction. The article illustrates the specifics of the implementation of these programs in the higher school system and the need for active involvement of students in this process.

The purpose of this article is to study the features of patriotic education in higher education. The object of the work is specified patriotic education, the subject is patriotic education in higher education.

The work reflects the structural components of patriotic education in higher education, defines the purpose, objectives and main methods of educational influence on students. In addition, the author illustrates the conclusions drawn from the study of sources on the topic with a practical example of a program of patriotic education for students of one of the universities of the Volgograd region.

Keywords: *patriotic education, self-awareness, the formation of citizenship, higher school, personal competencies, the Concept of patriotic education, love for the Motherland, victory, feat, extracurricular activities personality education*

УДК 37

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Коваленко Алексей Геннадьевич

Начальник учебной части – заместитель начальника кафедры,
Южный Федеральный университет

E-mail: agkvalenko@sfedu.ru

Данная работа призвана изучить структурные компоненты профессиональной компетентности современного преподавателя высшей школы. При этом анализируется структура компетентности, ее деятельностное выражение, а также те критерии эффективности, по которым возможно судить о профессионализме преподавателя.

Профессиональная компетентность в работе рассматривается как сложный, многокомпонентный педагогический феномен, который получает реализацию в образовательном процессе.

Учитывая то, что основой современных образовательных стандартов является компетентностный подход, необходимо изучить данное понятие в контексте мнений различных исследователей по поводу структуры и содержания компетентности.

Содержание профессиональной компетентности исследуется в контексте современных ФГОСов и отражает те основные характеристики, которые должны быть у преподавателя. С учетом тенденций развития современного общества автор предпринимает попытки охарактеризовать перспективы расширения компетенций у преподавателей с учетом образовательных запросов студентов и требований будущих стандартов четвертого поколения. Это позволит оптимизировать образовательный процесс в вузе и определить перспективы личностного и профессионального развития преподавателей.

Целью нашей работы является изучение структуры и содержания профессиональной компетентности преподавателя в контексте современного образовательного процесса. Объект работы - педагогическая деятельность преподавателя, предмет - профессиональная компетентность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, высшая школа, универсальные компетенции, профессиональная деятельность, непрерывное образование, компетентностный подход, мотивация, коммуникативные навыки, личностные качества, повышение квалификации.

Актуальность данного исследования обусловлена постоянно изменяющимися требованиями к профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Если несколько лет назад речь шла о высоком уровне специальных знаний, умении взаимодействовать со студентами и осуществлять научную деятельность, то на настоящий момент понятие компетентности рассматривается гораздо шире, включая комплекс свойств и качеств личностного, коммуникативного, узкоспециального и иного плана, позволяющих говорить о компетентности как понятии, которое отражено в практике педагогического процесса в вузе.

Кроме того, компетентность возможно рассматривать как педагогическую категорию, состоящую из различных компонентов, и безусловно, ее структура также претерпевает изменения, наряду с образовательным процессом в целом. Профессиональная компетентность рассматривалась рядом отечественных авторов (А. Н. Вырщиков В. В. Хуторской, И. А. Зимняя и пр.) через призму структуры личности и поэтому изучая данное понятие, нам необходимо рассмотреть различные модели компетентности, предлагаемые в отечественной педагогике.

Также специфика высшего образования позволяет говорить об особенностях компонентов профессиональной компетентности преподавателей, которые влияют на образовательные результаты, учебно- воспитательный процесс в целом.

Изучение профессиональной компетентности современного преподавателя вуза представляется нам интересным в контексте трансформации процесса обучения, изменения студенческой аудитории и их образовательных запросов.

Исходя из этого, нами была поставлена цель работы- изучение структуры и содержания профессиональной компетентности преподавателя в контексте современного образовательного процесса. Объектом была определена педагогическая деятельность преподавателя, предметом- профессиональная компетентность.

Для того, чтобы цель исследования была достигнута был поставлен ряд задач:

Определить структуру и сущность профессиональной компетентности;

Выявить специфику педагогической деятельности в высшей школе, как результата реализации профессиональной компетентности;

Изучить методы совершенствования профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

Методы и методология

В качестве основного метода исследования нами используется теоретико-методологический анализ источников, которые определены как наиболее интересные. Нами изучены работы авторов, посвященные общему анализу понятия и структуры профессиональной компетентности (), специфике компетентности преподавателя высшей школы (А. Н. Бессонова, А. Г. Казакова, Л.Ц. Кагермазова) и пр.

Данные работы позволят провести комплексный анализ исследуемой нами проблематики и сделать авторские выводы.

Результаты и их обсуждение

Структура и сущность профессиональной компетентности

Профессиональная компетентность как педагогический феномен в науке рассматривается достаточно давно и обширно. Обращаясь к данному определению, необходимо изучить различные точки зрения на данное понятия для понимания компонентов, структуры и сущности.

С самого начала XX века компетентность рассматривалась как показатель профессионализма специалиста, умение грамотно и эффективно реализовывать свою работу. Изначально как отмечает М. В. Сысолятина [7], профессиональная компетентность отражала совокупность специальных знаний и умений, а также способность к коммуникации с различными категориями населения. Поэтому важнейшим компонентом компетентности считался коммуникативный, позволяющий реализовывать взаимодействие, обмен информацией в ходе профессиональной деятельности. При этом термин «коммуникативная компетентность» был выделен в отдельную педагогическую категорию и представляет собой отдельную тему для исследования.

Немного позже Е. В. Руденский положил начало несколько иному восприятию профессиональной компетентности, расширяя границы его понимания. Данный исследователь включил в понятие компетентности личностные свойства и качества, необходимые при овладении определенной профессии. Особое внимание уделялось мотивации и способности целеполагания, достижения результатов, их анализа и оценки.

На настоящий момент, опираясь на исследования различных авторов (В. А. Сластенин, В.В. Буткевич, В.В. Грачев и пр.), мы можем дифференцировать несколько групп подходов, изучающих структуру и содержание профессиональной компетентности [1]:

- исследования, которые определяют компетентность в контексте целостности теоретической и практической готовности личности к реализации профессиональных действий. Данная идея позволяет охарактеризовать специалиста с точки зрения мотивации и формирования психолого- педагогической готовности к работе;

- точка зрения, при которой оценка степени профессиональной компетентности происходит путем измерения результатов деятельности в контексте решения стандартных и проблемных профессиональных задач. При этом результаты рассматриваются с точки зрения личностной и социальной значимости;

- ориентация на развитие профессиональных умений через решение в образовательном процессе различных задач, имитирующих, моделирующих профессиональную деятельность или возникающих в контексте ее реализации. Задачи при этом воспринимаются как сложные социальные категории – многокомпонентные и многоуровневые, которые необходимо разрешать.

Большинство отечественных авторов современного периода развития [4;6;8] педагогической науки предлагают рассматривать компетентности как совокупность личностных свойств и качеств, которые позволяют овладевать специальными знаниями, умениями и навыками и полноценно их реализовывать в профессиональной деятельности.

Говоря о профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, необходимо отметить, что она предполагает постоянное самосовершенствование, личностный рост и высокий уровень мотивации специалистов. Кроме того, в этом контексте необходимо учитывать

трансформацию современных ФГОСов ВО, которые предполагают изменение образовательных результатов и определение направлений образовательного процесса в высшей школе.

Поэтому профессиональная компетентность в высшем образовании предполагает наличие комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять непосредственные трудовые функции в контексте изменений образовательных потребностей студентов и запросов рынка труда.

Специфика педагогической деятельности в высшей школе, как результата реализации профессиональной компетентности

Образовательный процесс в высшей школе являет собой не только совокупность необходимых компонентов (цель, задачи, структура), но также может рассматриваться в качестве результата профессиональной деятельности преподавателя.

Как мы уже говорили ранее, профессиональная компетентность преподавателя высшей школы является педагогическим феноменом, который имеет свое отражение в преподавательской деятельности. Результатом этой деятельности можно определить формирование различных компетенций у студентов, личностный рост преподавателя и изменение содержания и методики образовательного процесса в соответствии с обновленными ФГОСами.

С точки зрения педагогической теории нас интересует структура профессиональной компетентности преподавателя, представленная в различных исследованиях В. А. Сластениным. В данном понимании компетентности мы можем выделить несколько компонентов:

Умение проектировать и управлять деятельностью коллектива студентов, определять в профессиональной деятельности различные типы учебных задач, ставить цели и дифференцировать способы и методы их достижения;

Определение содержания образовательного процесса, планирования и структурирования аудиторных занятий, воспитательной деятельности. Кроме того, данная составляющая предполагает повышение методической грамотности преподавателя, использование им различных образовательных технологий, в том числе, цифровых;

Методологическая грамотность преподавателя, составляющая концептуальную основу образовательной деятельности и позволяющая использовать различные педагогические приемы и методы для активизации учебного потенциала студентов;

Способности к разрешению различных профессиональных ситуаций, которые отличаются нестандартностью, сложностью и предполагают наличие соответствующих личностных и знаниевых компонентов компетентности преподавателя.

Несколько дополнений к данной модели возможно сделать на основе структуры, предложенной М.Н. Ермоленко и В.А. Мижериковым, и А. Г. Казаковой [3].

Данные авторы рассматривают компетентность преподавателя вуза в контексте двух групп компонентов: теоретического и практического.

Теоретические знания предполагают наличие:

- аналитических способностей. Этот блок отражает умения анализировать и оценивать педагогические условия образовательного процесса, строить взаимодействие со студентами и коллегами на различные темы;

- прогностических умений. Здесь важно наличие умений ставить учебные задачи, выбирать методы и способы их реализации, а также предполагать реальные и потенциальные результаты преподавательской деятельности;

- проективных умений. Данные умения включают в себя построение причинно-следственных связей между различными событиями и явлениями социальной действительности. Преподавателю необходимо понимать какую информацию он дает студентам, какие методы при этом используются, а также результативность преподавания.

Практическая компонента компетентности включает:

- организаторские умения (управление учебным процессом, студенческим коллективом, проектирование учебного процесса);

- коммуникативные умения (реализация коммуникации, интеракции и перцепции как компонентов процесса взаимодействия). При этом важно учитывать специфику общения со студентами, коллегами, а также различными административными структурами.

Л.Ц. Кагермазова и Н. В. Кузьмина [4] предлагают дифференцировать уровни развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы:

1. Репродуктивный, позволяющий воспроизводить имеющиеся знания, умения и навыки, доводить их до сведения студентов. Данный уровень не предполагает высокого профессионализма преподавателей, т.к. не все знания возможно грамотно донести до аудитории и обеспечить их восприятие;

2. Адаптивный уровень помогает преподавателю приспособиться к тем условиям, которые создаются в конкретных ситуациях. В этом случае возможно не только осознание специфики определенных знаний, но и умение смоделировать их преподавание относительно дифференцированных профессиональных моделей;

3. Локально-моделирующий знания. Данный уровень отражает наличие у преподавателя проективных умений, которые трансформируются и конструируются с учетом приобретения новых знаний, проектирования вариантов развития учебных ситуаций, а также прогнозирования потенциальных рисков и сложностей.

4. Системно-моделирующий уровень предполагает сложную организацию образовательного процесса, дифференциацией образовательных потребностей студентов, работу в контексте индивидуальных планов обучения, а также научно-исследовательскую деятельность.

Данные уровни предполагают возможность соотнесения компетентности преподавателя и эффективности образовательного процесса, а также способности преподавателей самостоятельно определять перспективы личностного и профессионального роста (подбирать курсы повышения квалификации, программы переподготовки, получать консультации преподавателей более высокого уровня компетентности и пр.).

Повышение уровня профессиональной компетентности является неотъемлемым условием деятельности преподавателя высшей школы в контексте современной концепции российского государства «Непрерывное образование через всю жизнь».

Методы совершенствования профессиональной компетентности преподавателей высшей школы

Достаточно серьезным на настоящий момент остается вопрос о повышении уровня профессиональной компетентности преподавателей вузов. Как уже было отмечено выше, невозможно быть высококвалифицированным, конкурентоспособным специалистом вне обучения и развития. Это также обусловлено тем, что идея непрерывного образования учитывает тенденции появления новых проблем, разнообразных образовательных процессов студентов, и, как следствие, дифференциации форматов обучения.

Исходя из этого, важно понимать необходимость повышения уровня профессиональной компетентности, совершенствования ее отдельных компонентов.

Данная актуальность обусловлена двумя видами факторов:

- объективными (внешние условия изменяющейся реальности, новые возникающие проблемы, включение инновационных, цифровых технологий в образовательный процесс);
- субъективными (мотивация преподавателей к личностному и профессиональному росту).

Особое значение это приобретает в том контексте, что деятельность преподавателя оказывает существенное влияние на студенческую активность, желание учиться и повышать уровень развития своих компетенций.

В качестве основных методов повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей высшей школы отечественные авторы [4;5;6] называют следующие:

- курсы повышения квалификации;
- переподготовка;
- тематические вебинары, семинары;
- консультативное сопровождение образовательной деятельности.

Данные методы показывают свою эффективность при интегрированном подходе, когда они взаимодополняют друг друга и позволяют варьировать обучение в зависимости от объема, сроков обучения, а также контекст обучения преподавателя (новые дисциплины, изменяющийся контингент студентов, смена направления подготовки).

Заключение

В заключение нашей работы необходимо отметить важность изучения специфики профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Изучение данного педагогического понятия необходимо не только для понимания его структуры и содержания, но также в целях проектирования эффективности преподавательской деятельности.

Как мы уже определили, профессиональная компетентность преподавателя напрямую связана с качеством высшего образования и повышая уровень компетентности, появляется возможность оптимизировать образовательный процесс. В данном случае необходимо делать акцент не только на дополнительном профессиональном образовании, но и на саморазвитии, самообучении, адаптации к новым условиям высшей школы.

Профессиональная компетентность является динамичным качеством, которое изменяется в зависимости от запросов обучающихся, работодателей, содержательного наполнения различных дисциплин. Однако, постоянным является тот минимум личностных свойств и качеств, которые составляют ее основу.

Именно поэтому при организации курсов повышения квалификации либо самостоятельного повышения уровня профессиональной компетентности особое внимание необходимо уделять развитию личностных свойств и качеств, а также учитывать содержание изменяющихся ФГОСов и методических рекомендаций к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллоева А.У. Современные представления о профессиональной компетентности // Теория и практика современной науки. 2019. №3 (45). С. 5-10.
2. Бессонова А. Н. К вопросу о профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Достижения вузовской науки. 2013. №4. С. 56-59.
3. Казакова А. Г. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы: проблема и пути её разрешения // Вестник МГУКИ. 2013. №6 (56). С. 152-158.
4. Кагермазова Л.Ц. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы в условиях современной парадигмы образования // Экономика и социум. 2014. №2-5 (11). С. 593-595.
5. Лапшова И. А., Лапшин В. А., Джамалханова М. А. Имидж как составляющая профессиональной компетентности современного преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 76-79.
6. Магомедова Л. И., Азизова Л. Х., Арслангереева Д. И. Профессиональная компетентность современного преподавателя высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 84-88.
7. Сысолятина М. В. Профессиональная компетентность: подходы к исследованию // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. №7. С. 151-152.
8. Розенова М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 169-170.
9. Щербакова В. В. К вопросу о профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2008. №2. С. 139-145.
10. Sh. Alaudinova Профессиональная компетентность в высшем образовании // SAI. 2022. №В7. С.641-644.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

Kovalenko A.G.

This work is intended to study the structural components of the professional competence of a modern high school teacher. At the same time, the structure of competence, its activity expression, as well as those efficiency criteria by which it is possible to judge the professionalism of a teacher are analyzed.

Professional competence in the work is considered as a complex, multicomponent pedagogical phenomenon that is implemented in the educational process.

Given that the basis of modern educational standards is a competence-based approach, it is necessary to study this concept in the context of the opinions of various researchers on the structure and content of competence.

The content of professional competence is studied in the context of modern FGOS and reflects the main characteristics that a teacher should have. Taking into account the trends in the development of modern society, the author attempts to characterize the prospects for expanding the competencies of teachers, taking into account the educational needs of students and the requirements of future standards of the fourth generation. This will optimize the educational process at the university and determine the prospects for personal and professional development of teachers.

The purpose of our work is to study the structure and content of a teacher's professional competence in the context of the modern educational process. The object of the work is the pedagogical activity of the teacher, the subject is professional competence.

Keywords: *professional competence, higher education, universal competencies, professional activity, continuing education, competence approach, motivation, communication skills, personal qualities, professional development.*

УДК 37

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФГОСОВ

Кореневская Марина Евгеньевна

*Канд. психол.наук, доцент, доцент каф. общей и пед. психологии
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

E-mail: mekorenevskaya@sfedu.ru

Работа отражает изучение специфики включения практико-ориентированного образования в систему высшего образования. Автор характеризует современный образовательный процесс в высшей школе с точки зрения трансформаций в контексте современных ФГОСов ВО.

Изучая проблематику практической ориентированности образовательного процесса в высшей школе, автор подходит к изучению системно-деятельностного и компетентностного подходов как основы образовательных стандартов. Именно они обуславливают интеграцию практической подготовки в образовательный процесс вуза.

Практико-ориентированный компонент в высшем образовании является неотъемлемой частью подготовки студентов, т.к. позволяет формировать практические навыки вхождения в профессиональную деятельность. Учитывая содержание ФГОСов ВО поколения 3++, в статье отражена важность практической подготовки студентов различных направлений и ориентированность на совершенствование сформированных универсальных и личностных компетенций, необходимых в дальнейшей работе.

Целью работы необходимо определить изучение включения практико-ориентированного компонента в образовательный процесс современного вуза. Объектом исследования конкретизирован образовательный процесс в высшей школе, предметом – практико-ориентированное обучение.

Говоря о практико-ориентированном обучении, важно определить основные содержательные моменты его интеграции в подготовку студентов по различным направлениям.

Ключевые слова: *высшее образование, ФГОСы ВО, практико-ориентированный компонент, образовательный процесс, качество образования, универсальные компетенции, введение в профессию, стажировка, учебная практика, компоненты образования.*

Актуальность проблемы практической подготовки студентов в высшем образовании на современном этапе развития общества достаточно велика. Специалист, входящий в профессиональную деятельность, должен обладать не только хорошими знаниями по конкретному направлению. К нему предъявляются обновленные требования, отражающие необходимость сформированности навыков практической деятельности, социального и профессионального опыта.

Подобные требования отражены во ФГОСах поколения 3++ и в проектах стандартов 4 поколения, которые в содержании включают такие образовательные результаты как универсальные компетенции будущих специалистов, содержащие не только теорию, но и практику.

В контексте этого важно отметить, что концептуальной основой стандартов высшего образования является системно-деятельностный подход (А. Н. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и пр.). Учитывая это, необходимо говорить о том, что высшее образование практически на любом этапе базируется на практике-той деятельности, которая обеспечивает студентов базой способов, приемов и методов, которые могут быть эффективными в профессиональной деятельности.

Исходя из этого, нами определена цель исследования-изучение содержания практико-ориентированного компонента в высшего образования. Объектом работы является образовательный процесс в высшей школе, предметом- практико-ориентированный подход в современных ФГОСах ВО.

Для того, чтобы исследование было максимально полным, важно конкретизировать несколько научно-практических задач:

Изучить специфику образовательного процесса в высшем образовании;

Определить содержание практико-ориентированного компонента в высшем образовании;

Проиллюстрировать реализацию практико-ориентированного подхода в вузах;

Реализация данных задач способствует расширению поля исследований, концептуализации практической подготовки, а также конкретизации положений современных стандартов высшего образования поколения 3++.

Методы и методология

В качестве основных методов нами определены: теоретико-методологический и практический. Теоретический включает анализ источников по данной тематике. Публикации современных авторов посвящены общей организации образовательного процесса в вузе (Е. В. Грязнова, Л. М. Семенова и пр.), реализации практического компонента в образовании (Л. С. Аушева, Н. И. Буковцова, Л. А. Ремезова), а также отдельным компонентам практической деятельности студентов и преподавателей в ходе учебного процесса (Л. А. Шипилина, Л. Ю. Усеинова).

Базой практического исследования определены ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный университет».

В ходе беседы и опроса было проведено обследование 60 студентов помогающих профессий (педагоги, психологи, специалисты по социальной работе).

Результаты и их обсуждение

Специфика образовательного процесса в высшем образовании

Современный образовательный процесс в учреждениях высшего образования претерпевает существенные изменения. Учитывая содержание стандартов высшего образования, на практический компонент обучения необходимо обратить особое внимание, т.к. наряду с теоретической подготовкой, он является серьезным инструментом становления будущего специалиста.

А. В. Эктов [9], исследуя практическую подготовку в вузе, опирается на работы В. И. Байденко, И. А. Дмитриевой, С. Е. Шишова. Данные исследователи утверждают, что большая часть молодых специалистов, получив высшее образование, не готова к осуществлению профессиональной деятельности, т.к. отсутствие практических навыков снижает качество работы и усложняет механизмы профессиональной адаптации. Эктов подчеркивает, что именно данные факторы снижают конкурентоспособность и формируют «невостребованность» выпускников на современном рынке труда.

Ряд изменений в Законе об образовании актуализировал необходимость использования инновационных образовательных технологий, которые обучают студентов навыкам практической деятельности в цифровой, профессиональной, образовательной сфере. Мировые процессы цифровизации и глобализации отражаются на содержании высшего образования. Студентам недостаточно владеть отраслевыми знаниями в рамках конкретного направления. Важно учитывать тренды современного общества и формировать теоретико-практические универсальные компетенции.

Современный образовательный процесс в содержании учебных планов по различным направлениям включает множественные виды теоретической и практической подготовки. Данное обучение осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

Практико-ориентированный компонент на различных курсах включает следующие виды практик:

- ознакомительная. Позволяет познакомить студентов с профессией, основными направлениями по конкретной специальности, формировании первичных профессиональных навыков;

- учебная отражает ключевые моменты практического иллюстрирования профессиональной деятельности на примерах реальных ситуаций, которые показывают студентам методы и технологии работы;

- производственная практика включает исполнение первичных трудовых функций вместе с кураторами, наставниками, супервизорами. Специалисты помогают студентам осуществлять профессиональную деятельность, разрешая не только стандартные, но и проблемные ситуации;

- преддипломная практика позволяет вооружить студентов навыками применения методов и технологий профессиональной деятельности самостоятельно в рамках практического проблемного поля.

Каждая из этих практик ориентирована на формирование комплекса определенных компетенций для обеспечения становления профессиональной компетентности студентов как будущих специалистов.

Содержание практико- ориентированного компонента в высшем образовании

Деятельностный подход как теоретическая основа ФГОСов ВО отражен не только в данных документах, но и в процессе реализации образовательных методов и технологий.

Анализируя различные подходы к реализации высшего образования, необходимо конкретизировать возможности применения практико- ориентированного компонента [6;7;9]:

Интеграция содержательных моментов в высшем образовании в рамках предметной и функциональной составляющих, которые позволяют формировать профессиональную готовность, повышают мотивацию и позволяют решать практические задачи;

Введение в учебную деятельность нестандартных, проблемных ситуаций, которые стимулируют более глубокое усвоение учебного материала, а также закрепляют навыки практической деятельности;

Междисциплинарное обучение, в котором проблемные ситуации, максимально приближенные к реальной действительности, конструируются и разрешаются в рамках проектного обучения с практическим компонентом (О. Р. Чепьюк, А. О. Шалыминов);

Становление профессионального опыта студентов при помощи «погружения» в практическую профессиональную среду не только в контексте аудиторных занятий, но и на практике, стажировке (ознакомительной, учебной, производственной) в процессе всего обучения (Ю. Ветров, Н. Клушина);

Включение в учебный процесс профессионально ориентированных методов и технологий обучения, которые позволяют формировать личностно и социально значимые универсальные компетенции. Это помогает обеспечить дальнейшее качественное выполнение трудовых функций, которые присущи конкретной профессии (Т. Дмитриенко, П. Образцов);

Создание педагогических условий для повышения уровня профессиональной компетентности- от становления обобщенных трудовых функций до кретивной профессиональной деятельности.

Таким образом, мы можем констатировать, что реализация практико- ориентированного подхода призвана воздействовать на формирование полного комплекса универсальных и междисциплинарных компетенций.

Подобный подход полностью соответствует поэтапному становлению профессиональной деятельности студентов, а также позволяет конкретизировать проблемное поле различных профессий.

Реализация практико-ориентированного подхода в вузах

Для того, чтобы проиллюстрировать реализацию практико- ориентированного компонента в высшем образовании, необходимо проанализировать опыт некоторых вузов в данном направлении. Изучив его, возможно выявить риски и проблемы, связанные с практико-ориентированным обучением.

Нами было проведено изучение образовательного процесса в двух вузах г. Волгограда в контексте подготовки специалистов помогающих профессий.

В ходе обследования студентов Волгоградского государственного университета и Волгоградского государственного социально- педагогического университета в количестве 60 человек было выявлено их отношение к профессиональной подготовке, а также изучена динамика успешного освоения практики в течение семестров. Кроме того, была проведена беседа с преподавателями, отвечающими за практику и итоговую аттестацию студентов.

В качестве основных вопросов студентам были предложены следующие:

«Как вы считаете, насколько важна практика в освоении профессии при обучении в вузе?»

«Насколько необходима практика в учебной деятельности»

«Что полезного дало вам прохождение практики на различных курсах?».

Большинство студентов, отвечая на данные вопросы, отметили важность практической подготовки и при ответе на первый вопрос. 39 человек сказали, что практика является главным компонентом обучения, 20 человек отметили значимость разбора практических ситуаций, 1 студент отнесся к практической подготовке нейтрально.

При этом, практически все студенты (57 человек) указали на важность практической деятельности в учебном процессе.

В отношении необходимости включения практики в учебный процесс студенты показали практически единогласно (56 человек) важность ее включения в обучение на разных курсах. 4 человека отметили возможность прохождения сразу производственной практики, исключая ознакомление с профессией.

Практика в контексте обучения по данным направлениям реализовывалась на базе учреждений социального обслуживания и социальной защиты населения, а также образовательных организаций. В связи с этим получение профессиональных навыков студенты посчитали очень важным и актуальным. У профильных кафедр (педагогике, психологии и социальной работы) заключены договоры с отраслевыми учреждениями на прохождение

стажировок и практик студентов. При этом особенно важным является сопровождение практик со стороны преподавателей кафедр и практических специалистов учреждений. Это позволяет определить теоретическую базу профессиональной деятельности и решать практические задачи в контексте реальных проблемных ситуаций. Именно поэтому при реализации практико-ориентированного компонента важны понятия супервизии, наставничества, кураторства.

В данном случае практический компонент подготовки отражен в:

- знакомстве с деятельностью профильных учреждений, основными направлениями работы с клиентами и получателями услуг (ознакомительная практика);
- изучении методов и технологий с различными категориями населения и проблем (учебная практика);
- включении в работу различных специалистов и отделов, апробация различных методик непосредственно в работе с помощью ведущих специалистов (производственная практика);
- самостоятельная реализация различных методов обучения и социального обслуживания в контексте преддипломной практики.

Исходя из этого, практико-ориентированное обучение является важным и интересным, на что указали все 60 опрошенных студентов. Среди основных критериев, отражающих привлекательность практики, они отметили возможность побыть в профессиональной среде, работу с интересными случаями, общение с практическими специалистами, а также шанс получить профессиональную консультацию.

Реализация практико-ориентированного компонента в обучении на базе данных вузов открывает несомненные преимущества для студентов в овладении специальными и универсальными навыками работы.

В качестве наиболее полезных вещей, которые они могут получить от реализации практического компонента, студенты указали:

- возможность получить объективную оценку своей работы со стороны опытных специалистов;
- совершенствование способностей осуществления профессиональной деятельности;
- общение в коллективе специалистов, что значительно облегчает процесс профессиональной адаптации еще до работы;
- повышенную учебную мотивацию, характеристику учебного процесса как этап на пути к профессиональной деятельности.

Преподаватели также согласны со студентами и отмечают несомненные преимущества организации практики на различных курсах. Подчеркивая сложность помогающих профессий, они констатируют необходимость как можно более раннего вхождения в профессиональную среду, чтобы получить навыки коммуникации и работы с различными категориями обучающихся и получателей социальных услуг. Внеаудиторная практическая деятельность, как подчеркивают преподаватели, позволяет студентам увидеть мир другими глазами – специалиста, уметь использовать имеющиеся ресурсы, находить и минимизировать риски.

В заключении необходимо отметить актуальность и востребованность практического компонента при подготовке студентов по различным направлениям. Это не только отражает требования современных ФГОСов, но также и является условием дальнейшей профессиональной деятельности. Современный специалист повышает свою конкурентоспособность, обладая опытом работы, который помогает ему решать проблемные и конфликтные ситуации.

Как мы уже отметили в работе, не все вузы в полной мере могут обеспечить полноценную практическую подготовку студентов по ряду причин и поэтому необходимо разработать некоторые рекомендации по реализации практического компонента в образовательном процессе вуза:

Подготовка преподавателей к самостоятельной реализации программ практики либо к взаимодействию со специалистами различных сфер;

Заключение договоров о взаимодействии с учреждениями, предприятиями, организациями на прохождение практики и стажировки;

Методическое обеспечение практики в соответствии с ее уровнем и объемом, которое позволит студентам максимально комфортно работать в практической сфере и повышать мотивацию к профессиональной деятельности.

Поощрение сотрудников университетов, которые увеличивают практико-ориентированный компонент в образовании (выезды в учреждения, беседы со специалистами, работа с практическим кейсами).

Данные рекомендации, как мы надеемся, не только позволят студентам максимально овладеть практическими навыками в процессе получения высшего образования, но и определяют перспективы дальнейших разработок для научных исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авласович Е. М. Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта освоения практико-ориентированной модели обучения // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. №33. С. 1-5.
2. Аушева Л. С. Изучение используемых форм практической подготовки студентов в учреждениях высшего профессионального образования // Сервис в России и за рубежом. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-ispolzuemyh-form-prakticheskoy-podgotovki-studentov-v-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.02.2024).
3. Буковцова Н. И., Ремезова Л. А. Практико-ориентированная подготовка выпускников вуза в соответствии с требованиями современного рынка труда как условие гарантированного трудоустройства // Поволжский педагогический вестник. 2017. №2 (15). С. 66-72.
4. Ворожит О. Ю., Кривошапов В. Г. Практико-ориентированный подход к образованию в вузах как фактор развития национальной инновационной системы // УЭкС. 2012. №11 (47). С. 1-15.
5. Грязнова Е. В. Роль высшего образования в формировании конкурентоспособности специалистов на рынке труда // Современное педагогическое образование. 2023. №4. С. 383-386.
6. Семенова Л. М. Дуальный подход к обучению в высшей школе как ответ на социальный заказ // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №2. С. 1-12.
7. Шипилина Л. А. Взаимодействие сотрудников кафедры с работодателями при подготовке магистров: опыт реализации практико-ориентированной модели обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №4 (12). С. 58-63.
8. Усеинова Л. Ю. Формирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся по программам высшего образования: современные проблемы практической подготовки // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. №1 С. 44-51.
9. Эктов А. В. К вопросу о практико-ориентированном дистанционном обучении в гуманитарном вузе // Педагогическое образование в России. 2016. №5. С. 17-22.
10. Юмашева И.А. Практико-ориентированная модель образовательного процесса вуза // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2019. №4 (68) С. 5-10.

THE PRACTICE-ORIENTED COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Korenevskaya M.E.

The work reflects the study of the specifics of the inclusion of practice-oriented education in the higher education system. The author characterizes the modern educational process in higher education from the point of view of transformations in the context of modern higher education institutions.

Studying the problems of practical orientation of the educational process in higher education, the author approaches the study of system-activity and competence-based approaches as the basis of educational standards. They determine the integration of practical training into the educational process of the university.

The practice-oriented component in higher education is an integral part of the preparation of students, since it allows them to form practical skills for entering professional activity. Taking into account the content of FGOS IN generation 3++, the article reflects the importance of practical training of students in various fields and focus on improving the formed universal and personal competencies needed in further work.

The purpose of the work is to determine the study of the inclusion of a practice-oriented component in the educational process of a modern university. The object of the study is the concretized educational process in higher education, the subject is practice-oriented learning.

Speaking about practice-oriented learning, it is important to identify the main substantive aspects of its integration into the training of students in various fields.

Keywords: *higher education, Federal State Educational Standard, practice-oriented component, educational process, quality of education, universal competencies, introduction to the profession, internship, educational practice, components of education.*

УДК 371.013.77

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СЛЕД ПЕДАГОГОВ В ДЕТЯХ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ – КРИТЕРИИ И ОЦЕНКА ИХ ГОТОВНОСТИ

Новикова Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук,

*Института дополнительного образования и переподготовки кадров им.М.Р.Рахимовой
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева*

E-mail: ricana@mail.ru

Ризаева Рахат Расуловна

Кандидат педагогических наук,

*Института дополнительного образования и переподготовки кадров им.М.Р.Рахимовой
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева*

Рахимова Жибек Толеновна

Кандидат педагогических наук,

*Института дополнительного образования и переподготовки кадров им.М.Р.Рахимовой
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева*

В современном мире наблюдается рост числа детей с индивидуальными образовательными особенностями, которым требуется особая подготовка педагогов для успешной социализации и интеграции в общество. Высшее педагогическое образование в республике Кыргызстан разрабатывает программы с учетом профессионального воспитания, создания благоприятной среды и обеспечения необходимыми ресурсами. Эти программы включают инклюзивные базы практик, современное методическое и материально-техническое обеспечение, а также возможность участия в волонтерской деятельности и научно-исследовательской работе. Идея инклюзии распространяется не только на образование, но и на все сферы общественной жизни: труд, общение, развлечения. Везде должна быть создана доступная и дружелюбная атмосфера, а также преодолены экологические и социальные барьеры.

Ключевые слова: профессиональный след, компетентность, будущий педагог, инклюзивная среда, этапы, уровни, оценка, критерии.

Проблема профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с индивидуальными образовательными особенностями долгое время изучалась учеными. Разные исследования трактуют профессиональную подготовленность как активность, предпосылку и главное условие для различных видов деятельности, а также как особое психологическое состояние и регулятор профессиональной работы [1]. В педагогической теории готовность к педагогической деятельности связывается с личностными качествами будущего педагога и условиями их реализации в различных педагогических моделях [8].

Наличие подготовки и успешная реализация профессиональных компетенций в различных областях работы с детьми с ОВЗ являются важными аспектами профессиональной готовности педагогов. Оценка готовности детей с особыми образовательными потребностями и измерение влияния педагогической работы на их развитие являются важными компонентами в процессе образования [4]. Педагогический след, оставленный такими преподавателями, играет значительную роль в формировании успешности и достижений этих детей. Определение и оценка этого следа требуют определенных критериев, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка и прогресс в его развитии. Таким образом, важно разработать систему оценивания, которая будет справедливо и объективно измерять подготовленность педагогического персонала и его вклад в образование детей с индивидуальными образовательными потребностями [2]. В данном исследовании выявлены основные подходы к профессиональной подготовке специалистов в инклюзивной среде, которые отражают как общие тенденции в системе образования, так и специфические особенности педагогической работы в инклюзивной образовательной среде.

Профессиональная готовность специалистов инклюзивной сферы оценивается с позиций комплексного и многоуровневого подходов. Для успешной работы в инклюзивной среде необходимо овладеть профессиональными компетенциями в предметной области и взаимодействии с детьми с ОВЗ, обеспечивая их социализацию, адаптацию и участие в инклюзивном образовательном процессе [6].

Общий результат исследования показал, что профессиональная готовность специалистов для работы в инклюзивной образовательной среде имеет следующие параметры: успешная подготовка обучающихся в рамках специализации, решение воспитательных задач и эффективное взаимодействие в инклюзивной группе обучающихся, включая также детей с нормальным развитием и с детьми ОВЗ. Для достижения этих целей специалистам необходимо овладеть компетенциями в области специального образования [2].

Итак, профессиональная готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ является важным аспектом инклюзивного образования. Специалисты должны обладать нужными компетенциями и успешно выполнять задачи в своей области специализации, а также взаимодействовать с детьми с ОВЗ в инклюзивной группе, обеспечивая их социализацию и адаптацию. Это требует комплексного подхода к профессиональной подготовке вуза, с учетом конкретных особенностей работы в инклюзивной среде [4].

Компетенции, которые предлагаются, лишь опосредованно отражают потребности в подготовке педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями:

- Способность понимать значение культуры, руководствуясь базовыми культурными ценностями и принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3).
- Готовность использовать физическое воспитание и самовоспитание для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5).
- Способность использовать образовательную среду для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).
- Готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6).
- Готовность обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8) и другие[1].

Требования к результатам освоения программы также уделяют внимание общекультурным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям, которые продолжают развивать профессиональную подготовку педагога к работе с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, профессиональные компетенции, отражающие педагогическую деятельность, включают способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5). В проектной деятельности педагог должен обладать способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9) [7].

Когда речь заходит о профессиональном следе педагогов в работе с детьми, в особенности с теми, у которых есть особые возможности, необходимо учитывать ряд критериев и производить оценку их готовности.

Важность этого следа заключается в том, что педагоги играют значимую роль в становлении и развитии детей. Когда мы говорим о детях с особыми возможностями, уровень готовности педагога становится еще более важным фактором. Они должны быть готовыми оказывать нужную поддержку и создавать условия, чтобы ребенок мог развиваться в полной мере своего потенциала[6].

Оценка готовности педагога осуществляется на основе нескольких критериев. Во-первых, это знания и навыки, специфические для работы с детьми с особыми возможностями. Педагог должен обладать глубокими знаниями в области психологии, образования и развития детей, чтобы эффективно взаимодействовать с ними и вести их на пути успеха.

Во-вторых, важным критерием является эмоциональный интеллект педагога. Работа с детьми требует умения чувствовать, понимать и эмоционально поддерживать их. Педагог должен иметь эмпатию и способность к эффективному общению для того, чтобы создавать доверительные отношения и оказывать социальную поддержку.

Третий критерий – это гибкость и адаптивность. Дети с особыми возможностями могут иметь индивидуальные потребности и требования, поэтому педагог должен быть готов к быстрым изменениям планов и подстройке своего подхода в соответствии с потребностями ребенка. Гибкость личности и способность приспособиться к разным ситуациям являются ключевыми факторами успеха педагога[3].

Таким образом, профессиональный след педагогов в особенностях детей включает в себе учет ряда критериев и оценку их готовности. Знания и навыки, эмоциональный интеллект,

гибкость и адаптивность являются основными компонентами успеха педагога в создании благоприятных условий для развития и реализации потенциала каждого ребенка с особыми возможностями[8].

Для актуализации критериев и показателей оценки профессиональной подготовленности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках анкетирования было опрошено 50 преподавателей, работающих в инклюзивной образовательной среде. Исследуемая группа включала воспитателей, педагогов образовательных организаций общего и дополнительного образования. Возраст респондентов варьировался от 23 до 54 лет.

В процессе анкетирования были исследованы и классифицированы компетенции, наиболее необходимые педагогу при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Затем были выделены три ключевые компетенции, которые особенно важны для работы в инклюзивной среде. Для определения этих компетенций был проведен теоретический анализ, а также учтен опыт коллег и личный многолетний стаж педагогической работы.

Первая компетенция – это способность понимать значение социализации для детей с особыми образовательными потребностями и руководствоваться современными принципами гуманизации в своей работе. Вторая компетенция – это готовность оказывать разнообразную помощь детям с различными особыми образовательными потребностями. Третья компетенция – это склонность к личностному саморазвитию, самообразованию и креативному подходу к деятельности.

Целью подготовки специалиста в вузе является формирование готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями с использованием вышеупомянутых компетенций, а также развитие профессиональных качеств, специфических для этой работы. В ходе представленного исследования были выделены основные задачи перед специалистами. Это включает способность адаптироваться к изменяющимся условиям труда, проявлять творческую заинтересованность в профессиональной деятельности, формировать развитую личность, способную к профессиональному росту и работе на международном уровне, а также создавать социально адаптированную личность.

Особую роль в формировании профессионала вуза играют профессионально значимые задачи, направленные на развитие специализированных качеств, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также на развитие профессионального отношения к деятельности и применение соответствующих методик и технологий совместно с другими специалистами[6].

Подготовка специалиста к работе с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями включает следующие этапы: понимание проблемы инклюзивного образования, вступление в контакт с детьми и их окружением, построение отношений, диагностика и прогнозирование, содержательно-технологическая деятельность, анализ и прогнозирование[8].

Таким образом, специалист должен тщательно пройти все указанные этапы, чтобы эффективно заниматься работой с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде.

Подготовка специалиста к осуществлению работы с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями можно разделить на несколько этапов:

1. Этап погружается в проблему- понимание. На данном этапе будущий педагог инклюзивного образования, осознает необходимость обучения детей с особыми образовательными потребностями вместе с детьми со стандартным развитием. Он понимает особенности работы в инклюзивной группе детей, групповой и индивидуальной работы, а также специального подхода к детям с особыми образовательными потребностями. На этом этапе изучаются личные дела детей, проводятся беседы с опытными специалистами, уже работавшими с такими группами.

2. Этап социума -установление контакта. Специалист непосредственно знакомится с детьми, их родителями (законными представителями) и их ближайшим окружением. Проводится активный поиск общих интересов и точек соприкосновения с детьми и взрослыми.

3. Этап взаимодействия «обучающий – обучаемый». На данном этапе происходит в двух направлениях: индивидуальном и групповом. В индивидуальном взаимодействии специалист работает с каждым ребенком группы, в групповом – с подгруппами или всеми детьми инклюзивной группы.

4. Диагностико-прогностический. Специалист определяет приоритеты работы и диагностирует группу детей, исходя из этих приоритетов. На данном этапе строится стратегия работы и определяются ближайшие и долгосрочные цели. Также на этом этапе прогнозируются зоны ближайшего развития отдельных детей и группы в целом.

5. Содержательно-технологический. На данном этапе специалист активно взаимодействует с детьми инклюзивной группы, работая в соответствии с поставленными

целями и задачами. Его деятельность строится с учетом специфики инклюзивного образовательного процесса.

6. Этап оценки и устойчивости. На данном этапе специалист анализирует результаты своей работы, выделяет положительные и отрицательные стороны и определяет пути дальнейшего развития образовательного процесса, обратная связь. Строится прогноз на проведение образовательной деятельности [7].

Один из наиболее важных факторов для профессионального развития специалиста в вузе заключается в создании развитой инклюзивной среды. Эти факторы включают в себя наличие инклюзивной образовательной среды на уровне вуза, оборудование, необходимое для успешного образования лиц с ограниченными возможностями, квалифицированный и подготовленный преподавательский состав, возможность прохождения практик в инклюзивной образовательной среде, а также наличие студентов с ограниченными возможностями в группе и другие. В данной работе подготовленность педагогов рассматривается на четырех уровнях взаимосвязи:

1. Низкий уровень. На данном уровне отсутствуют знания по проблематике инклюзии, профессиональные качества еще не сформированы, и деятельность представляет собой просто повторение уже известного. Такие специалисты не могут осуществлять основные виды деятельности в инклюзивной группе детей.

2. Фрагментарный уровень. На данном уровне у будущих специалистов есть определенные знания, но они не имеют системного подхода к проблеме социализации детей с ограниченными возможностями и системе поддержки. Они не готовы к созданию и реализации эффективных технологий работы с такими детьми, их семьями и обществом.

3. Достаточный уровень. На этом уровне педагоги начинают формировать общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые для профессиональной деятельности в будущем. В процессе подготовки студенты проявляют активность в практической деятельности, участвуют в разработке проектов и мероприятиях по инклюзивному образованию. На этом уровне углубляется профессиональная ориентация на помощь детям, основанная на диагнозе и прогнозе. Специалисты обладают коммуникативными умениями, необходимыми для общения с детьми с ограниченными возможностями, их родственниками и коллективом инклюзивного образовательного учреждения. Они обладают теоретическими знаниями и специальными умениями, но могут допускать ошибки в выборе методов и форм работы.

4. Креативный уровень. Данный уровень характеризуется наличием сформированных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности будущего специалиста. Специалисты способны видеть перспективы развития детей в инклюзивной группе и предвидеть возможные трудности [2]. Они готовы предложить всей группе и родителям перспективы развития в различных направлениях. У них есть возможность транслировать полученные знания и опыт, а также выражать собственное видение перспектив развития детей с ограниченными возможностями в инклюзивной группе. На этом уровне происходит активное развитие педагогического мастерства и овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками для работы в инклюзивной среде.

Для оценки профессиональной подготовленности специалистов в инклюзивной сфере необходимо учитывать когнитивные предметные знания, практические педагогические умения и специальные навыки. Для этого можно использовать когнитивно-предметный, когнитивно-педагогический и инклюзивный блоки исследования, а также адекватные методы [8].

Понятие «критерий» было заимствовано в нашу терминологию из греческого языка. Вспомогательный словарь Л.П. Куракова [5] определяет критерий как признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса или мерило такой оценки. Например, критерий эффективности характеризует уровень эффективности системы, а критерий оптимальности показывает, насколько система приближается к оптимальному состоянию.

Одна из самых сложных задач – оценка подготовленности в области педагогической деятельности. Она изучается и разрабатывается несколькими учеными, включая Т.Ф. Орехову и Н.Ф. Ганцен [7]. В их исследовании педагогические критерии представлены на основе результативных показателей. Параметры оценки результата раскрывают содержание этих параметров и проявляются во внешних признаках, которые представляют собой приметы, знаки, позволяющие выявить уровни оцениваемого явления.

Аналитическое исследование показало следующую логическую взаимосвязь критериев подготовленности специалистов к работе с детьми с особыми ограниченными возможностями в многокомпонентной и многоуровневой структуре:

- 1) Общие профессиональные критерии;
- 2) Социально-направленные критерии;
- 3) Профессионально-направленные (специальные) критерии;
- 4) Личностно-качественные критерии;

5) Морально-этические критерии.

Готовность специалиста к работе в условиях инклюзивного образования формируется поэтапно. В научном сообществе нет единого мнения о структуре и последовательности этого процесса. Однако можно выделить следующие этапы:

- Становление личностной и профессиональной позиции с ориентацией на гуманистические ценности;
- Формирование содержательного компонента готовности к работе в инклюзивной образовательной среде;
- Освоение опыта практической деятельности с детьми с особыми ограниченными возможностями в условиях инклюзии[6].

Таким образом, в данном исследовании рассматривалась профессиональная подготовленность педагогов к работе с детьми с особыми ограниченными возможностями с помощью комплексного и многоуровневого подхода. В соответствии с государственными образовательными стандартами разных лет выделены компоненты профессиональной подготовленности, которые отражаются в компетенциях. Были сформулированы компетенции, необходимые для профессиональной подготовки к работе с детьми с особыми ограниченными возможностями. Определены адекватные методы и методики оценки овладения компетенциями, а также индикаторы оценки готовности специалиста. Компонентная структура готовности педагога к работе в инклюзивной среде с различными категориями детей с особыми ограниченными возможностями включает объективные компетентностные характеристики и содержит этапы подготовки, связанные с оценкой уровня готовности на основе подходов, таких как средовой, личностно-деятельностный, здоровье-сберегающий и компетентностный вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина, А.Д. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и их семьями / А.Д. Абашина, П.А. Шептенко // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6. – С. 23-27.
2. Барбитова, А.Д. Инклюзивное образование: от теории к практике:
3. практико-ориентированная монография / А. Д. Барбитова, С. Б. Гнедова. Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 159 с.
4. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
5. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт/ Л.В. Голубева. – М.: Учитель, 2011. – 95 с.
6. Кураков, Л. П. Экономика и право: словарь–справочник / Л.П. Кураков. – М.: Вуз и школа, 2004. – 1047 с.
7. Лукашенко, С.Н. Многоуровневая подготовка специалистов / С.Н. Лукашенко // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7 – С. 88-96.
8. Орехова, Т.Ф. Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам / Т.Ф. Орехова, Н.Ф. Ганцен. – М.: Флинта, 2011. –139 с.
9. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 640 с.

PROFESSIONAL FOOTPRINT OF TEACHERS IN CHILDREN WITH INDIVIDUAL EDUCATIONAL CHARACTERISTICS – CRITERIA AND ASSESSMENT OF THEIR READINESS

Novikova S. V., Rizaeva R.R., Rakhimova Z.T.

In the modern world, there is an increase in the number of children with individual educational differences who require special training from teachers for successful socialization and integration into society. Higher pedagogical education in the Republic of Kyrgyzstan develops programs taking into account professional education, creating a favorable environment and providing the necessary resources. These programs include inclusive practice bases, modern methodological and logistical support, as well as opportunities to participate in volunteer activities and research work. The idea of inclusion extends not only to education, but also to all spheres of public life: work, communication, entertainment. Everywhere must create an accessible and friendly atmosphere, and overcome environmental and social barriers.

Keywords: professional trace, competence, future teacher, inclusive environment, stages, levels, assessment, criteria.

УДК 37

СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Полякова Елена Васильевна

Научный сотрудник кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, Южный федеральный университет

E-mail: eboichuk@sfedu.ru

В данной работе актуализирована важность изучения оценки образовательных результатов в высшей школе. Учебная деятельность студентов рассматривается не только как процесс освоения определенных дисциплин, но и как подготовка к профессии. В контексте современных ФГОСов ВО необходимо говорить о том, что в ходе обучения на различных направлениях у студентов формируются определенные компетенции, т.к. образовательные стандарты базируются на компетентностном подходе. Однако, немаловажно изучить современное высшее образование как практико-ориентированное, которое позволяет реализовывать полученные знания при разрешении конкретных проблемных ситуаций.

Формальную академическую оценку знаниям и умениям студентов возможно дать при помощи фондов оценочных средств, однако автор предлагает интегрировать в критерии определения эффективности образовательного процесса результаты стажировки и практики, включенность, активность и креативность студентов.

Целью данного исследования является изучение специфики оценки образовательных результатов в высшей школе. Объектом работы мы определили учебный процесс в вузе, предметом- оценку образовательных результатов.

По окончании исследования предлагаются авторские рекомендации по включению различных методов в систему оценки результативности обучения студентов по различным направлениям.

Ключевые слова: *фонд оценочных средств, практико-ориентированное обучение, высшая школа, образовательные результаты, учебный план, компетенция, мотивация, профессиональная ориентированность, эффективность образовательного процесса, профессиональная деятельность.*

Актуальность исследования образовательных результатов в высшей школе обусловлена трансформациями ФГОСов ВО, которые отражают существенные изменения в содержании и результативности высшего образования.

Образовательные результаты, выражая эффективность процесса обучения, позволяют говорить о том, какие знания, умения и навыки сформированы у студентов и предположить уровень компетентности, с которым они выходят в профессию.

На современном этапе развития системы образования в качестве образовательных результатов в Федеральных стандартах высшего образования рассматриваются различные компетенции (универсальные, междисциплинарные, личностные). Исходя из этого, актуализируется вопрос измерения и оценки образовательных результатов, рассмотрения их как следствия организации учебного процесса, включения в него инновационных технологий, а также профессиональной деятельности преподавателей.

Учитывая вышесказанное, нами была определена цель работы- изучение специфики оценки образовательных результатов в высшей школе. Объектом работы мы определили учебный процесс в вузе, предметом- оценку образовательных результатов.

Для более детального исследования выбранной нами тематики поставлен ряд исследовательских задач:

Определение специфики образования в высшей школе как процесса достижения учебных целей и результатов;

Конкретизация понятия и содержания образовательных результатов в вузе;

Выявление эффективных методов измерения и анализа оценки образовательных результатов.

Решение поставленных задач позволит изучить различные аспекты данной темы, а также наметить перспективы дальнейшего исследования.

Методы и методология

Основным методом нашей работы мы определили теоретико- методологический анализ источников по данной тематике. В списке литературы анализируются публикации современных авторов, посвященные общим вопросам организации образовательного процесса в высшей школе (А. Г. Бусыгин, С. В. Левина, Г. В. Глухов), специфике оценки результатов обучения в вузе (Е. А. Алешугина, О. И. Ваганова, М. П. Прохорова и пр.), а также изучению процедур оценки результатов обучения (М. Н. Гладкова, А. В. Гладков, Е. И. Дворникова).

Результаты и их обсуждение

Специфика образования в высшей школе

Современный образовательный процесс в вузе отражает требования нынешнего времени относительно личностных и когнитивных качеств выпускника, а также уровня профессиональной компетентности будущего специалиста.

Необходимость единства теории и практики образовательного процесса обусловлена практической направленностью высшего образования. Современные ФГОСы ВО определяют различные структурные компоненты образовательного процесса. Компетентностный подход в качестве методологической основы образовательных стандартов определяет важность качественного изменения содержания и процедуры оценки образовательных результатов. Оценивание результатов учебной деятельности предполагает изучение сформированности уровней различных компетенций.

Основное требование к результату образовательной деятельности – это сформированные практико- ориентированные компетенции, позволяющие студентам реализовываться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ориентируясь на это, инструментарий контроля обучения должен опираться на изучение не столько «знаниевого» компонента образовательного результата, сколько выявление возможностей студента к самостоятельному созданию творческих и научных продуктов, сформированности мотивационной готовности к профессиональной деятельности. Именно поэтому актуальна разработка новых оценочных средств, позволяющих измерять и оценивать уровни сформированности различных компетенций. Проанализировав различные концепции, определяющие содержания термина «компетенция» (А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, Е.О. Иванова, В.И. Звонников и др.) мы приходим к выводу о неоднозначности данного понятия в качестве результата образовательного процесса.

Именно поэтому важно конкретизировать результаты учебного процесса- их дифференцирование и содержательное наполнение.

Понятие и содержание образовательных результатов в вузе

Образовательные результаты в высшей школе- сложная многокомпонентная педагогическая категория, которая находится на стадии трансформации и детального изучения. Перед множеством научных исследователей и практиков стоит задача максимально эффективной, достоверной оценки учебной деятельности студентов.

В контексте реализации индивидуальных образовательных траекторий, учебных планов Т.Ю. Медведева и А.С. Кривоногова [6] предлагают разработать более объективную и динамичную систему измерения и оценки образовательных результатов. Данная система должна отражать динамику изменений концептуальных подходов к контролю достижений студентов.

Практико-ориентированный подход в образовании направлен не только на использование имеющихся ресурсов, но и на активизацию личностного и учебного потенциала студентов. Поэтому важно разработать систему оценки результатов, которые отражают как уровень теоретических знаний, так и сформированность профессиональных компетенций, способность создания инновационных творческих научно- исследовательских и практических продуктов.

Процесс измерения и оценки результатов образовательного процесса является одной из актуальных проблем в педагогической науке и практике и его можно определить, как предмет достаточно серьезных дискуссий, т.к. высшее образование, с одной стороны, ориентирует студентов на универсальность подготовки, с другой- предоставляет базовые теоретические знания и практические навыки, необходимые для профессиональной деятельности. При этом важна не столько формальная оценка образовательных результатов, сколько измерение качественного наполнения компетенций студентов.

Компетентностный подход как основа реализации современного образовательного процесса предполагает включение в учебную деятельность студентов двух компонентов:

- введение в профессию путем прохождения практик, стажировок, а также различных мероприятий, которые способствуют становлению навыков профессиональной деятельности;
- формирование когнитивных компетенций и личностных свойств, качеств, позволяющих студентам успешно обучаться по конкретному направлению [6].

Исходя из этого, оптимальным представляется такой оценочный инструментарий, который нацелен на исследование личностных и когнитивных структур студентов, а также оценку знаниевого компонента.

Ж. В. Смирнова и О. Г. Красикова [9] анализируют содержание образовательного процесса и в связи с этим предлагают изучить его эффективность. Включение в высшее образование инновационных подходов и технологий позволяет применять в оценке знаний студентов компьютерных технологий. В качестве основных инновационных технологий данные авторы характеризуют: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. Именно данные компоненты, как считают эти авторы, позволяют достичь максимального эффекта в высшем образовании и оценить, насколько различные методы обучения результативны.

Другие авторы [4] предлагают дополнить данную методику следующими направлениями диагностики компетенций студентов:

- уровень развития личности студента, способности к самостоятельной результативной учебной деятельности;
- реализация «социального заказа» общества в контексте потребностей социума на определенные профессии и выполнение конкретных трудовых функций в рамках деятельности конкретных специальностей;
- умение студентов использовать инновационные компоненты образовательного процесса.

Эти направления могут отражать критерии измерения результатов образовательного процесса, а также определяют ведущие направления постановки педагогических целей и, соответственно, повышают возможности оценки результатов образовательного процесса.

В качестве основных критериев результативности обучения различные авторы [2;5;8] предлагают выделить:

- уровень сформированности отраслевых знаний студентов;
- сформированность основных компетенций (коммуникативной, цифровой, лингвистической и пр.), значимых для учебной и дальнейшей профессиональной деятельности студентов;
- степень социальной активности (участие в различных научных, творческих, волонтерских мероприятиях).

Учитывая это, перед исследователями стоят важнейшие задачи выявления и разработки эффективных методов измерения и анализа оценки результатов образовательной деятельности студентов. Это позволит объективно и своевременно проводить мониторинг качества обучения и реализовывать мероприятия по совершенствованию образовательного процесса.

Эффективные методы измерения и анализа оценки образовательных результатов

Методы измерения результатов обучения студентов по различным направлениям подготовки являются важнейшим инструментом оценки качества высшего образования в целом.

Говоря о методике оценки образовательных результатов, необходимо понимать ее основную цель – не только выявление уровня образованности студентов, но также и эффективность методов и технологий, которые к данным результатам привели.

В процессе исследования методов изучения результатов образовательного процесса, необходимо изучить содержание современных фондов оценочных средств (ФОСов), которые являются необходимой составляющей образовательной программы по любой дисциплине.

Указанные оценочные средства включают обязательную оценку:

- текущего уровня знаний, умений и навыков студентов (задания, ответы на семинарах и практических занятиях, выполнение различных работ в течение модуля либо семестра);
- итогового уровня сформированности компетенций (вопросы и тесты к экзамену, итоговые проекты, выпускные квалификационные работы).

Это позволяет проводить текущий мониторинг образовательных результатов (к примеру, в течение и после каждого из трех модулей в семестр), а также реализовывать сравнительный анализ данных результатов и выявлять то, какие компетенции и на каком уровне сформированы в результате изучения учебной дисциплины.

Такие авторы как О. И. Ваганова, М. П. Прохорова, М. Н. Гладкова, А. В. Гладков, Е. И. Дворникова [3] предлагают дифференцировать методы оценки образовательных результатов в вузе на следующие категории:

В контексте изучения новой темы либо раздела:

- умение найти необходимую информацию в Интернете;
- составление планов и разработка конспектов по определенным темам;
- составление схем, таблиц, планов на основе анализа текстов и иных материалов по теме;
- поиск, количественная и качественная обработка статистических данных;

- совершенствование приобретенных навыков при выполнении офлайн и онлайн заданий.

2. Контроль текущих знаний:

- опросы, тесты, выполнение рефератов;
- проектно- исследовательская деятельность.

3. Оценка и контроль итоговых знаний:

- вопросы к зачетам либо экзаменам;
- выпускная квалификационная работа;
- собеседование.

Интеграция различных методов позволяет выявить динамику развития различных компетенций у студентов, а также в рамках дифференцированного подхода оценить результаты исходя из образовательного уровня, учебных потребностей и возможностей студентов как в рамках изучения отдельных дисциплин, так и в контексте окончания модуля, семестра, курса, вуза.

По отношению к итоговой аттестации необходимо сказать, что ее результаты отражают образовательный уровень и развитость личностных и профессиональных компетенций студентов как будущих специалистов, которым необходимо осуществлять эффективную образовательную деятельность.

Ориентируясь на это, методы оценки образовательных результатов в вузе должны быть направлены на диагностику следующих критериев:

- объективно существующий уровень сформированности универсальных и междисциплинарных компетенций;
- уровень профессиональных (отраслевых) знаний и умений в рамках конкретного направления;
- определение рисков и сложностей при изучении учебного материала, выполнении заданий и демонстрации своего образовательного уровня;
- возможность критической оценки собственной учебной деятельности;
- проявление учебной активности в контексте самостоятельного поиска необходимой информации и овладения более глубокими знаниями по различным дисциплинам.

Данная дифференциация критериев позволяет подходить к разработке фондов оценочных средств максимально серьезно, с учетом того, что они влияют на формирование профессионального портрета будущих специалистов. Это помогает правильно определять учебные цели и задачи, а также разрабатывать и реализовывать методы их достижения.

Современные ФГОСы ВО в контексте непрерывности обучения ориентированы на дальнейшее получение образования уже работающими специалистами и поэтому призваны обеспечить мотивационную и знаниевую основу для переподготовки и повышения квалификации. Это позволяет реализовывать актуальную концепцию «Образование через всю жизнь» и мотивировать студентов получать последующее образование не только в магистратуре и аспирантуре, но и в профессиональной деятельности. Кроме того, результаты обучения получают незамедлительное выражение как на итоговой аттестации, так и при выходе студентов на работу, где необходима практическая реализация полученных навыков.

В качестве основного вывода необходимо отметить важность учета различных составляющих процедуры выявления, измерения и оценки образовательных результатов.

В ходе разработки оценочных процедур пристальное внимание важно уделить содержанию фондов оценочных средств, которые отражают процесс текущей и итоговой аттестации студентов.

В перспективах нашего исследования важно определить дифференциацию содержания фондов оценочных средств на разделы, посвященные оценке образовательных результатов:

- знаниевого компонента компетентности. Данный раздел позволяет оценить уровень знаний по различным дисциплинам, сформированности междисциплинарных компетенций. Он безусловно, важен при осуществлении обобщенных трудовых функций при работе, т.к. составляет отраслевую основу деятельности специалиста. В этом контексте эффективны тесты, открытые вопросы, а также различные задания, ориентированные на ответы по различным предметам;
- оценке умений студентов разрешения различных учебных ситуаций. Это позволяют сделать задачи, направленные на разбор конкретных кейсов с описанием методик и способов разрешения различных специально разработанных случаев;
- изучению навыков работы с нестандартными и проблемными ситуациями в учебной и профессиональной деятельности. Данный компонент позволяет выявить профессиональные навыки и универсальные компетенции, которые являются наиболее актуальными в современной жизни.

Подобные задания помогают определить навыки разрешения реальных ситуаций проблемного характера, которые предполагают наличие не только предметных, но и универсальных компетенций.

Кроме того, необходимо учитывать то направление, по которому ведется подготовка. Это важно для того, чтобы выявить особенности различных специальностей и профессий и ориентировать на них содержание образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е. А., Ваганова О. И., Прохорова М. П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3 С. 13-16.
2. Бусыгин А. Г., Левина С. В., Глухов Г. В. Индивидуальный образовательный маршрут в высшей педагогической школе: переход к новой парадигме // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. №93. С. 5-13.
3. Ваганова О. И., Прохорова М. П., Гладкова М. Н., Гладков А. В., Дворникова Е. И. Проектирование оценочных средств в условиях деятельностно-компетентного подхода // АНИ: педагогика и психология. 2016. №4 (17). С.
4. Гладков А. В., Кутепов М. М., Трутанова А. В. Разработка фондов оценочных средств в условиях реализации компетентного подхода // АНИ: педагогика и психология. 2017. №3 (20). С. 138-141.
5. Иванова Т. Б. Дополнительная подготовка преподавателей в университетском комплексе // Вестник Московского университета МВД России. 2009. №12. С. 8-9.
6. Медведева Т. Ю., Кривоногова А. С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. 2016. №4 (17). С. 1-12.
7. Носков М. В., Вайнштейн Ю. В., Сомова М. В., Федотова И. М. Прогностическая модель оценки успешности предметного обучения в условиях цифровизации образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2023. №1. С. 7-19.
8. Семёнкина И. А., Павлова Т. А. Будущее форматов высшего образования с позиций преподавательского сообщества // Ped.Rev.. 2022. №4 (44). С. 91-106.
9. Смирнова Ж. В., Красикова О. Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-sredstva-i-tehnologii-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya> (дата обращения: 17.02.2024).
10. Шибзухова Л.А., Токмакова Р.А., Шибзухов Т.А. основные критерии оценки эффективности инновационной деятельности вуза // Вестник науки. 2024. №2 (71). С. 145-149.

THE SPECIFICS OF EVALUATING EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE HIGHER SCHOOL SYSTEM

Polyakova E. V.

In this paper, the importance of studying the assessment of educational results in higher education is actualized. The educational activity of students is considered not only as a process of mastering certain disciplines, but also as preparation for a profession. In the context of modern Federal State Educational Standards, it is necessary to say that in the course of studying in various fields, students develop certain competencies, since educational standards are based on a competence-based approach. However, it is important to consider modern higher education as practice-oriented, which allows you to implement the acquired knowledge in solving specific problem situations.

It is possible to give a formal academic assessment of students' knowledge and skills with the help of assessment funds, but the second suggests including the results of internship and practice, involvement, activity and creativity of students in the criteria for determining the effectiveness of the educational process.

The purpose of this study is to study the specifics of evaluating educational outcomes in higher education. The object of our work is the educational process at the university, the subject is the assessment of educational results.

At the end of the study, the author's recommendations on the inclusion of various methods in the system of evaluating the effectiveness of student learning in various areas are offered.

Keywords: *assessment fund, practice-oriented training, higher school, educational results, curriculum, competence, motivation, professional orientation, effectiveness of the educational process, professional activity.*

УДК 378.4:004

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Тарасова Александра Васильевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,

Санкт-Петербургский университет МВД России

E-mail: alexandrina55@mail.ru

Данное исследование отражает специфику цифровизации современного образования на различных его ступенях. Работа изучает основное содержание включения цифровых технологий в учебный процесс, их основные характеристики, а также преимущества использования, увеличение возможностей для различных категорий обучающихся.

Кроме того, автор раскрывает основные проблемы, связанные с включением цифровых технологий в процесс образования, исследует особенности цифрового формата обучения. В статье отмечены преимущественные характеристики дистанционного и онлайн образования, а также возможности, которые предоставляет цифровая образовательная среда.

Также исследование отражает комплекс сложностей, которые сопровождают процессы цифровизации в школе, дополнительном образовании, вузе и в контексте этого предлагаются рекомендации по оптимизации образовательного процесса.

Данные рекомендации конкретизируются в перспективах цифровизации и определении основных направлений развития данных технологий. В работе определяются основные положения включения цифровых технологий в процесс школьного и вузовского обучения, а также особенности реализации данных технологий в образовании.

Целью исследования является изучение проблем и перспектив цифровизации образования. Объект работы – это процесс цифровизации в образовании, предметом являются проблемы и перспективы цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровизация, образовательные технологии, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект, перспективы развития, образовательные средства, личностный рост, цифровые преобразования, самоопределение.

В свете тенденций развития современного общества необходимо максимальное значение уделять вопросам инноваций, включенных во все сферы общественного развития. Одной из приоритетных областей жизнедеятельности является образование, которое напрямую связано со всеми остальными. Именно образование обеспечивает подготовку выпускников в качестве будущих специалистов в различных сферах науки, техники, экономики и производства.

Образование на всех ступенях развития на настоящий момент переживает существенные трансформации, отражающие влияние окружающих явлений, событий и кардинально меняющие его содержание, формы преподавания учебного материала, а также взаимодействие педагогов и обучающихся. Цифровизация современного образования касается всех его ступеней- начиная от школьного и заканчивая вузовским и каждый этап имеет свою специфику, содержательные характеристики и возможности включения цифровых образовательных технологий.

Анализируя тенденции цифровизации в школах, колледжах и вузах, необходимо определять не только преимущества которые представляет система цифровизации, но также основные проблемы и перспективы, сопровождающие данные процессы. Исходя из этого, важно отметить, что процесс цифровизации неоднозначный, противоречивый и требует более детального исследования.

Целью статьи является изучение проблем и перспектив цифровизации образования. Объект работы – это процесс цифровизации в образовании, предметом являются проблемы и перспективы цифровизации образования.

Для того, чтобы цель была достигнута, необходимо решить ряд исследовательских задач:
Выявить специфику цифровизации современного образования;

Определить особенности включения цифровых технологий в образование на различных его этапах;

Конкретизировать проблемы и перспективы цифровизации образования в РФ.

Методы и методология

Основной метод в данной работе- это теоретический анализ источников по тематике исследования, посвященных актуализации цифровых технологий в образовании (К. Ф. Абдусамадова, М.Ю. Осипов), трудностям и проблемам, которые сопровождают процесс цифровизации (М. А. Головчин, А. А. Меньшикова), а также перспективам развития цифровых технологий в образовании (В. О. Зинченко, Н. П. Петрова, Г. А. Бондарева).

Данные источники содержат актуальную и современную информацию, поэтому позволяют изучить данную проблематику с разных сторон и сделать определенные выводы.

Результаты и обсуждение

Специфика цифровизации современного образования

Современная система образования включает множество различных инновационных технологий, в том числе и цифровые, которые делают процесс образования более эффективным.

Как отмечает К. Ф. Абдусамадова, включение цифровых технологий в образовательный процесс предоставляет ряд преимуществ в обучении. К числу основных можно отнести следующее [1]:

Обеспечение обучающимся доступа к различной информации, большому объему данных и формирование у них научно- исследовательских, поисковых компетенций.

Стимулирование проявления активной учебной позиции у учеников и студентов, что помогает формировать универсальные компетенции, выстраивать субъект- субъектные отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Повышение эффективности образовательного процесса, т.к. позволяет обучаться в комфортном режиме, выбирая время, место и цифровые образовательные ресурсы;

Дифференциация обучения повышает его доступность для различных категорий (в том числе, для обучающихся с ОВЗ, одаренных, а также имеющих трудности в обучении). В данном контексте актуально создание каждым обучающимся, студентом совместно с преподавателем индивидуальной образовательной траектории, которая отражает индивидуальные потребности и образовательные результаты;

Цифровые компетенции, формирующиеся в процессе использования электронных средств обучения, позволяют подготовить обучающихся и студентов к различным специальностям, где подобные умения будут востребованы (дизайнер, программист, оператор), формируют профессиональную не только мотивационную, но и деятельностную готовность.

Цифровые технологии в современной жизни человека позволяют оптимизировать жизнедеятельность, автоматизируют рутинные процессы, высвобождая временные ресурсы. Включение искусственного интеллекта в обучение, медицину, разные отрасли промышленности и производства позволяет обеспечить уверенный переход в цифровую эпоху, которая будет сопровождаться экономическим ростом и новым типом трудовых отношений.

Кроме того, цифровизация является мощным инструментом осуществления контроля, надзора за сбором, сохранностью и использованием персональных данных. Именно цифровые средства обеспечивают законное использование данных, построение различных траекторий развития, логистики передвижения, а также принятие эффективных управленческих решений.

Специфика цифровизации в современном обществе заключается в том, что сейчас это уже не является инновационной технологией, а скорее, необходимостью, которая присутствует практически во всех сферах жизни.

Особенности включения цифровых технологий в образование

Образование, как одно из важнейших направлений развития социальной сферы, является базовым для всего общества, ведь в образовательной среде происходит обучение и воспитание современных специалистов.

Именно поэтому технологии, которые применяются на различных этапах обучения, должны быть эффективными, актуальными и вызывать интерес у обучающихся.

Как отмечают отечественные авторы [1;2], цифровые образовательные технологии имеют огромный потенциал, который востребован в образовании. Качество цифровых технологий является актуальной задачей цифровой трансформации образования. Поэтому говоря о цифровизации образования, не стоит забывать о том контенте, который используют обучающиеся в процессе образования. Содержание информации в электронном виде должно быть тематическим, безопасным, интересным и способствовать усвоению новых знаний. При этом одним из ведущих критериев данной информации должно быть отсутствие угроз и ловушек, которых великое множество в Сети. А одним из важнейших условий результативного обучения является комфортное и безопасное образовательное пространство.

Безусловно, использование цифровых образовательных средств обеспечивает максимальный комфорт для обучающихся, т.к. позволяет слушать лекции, выполнять домашние задания, тесты, общаться в группе в любое время, в любом месте, имея под рукой гаджет.

Однако, достаточно спорный вопрос о наполняемости образовательного контента, которым озадачены не только научные исследователи, но и руководители образовательных

учреждений, педагоги- практики. Ресурсы, используемые обучающимися, студентами, должны быть проверенными, обеспечивать достоверную проверенную информацию, которая будет полезной для обучения, не несет психологической нагрузки и опасности для подростков и молодежи.

На настоящий момент система высшего образования в РФ характеризуется интеграцией контактных и цифровых технологий обучения [8]. Одновременно с этим эффективное и результативное включение технологий смешанного обучения предъявляет ряд требований к техническому обеспечению и содержательному наполнению процесса. Это влечет за собой также появление определенных требований к профессионализму и технической грамотности преподавателя вуза.

Структура профессиональной компетентности преподавателя на настоящий момент включает не только профессиональные, предметные знания, но и инновационные компетенции-цифровые, коммуникативные, а также высокий уровень мотивации к самосовершенствованию и самопознанию. В данном случае активизируются и личностный, и профессиональный компоненты компетентности, что позволяет не только получать специализированные знания, но и транслировать их студентам, передавать информацию и необходимые данные для обучения.

Однако, в данном случае необходимо учитывать специфику цифрового обучения и понимать, что с одной стороны, преподаватель необходим в данном процессе, т.к. осуществляет не только функции преподавания конкретных дисциплин, но в большей степени является тьютором, направляющим студентов к необходимым образовательным ресурсам.

С другой стороны, роль преподавателя в цифровом обучении минимизирована, т.к. активизируются цифровые платформы, электронные образовательные ресурсы и он-лайн помощники, представители искусственного интеллекта.

Поэтому, безусловно, цифровизация предоставляет множество преимуществ в построении системы образования, однако не меньше она вызывает противоречий и проблем, которые связаны с содержанием образовательного контента, участием педагогов, обучающихся и студентов, а также корректировкой учебных планов и программ.

Об этих проблемах будет сказано далее и также мы постараемся обобщить данные отечественных исследователей и предложить рекомендации по оптимизации образовательного процесса.

Проблемы и перспективы цифровизации образования в РФ

Современная концепция непрерывного обучения «через всю жизнь» отражает основные цели системы образования, которые одновременно дают положительный эффект и вызывают множество противоречий:

- между классическими технологиями обучения, предполагающими прямое взаимодействие обучающихся с преподавателями и цифровыми методами передачи знаний в системе образования России;

- между доступностью и демократичностью онлайн-обучения и правовыми основами образовательной системы России.

Данные противоречия обусловлены невозможностью построения системы поэтапной реализации цифровизации, т.к. цифровое образование предполагает изменения в различных сферах жизнедеятельности. Актуальность создания цифровой образовательной среды подчеркивается и Президентом РФ, который отмечал важность включения интернет-технологий и технологий 5G в образовательный процесс [8].

Принятие решений об интеграции цифровых технологий в образовании на государственном уровне отражается в федеральных проектах, таких как «Образование», «Цифровая образовательная среда», где отмечены основные моменты реализации подобных инноваций.

Как подчеркивают большинство авторов (В. О. Зинченко, М. Ю. Осипов) интеграция традиционного и цифрового обучения, с форматом смешанного обучения (Blended Learning), предоставляет множество возможностей для различных категорий обучающихся и студентов, определяет важнейшие перспективы, значимые для системы образования.

Современное цифровое образование предполагает социальное взаимодействие не только студентов и педагогов, но и всех участников, которые находятся в сети, а также анализ информации, которая используется в качестве образовательной. При этом важно говорить не только об информационном обществе, а о том сетевом взаимодействии, которое предполагает высокий уровень медиакомпетенции преподавателей и студентов, а также использование эффективных инструментов и платформ с высоким уровнем образовательного потенциала и коллективного целеполагания. В данном случае важно понимать, что информационные сообщества имеют различное наполнение и основная задача преподавателей- сориентировать студентов в разработке стратегий обучения, в некоторых случаях- индивидуальных образовательных траекторий.

В качестве важнейших перспектив интеграции цифровых технологий в образовании необходимо определить повышение доступности образовательных услуг для различных категорий обучающихся и студентов. В соответствии с последними изменениями, внесенными в ФЗ «Об образовании», право на получение полноценного образования получают обучающиеся с ОВЗ, инвалиды. Для подобных категорий необходимо наличие специальных программ и средств обучения, как для одаренных обучающихся, так и для тех, кто имеет определенные трудности в обучении.

Именно цифровые средства и технологии позволяют реализовывать образовательный процесс в максимально удобном формате- с выбором места, времени, образовательных ресурсов, а также увеличивают возможности организации обратной связи между теми, кто обучается в цифровом образовательном пространстве.

Еще расширяются перспективы для тех студентов, которые работают, занимаются научно-исследовательской деятельностью и не могут посещать аудиторные занятия. В данном контексте необходимо вспомнить истоки заочного образования, когда студенты получали задания, конспекты лекций и отправляли все выполненное по почте- обычной или электронной. Элементы подобного обучения отражаются в цифровизации и построении системы дистанционного образования и являются привычными для студентов более старшего поколения, которые получают образование в вузе.

В этой ситуации речь идет не только о смене образовательного формата с бумажного на электронный, но и расширении комплекса образовательных услуг, оптимизации учебного пространства.

Еще одной перспективой развития цифровых технологий является организация межрегионального и международного сотрудничества, а также проведение различных мероприятий по активизации учебной деятельности студентов (конференции, телемосты, онлайн дискуссии и пр.). Это может рассматриваться в качестве одного из ведущих направлений совершенствования системы высшего образования, повышения его статуса, а также выходу некоторых вузов на международный уровень.

В настоящее время изучать учебные пособия и различные дополнительные материалы можно в режиме онлайн. Существенным достижением использования цифровых технологий становятся программы «открытых» университетов, возможность быстрого доступа к учебным ресурсам других вузов. Система консультаций преподавателей с применением цифровых технологий стала неограниченной во времени, что позволяет реализовывать элементы программ межвузовских обменов [4].

Важным компонентом успешной цифровизации общества является повышение уровня цифровой грамотности- не только умений пользоваться электронными ресурсами, но также и осознания той информации, которая там содержится, формировать необходимые умения и навыки. Л.В. Орлова, Н. П. Петрова, Г. А. Бондарева [7] делают акцент на переходе от пассивного восприятия информации в Сети к интерактивным видам взаимодействия. В данной работе отмечается, что студентам необходимо предоставить возможность самостоятельного получения знаний, их анализа и производства собственных творческих и научных продуктов, тем самым формируя новые компетенции XXI века, которые называются универсальными и актуальны для любых специальностей и направлений.

Безусловно, кроме перспектив и положительных моментов цифровизации образования, необходимо выделить основные проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Сложности в создании электронных курсов по учебным дисциплинам, т.к. преподавателю необходимо не только определить тематику, разработать лекции, фонд оценочных средств, но еще и перевести это в цифровой формат с элементами интерактивности, а также подобрать цифровые ресурсы, которыми могут пользоваться студенты для подготовки заданий. Это может также сопровождаться техническими проблемами, невозможностью студентов выполнять задания в местах, где связь не является стабильной и качественной;

Уровень профессиональной подготовки преподавателей не всегда соответствует требованиям программного и технического обеспечения и запросам студентов в удовлетворении их образовательных потребностей, а также в ориентации среди множества цифровых ресурсов;

Высокая интенсивность развития цифровых технологий в образовании, особенно в высшем, не позволяет и студентам, и преподавателям своевременно ориентироваться в огромном объеме цифровых ресурсов, а также осуществлять учебную деятельность.

Учитывая данные проблемы, необходимо максимальное внимание уделять их разрешению и поиску путей оптимизации цифрового образования на различных его этапах. На настоящий момент все вопросы, касающиеся качества данного образования и использования цифровых ресурсов, разрешаются преимущественно силами вузов, хотя необходимо актуализировать их значение на уровне государственной политики.

Подводя итоги данной работе, необходимо отметить важность тенденций цифровизации в современном образовании, ее неоднозначность и проблемность.

Кроме позитивного влияния на образование, укрепление его авторитета в обществе и повышения мотивации обучения в вузе, необходимо обратить особое внимание на проблемы, возникающие в ходе интеграции подобных технологий в образовательный процесс. Ориентируясь на данные сложности, необходимо предложить некоторые рекомендации по их минимизации:

Повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей, что позволяет использовать электронные образовательные ресурсы и рекомендовать их студентам;

Материально-техническое обеспечение учебных заведений, позволяющее в полной мере использовать цифровые ресурсы (обновление программного обеспечения, замена оборудования на более современное);

Участие школ, вузов в федеральных проектах (например, «Образование», «Цифровая образовательная среда»), что позволяет подчеркнуть важность цифровизации современного образования в РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдусаматова К. Ф. Потребность в цифровых технологиях в образовании // Academic research in educational sciences. 2023. №CSPU Conference 1. С. 335-336.
2. Головчин М. А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. №3. С. 59-75.
3. Зинченко В. О. Проблемы управления качеством высшего образования в условиях цифровизации // Известия ВГПУ. 2020. №10 (153). С. 16-22.
4. Меньшикова А. А. Проблемы цифровизации учебных программ высшего образования: путь к онлайн-платформам // Ноосферные исследования. 2020. №4. С. 57-63.
5. Осипов М.Ю. Разработки стратегии цифровизации высшего образования и возможные пути их решения // Россия: тенденции и перспективы развития. 2022. №17-1. С. 859-862.
6. Пашков М. В., Пашкова В. М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. №3. С. 40-57.
7. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // МНКО. 2019. №5 (78). С. 353-355.
8. Савельева Н. Х., Павлова О. Ю., Велиева Л. Ф., Довгополова Л. Б. Процесс цифровизации российской системы высшего образования. Проблемы и сложности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №6 (72). С. 30-37.
9. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31). С. 1-14.
10. Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личного и профессионального самоопределения обучающихся // ПНиО. 2019. №6 (42). С. 2-13.

DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Tarasova A.V.

This study reflects the specifics of the digitalization of modern education at its various stages. The work reveals the main content of the inclusion of digital technologies in the educational process, their main characteristics, as well as the advantages of using them, increasing opportunities for various categories of students.

In addition, the author reveals the main problems associated with the inclusion of digital technologies in the educational process, explores the features of the digital learning format. The article highlights the predominant characteristics of distance and online education, as well as the opportunities provided by the digital educational environment.

The study also reflects the complex of difficulties that accompany the processes of digitalization in schools, additional education, and universities, and in the context of this, recommendations are offered to optimize the educational process.

These recommendations are specified in the prospects of digitalization and the definition of the main directions of development of these technologies. The paper defines the main provisions of the inclusion of digital technologies in the process of school and university education, as well as the specifics of the implementation of these technologies in education.

Keywords: *digitalization, educational technologies, digital educational environment, artificial intelligence, development prospects, educational tools, personal growth, digital transformation, self-determination.*



КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.24

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГИДРОРЕАБИЛИТАЦИИ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ КОНДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гареев Динис Тагирович

Магистрант направления «Специальное (дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акмиллы»

Фархутдинова Луиза Валеевна

Доктор медицинских наук,
профессор кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акмиллы»
E-mail: luizaval@yandex.ru

В статье рассмотрены и обоснованы подходы к проектированию программ комплексной реабилитации детей с детским церебральным параличом с использованием гидрореабилитации на основе идей кондуктивной педагогики в рамках междисциплинарного подхода к организации коррекционно-педагогического процесса. Проведено исследование 12 детей дошкольного возраста с диагнозами «ДЦП, спастическая диплегия тяжелой и средней тяжести» с использованием опроса родителей, тестирования двигательной сферы, психолого-педагогического обследования с участием психолога и дефектолога, позволившее выявить особенности двигательных возможностей детей и развития их психических функций. На основе этого разработана программа, включающая концептуальный, диагностический, коррекционно-развивающий, социально-педагогический модули. Проведенные в течение 6 месяцев занятия позволили выявить положительную динамику как в развитии двигательных функций, так и в коррекции психического развития детей.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, программа, междисциплинарный подход, гидрореабилитация, кондуктивная педагогика, психолого-педагогическая коррекция, проектирование.

Детские церебральные параличи (ДЦП) – это группа патологических синдромов, возникающих вследствие внутриутробных, родовых или послеродовых поражений мозга и проявляющихся в форме двигательных, речевых и психических нарушений. Детские церебральные параличи занимают в настоящее время одно из ведущих мест в структуре детской инвалидности. По данным Всемирной организации здравоохранения, количество рожденных детей с диагнозом ДЦП составляет 3-4 случая на 1000. Основными проявлениями ДЦП являются стабильные нарушения развития моторики и поддержания позы, формирующиеся на основе сохраняющих свою патологическую активность тонических рефлексов [7, 12, 13].

У детей с ДЦП наблюдаются стойкие нарушения проприоцептивной иннервации, то есть глубокого мышечно-суставного чувства, вследствие чего ребенок затруднительно либо искаженно воспринимает «положение» мышц и суставов в пространстве. Таким образом, у ребенка наблюдается неточность и несоразмерность воспроизводимых движений, что проявляется в общем нарушении координации и баланса. Ощущение движений в целом искажается по причине некорректной работы сигналов от проприорецепторов [6, 14].

В настоящее время существует множество подходов и методик как лечения и реабилитации, так и коррекционно-педагогического воздействия при ДЦП. Одним из наиболее эффективных и обладающих особой специфичностью методов реабилитации является гидрореабилитация. Гидрореабилитация – это педагогическое специфическое явление, сущность которого заключается в обучении и воспитании человека в условиях водной среды и средствами водной среды. Ее суть в реабилитационных мероприятиях при ДЦП заключается в

применении лечебного плавания, лечебных упражнений в воде с целью формирования адекватных двигательных рефлексов [3,10].

Еще одним из перспективных направлений коррекционной работы с детьми с ДЦП и детей с ограниченными возможностями здоровья в целом, является кондуктивная педагогика [11]. Кондуктивная педагогика

характеризуется целостным подходом и направленностью на гармоничное развитие умственных и физических навыков ребенка. В настоящее время она считается одной из эффективных методик для преодоления двигательных нарушений у детей с ДЦП без выраженных отклонений в психическом развитии [8].

В настоящее время в организации коррекционно-педагогических занятий существует тенденция синтеза знаний в рамках смежных дисциплин, в основе которой лежит парадигма целостности, то есть, междисциплинарный подход к организации коррекционно-педагогического процесса [4,9]. Одним из преимуществ междисциплинарного подхода в решении проблем реабилитации детей с ДЦП является возможность переноса знаний, умений и навыков из одной сферы науки и профессиональной деятельности в другую.

Применение метода кондуктивной педагогики в совокупности с гидрореабилитацией у детей с ДЦП позволяет сократить время

реабилитационного процесса, увеличивает потенциальные двигательные возможности ребенка, поскольку обе методики развивают эмоциональный интеллект ребенка и улучшают его физическое состояние. Вместе с тем, так как существует множество индивидуальных проявлений симптомов двигательных нарушений и нарушений развития других психических функций у детей с ДЦП, целесообразным представляется не использование каких-либо разработанных стандартных методик, имеющихся в арсенале реабилитологов, а разработка алгоритма создания индивидуальных программ для таких занятий.

Целью исследования являлось проектирование программ комплексной реабилитации детей с детским церебральным параличом с использованием гидрореабилитации на основе идей кондуктивной педагогики.

В эксперименте приняли участие 12 детей дошкольного возраста с диагнозом «ДЦП, спастическая диплегия тяжелой и средней тяжести», из которых 5 девочек и 7 мальчиков.

С целью оценки двигательной сферы ребенка с ДЦП проводили опрос родителей и тестирование на основе рекомендаций Н.А. Бодровой, Т.Н. Толкачевой и А.А. Баранова с соавт. [1,2]. Тестирование проводилось во время непосредственных занятий с каждым ребенком. Тест состоит из 54 заданий, которые были разделены на 7 основных блоков (исследование движений сидя, лежа, стоя и пр.). Вычислялся процент полученных баллов при выполнении заданий от максимально возможных. Психологом и дефектологом проводилась психолого-педагогическая диагностика с целью выявления нарушений сенсорного и интеллектуального развития.

По данным опроса родителей, дети большую часть времени проводили дома, физическая активность детей оценивалась как небольшая, физические упражнения в домашних условиях дети не делали. Они получали коррекционную помощь, приходя на интенсивные курсы по реабилитации, длительность которых составляет 3 недели 1 раз в полгода; восемь детей исследуемой группы регулярно занимались с дефектологом (2 раза в неделю), четверо занимались регулярно эрготерапией (2-3 раза в неделю). Все дети проходили интенсив-курс по гидрореабилитации в центре коррекции здоровья с периодичностью 1 раз в полгода, посещая занятия каждый день на протяжении двух недель. Курс составлял 10 дней. Трое детей регулярно посещали занятия по плаванию в центре коррекции здоровья 2-3 раза в неделю, а также дополнительно проходили интенсив-курсы раз в полгода.

В таблице 1 приведены данные первичного тестирования состояния двигательной сферы детей исследуемой группы.

Таблица 1

Данные первичного исследования двигательной сферы детей с ДЦП исследуемой группы

Виды исследования и показатели	Лежа на животе	Лежа на спине	Сидя на полу	Сидя на стуле	Передвижение на полу	Стоя	Ходьба, бег
Максимально возможный балл при данном виде исследования	20	38	10	8	8	12	18
Мальчики (показатель и % от	14,3 71,5%	24,4 64,2%	6,5 65,0%	5,2 65,0%	5,1 63,8%	7,9 65,8%	6,7 37,2%

максимального балла)							
Девочки (показатель и % от максимального балла)	12,6 63,0%	21,5 56,6%	5,4 54,0%	4,8 60,0%	4,2 52,5%	5,8 48,3%	6,5 36,1%

Результаты тестирования показали, что в исходном состоянии наибольший процент (71,5% у мальчиков и 60,0% у девочек) от максимально возможных баллов был показан при выполнении упражнений блока «Лежа на животе». Это означало, что в этом положении дети лучше владели движениями, чем в других. Самые низкие показатели были при выполнении ходьбы, бега. Более низкие баллы зафиксированы при выполнении данных упражнений девочками исследуемой группы; мальчики в целом показали более высокие оценки при выполнении всех блоков тестовых упражнений.

На основе полученных данных нами разработана «Программа развития двигательной активности с помощью гидрореабилитации на основе идей кондуктивной педагогики». Программа включает в себя модули:

концептуальный, диагностический, коррекционно-развивающий, социально-педагогический. Концептуальный модуль раскрывает сущность

педагогического воздействия методом гидрореабилитации на основе кондуктивной педагогики, его цели, задачи. Диагностический модуль включает обязательные диагностические мероприятия (опрос родителей, оценку двигательных функций на основе тестирования, психолого-педагогическую диагностику сенсорного и интеллектуального развития).

Коррекционный модуль состоит из двух блоков, один из которых содержит описание и методические рекомендации по проведению основных «базовых» занятий, приемлемых для всех детей. Второй блок дополняет основной и составляется для каждого ребенка индивидуально на основе рекомендаций дефектолога. В этот блок включаются элементы занятий по развитию сенсорного восприятия, внимания и др., в зависимости от выявленных нарушений. Нами разработаны методики таких занятий. Например, бросание в воде колец определенного цвета, удержание предмета большей-меньшей величины и т.д. Социально-педагогический модуль нацелен на повышение уровня профессионального образования педагогов и реабилитологов и организацию помощи родителям. Он включает методические рекомендации для реабилитологов и педагогов, работающих с детьми и методические рекомендации для родителей по обучению элементам упражнений, которые они могут проводить с ребенком дома,

С использованием такого подхода нами были разработаны индивидуальные программы для детей, участвовавших в эксперименте. Коррекционные занятия проводились в течение 6 месяцев.

При обучении плаванию учитывали индивидуальные особенности ребенка, его психологическую готовность к взаимодействию со специалистом. На первых 15-20 занятиях решались задачи освоения детей в воде, привыкания к новой, необычной для них среде. На следующих уроках нагрузка постепенно увеличивалась [5]. Занятия в бассейне проводились 2-3 раза в неделю в дневное время, продолжительностью 30-45 минут, далее вводились занятия в малочисленных группах по 4-6 человек или индивидуально.

С целью повышения интереса ребенка к занятиям в тренировку включались различные активные игры с мячом, обручем, гимнастическими палками. Занятия проходили в атмосфере теплого общения в игровой форме; упражнения сопровождалось песнями, стихотворениями.

В составленную программу занятий по гидрореабилитации включались также упражнения на координацию и со спортивным инвентарем, таким как мячи, гимнастические утяжеленные палки, резинки; проводилось обучение катанию на велосипеде с использованием специализированного водного велосипеда, а также включались упражнения по развитию мелкой моторики - собрать с дна бассейна предметы и сложить их в соответствующие коробки (сортировка по форме и цветам). Часть устройств позволяла менять характер усилия, выполнять целостное движение как самим ребенком, так и с помощью методиста.

На протяжении реализации всей программы проводили контроль функционального состояния ребенка – измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС) и артериального давления (АД) в начале и в конце занятия.

Нами проведена оценка эффективности разработанной Программы на основании динамики двигательной сферы детей исследуемой группы. На рисунке 1 представлены результаты тестирования (баллы, средние значения) двигательных возможностей детей при выполнении упражнений из разных исходных положений до и после проведения занятий.

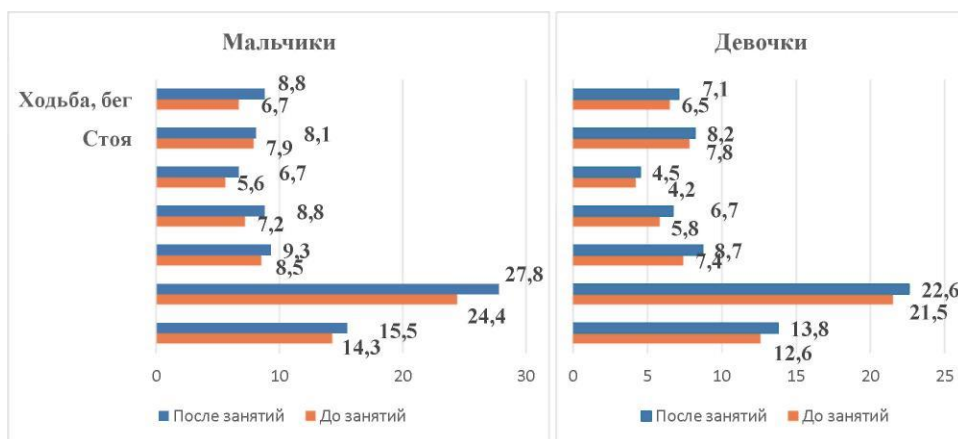


Рисунок 1 – Показатели тестирования (баллы, средние значения) двигательных возможностей детей при выполнении упражнений из разных исходных положений до и после занятий

По полученным данным, выявляется рост средних значений набранных баллов по всем блокам исследования. Наилучшие показатели были достигнуты в упражнениях в положении сидя и стоя. В целом увеличился объем движений, повысился общий уровень двигательной активности, координации движений, то есть, расширились двигательные возможности детей, что, по оценке родителей, отразилось на бытовых навыках.

Улучшились функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, подтверждением чему служили данные измерения частоты сердечных сокращений и артериального давления, определявшиеся до и после занятия. Повышение адаптации организма к физическим нагрузкам, лучшая их переносимость, наблюдались не только по показателям ЧСС и АД, но и по результатам педагогических наблюдений за эмоциональным состоянием ребенка, по которому можно было судить об уменьшении утомления при физической нагрузке к концу полугодичного периода. Немаловажным является то, что происходило развитие коммуникативных навыков – на занятиях дети с желанием вступали во взаимодействие со специалистами, с другими детьми, с радостью пытались выполнять новые задачи, даже те, которые казались им трудными.

В целом гидрореабилитация на основе идей кондуктивной педагогики имеет как оздоровительное, так и воспитательное значение – дети становятся более дисциплинированными, смелыми и решительными. Правильно организованные занятия плаванием в сочетании с элементами развития сенсорного восприятия, внимания и других психических функций разносторонне и гармонично развивают личность ребенка, способствуют формированию силы и выносливости, коммуникативных навыков.

Такое педагогическое воздействие создает ребенку с ДЦП дополнительную мотивацию, формирует у него необходимые знания, умения и навыки по организации движений. Занятия в водной среде вносят яркость и разнообразие в повседневную жизнь детей, учат применять полученные знания, а также могут способствовать, при желании родителей, вовлечению ребенка в спорт.

Предложенный подход к проектированию программ комплексной реабилитации детей с детским церебральным параличом с использованием гидрореабилитации на основе идей кондуктивной педагогики позволяет планировать занятия на основе особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей детей с детскими церебральными параличами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.А., Куренков А.Л., Намазова-Баранова Л.С., Ключкова О.А., и др. Комплексная оценка двигательных функций у пациентов с детским церебральным параличом. – М.: ПедиатрЪ, 2014. – 84 с.
2. Бодрова Н.А., Толкачева Т.Н. Лечебная гимнастика как средство преодоления двигательных нарушений у детей с ДЦП (со спастической диплегией). – Тольятти: Фонд «Развитие через образование», 2006. – 64 с.
3. Григорьева Д.В. Технологии гидрореабилитации под общей ред. проф. Д.Ф. Мосунова; Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб.: 2014. – С. 38.
4. Данилова А.М., Подвальная Е.В., Шишкова М.И. Междисциплинарный подход в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой

психического развития Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 2. – С. 187-195; [Электронный ресурс]: URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39056> (дата обращения: 22.01.2024).

5. Монусов Д.Ф., Сизыкин В.Т. Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка-инвалида. – М.: Советский спорт, 2012. -152 с.

6. Сальков В.Н., Шмелева С.В., Коноваленко С.В. Детский церебральный паралич. Причины. Клинические проявления. Лечение и реабилитация.- Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020 . – 160 с.

7. Ткаченко Е.С., Голева О.П., Щербаков Д.В., Халикова А.Р. Детский церебральный паралич: состояние изученности проблемы (обзор) МиД.-2019.- №2.- [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-tserebralnyy-paralich-sostoyanie-izuchennosti-problemy-obzor> (дата обращения: 16.01.2024).

8. Финк А. Кондуктивная педагогика А. Пет : практика развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Академия, 2010.- 379 с.

9. Шмонин А.А. Современные алгоритмы мультидисциплинарной реабилитации пациентов с детским церебральным параличом . Эффективная фармакотерапия. – 2019 . – №14. – С.36-42.

10.Adar S., Dündar Ü., Demirdal Ü.S., Ulaşlı A.M. et al. The effect of aquatic exercise on spasticity, quality of life, and motor function in cerebral palsy // Turk J. Phys Med Rehabil.- 2017.- N63 (3). – pp. 239-248.- doi: 10.5606/fttrd.2017.280. PMID: 31453460; PMCID: PMC6648251 (дата обращения: 16.01.2024).

11.Conductive learning, a life-changing teaching method for children with neurological disorders at the András Pete Faculty of Semmelweis University.- 2023.-[Электронный ресурс]: <https://www.timeshighereducation.com/hub/semmelweis-university/p/conductive-education-life-changing-learning-method-children-neurological.-> (дата обращения: 16.01.2024).

12.Duma N.E., Hlongwa M., Benjamin-Damons N., et al. Physiotherapy treatment of children with cerebral palsy in low- and middle-income countries: review protocol // Syst Ed.- 2023.- N12.- pp. 110 – [Электронный ресурс]: <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02280-8> (дата обращения: 16.01.2024).

13.McIntyre S., Goldsmith S., Webb A. et al. Global prevalence of cerebral palsy: a systematic analysis // Dev Med Children's Neurol.- 2022.- N 64 (12).- pp. 1494-1506.- [Электронный ресурс]: <https://doi.org/10.1111/dmcn.15346> (дата обращения: 16.01.2024).

14.Sadowska M., Hujar B.S., Kopyta I. Cerebral palsy: current opinions on definition, epidemiology, risk factors, classification and treatment options //

15.Neuropsychiatric Disease and Treatment.- 2020.- V 16.- pp. 1505-1518.- 10.2147/NDT.S235165.- [Электронный ресурс]: <https://www.researchgate.net/publication/342124600> (дата обращения: 16.01.2024).

DESIGN AND ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE REHABILITATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY USING HYDROREHABILITATION BASED ON THE IDEAS OF CONDUCTIVE PEDAGOGY

Gareev D.T., Farkhutdinova L.V.

The article discusses and substantiates approaches to the design of comprehensive rehabilitation programs for children with cerebral palsy using hydrorehabilitation based on the ideas of conductive pedagogy within the framework of an interdisciplinary approach to the organization of the correctional pedagogical process. A study was conducted of 12 preschool children diagnosed with cerebral palsy, spastic diplegia of severe and moderate severity, using a survey of parents, testing of the motor sphere, psychological and pedagogical examination with the participation of a psychologist and a defectologist, which made it possible to identify the characteristics of the motor abilities of children and the development of their mental functions. Based on this, a Program has been developed, including conceptual, diagnostic, correctional and developmental, social and pedagogical modules. The classes conducted over 6 months made it possible to identify positive dynamics both in the development of motor functions and in the correction of the mental development of children.

Keywords: cerebral palsy, program, interdisciplinary approach, hydrorehabilitation, conductive pedagogy, psychological and pedagogical correction, design.

УДК 37

ПРЕОДАЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Мецлер Олеся Сергеевна

Направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»

Направленность: Магистерская программа

Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности,

Институт детства, Новосибирский государственный

Педагогический университет, Новосибирск)

E-mail: alisa79m@mail.ru

Настоящая статья посвящена проблеме преодоления лексических нарушений у детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Исследование основано на анализе существующих методов и подходов к коррекции лексических нарушений и предлагает индивидуализированные методики работы с детьми данного возраста и типа речевых нарушений. В статье представлены практические методы, включая использование наглядных материалов, ролевые игры, чтение книг и игры на развитие логического мышления. Кроме того, представлен кейс-стади, демонстрирующий применение описанных методик в работе с конкретным ребенком. В итоге статьи сделаны выводы о важности индивидуализированного подхода и рекомендации о дальнейших направлениях исследований и практической работы в области преодоления лексических нарушений у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *лексические нарушения, нарушения речи, дети 5-6 лет, логопедическая работа, общее недоразвитие речи, лексический запас, преодоление нарушений, методы логопедии, речевая патология, кейс-стади.*

Актуальность исследования преодоления нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи обусловлена необходимостью обеспечения эффективной ранней помощи и поддержки детям с речевыми трудностями. Возраст 5-6 лет критически важен для формирования базовых лексических навыков, необходимых для успешной адаптации в образовательной и социальной среде. Нарушения в лексической сфере могут существенно ограничить способность ребенка к эффективному общению и усвоению знаний, что в дальнейшем может привести к серьезным трудностям в учебе и социальной адаптации. Поэтому изучение методов и подходов к преодолению этих нарушений на ранних стадиях развития имеет критическое значение для успешного обучения и развития детей с общим недоразвитием речи [4, с.19].

Проблема заключается в том, что дети в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с серьезными трудностями в формировании лексического запаса и правильном использовании слов в речи. Недоразвитие лексической стороны речи может существенно затруднить процесс коммуникации, обучения и социальной адаптации этих детей. Они могут испытывать трудности в понимании инструкций, общении со сверстниками и преподавателями, а также в успешном освоении учебного материала [5, с.345]. Нарушения в лексической сфере могут привести к ухудшению академических результатов, а также к возникновению проблем с самооценкой и социальной адаптацией. Поэтому эффективное преодоление нарушений лексической стороны речи в этом возрасте является важной задачей как для специалистов в области логопедии и педагогики, так и для родителей и общества в целом.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что оно направлено на анализ и систематизацию теоретических аспектов преодоления нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Данное исследование предлагает новый взгляд на проблему, углубляя понимание процессов лексического развития в этом возрасте и их особенностей у детей с речевыми нарушениями.

В частности, наше исследование представляет собой комплексный анализ существующих теорий и концепций, связанных с лексическим развитием, а также

адаптированных подходов к логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. Применение современных методов анализа и интерпретации данных позволяет выявить новые подходы к преодолению нарушений лексической стороны речи и предложить инновационные методики работы с такими детьми. Таким образом, данное исследование вносит вклад в развитие логопедии и специального образования, обогащая научное понимание процессов лексического развития у детей с общим недоразвитием речи и предлагая новые подходы к их коррекции и поддержке.

Теоретические аспекты нарушений лексической стороны речи, особенно у детей 5-6 лет, имеют важное значение для понимания речевого развития и разработки методов коррекции. Роль лексического развития в речевом развитии детей данного возраста выделяется следующим образом:

1. Основа для общего языкового развития: лексическое развитие формирует основу для овладения другими аспектами языка, такими как грамматика, синтаксис и семантика. Расширение лексического запаса детей в возрасте 5-6 лет обогащает их языковые навыки и способствует более качественному речевому процессу.

2. Связь с когнитивным развитием: лексическое развитие тесно связано с когнитивным развитием ребенка. Приобретение новых слов и понятий расширяет кругозор и когнитивные способности ребенка, что способствует развитию мышления и восприятия.

3. Важность для общения и обучения: наличие широкого лексического запаса облегчает коммуникацию и обучение ребенка. Дети с богатым лексиконом могут выражать свои мысли и понимать инструкции и учебный материал более эффективно.

4. Связь с социальной адаптацией: умение эффективно использовать слова и выражения помогает детям лучше взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, что в свою очередь способствует успешной социальной адаптации.

Таким образом, лексическое развитие является неотъемлемой частью речевого развития детей 5-6 лет и играет ключевую роль в их общем успехе и благополучии. Нарушения в лексической стороне речи могут привести к серьезным трудностям в общении, обучении и социальной адаптации, поэтому их преодоление является важной задачей для логопедов и педагогов.

Далее представим характеристики и особенности нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи включают следующие аспекты:

1. Ограниченный лексический запас: дети данного возраста с общим недоразвитием речи часто имеют ограниченный лексический запас по сравнению с их сверстниками. Они могут испытывать трудности с запоминанием и использованием новых слов.

2. Проблемы с образованием слов: у детей может наблюдаться нарушение процесса образования слов, включая сложные слова и слова с нестандартным строением.

3. Трудности в выборе слова в соответствии с ситуацией: дети могут испытывать затруднения в выборе подходящего слова для выражения своих мыслей и идей в зависимости от контекста и обстановки.

4. Неопределенность в понимании значения слов: они могут иметь трудности в понимании значения некоторых слов, что затрудняет их способность к эффективному коммуникативному общению.

5. Ошибки в употреблении слов: дети могут допускать ошибки в употреблении слов, такие как синонимические ошибки, неправильное использование слов в контексте и другие.

6. Сниженная способность к артикуляции слов: у детей с общим недоразвитием речи также могут наблюдаться проблемы с артикуляцией слов, что влияет на их четкость произношения.

7. Ограниченные стратегии запоминания и воспроизведения слов: эти дети могут проявлять ограниченные стратегии запоминания и воспроизведения слов, что затрудняет их способность к усвоению новой лексики и ее использованию в речи [6, с.27].

Все описанные нами особенности и характеристики создают сложности в коммуникации и общении у детей данного возраста с общим недоразвитием речи и требуют целенаправленной коррекционной работы и поддержки со стороны специалистов.

В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть процесс формирования лексического запаса у детей с речевыми нарушениями, что подвержено влиянию различных факторов, включая:

1. Органические причины: некоторые дети могут иметь органические аномалии, такие как поражения центральной нервной системы или генетические нарушения, которые могут препятствовать нормальному развитию лексического запаса.

2. Сенсорные нарушения: проблемы со слухом или зрением могут затруднить восприятие и усвоение новых слов.

3. Недостаточная стимуляция речи: недостаточное количество разнообразных речевых воздействий в окружении ребенка может замедлить его лексическое развитие.

4. Психологические и эмоциональные факторы: стресс, тревога или низкая самооценка могут влиять на способность ребенка к обучению и запоминанию слов.

5. Социокультурные аспекты: среда, в которой живет ребенок, его культурный и социальный контекст, а также доступность к качественным образовательным ресурсам могут оказывать влияние на его лексическое развитие.

6. Недостаточная логопедическая помощь: отсутствие доступа к специализированной помощи или неэффективное проведение логопедических занятий также может затруднить формирование лексического запаса у детей с речевыми нарушениями [7, с.89]. Полагаем, что понимание этих факторов помогает логопедам и родителям разработать индивидуализированные подходы к развитию лексического запаса и улучшить результаты логопедической работы с детьми, страдающими речевыми нарушениями.

Преодоление нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода и использования разнообразных методик. Представим некоторые из них:

1. Методика наглядно-образной ассоциации: включает использование изображений, картинок, игрушек и других наглядных материалов для ассоциации с новыми словами и понятиями.

2. Методика контекстного обучения: основана на предоставлении детям контекста, в котором используются новые слова. Это может включать чтение книг, просмотр мультфильмов или игры, где новые слова встраиваются в смысловую обстановку.

3. Методика повторения и закрепления: повторение слов и использование их в различных контекстах помогает закрепить их в памяти ребенка.

4. Методика речевых игр и упражнений: разнообразные игры, ролевые игры, упражнения на расширение словарного запаса способствуют активному использованию и запоминанию новых слов.

5. Использование мультимедийных технологий: компьютерные программы, мобильные приложения и интерактивные игры могут быть эффективным средством для развития лексического запаса у детей.

6. Индивидуализированный подход: учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, его интересы, уровень развития и предпочтения при выборе методик работы.

7. Семейная поддержка и вовлечение: родители играют важную роль в развитии лексического запаса ребенка, поэтому их вовлечение в процесс обучения и поддержка дома также важны [1, с.38].

Предложенные нами методики и подходы могут применяться индивидуально или в комбинации, в зависимости от потребностей и особенностей каждого ребенка с общим недоразвитием речи.

При разработке индивидуализированных программ коррекции лексических нарушений у детей следует учитывать их индивидуальные потребности, уровень развития, особенности речевого нарушения и предпочтения. Предлагаем несколько подходов, которые могут использоваться педагогами:

1. Анализ потребностей и уровня развития: начните с тщательной оценки лексического уровня ребенка и выявления его слабых и сильных сторон. Это поможет определить области, требующие большего внимания, и разработать программу, направленную на конкретные цели.

2. Учет индивидуальных особенностей: учитывайте особенности речевого нарушения и степень его влияния на формирование лексического запаса. Например, если у ребенка дизартрия, возможно, потребуется больше времени и усилий для правильного произношения и запоминания новых слов.

3. Использование многоуровневых подходов: включите в программу разнообразные методики и подходы, такие как наглядные материалы, ролевые игры, речевые упражнения, чтение и дискуссии. Это поможет обеспечить разнообразный и эффективный подход к коррекции лексических нарушений.

4. Создание индивидуальных целей и задач: определите конкретные цели и задачи для каждого ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями. Это может включать расширение словарного запаса, улучшение понимания значений слов, использование слов в контексте и т.д.

5. Систематический мониторинг и оценка прогресса: проводите регулярное отслеживание прогресса ребенка, чтобы оценить эффективность программы коррекции и вносить коррективы в необходимых случаях.

6. Вовлечение родителей и педагогов: включите родителей и учителей в процесс разработки и реализации программы коррекции. Объясните им методики и подходы, чтобы они

могли поддерживать и помогать ребенку вне учебных занятий [2, с.42]. Описанные подходы помогают создать индивидуализированные программы коррекции, которые эффективно соответствуют потребностям и особенностям каждого ребенка с лексическими нарушениями.

По нашему мнению, эффективная логопедическая работа с детьми 5-6 лет с различными типами речевых нарушений требует учета и применения определенных принципов. Предлагаем рассмотреть несколько из них:

1. Индивидуализация подхода: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, его уровня развития, степени речевого нарушения и личные предпочтения при выборе методик и подходов к работе.

2. Раннее вмешательство: начинать работу с детьми как можно раньше, поскольку раннее вмешательство может помочь предотвратить ухудшение речевых нарушений и обеспечить более успешные результаты в долгосрочной перспективе.

3. Систематичность и последовательность: планирование логопедических занятий таким образом, чтобы они были систематичными, последовательными и структурированными. Постепенное введение новых навыков и концепций помогает детям лучше усваивать материал.

4. Игровой подход: использование игр, ролевых игр и другие игровые активности как основной метод работы с детьми данного возраста. Игровые формы обучения помогают детям лучше усваивать материал и делают процесс обучения более увлекательным.

5. Положительное усиление: поощрение детей за их усилия и достижения, используя положительное усиление и похвалу. Это помогает поддерживать мотивацию и уверенность ребенка в себе.

6. Сотрудничество с родителями и учителями: вовлечение родителей и учителей в процесс логопедической работы, предоставление рекомендации и поддержки для дальнейшей работы с ребенком в домашних условиях и в школе.

7. Отслеживание прогресса и коррекция подхода: регулярная оценка прогресса ребенка и внесение коррективы в программу работы, если это необходимо, основываясь на его индивидуальных потребностях и достижениях [3, с.149].

Эти принципы помогают создать эффективное и индивидуализированное логопедическое вмешательство, способствующее успешному преодолению речевых нарушений у детей данного возраста.

Практические методы работы с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи должны быть индивидуализированными и направленными на развитие лексической стороны речи, а также других аспектов речевого развития. Приведем несколько методов, которые могут быть эффективными:

1. Наглядные материалы и игры: использование разнообразных наглядных материалов, таких как картинки, игрушки, карточки с изображениями, позволяет визуально представить новые слова и понятия, что помогает детям лучше их запоминать. Например, можно проводить игры, в которых дети должны выбирать картинку, соответствующую данному слову, или составлять истории на основе изображений.

2. Ролевые игры и драматизация: позволяют детям активно использовать новые слова в различных контекстах и ситуациях. Например, дети могут играть в магазин, врачей, поваров и т.д., используя соответствующие лексические единицы.

3. Чтение и обсуждение книг: проведение сеансов чтения и последующего обсуждения книг способствует расширению словарного запаса детей, а также развитию их понимания прочитанного. Важно выбирать книги, соответствующие интересам и уровню развития каждого ребенка.

4. Игры на развитие логического мышления и анализа: различные игры и упражнения, направленные на развитие логического мышления, аналитических способностей и сравнительного анализа, способствуют активному использованию слов и формированию навыков их использования.

5. Использование интерактивных технологий: компьютерные программы, мобильные приложения и другие интерактивные средства могут быть эффективным инструментом для обучения и развития лексической стороны речи у детей. Например, существуют приложения, которые предлагают игровые задания на расширение словарного запаса и развитие речи.

Пример кейс-стади: Кейс: Анна, 5 лет, имеет общее недоразвитие речи, включая ограниченный лексический запас и затруднения в произношении некоторых звуков.

Методы: Игра «Выбери картинку»: показываются картинки с предметами, и ребенку предлагается выбрать ту картинку, на которой изображен объект, называемый логопедом. Например, показывается картинка с яблоком, грушей и бананом, и ребенку говорят: «Покажи, где яблоко».

Чтение книг с последующим обсуждением: логопед читает рассказ или сказку, после чего обсуждает с Анной содержание и задает вопросы, чтобы проверить ее понимание. Затем они обсуждают значения новых слов и пытаются использовать их в предложениях.

Ролевые игры: Анна и логопед играют в магазин, где она должна попросить или описать предметы, которые хочет купить. Логопед предоставляет поддержку и коррекцию при необходимости.

Эти методы позволяют индивидуализировать обучение и адаптировать его к потребностям каждого ребенка, стимулируя развитие его лексической стороны речи.

Таким образом теоретическая значимость аспектов преодоления нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи заключается в нескольких аспектах:

Во-первых, изучение этих аспектов способствует более глубокому пониманию процессов развития речи в этом возрасте, а также специфики возникновения и проявления нарушений лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи. Это позволяет лучше ориентировать педагогов и логопедов в выборе методов работы с такими детьми и разрабатывать более эффективные программы коррекции.

Во-вторых, теоретические аспекты преодоления нарушений лексической стороны речи могут служить основой для дальнейших исследований в этой области. Они могут стать отправной точкой для разработки новых теорий и концепций, а также для проведения практических исследований с целью проверки эффективности различных методов работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Наконец, теоретическое осмысление проблемы преодоления нарушений лексической стороны речи в данном контексте способствует формированию базовых принципов и подходов к логопедической работе с такими детьми. Это помогает систематизировать знания и опыт практикующих специалистов, а также обогащает теоретическую базу в области логопедии и специального образования.

Практическая значимость преодоления нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи состоит в ряде важных моментов:

1. Разработка индивидуализированных программ: научное понимание теоретических аспектов помогает логопедам и педагогам разрабатывать индивидуализированные программы работы с каждым ребенком, учитывая его уникальные особенности и потребности.

2. Выбор эффективных методов и подходов: исследования в области преодоления нарушений лексической стороны речи предоставляют базу для выбора наиболее эффективных методов и подходов в работе с детьми данной возрастной группы.

3. Обучение педагогов и родителей: полученные знания могут использоваться для обучения педагогов и родителей методикам и стратегиям работы с детьми с общим недоразвитием речи, что повышает качество речевого обучения в различных образовательных средах.

4. Улучшение результатов коррекционной работы: применение теоретически обоснованных подходов способствует улучшению результатов коррекционной работы и повышению эффективности обучения у детей с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость теоретических аспектов преодоления нарушений лексической стороны речи заключается в их применении на практике для улучшения речевого развития и социальной адаптации детей данной возрастной группы.

Подведение итогов исследования, а также сводные выводы и рекомендации для дальнейшей работы в области преодоления нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи играют ключевую роль в уяснении значимости проведенной работы и определении направлений для будущих исследований и практической работы. Нами сделаны некоторые возможные выводы и рекомендации:

1. Использование индивидуализированных подходов и методик в работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи позволяет достигать более эффективных результатов в развитии их лексического запаса.

2. Наглядные материалы, игры, ролевые игры, чтение книг и другие методики оказываются полезными в совокупном развитии лексической стороны речи у детей данного возраста и типа речевых нарушений.

3. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при разработке программ коррекции и адаптировать методы работы под его потребности.

Рекомендации:

1. Проведение дальнейших исследований, направленных на сравнительный анализ эффективности различных методик работы с детьми данного возраста и типа речевых нарушений.

2. Развитие и апробация новых инновационных методов и подходов в логопедической практике, таких как использование интерактивных технологий и игровых методик.

3. Обучение и поддержка родителей, учителей и логопедов в применении эффективных методик работы с детьми с общим недоразвитием речи, чтобы обеспечить последовательную и систематическую помощь детям в их речевом развитии.

Эти выводы и рекомендации могут послужить основой для дальнейшего развития исследований и практической работы в области преодоления лексических нарушений у детей данного возраста и типа речевых нарушений.

Таким образом преодоление нарушений лексической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи является сложным, но вполне реализуемым процессом при наличии соответствующих знаний и методов работы. Систематическая логопедическая работа, основанная на теоретических аспектах развития речи в данном возрасте, помогает детям преодолеть эти трудности и успешно развиваться в области лексической стороны речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №1. – С. 38-43.
2. Артеменко О.Н., Булаш Е.И. Особенности лексического запаса у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 8. С. 42-42.
3. Гимадиева К. А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. Москва: Буки-Веди, 2015. С. 149-151.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / М.: Национальный книжный центр, 2015. 176 с.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей: пособие для воспитателей детского сада / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2017. С. 345-348
6. Баль Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Минск: 2015. с. 110.
7. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова. Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо. 2018.-288 с.

OVERCOMING VIOLATIONS OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN CHILDREN 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: THEORETICAL ASPECTS

Metzler O.S.

This article is devoted to the problem of overcoming lexical disorders in children aged 5-6 years with general speech underdevelopment. The study is based on the analysis of existing methods and approaches to the correction of lexical disorders and offers individualized methods of working with children of a given age and type of speech disorders. The article presents practical methods, including the use of visual materials, role-playing games, reading books and games for the development of logical thinking. In addition, a case study is presented demonstrating the application of the described techniques in working with a specific child. As a result, the article draws conclusions about the importance of an individualized approach and recommendations for further research and practical work in the field of overcoming lexical disorders in children aged 5-6 years with general speech underdevelopment.

Keywords: *lexical disorders, speech disorders, children 5-6 years old, speech therapy, general speech underdevelopment, vocabulary, overcoming disorders, speech therapy methods, speech pathology, case study.*

УДК 37

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Тен Людмила Валентиновна

Студент магистратуры,

направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»,
магистерская программа «Логопедические технологии преодоления
расстройств речевой деятельности», Институт детства,
Новосибирский государственный Педагогический университет,
Новосибирск

E-mail: goldfish_8303@mail.ru

В данной статье проведен научно-теоретический анализ проблемы преодоления нарушения произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Основное внимание уделено дифференцированному подходу в реабилитационном процессе, предлагая теоретически обоснованные стратегии для коррекции. Автор подчеркивает важность индивидуализированного воздействия, анализируют ключевые проблемы и предлагают методы для эффективной работы с произносительными трудностями у данной группы детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дизартрия, произношение, старший дошкольный возраст, дифференцированный подход, реабилитация, развитие речи.

Дизартрия, как нарушение произношения речи, представляет собой значительную проблему в области развития ребенка. Исследование этой проблемы в дошкольном возрасте важно для понимания масштабов и влияния данного нарушения на разнообразные аспекты детского развития [1]. Согласно последним исследованиям, дизартрия встречается у приблизительно 7-10% детей старшего дошкольного возраста. Эти цифры могут варьироваться в зависимости от региона, социокультурных факторов и доступности качественной медицинской диагностики [2].

Проблемы произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста могут варьироваться по своей природе и проявлениям. Эти трудности могут включать в себя артикуляционные недочеты, дислалии, дизартрии и другие нарушения, влияющие на четкость и правильность произношения звуков и слов [3].

Актуальность дифференцированного подхода в коррекции дизартрии у дошкольников проявляется в индивидуализации методик, учете разнообразия проявлений нарушения, и поддержке социально-эмоционального развития, обеспечивая более эффективное и персонализированное преодоление речевых трудностей. Проблема применения дифференцированного подхода в коррекции дизартрии у дошкольников заключается в разнообразии проявлений этого нарушения, недостаточной осведомленности общества, недостатке ресурсов и сложности оценки прогресса, что требует более системного и координированного подхода со стороны специалистов и образовательных учреждений.

Научная новизна темы «Дифференцированный подход к преодолению нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией» заключается в следующих аспектах:

1. Индивидуализация и персонализация: исследования, фокусирующиеся на выявлении индивидуальных особенностей каждого ребенка с дизартрией, с последующим созданием персонализированных программ коррекции. Это включает в себя учет типа дизартрии, степени выраженности, а также индивидуальных потребностей и предпочтений ребенка.

2. Мультимодальный подход: исследования, предлагающие мультимодальный подход в реабилитации, который объединяет разнообразные методики и техники, такие как речевые упражнения, игровые подходы, использование технологий и сенсорной стимуляции. Это

обогащает обучающий опыт и учитывает многогранность детского восприятия и восприятия мира.

3. Взаимодействие с родителями: исследования, оценивающие эффективность взаимодействия с родителями в процессе коррекции дизартрии. Интеграция семей в программы обучения и предоставление родителям навыков работы с детьми в домашних условиях.

4. Оценка социально-эмоциональных аспектов: исследования, ориентированные на оценку влияния коррекции дизартрии на социально-эмоциональные аспекты развития дошкольников. Это включает в себя оценку самооценки, уровня уверенности и качества взаимодействия с окружающей средой.

5. Технологические Решения: исследования, разрабатывающие и оценивающие эффективность использования современных технологий (например, приложений, виртуальной реальности) в процессе коррекции дизартрии у дошкольников. Интеграция технологий может делать процесс более привлекательным и мотивирующим для детей.

6. Мониторинг прогресса: разработка и апробация новых методик для более точного мониторинга и оценки прогресса в процессе коррекции. Это включает в себя создание объективных критериев оценки, которые учитывают динамику изменений в произношении и коммуникативных навыках.

7. Сопровождение в образовательной среде: исследования, направленные на интеграцию дифференцированного подхода в образовательную среду дошкольных учреждений. Это включает в себя разработку обучающих программ и обучение педагогов для успешной реализации коррекционных методик.

8. Эффективность социального взаимодействия: оценка влияния коррекции дизартрии на социальное взаимодействие между детьми в группе. Исследования, направленные на выявление позитивных изменений в общении и взаимодействии с окружающими.

Научная новизна данной темы заключается в создании всестороннего и эффективного подхода к преодолению нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией, учитывающего их индивидуальные, социальные и эмоциональные особенности.

Этиология дизартрии представляет собой множество факторов, воздействующих на формирование данного нарушения в старшем дошкольном возрасте. Важным аспектом является органическое воздействие, такое как поражения центральной нервной системы или структур речевого аппарата. Внутренние факторы могут включать в себя генетические предрасположенности, аномалии развития или соматические заболевания.

Распространенными причинами дизартрии у детей старшего дошкольного возраста являются неврологические нарушения, такие как церебральный паралич, травмы головного мозга или аномалии в развитии мозга. Также, влияние на формирование дизартрии оказывают психосоциальные факторы, включая стресс, травматические события или неблагоприятные условия воспитания.

Отметим, что в процессе старшего дошкольного возраста дети активно развивают свои речевые навыки, и наличие дизартрии может создать препятствия для успешного овладения этим процессом. Поэтому понимание этиологии является критически важным шагом для разработки эффективных стратегий коррекции и поддержки детей с этим нарушением в данном возрастном периоде.

Диагностика дизартрии в старшем дошкольном возрасте предполагает:

1. Артикуляционный анализ: в рамках диагностики дизартрии в старшем дошкольном возрасте осуществляется детальный артикуляционный анализ, направленный на оценку точности и координации движений речевых органов. Систематическое исследование артикуляционных особенностей помогает выявить нечеткость и дефицит в произношении конкретных звуков или звукосочетаний.

2. Экспертная оценка артикуляторной динамики: дифференцированный метод включает в себя экспертную оценку динамики движений артикуляторов в процессе произношения. Эксперт анализирует плавность и координацию работы губ, языка, неба и голосовых связок в контексте формирования конкретных звуков, а также изучает динамические особенности переходов между звуками.

3. Эксплораторное исследование речевого аппарата: для полного понимания дизартрии проводится эксплораторное исследование речевого аппарата, включая визуальную оценку структурных особенностей, таких как размер и форма губ, положение языка в покое и во время произношения, а также общую анатомию орофациальной области.

4. Изучение динамики моторики и фонематической дискриминации: дополнительно проводится изучение динамики моторики речевых органов и фонематической дискриминации. Оценка силы и точности движений, а также способности различения звуков и звукосочетаний, дает дополнительные инсайты в сущность и механизмы дизартрии.

5. Определение характеристик аудиометрии: для выявления возможных акустических особенностей, которые могут влиять на произношение, проводится анализ аудиометрии. Это включает в себя изучение слуховой чувствительности и выявление возможных проблем, связанных с восприятием звуков и речевым восприятием.

6. Экспертное мнение логопеда и невролога: важной частью диагностики является экспертное мнение логопеда и невролога. Оценка сочетает в себе результаты инструментальных методов с личным опытом специалистов, учитывая широкий спектр факторов, влияющих на динамику дизартрии в конкретном случае.

По мнению Е.А. Данилова «диагностика дизартрии в старшем дошкольном возрасте представляет собой многоплановый процесс, включающий объективные методы и субъективные оценки, что позволяет учесть разнообразие проявлений данного нарушения у детей в данном возрасте» [4].

Дифференцированный подход в реабилитации дизартрии у дошкольников начинается с тщательного анализа индивидуальных характеристик нарушения. Это включает в себя определение степени выраженности дефицита в моторике речевых органов, артикуляционных особенностей и уровня функциональной способности ороральной мускулатуры.

И.С. Якиманская убеждена в том, что «дифференцированный подход подразумевает выделение ключевых артикуляционных навыков, которые требуют особого внимания. Это может включать в себя работу над конкретными звуками, звукосочетаниями или даже особыми типами движений, которые приводят к наибольшим трудностям в произношении» [5].

Основываясь на вышеуказанных характеристиках, разрабатывается индивидуальная программа реабилитации. Эта программа включает в себя комплекс многоаспектных методик, нацеленных на улучшение артикуляционных и моторных навыков. Программа также может варьироваться в зависимости от возраста, психоземotionalного состояния и уровня развития каждого ребенка.

Для максимальной эффективности дифференцированного подхода в реабилитации дошкольников с дизартрией включаются игровые элементы. Эти элементы специально разрабатываются с учетом возрастных особенностей и интересов детей, обеспечивая при этом психологическую мотивацию и позитивный опыт в процессе обучения.

Дифференцированный подход предполагает систематическое и регулярное отслеживание прогресса каждого ребенка. Это включает в себя оценку изменений в артикуляционных навыках, адаптацию программы реабилитации в зависимости от достигнутых результатов и постоянную коммуникацию с родителями для обеспечения непрерывности поддержки в домашних условиях.

Для обеспечения последовательности и контингентности обучения, дифференцированный подход включает в себя индивидуализированное обучение в семейной среде. Это позволяет родителям активно участвовать в реабилитационном процессе, применяя изученные методики и техники в повседневной жизни ребенка.

С целью улучшения социальной адаптации и развития коммуникативных навыков, дифференцированный подход предусматривает групповые занятия. Это позволяет детям обмениваться опытом, учиться друг у друга, а также создает поддерживающую атмосферу в процессе преодоления трудностей.

Таким образом, дифференцированный подход в реабилитации дошкольников с дизартрией выступает как интегральный метод, учитывающий не только физические аспекты нарушения, но и психологические, социальные и возрастные особенности каждого ребенка.

Предлагаем следующие методы развития артикуляционных навыков:

1. Артикуляционная гимнастика:

Описание: включает комплекс физических упражнений, направленных на укрепление и развитие мускулатуры речевых органов (губ, языка, неба).

Применение: Повышение гибкости, координации, силы артикуляционных мышц.

2. Специфические упражнения для звуков:

Описание: фокусируются на тренировке конкретных артикуляционных движений, связанных с труднопроизносимыми звуками.

Применение: Развитие точности и плавности движений при произношении определенных звуков.

3. Восприятие звуков:

Описание: Игры и упражнения, направленные на развитие фонематической дискриминации и аудитивного восприятия звуков.

Применение: Улучшение способности различать и правильно воспроизводить звуки.

4. Мимико-губные упражнения:

Описание: включают элементы мимики, где ребенок учится контролировать движения губ и лица в процессе произношения.

Применение: Развитие губной моторики и артикуляции.

5. Терапевтические игры с использованием звуков:

Описание: включают игры, где дети применяют труднопроизносимые звуки в контексте ролевых сценариев или игровых ситуаций.

Применение: Стимуляция произношения в натуральных коммуникативных контекстах.

6. Артикуляционные карточки и изображения:

Описание: используются карточки с изображениями, где дети могут практиковать произношение слов и звуков, соответствующих изображениям.

Применение: Визуальная поддержка для артикуляционных упражнений.

7. Использование зеркала:

Описание: Ребенок наблюдает за своими губами, языком и лицевыми мышцами в зеркале во время произношения слов и звуков.

Применение: Самоконтроль и коррекция артикуляции при визуальной обратной связи.

8. Сенсорные упражнения:

Описание: Использование тактильных и сенсорных стимулов для активации речевых органов.

Применение: Стимуляция чувствительности и усиление моторики речевых мышц.

9. Ритмическая терапия:

Описание: Использование ритмических паттернов и музыкальных элементов для обучения правильной артикуляции.

Применение: Развитие ритмических и моторных аспектов речи.

10. Индивидуальные занятия с логопедом:

Описание: специально разработанные занятия, основанные на индивидуальных потребностях и характеристиках ребенка.

Применение: Персонализированный подход к развитию артикуляционных навыков.

Выбор и комбинация этих методов должны быть адаптированы под индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка с дизартрией в старшем дошкольном возрасте.

Влияние среды и воспитательного процесса в преодолении дизартрии у дошкольников:

1. Роль воспитательного окружения:

Описание: Окружающая среда в детском учреждении или дома играет ключевую роль в создании поддерживающей атмосферы для развития речи. Это включает в себя организацию структурированных занятий, где специалисты обеспечивают оптимальные условия для развития артикуляционных навыков.

2. Индивидуальный подход в образовательном процессе:

Описание: Важность индивидуального подхода при обучении детей с дизартрией. Программы должны быть адаптированы к уникальным потребностям каждого ребенка, учитывая его уровень развития и специфику артикуляционных трудностей.

3. Взаимодействие с ребенком в повседневной обстановке:

Описание: Способы и методы взаимодействия педагогов, родителей и других детей с ребенком вне формальных занятий. Включает в себя поддержку и стимулирование разговора в различных ситуациях.

4. Развитие общения в группе:

Описание: Программы, направленные на развитие общения в коллективе. Специалисты поощряют детей общаться между собой, играть в команде, что способствует улучшению коммуникативных навыков.

5. Семейная поддержка и обучение:

Описание: Важность вовлечения семьи в процесс реабилитации. Родители получают рекомендации по поддержке речевого развития ребенка в домашних условиях, включая специальные упражнения и техники.

6. Позитивный подход и мотивация:

Описание: Создание позитивного обучающего опыта. Отмечается роль поощрения, похвалы и поддержки в формировании положительного отношения ребенка к процессу обучения и преодолению трудностей.

7. Технологии в образовательном процессе:

Описание: Использование современных образовательных технологий для индивидуального обучения. Это включает в себя приложения, игры и онлайн-ресурсы, специально адаптированные для работы с дизартрией.

8. Развивающие игры и активности:

Описание: Игры и задания, специально разработанные для стимуляции речевого развития. Эти активности могут включать в себя использование звуков, слов и фраз, сосредотачивая внимание на правильной артикуляции.

9. Консультации логопеда:

Описание: Регулярные консультации с логопедом для обсуждения прогресса и обновления индивидуальной программы развития. Логопед оказывает советы по интеграции методов воспитательного процесса в повседневную жизнь.

10. Сетевое взаимодействие и обмен опытом:

Описание: Организация сетевого взаимодействия между специалистами, родителями и педагогами для обмена опытом и передачи лучших практик. Это обеспечивает единый и целенаправленный подход к обучению.

Анализ и внедрение этих аспектов в воспитательный процесс способствует формированию интегрированного и эффективного подхода к преодолению дизартрии у дошкольников.

Психосоциальные аспекты и результаты исследований в контексте дизартрии у дошкольников:

1. Эмоциональное благополучие: дизартрия может повлиять на эмоциональное состояние ребенка, особенно в условиях неполной коммуникации. Эффективный дифференцированный подход направлен на создание позитивного опыта, повышение уверенности и снижение стресса.

Пример: Ребенок с дизартрией, успешно участвующий в индивидуализированных занятиях, может проявлять большую радость и уверенность в общении.

2. Социальная адаптация: дети с дизартрией могут сталкиваться с трудностями в социальной адаптации из-за особенностей речи.

Дифференцированный подход включает групповые занятия и поддержку общения, способствуя лучшей социальной интеграции.

Пример: Ребенок, участвующий в групповых играх и занятиях, может проявлять более высокий уровень социальной активности и взаимодействия с окружающими.

3. Академический успех: дизартрия может повлиять на уровень успеваемости в школе из-за сложностей в обучении чтению и письму. Дифференцированный подход включает индивидуальные занятия и поддержку обучения, что может способствовать повышению академических достижений.

Пример: Ребенок, получающий индивидуальные уроки с логопедом, может проявлять лучшие результаты в обучении чтению и письму.

4. Самооценка и уверенность: дизартрия может сказаться на самооценке и уверенности ребенка. Дифференцированный подход способствует формированию позитивного отношения к собственным способностям и повышению уровня уверенности.

Пример: Ребенок, который успешно преодолевает трудности в произношении, может проявлять большую самоуверенность в повседневных ситуациях.

5. Эффективность дифференцированного подхода: результаты исследований подтверждают, что дифференцированный подход в реабилитации дизартрии у детей дошкольного возраста оказывает положительное влияние на артикуляционные навыки, социальную адаптацию и академический успех.

Пример: Исследование, проведенное на группе детей с дизартрией, демонстрирует значительные улучшения в речевых навыках и общей адаптации после применения дифференцированного подхода в течение определенного периода времени.

6. Семейная динамика: влияние дизартрии на семейные отношения и динамику. Дифференцированный подход включает в себя вовлечение семьи в реабилитационный процесс, что способствует лучшему взаимопониманию и поддержке.

Пример: Семья, участвующая в совместных занятиях и консультациях, может проявлять более высокий уровень взаимодействия и содействия в поддержке речевого развития ребенка.

Подобные психосоциальные аспекты и исследования подчеркивают важность комплексного и дифференцированного подхода в преодолении дизартрии у детей дошкольного возраста, способствуя не только развитию речевых навыков, но и общему благополучию ребенка в социальном и академическом плане.

Научно-теоретический анализ преодоления нарушения произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе дифференцированного подхода выявляет необходимость учета разнообразных критериев, таких как смысловая ценность, полнота отображения предмета речи, семантические и языковые особенности, смысловое соответствие изображенному и грамматическая правильность.

Психосоциальные аспекты и результаты исследований подчеркивают важность индивидуального и комплексного подхода для эффективной реабилитации детей с дизартрией. Этот подход не только способствует формированию и развитию речевых навыков, но также оказывает положительное воздействие на эмоциональное благополучие, социальную адаптацию, академический успех и самооценку ребенка.

Таким образом, внимательное и комплексное воздействие на процессы диагностики и обучения, учитывающее индивидуальные особенности каждого ребенка, играет ключевую роль в успешной реабилитации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции. М.: Изд. В. Секачев, 2019. 60 с.
2. Баряева Л.Б. Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стертой дизартрии у дошкольников //Специальное образование. 2020. № 2. С. 172–78.
3. Ванчинова Л.Н. Логопедическая работа по развитию произносительной стороны речи у обучающихся дошкольников со стертой дизартрией // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход: материалы II международной научно-практической конференции, 2018. С. 60-62.
4. Данилова Е.А. Коррекция нарушений звукопроизношения у дошкольников с дисплазией и стертой дизартрией//Инновации. Наука. Образование. 2020. № 23. С. 1544-1551
5. Якиманская И.С. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения//Советская педагогика. 2017. №4. С.31-38.

SCIENTIFIC AND THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF OVERCOMING THE VIOLATION OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DYARTHRIA IN THE PROCESS OF A DIFFERENTIATED APPROACH

Ten L.V.

This article presents a scientific and theoretical analysis of the problem of overcoming the violation of the pronunciation side of speech in older preschool children with dysarthria. The main attention is paid to a differentiated approach in the rehabilitation process, offering theoretically sound strategies for correction. The author emphasizes the importance of individualized exposure, analyzes key problems and suggests methods for effective work with pronunciation difficulties in this group of older preschool children..

Keywords: *dysarthria, pronunciation, senior preschool age, differentiated approach, rehabilitation, speech development.*

УДК 376.42

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Фархутдинова Луиза Валеевна

Доктор медицинских наук,
профессор кафедры специальной педагогики
и психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им.М.Акумуллы»,
E-mail: luizaval@yandex.ru

Баязитова Миляуша Рафисовна

Магистрант направления «Специальное (дефектологическое)
образование» ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им.М.Акумуллы»

В статье представлены данные исследования уровня психомоторного развития дошкольников с задержкой психического развития. Выявлены несформированность статической и динамической координации движений, трудности удержания равновесия при выполнении проб, частичное или полное отсутствие произвольного торможения, несформированность пространственной организации движения, трудности в запоминании и воспроизведении последовательности движений, трудности нахождения и удержания заданной позы рук, отсутствие самоконтроля при выполнении проб, трудности в воспроизведении поз руки и пальцев, трудности в повторении заданного ритма, слабое развитие мелкой моторики пальцев рук, недостаточная сформированность графических навыков, множественные синкинезии. Обоснован алгоритм разработки коррекционных программ по развитию психомоторных функций у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, недостаточность психомоторного развития, праксис, коррекционно-развивающие программы, проектирование.

На современном этапе в России сохраняется тенденция к увеличению количества детей, имеющих отклонения в психическом и физическом развитии, значительную часть которых занимают дети с задержкой психического развития (ЗПР). Большинство исследователей определяют ЗПР как нарушение нормального темпа психического развития, проявляющееся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности, т.е. не соответствия умственных способностей ребенка его возрасту [4,5]. Детей с ЗПР от детей с нормативным развитием отличает не только задержка в развитии познавательных функций, но и недоразвитие двигательной сферы – крупной и мелкой моторики, запаздывание в развитии моторных навыков, основных двигательных действий, а также статистических функций [2,3,10]. Выявляемые нарушения моторики нельзя рассматривать только как двигательные нарушения – они обуславливают, или, наоборот, являются проявлением нарушения психомоторики в целом, что проявляется, в том числе, нарушением формирования праксиса. Затруднения или явные отклонения в психомоторном развитии выступают в качестве прогностического показателя дальнейшего неблагоприятия в психическом и речевом развитии ребенка.

В настоящее время разработано большое количество методик психомоторной коррекции [6,7,9,11,12], однако проблема остается

Целью нашего исследования было изучение уровня психомоторного развития дошкольников с ЗПР и проектирование коррекционно-развивающей программы по развитию психомоторных функций.

Исследование проведено на базе Центра детского развития. 16 детей с задержкой психического развития в возрасте 6 лет, из них 12 мальчиков и 4 девочки, диагноз – F 06.7- легкое когнитивное расстройство.

Методы исследования: обследование общей произвольной моторики, исследование зрительно-моторной координации движений, исследование уровня развития мелкой моторики, исследование кинестетического праксиса, кинетического праксиса, пространственного праксиса. При проведении пробы Хэда оценка успешности выполнения проводилась с помощью подсчета количества правильно выполненных поз в серии шести заданий (высокий – 5-6 баллов за правильно выполненные задания, средний – 3-4 балла, низкий – 0-2 балла) [1,8].

Результаты исследования общей произвольной моторики показали низкий уровень развития общей моторики у 4 детей, у остальных 12 – ниже среднего. Нарушения зрительно-моторной координации отмечены у всех детей (у 10 детей низкий уровень, у двоих – очень низкий). Показатели исследования слухомоторной координации также были в той или иной степени ниже нормативных показателей у всех детей.

Исследование уровня развития мелкой моторики показало низкий уровень развития у всех участвовавших в эксперименте – по всем видам заданий от 0 до 3 баллов. Недостаточность развития мелкой моторике выражался в неточном выполнении движений, недостаточной координации рук, в непродолжительном удерживании позы рук, синкинезиях (у двоих детей).

При выполнении пробы на праксис поз по зрительному образцу 12 детей выполнили задание после нескольких попыток и подсказок, а четверо детей не справились с данным заданием (3 балла). Отмечался замедленный поиск заданной позы пальцев, дети с трудом переключались на новую позу. Перенос поз по кинестетическому образцу был затруднен у всех детей. Выполнение пробы на касание большим пальцем последовательно ко всем остальным пальцам выполнялось с ошибками и только в замедленном темпе. Так как проба на праксис поз по кинестетическому образцу выполняется только по кинестетическим ощущениям без зрительного контроля, восемь детей с этим заданием не справились, а остальные выполняли задание медленно и с ошибками. При выполнении пробы на оральный праксис у дошкольников возникли трудности, многие дети не смогли поднять язык к носу.

При выполнении пробы «Кулак-ребро-ладонь» усвоение последовательности движений было замедлено и требовало дополнительного показа или проговаривания программы. Возникали ошибки по типу стереотипии (вертикальный кулак) и пространственные ошибки. Пробу на реципрокную координацию рук дошкольники с задержкой психического развития выполняли в замедленном темпе и с нарушениями. Наблюдались такие ошибки, как отставание одной руки, выбрасывание одновременно то раскрытых кистей рук, то сжатых в кулаки. Четверо детей с заданием не справились.

Пробы на пространственный праксис (Проба Хэда) дошкольниками с задержкой психического развития выполнялись в замедленном темпе и с многочисленными ошибками – наблюдались смешение правой и левой сторон, неправильное положение руки в пространстве, долгий поиск нужной позы, неточные нахождения места, зеркальное выполнение. Для исключения зрительных образов те же задания выполнялись по словесной инструкции, при этом улучшений результатов не было, так как дети медленно реагировали на словесную инструкцию некоторых поз, путали правую и левую стороны и не стремились к коррекции указанных ошибок.

Суммарные результаты выполнения заданий на кинетический, кинестетический и пространственный праксис (вычисленные из полученных результатов уровни развития праксиса) представлены на рисунке 1.

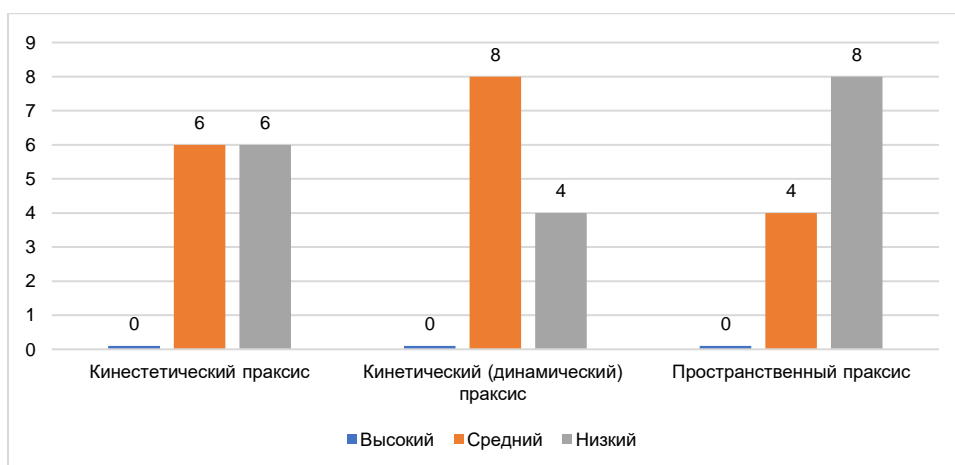


Рисунок 1 – Уровни развития кинетического, кинестетического и пространственного праксиса дошкольников с задержкой психического развития

В ходе проведенного исследования у дошкольников с задержкой психического развития были выявлены следующие особенности их психомоторных функций, несформированность статической и динамической координации движений, трудности удержания равновесия при выполнении проб, частичное или полное отсутствие произвольного торможения, несформированность пространственной организации движения, трудности в запоминании и воспроизведении последовательности движений, трудности нахождения и удержания заданной позы рук, отсутствие самоконтроля при выполнении проб, трудности в воспроизведении поз руки и пальцев, трудности в повторении заданного ритма, слабое развитие мелкой моторики пальцев рук, недостаточная сформированность графических навыков, многочисленные синкинезии.

Проведенное исследование показало, что у дошкольников с ЗПР уровень развития психомоторных функций сформирован недостаточно и существует необходимость их развития.

Коррекционно-развивающие программы могут быть разработаны с учетом направления деятельности образовательной или медицинской организации, с учетом материально-технического обеспечения, кадрового обеспечения и др.

Программа должна содержать диагностический этап, формирующий этап и контрольный этап. Обязательным компонентом Программы является работа с родителями, включающий как просвещение, так и обучение родителей занятиям в домашних условиях.

Программа должна основываться на классических принципах коррекционного воздействия, вместе с тем, учитывая необходимость нейропсихологических подходов, целесообразно включение и принципов учёта взаимосвязи между морфогенезом мозга и формированием психики, принципа системности, опоры на сохранные формы деятельности, опоры на индивидуально-личностные особенности ребёнка, принципа «замещающего онтогенеза».

Задачи коррекционно-развивающей программы:

- развивать общую моторику, зрительно-моторную координацию, двигательную активность и динамические стереотипы движений;
- развивать пространственную организацию собственных движений, оптико-пространственную ориентировку в пространстве через движение;
- развивать понимание вербальных инструкций, отражающих пространственные отношения и выполнение действий на основе вербальной инструкции; способность к словесному выражению пространственных отношений;
- развивать межполушарное взаимодействие и синхронизацию работы левого и правого полушарий;
- развивать имитационно-подражательные выразительные движения;
- развивать произвольность при выполнении движений;
- развивать мелкую моторику.

Виды коррекционных упражнений, которые можно использовать в коррекционно-развивающих программах: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, перекрестные (реципрокные) упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, упражнения на развитие мелкой моторики, на релаксацию, упражнения с правилами, телесные упражнения, массаж и самомассаж. Включаются задания и игры для развития коммуникации, в том числе вербальной, игровые задания для развития когнитивных процессов. Каждый вид упражнений обладает своим коррекционным эффектом.

С использованием данного подхода нами была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию психомоторных функций для дошкольников с задержкой психического развития, посещающих наш Центр детского развития. В Программе подробно описан план занятий при групповой и индивидуальной формах работы, методики проведения занятий, задания для родителей; предусмотрены занятия не только при проведении в Центре, но и при выезде в детский лагерь, куда дети выезжают в летние месяцы.

Таким образом, нами подтверждены выводы многих авторов о том, что у дошкольников с задержкой психического развития недостаточно развиты психомоторные функции, обеспечивающие, в том числе, и праксис; обоснован алгоритм коррекционной работы по развитию психомоторных функций у детей с ЗПР. Коррекционные занятия по развитию психомоторики должны быть направлены, в первую очередь, на развитие праксиса, что достигается влиянием на межполушарное взаимодействие и развитие всех сторон моторики; занятия должны проводиться не только во время коррекционных занятий, но и во время других режимных моментов (прогулки, физкультурные занятия) и дома, для чего целесообразно проводить обучение родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова М.А. Методики диагностики психомоторного развития школьников и дошкольников. – М., 2019. – 45 с.
2. Бутко Г.А., Шашкина Г.Р., Кузнецова Г.В. Особенности психомоторики дошкольников с минимальными нарушениями в развитии // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2020. – №4. – С. 41-44.
3. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 360 с.
4. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева.- 2018. – №1. – С. 4-12.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. 2-е издание испр. – М.: МГУ Издательский центр «Академия», 2004.
6. Наумова Т.В. Развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды. – Саратов, 2020. – 27 с.
7. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Т.В. Насибуллиной, И.Д. Новиковой. – 2016. – 61 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
9. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 60 с.
10. Arkhipova S., Podshivalova M.S. Development of Psychomotor Functions in Preschool Children With Intellectual Disabilities Through The Means of Correctional Eurhythmics // Propósitos y Representaciones. – 2021. – February.– Vol. 9.- P.984.- <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/984> DOI: 10.20511/pyr2021.v9nSPE2.984 (дата обращения: 05.01.2024).
11. Frazao A., Santos S., Simoes C., Lebre P. Psychomotor Intervention Program for preschool children: A review // X World Psychomotricity Congress. – 2023. – <https://www.researchgate.net/publication/370893950> (дата обращения: 09.01.2024).
12. Prodan R., Grosu E.F., Muresan A. Psychomotor development on preschool child through movement games // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 2020. – pp. 85-95. <https://www.researchgate.net/publication/321486272> DOI:10.18844/gjhss.v2i7.1184 (дата обращения: 09.01.2024).

DESIGN OF CORRECTION AND DEVELOPMENTAL PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR FUNCTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Farkhutdinova L.V., Bayazitova M.R.

The article presents data from a study of the level of psychomotor development of preschool children with mental retardation. Unformed static and dynamic coordination of movements, difficulties in maintaining balance when performing tests, partial or complete absence of voluntary inhibition, immaturity of spatial organization of movement, difficulties in remembering and reproducing a sequence of movements, difficulties in finding and maintaining a given hand posture, lack of self-control when performing tests, difficulties were revealed. in reproducing postures of the hand and fingers, difficulties in repeating a given rhythm, poor development of fine motor skills of the fingers, insufficient development of graphic skills, multiple synkinesis. An algorithm for the development of correctional programs for the development of psychomotor functions in children with mental retardation is substantiated.

Keywords: children with mental retardation, lack of psychomotor development, praxis, correctional and developmental programs, design.



ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

УДК 376:3:373

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ДВИЖЕНИЙ РУК У ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Шамканова Гульмира Джылкычиевна

Кандидат педагогических наук,

Института дополнительного образования и переподготовки кадров им. М.П.Рахимовой
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

E-mail: ricana@mail.ru

Новикова Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук,

Института дополнительного образования и переподготовки кадров им. М.П.Рахимовой
Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

В этой статье мы рассматриваем уникальные педагогические аспекты, связанные с развитием культуры речи и движений рук у детей в процессе занятий физической культурой. Педагогический подход, который авторы предлагают в этой статье, основан на индивидуальном подходе к каждому ребенку, учете его возрастных и индивидуальных особенностей. Это позволяет детям активно развивать не только физическую активность, но и культуру речи, используя движения рук как средство самовыражения и коммуникации. В результате такого подхода, дети становятся более уверенными, развивают координацию движений и разностороннюю культуру речи.

Ключевые слова: дошкольники, речь, координация движений рук, метод, эксперимент, опытно-экспериментальная работа, физические упражнения, двигательная активность.

Одной из ключевых педагогических особенностей, характеризующих построение опытно-экспериментальной работы в развитии культуры речи и движений рук у детей на занятиях физической культуры, является тщательно разработанная система. Эта система, созданная с целью эффективного формирования навыков речи и двигательной активности, уникальна по своей методике и целевым результатам [2].

Основой данной работы является индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его уровень развития и возрастные особенности. В процессе занятий акцент ставится на активную взаимодействие с ребенком, максимальное вовлечение его в образовательный процесс. Постепенно, с помощью разнообразных упражнений и игр, дети овладевают навыками управления речью и координации движений рук [1]. Разработка эффективных методик требует особого внимания к индивидуальным особенностям каждого ребенка. В данном контексте, педагогическая составляющая подразумевает подбор подходящих упражнений и игр, которые будут способствовать развитию речевых навыков и улучшению моторики детей. Кроме того, важно учесть возрастные особенности детей и адаптировать подходы к их пониманию и восприятию. Таким образом, важно обратить особое внимание на качество и методы проведения опытно-экспериментальных работ, чтобы эффективно развивать культуру речи и движений рук у детей [6].

Методические особенности организации опытно-экспериментальной работы в отношении формирования личностно-социальных качеств воспитанников были детально рассмотрены академиком Л.С. Выготским [4]. Он отмечал, что "исследование формирования понятий неизбежно приводит нас к функциональному и генетическому анализу образования".

Под функциональным развитием понимается изменение психических процессов у людей в ходе формирующего эксперимента, когда достигается новый, более качественный уровень решения интеллектуальных, восприятие и других задач, уровень, которого испытуемый не достигал до экспериментального обучения. Эксперимент позволяет приобрести такие умственные действия, понятия и навыки, которые соответствуют объективным политическим, экономическим и идеологическим критериям [7].

Тем не менее, экспериментально обоснованный процесс формирования понятий не отражает закономерного генетического процесса развития человека в своей истинной форме.

Эксперимент оказывает удобство для анализа и выявления сущности генетического процесса формирования понятия, но в достаточной мере не отражает его. Эксперимент помогает глубоко понять и осознать закономерный процесс развития понятий у ребенка.

Ребенок становится более чувствительным к влияниям на каждом возрастном этапе. Каждая возрастная ступень благоприятна для последующего нервно-психического, физического и всестороннего воспитания ребенка [1].

Психологические исследования ребенка требуют наличия структуры личностных, интеллектуальных и регуляторных особенностей, отражающих уровень подготовленности к школе в развитии мышления, сознания и речи. Необходимо обратить внимание на формирование психологической готовности и предпосылок, заложенных на более ранних этапах, поскольку от своевременного их выявления зависит успешность создания обучающей и коррекционной работы, а также успешное формирование психологической готовности детей к школьному образованию[5].

Более эффективные методы формирования возможно основывать на изучении анатомо-физиологического развития двигательного аппарата ребенка и психологическом исследовании развития деятельности, так как период созревания необходимых функций является наиболее подходящим для образования.

Развитие деятельности ребенка в основном происходит через игровую деятельность. Игра предоставляет ребенку возможность овладеть общими характеристиками движений и их выразительностью. Она является первым доступным видом деятельности для ребенка, предполагающим сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений[8].

Однако для освоения более сложных действий необходимо научиться контролировать их сознательно, подчинять их собственной воле. Если выполнение действий может стать побочным элементом повседневной и игровой деятельности дошкольника, то сложные действия, необходимые для образовательной, физической, трудовой и художественной деятельности, требуют сознательного обучения.

Необходимо учесть, что ведущая деятельность, имеющая определяющее значение для каждого возрастного периода, не исключает значения и роли других видов деятельности ребенка.

Отметим, что введение понятия "ведущая деятельность" позволяет осуществить целенаправленное воздействие на формирование психических процессов и личности ребенка в целом и способствует успешной реализации принципа опережающего обучения [4]. Образование в целом должно опережать развитие, создавая предпосылки для ближайшего развития.

Одной из главных задач педагогики является создание внешней системы деятельности, способствующей реальным изменениям во внутренней деятельности ребенка.

Следовательно, необходимо самостоятельно определить основную форму деятельности ребенка, не связывая ее с другими аспектами всего процесса его активности. Новый вид деятельности играет ведущую роль в жизни ребенка [6].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что хотя игровая деятельность является главной для дошкольника, она не исключает другие виды деятельности, включая обучение, которое дополняет и обогащает моторные навыки ребенка, придавая им эмоциональное значение.

На первом этапе исследования была разработана и протестирована экспериментальная программа для детей в дошкольной образовательной организации, направленная на развитие ритма, мелких движений рук и сенсорно-моторного интеллекта[7].

Экспериментальная программа включает широкий комплекс образовательных и воспитательных средств и форм, позволяющих более полно подойти к решению задачи формирования моторных навыков и координации движений, основываясь на основной деятельности дошкольника.

Программа учитывает возрастные и психологические особенности развития детей, способствующие развитию их ориентировочных действий, логического и наглядно-образного мышления, а также сознания и речи. Таким образом, экспериментальная программа, направленная на развитие ритма, мелких движений рук и звучащей стороны речи, предоставляет возможность ребенку освоить предусмотренные виды деятельности[3].

В программе представлены игры с дидактическими задачами, развитие движений под музыку, обучение определенным двигательным навыкам, а также сочетание игр с речевыми упражнениями. В зависимости от возраста, особое внимание уделяется различным формам организации занятий для детей разного возраста. Например, для трехлетних детей основное внимание уделяется игровым моментам, а формулировки задач ставятся в игровой форме. Для четырех-пятилетних детей большое внимание уделяется образному мышлению и формированию навыков, подкрепленных словесной формулировкой.

В экспериментальную программу включены следующие разделы:

1) Гимнастика и общеразвивающие упражнения: упражнения с флажками, кубиками, мячами, гимнастическими палками, обручем; упражнения прикладного характера, лазания, метания, упражнения на равновесие, прыжки; ритмическая гимнастика.

2) Танцы и танцевальные движения.

3) Специально подобранные упражнения, направленные на развитие движений рук.

4) Игры: игры с речитативами; игры с музыкальным сопровождением, направленные на развитие ориентации в пространстве; игры, развивающие движения рук[7].

Занятия проводились три раза в неделю по 25-30 минут. Как показано в таблице 1, в экспериментальной группе уделялось больше внимания различным формам занятий и их распределению в течение недели, в то время как контрольная группа следовала общепринятой программе занятий.

Таблица 1

Формы занятий и их распределение в недельном цикле по времени для детей экспериментальной группы. Контрольная группа занималась по стандартной программе.

Дни недели		Понедельник	Среда	Четверг
Возраст детей	Форма занятий	Физическое воспитание	Музыкально-ритмическое воспитание	Физическое воспитание
3-х лет		10.00-10.30	11.00-11.30	11.00-11.30
4-х лет		10.30-11.00	11.30-12.00	11.30-12.00
5-ти лет		11.00-11.30	15.30-16.00	12.00-12.30

Экспериментальная программа на месяц по физическому воспитанию в дошкольной образовательной организации (таблицы 3.2; 3.3; 3.4.)

Таблица 2

Физическое воспитание 3-х летних детей

Октябрь	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Строевые упражнения	Ходьба по кругу, на носках, на пятках, с подниманием бедра.	Ходьба по кругу, на носках руки на стороны, с подниманием бедра, бег.	Ходьба на носках, бег по кругу, прыжки на двух ногах.	Разновидности ходьбы, бег, подскоки.
ОРУ	Упражнения с флажками № 1, 3, 6, 9, 10, 13, 14.	Упражнения с кубиками №1, 2, 5, 8, 9, 11.	Упражнения с мячами №1, 2, 9, 13, 15, 17.	Упражнения с гимнастическими полками №1,2,3,6,7,14.
Прикладная гимнастика	Ходьба, лазанье в упоре на коленях по гимнастической скамейке под лазанье под барьер.	Ходьба по гимнастической скамейке приставными шагами правым и левым боком, ходьба по брускам; катание мяча.	Лазанье по гимнастической стенке: перешагивание через барьер метание мяча.	Сочетание лазаний по гимнастической скамейке и перешагиванием через барьер, с катанием мяча.
Игры	«Кобук», «Поезд», «Гүлдөр жана арылар», «Найди такой же»,	«Каздар», «Каргалар».	«Түлкү», «Жаңырык»	«Кот на крыше».
Специальные упражнения	«Очки», «Пальчики здороваются» (1)	«Пальчики здороваются» (1,2) «Табак», «Дарбаза».	«Очки», «Коён», «Тамдын башы», «Корни растения».	«Пальчики здороваются» (2,3) «Человечек» (4,5).

Таблица 3

Физическое воспитание детей 4-х лет

Октябрь	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Строевые упражнения	Ходьба по кругу, на носках, на пятках, с подниманием бедра.	Ходьба по кругу, на носках руки в стороны, с подниманием бедра, бег.	Ходьба на носках, бег по кругу, прыжки на двух ногах.	Разновидности ходьбы, бег, подскоки.
ОРУ	Упражнения с флажками №1,3,6,9,10,13,14.	Упражнения с кубиками №1, 2, 5, 6, 8, 9, 11.	Упражнения с мячами №1, 2, 9, 13, 15, 17.	Упражнения с гимнастическими палками №1,2,3,6,7,14.
Прикладная гимнастика	Ходьба, лазанье в упоре на коленях по гимнастической скамейке: под лазанье под барьер.	Ходьба по гимнастической скамейке приставными шагами правым и левым боком, Ходьба по брускам: катание мяча.	Лазанье по гимнастической стенке: перешагивание через барьер, метание мяча.	Сочетание лазаний по гимнастической скамейке и перешагиванием через барьер, катание мяча.
Игры	«Пузырь», «Поезд», «Цветы и пчелки».	«Веселые гуси», «Про сороку».	«Тулку», «Поезд», «Поезда».	«Топту жоготпо», «Поймать мяч».
Специальные упражнения	«Найди такой же», «Очки», «Пальчик здороваются»(1).	«Пальчики здороваются» (1, 2).«Миска», «Дарбаза», «Деревья», «Кайык».	«Очки», «Крыша», «Корни растения».	

Таблица 4

Физического воспитание детей 5-ти лет

Октябрь	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Строевые упражнения	Ходьба по круг, на носках, на пятках, с подниманием бедра	Ходьба по круг, на носках руки в стороны, с подниманием бедра, бег.	Ходьба на носках, бег по кругу, прыжки на двух ногах.	Разновидности ходьбы, бег, подскоки.
ОРУ	Упражнения с флажками №1, 3, 6, 9, 10, 13, 14.	Упражнения с кубиками №1, 2, 5, 6, 8, 9, 11.	Упражнения с мячами №1, 2, 9, 13, 15, 17.	Упражнения с гимнастическими палками №1,2,3,6,7,14.
Прикладная гимнастика	Ходьба лазанье в упоре на коленях по гимнастической. Скамейке; подлезания под барьер.	Ходьба гимнастической скамейке приставными шагами правым и левым боком, соскок со скамейки, ходьба по брускам; катание мяча.	Лазанье по гимнастической степке; перешагивание и перепрыгивание через барьер, метание мяча.	Сочетание лазаний по гимнастической скамейке и прыжки через барьер, катанием мяча в цель (сбить кегли).
Игры	«Пузырь», «Поезд», «Цветы и пчелки», «Цветные автомобили», «Пальчик мальчик»,	«Гонка мячей», «Веселые гуси», «Про сороку».	«Прыгни с мячом», «Поезд», «Поезда».	«Не теряй мяч», «Подбрасывание мяча», «Лови не лови».
Специальные упражнения	«Музыканты»	«Миска», «Дарбаза», «Дарактар», «Кайык».	«Очки», «Коен», «Крыша», «Корни растения».	

В подготовительной части занятий ставились задачи организации детей, стимулирования и привлечения их внимания. Включались различные виды ходьбы и передвижения, игры с предметами, а также ритмические движения с продолжительностью около 8-9 минут.

В основной части занятий вводились физические упражнения, такие как лазанья, перелезания, упражнения на равновесие, различные игры, элементы хореографии и танцевальные движения. Продолжительность этой части составляла примерно 10-12 минут.

В заключительной части занятий использовались специальные упражнения для развития движений рук, игры с речитативами и тому подобное. Заключительная часть была менее интенсивной по физическим нагрузкам и имела продолжительность около 7-9 минут. В основе обучения детей лежали общие дидактические принципы.

Проведенные исследования по формированию культуры речи и движений рук у детей возрастом от 3 до 5 лет на занятиях физической культурой позволили успешно достичь поставленных целей и сформулировать следующие выводы:

1. В развитии движений рук у трехлетних детей наблюдается низкая способность к координации движений. Однако, к 4 годам дети начинают проявлять высокую чувствительность в развитии координации движений ($p < 0,05$).

2. В развитии устной речи детей также наблюдается гетерохронность. Трехлетние дети проявляют слабую способность к систематизации мышления. Результаты тестов, основанных на операциях с предметами, значительно выше, чем результаты тестов, основанных на наглядно-образном мышлении. Корреляционный анализ подтверждает, что в этом возрасте моделирование оказывает значительное влияние на развитие интеллекта (0,52).

3. В 4-х летнем возрасте на развитие интеллекта оказывают влияние степень сформированности навыков движений (0,71) и навыков оральной моторики (0,69). Существуют отличия в выполнении заданий, определяющих сознательность действия ($p < 0,05$), и в моделировании ($p < 0,01$), что подтверждает превалирование навыков движений.

4. У детей в возрасте 5 лет отмечаются отличия по показателям выполнения заданий, определяющих уровень навыков движений и навыков оральной моторики, по сравнению с детьми в 4-летнем возрасте. Корреляционный анализ подтверждает, что к пяти годам у детей процессы планирования, контроля и анализа достигают высокого уровня. Существует связь между интеллектуальным развитием и сознательностью действия (0,71) и навыками оральной моторики (0,62). Период высокой чувствительности в развитии навыков движений приходится на 3-4 года, а навыков оральной моторики – на 4 год.

Таким образом, проведенные исследования позволили установить особенности развития культуры речи и движений рук у детей 3-5 лет на занятиях физической культурой. Они подтверждают значимость моделирования и тренировки движений для развития речи и интеллекта, а также важность систематического подхода в раннем детском возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганянц, Е.К. Возрастные особенности силовых и скоростной-силовых характеристик произвольных движений в связи с индивидуальным профилем межполушарной асимметрии. /Е.К. Аганянц, Е.М. Бердичевская, П.А. Косалопов. //Физиология мышечной деятельности: материал международный конференции. – М., 2000. – С.6-8.

2. Аксенова, М.Г. Развитие тонких движений рук у детей с нарушениями речи / М.Г.Аксенова //Дошкольные воспитание. М., 1990. – №8. – С. 62-65.

3. Бакурева, Т.П. Формирование ценностного отношения страших дошкольников к занятиям физической культурой посредством эмоциональной регуляции двигательной деятельности: автореф. дис. канд. пед наук 13.00.04. / Т.П. Бакурева.– Омск, 2001. – 21с.

4. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка. / Л.С. Выготский // Вестник Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова: серия 14 – Психология. –М., 1991. – №4. – С.5-18.

5. Детские народные подвижные игры, книга для воспитателей детского сада и родителей: составители А.В.Кенеман и Т.И.Осокина. 2-ое издание. – М.: Владос, 1995. – 224с.

6. Лях, В.И. Основные закономерности взаимосвязей показателей, характеризующих координационные способности детей и молодежи: попытка анализа в свете концепции Н.А.Бернштейна /В.И.Лях // Теория и практика физической культуры . – М., 1996. – №11. – С.20-25.

7. Степаненкова, Э. Подвижные игры как средство гармоничного развития дошкольников / Э.Степаненкова // Дошкольное воспитание. – 1995. – №12. – С.23-25.

8. Фомичева, М.В. Воспитание у детей правильного произношение /М.В. Фомичева. – М.: Просвещение, 1998. – 239 с.

PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE AND HAND MOVEMENTS IN CHILDREN DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Shamkanova G. D., Novikova S.V.

In this article, we consider unique pedagogical aspects related to the development of the culture of speech and hand movements in children during physical education classes. The pedagogical approach that the authors propose in this article is based on an individual approach to each child, taking into account his age and individual characteristics. This allows children to actively develop not only physical activity, but also the culture of speech, using hand movements as a means of self-expression and communication. As a result of this approach, children become more confident, develop coordination of movements and a diverse culture of speech.

Keywords: preschoolers, speech, coordination of hand movements, method, experiment, experimental work, physical exercises, motor activity.



**МЕТОДОЛОГИЯ
И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.013.77

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ТУШЕНИЯ ПОЖАРА

Тимошков Владимир Федорович

Старший преподаватель,

филиал «Институт профессионального образования»

Университета гражданской защиты МЧС Беларуси

E-mail: timoshkov.67@mail.ru

В статье рассмотрен вариант подготовки инженера-спасателя по организации и проведению качественной разведки пожара, с помощью внедрения в образовательный процесс технологии развития критического мышления. Руководитель тушения пожара является единоначальником и на нем лежит весь груз ответственности за своевременное пожаротушение и проведение аварийно-спасательных работ. Данная работа направлена на спасение жизни людей и минимизацию материального ущерба. Ключевым видом боевых действия стоит отметить разведку пожара, которую организует и проводит инженер-спасатель. Соответственно его подготовка должна отвечать самым высоким требованиям в этом вопросе. Для достижения максимального результата в обучении инженера-спасателя, возможно внедрение и использование методик и способов технологии развития критического мышления. Профессиональная подготовка в таком варианте расширяет границы взаимодействия преподавателя и обучаемого, помогает выявить, раскрыть необходимые качества инженера-спасателя для осуществления боевой работы, в условиях опасных факторов пожара. Построение занятий осуществляется по схеме: знаю; хочу знать; узнал. Приобретенные знания, умения и навыки в результате обеспечат руководителю тушения пожара в реальных условиях, своевременно провести разведку и на достойном уровне организовать пожаротушение и аварийно-спасательные работы.

Ключевые слова: *руководитель тушения пожара, профессиональная подготовка, пожаротушение и аварийно-спасательные работы, технология развития критического мышления, разведка пожара, неблагоприятные факторы, инженер-спасатель.*

Рассматривая вопрос качественной организации пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ (далее ПТ и АСП), направленных на спасение жизни людей и минимизацию материального ущерба, необходимо отметить что главная роль отведена руководителю тушения пожара (далее РТП). Наиболее ярко это заметно, когда РТП работает по повышенному номеру вызова, где осуществляется руководство значительным количеством сил и средств гарнизона МЧС в условиях боевой работы на пожарах и чрезвычайных ситуациях (далее ЧС). Одним из видов боевых действия является разведка пожара. Этот этап является главенствующим и от него зависит момент наступления локализации и ликвидации пожара, ЧС. Чем быстрее и качественнее будет проведена разведка пожара, тем успешнее будут действия подразделений МЧС по отысканию и спасению людей.

РТП в условиях опасных и неблагоприятных факторов пожара, ЧС должен:

- увидеть проблему, масштаб «бедствия», принять «вызов»;
- осмыслить увиденное, найти аргументацию предстоящим действиям;
- выдать продуманные решения по боевым действиям подразделений.

Для того чтобы выполнить данные требования, необходимо профессиональную подготовку РТП организовывать с привлечением различных педагогических технологий. Одной из них может быть технология развития «критического мышления» [1].

Технология развития критического мышления (ТРКМ) разработана педагогами – практиками в 80-е годы 20 столетия. Философ Джон Дьюи – автор термина «критическое мышление». Позднее основу технологии стали составлять идеи и теории:

- Жана Пиаже об этапах умственного развития ребенка;
- Льва Семеновича Выготского о зоне ближайшего развития.

Критическое мышление – это навык анализа вопроса с разных сторон и умение делать обоснованные выводы. Критически мыслящий человек проверяет любую идею на объективность

и проводит собственное исследование, а не довольствуется чужим мнением. Главной особенностью критического мышления является способность отличать первостепенное от второстепенного, оценивать возможные последствия решений, взвешивать все за и против, рассматривать ситуацию с разных сторон. Именно критическое мышление помогает принимать осознанный и обоснованный выбор. Технология развития критического мышления (далее ТРКМ) универсальна. Ею могут пользоваться преподаватели разных предметных областей в среднем и старшем звене, в том числе и при организации дополнительного образования взрослых [2].



Рисунок 1 – Этапы критического мышления

Рассмотрим наполнение данных этапов, практическими действиями РТП при проведении разведки пожара, ЧС.

На первом этапе необходимо установить:

- наличие угрозы жизни и здоровью людей, их местонахождение, пути и способы спасания (эвакуации);
- что горит, место и параметры пожара, пути распространения огня;
- вероятность взрыва, обрушения, отравления, наличие легковоспламеняющихся веществ, электроустановок под напряжением и других опасных факторов, представляющих угрозу жизни и здоровью;
- достаточность прибывших для выполнения боевой задачи сил и средств;
- возможные пути и направления введения сил и средств;
- наличие систем пожарной автоматики, порядок и возможность приведения их в действие;
- ближайшие водоисточники и способы их использования;
- необходимость эвакуации материальных ценностей или защиты их от огня, дыма и воды;
- необходимость и места вскрытия и разборки конструкций.

На втором этапе осуществляется процесс осмысления возникающей обстановки на пожаре, ЧС:

- активно изучается реальная оперативно-тактическая ситуация в режиме реального времени;
- сопоставляются имеющиеся знания по ПТ и АСР с предстоящими боевыми действиями.

Третий этап характеризуется следующими действиями:

- обобщение полученных сведений в результате сбора данных о пожаре, ЧС;
- определение направлений по спасению людей, локализации и ликвидации пожара, ЧС.

Необходимо отметить что когда РТП обладает критическим мышлением в полной мере, то это способствует качественному проведению разведки пожара, ЧС и определению «решающего направления» боевых действий. Для развития критического мышления у РТП, возможно использование различных приемов и методик ТРКМ [3].

Одним из таких приемов является «Таблица: Знаю – Хочу узнать – Узнал». Например, на лекционном занятии по учебной дисциплине «Тактическая подготовка», предложим обучаемым поделиться своими знаниями и заполнить таблицу, где в 1-ой колонке кратко ответить на вопрос: «Порядок тушения пожаров в зданиях и сооружениях?». Затем необходимо предложить им задать вопросы, на которые они хотели бы получить ответы и записать их во 2-ую колонку. Преподаватель начинает отвечать на поставленные вопросы, используя подготовленный учебный материал по данной теме. Лекционное занятие набирает «ход», в котором участвуют инженеры-спасатели. По окончании изучения тематического материала, обучаемым предлагают вернуться к своим таблицам и заполнить 3-ю колонку. Необходимо отметить, что такой вариант проведения лекционных занятий будет способствовать развитию профессиональных навыков РТП, при проведении разведки пожара, ЧС [4].

Таблица 1.

Порядок тушения пожаров в зданиях и сооружениях

Знаю	Хочу знать	Узнал
1	2	3
<p>При тушении пожаров в зданиях и сооружениях возможны:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наличие большого количества людей, нуждающихся в спасании и эвакуации; - задымление как горящего, так ниже- и вышележащих этажей; - наличие помещений с большим количеством пожарной нагрузки; - наличие высокой температуры; - потеря прочности строительных конструкций и, как следствие, их обрушение. 	<p>Как организовать отключение электроэнергии горящих помещений?</p> <p>Разрешено ли использование лифтов?</p> <p>Что такое сухотрубы и как их использовать?</p> <p>Как подавать стволы на тушение, если горение происходит в одном или нескольких этажах?</p>	<p>При тушении пожара в этажах здания РТП обязан:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организовать отключение электроэнергии горящих помещений; - не допускать входа людей в здание, а также использование ими лифтов, при необходимости выставить постовых; - использовать для подачи воды в верхние этажи или на крышу сухотрубы и пожарные краны с включением насосов повысительных; - при горении в одном или нескольких этажах, стволы подавать в горящий этаж (этажи), а на выше- и ниже-расположенные этажи вводить стволы на защиту.

Следующий прием для рассмотрения это – «Корзина идей». При организации учебной работы на практическом занятии преподаватель предлагает для обсуждения тему: «Проведение аварийно-спасательных работ на акваториях». Инженерам-спасателям предложено высказать свои идеи по ПТ и АСР. Данную работу можно осуществлять в составе учебных групп. Пожары речных судов в портах и доках характеризуются:

- сложной планировкой, наличием большого количества горючего материала, различных грузов и дизельного топлива, а также пустот в перегородках;
- сложностью проникновения к очагу горения и проведения эвакуационных работ;
- быстрым распространением огня по сгораемым конструкциям и грузам, особенно в трюмах и в верхних надстройках товарно-пассажирских судов.

Затем фиксируются все предложения инженеров-спасателей для обсуждения. Подведение итогов проводит преподаватель и сравнивает варианты ответов РТП с требованиями руководящих документов [5].

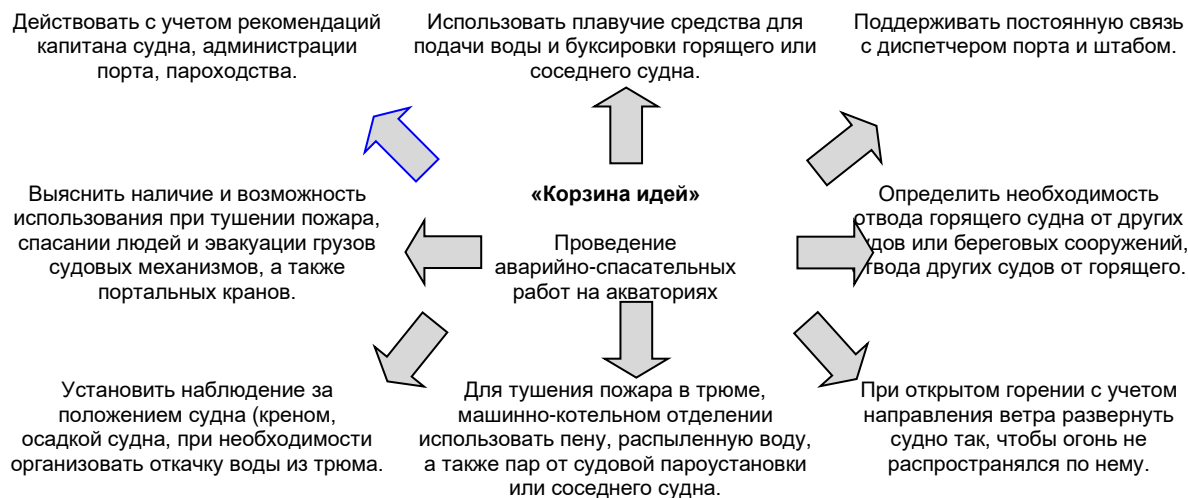


Рисунок 2 – Пример «Корзины идей» по проведению аварийно-спасательных работ на акваториях



Рисунок 3 – Тушение пожаров на речных судах в портах и доках

Для развития критического мышления преподавателям можно задействовать различные приемы и методики, как например:

- верные и неверные высказывания;
- кластер схема;
- бортовой журнал;
- прием «Фишбоун» и другие.

Такой творческий подход по организации и проведению занятий позволит развивать критическое мышление у инженеров-спасателей. В практической работе РТП обязан, в условиях воздействия опасных факторов пожара (открытое пламя, высокая температура, плотное задымление и др.), очень быстро оценивать оперативно-тактическую обстановку и принимать решение по ПТ и АСР. Поэтому внедрение ТРКМ в профессиональную подготовку, специалистов данного профиля, позволит качественно развивать и совершенствовать такой вид боевой работы, как проведение «разведки пожара». Использование различных технологий, методов и способов, преподавателями учебных заведений «спасательного ведомства», позволит на занятиях создавать обстановку, приближенную максимально к боевой. Инженер-спасатель в роли РТП, обладающий развитым критическим мышлением, способен своевременно и надежно организовать ПТ и АСР, направленный на спасение жизни людей и сохранения от повреждения материальных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селевко. – Москва: Народное образование, 2005. – 535 с.
2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев. – Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2003. -284 с.
3. Критическое мышление, логика, аргументация / Ред. В.Н.Брюшинкин, В.И.Маркин. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.
4. Тимошков В.Ф. Интеграция педагогических технологий в профессиональной подготовке руководителя тушения пожара / В.Ф. Тимошков // Рецензируемый научно-практический журнал «Заметки ученого: – Ростов-на-Дону, Россия: Южный университет «Институт управления бизнеса и права», № 4/ 2022 – с. 166 – 171.
5. Тимошков В.Ф. Пожаротушение на речных судах в условиях открытых акваторий / В.Ф. Тимошков // Менеджмент безопасности жизнедеятельности: перспективы развития и проблемы преподавания: Сборник материалов II открытой Республиканской научно-практической конференции. – Минск: «Университет гражданской защиты МЧС Беларуси», 2021. – С. 92-94.

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PROFESSIONAL TRAINING OF FIRE FIGHTING MANAGERS

Timoshkov V. F.

The article discusses the option of training a rescue engineer to organize and conduct high-quality fire reconnaissance, with the help of introducing technology for the development of critical thinking into the educational process. The fire extinguishing manager is the sole commander and bears the entire burden of responsibility for high-quality fire extinguishing and emergency rescue operations. This work is aimed at saving lives and minimizing material damage. The key type of combat operations is fire reconnaissance, which is organized and carried out by a rescue engineer. Accordingly, his preparation must meet the highest requirements in this matter. To achieve maximum results in training a rescue engineer, it is possible to introduce and use methods and methods of technology for developing critical thinking. Professional training in this version expands the boundaries of interaction between

teacher and student, helps to identify and reveal the necessary qualities of a rescue engineer to carry out combat work in conditions of dangerous fire factors. The lesson is structured according to the following scheme: I know; I want to know; found out. The acquired knowledge, skills and abilities as a result will provide the fire extinguishing manager in real conditions with the ability to conduct high-quality reconnaissance and organize fire extinguishing and rescue operations at a decent level.

Keywords: *fire extinguishing manager, professional training, fire extinguishing and rescue operations, technology for developing critical thinking, fire reconnaissance, adverse factors, rescue engineer.*



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159

ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА САМООЦЕНКУ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Будаева Эржена Владимировна

Старший преподаватель института педагогики и психологии,
кафедры «Психология детства»,
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Хастаева Людмила Васильевна

Студент института педагогики и психологии,
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова
E-mail: hastaeva200900@gmail.com

В статье рассматриваются факторы, влияющие на развитие самооценки детей дошкольного возраста. Описана актуальность развития самооценки дошкольников. Выявлена роль общения со взрослыми в формировании адекватной самооценки. Самооценку можно считать одним из важнейших компонентов уверенности ребёнка в себе, выражение которой связано с оценочной позицией близких людей, степенью удовлетворенности деятельностью и индивидуальным коммуникативным опытом.

Ключевые слова: самооценка, дошкольный возраст, межличностные отношения, личностные факторы, самосознание, развитие самооценки, факторы окружающей среды, уверенность в себе, адекватная самооценка, стили воспитания, самоуважение.

Развитие адекватной самооценки возникает во время беременности и младенчества, когда между младенцами и лицами, реализующими уход, формируется эмоциональная связь. По мере взросления детей их социальный опыт, а также переживания успеха и разочарования влияют на развитие у них высокой или низкой самооценки. Тем не менее родители и воспитатели дошкольных учреждений могут многое сделать, опираясь на эту базу, чтобы у ребёнка сохранялось чувство самоуважения на протяжении всего его роста и развития.

«Самоуважение возникает из чувства принадлежности, веры в то, что мы способны, и осознания того, что наш вклад ценен», – говорит Джейн Нельсен, калифорнийский семейный терапевт и автор книги «Позитивная дисциплина». Дети с хорошей самооценкой более жизнерадостны, легче переносят штормы и уверенно выполняют задания, потому что ожидают положительных результатов.

Факторы можно классифицировать, как личные внутренние факторы (проблемное поведение и способность детей к самоконтролю) и факторы окружающей среды (эффективность воспитания и родительский стресс). В результате было доказано, что самооценка, депрессия, эмоциональность и факторы, ограничивающие поведение детей, а также эффективность воспитания, и стресс, связанный с воспитанием детей, оказывают влияние. Эти два фактора имеют объяснительную силу на 50,5%.

Младенцы и самооценка (0 – 12 месяцев)

Новорождённые не появляются на свет с чувством собственного достоинства, что составляет то, как личность воспринимает себя. Это происходит потому, что они ещё не принимают себя, как самостоятельную личность. Тем не менее всё равно можно заложить основы адекватной самооценки:

Забота о своём дитя

Реакция на плач ребёнка

Большое количество объятий и улыбок

Эти тёплые и душевные отношения говорят ребёнку, что он любим и его потребности ценятся.

Малыши и самооценка (1 – 3 года)

Малыши начинают познавать и понимать самих себя, на что способны и что делает их такими, какие они есть. Несколько приёмов повышения самооценки малыша:

Предоставьте малышу возможность сделать выбор, между безопасными вариантами, например, с какой игрушкой поиграть или с чем намазать батон. Это дарит детям очаровывающее ощущение контроля, которое способствует развитию уверенности в себе.

Позвольте малышу время от времени говорить «нет». Ребёнок должен быть уверенным в себе и знать, что каждый выбор несёт за собой последствия. Например, нет ничего страшного, если малыш говорит «нет», когда вы предлагаете ему выпить воды. Чувство жажды никому не повредит.

Предоставьте ребёнку возможность изучать окружающий мир, но будьте готовы моментально откликнуться, если потребуется помощь.

Дошкольники и самооценка (3 – 6 лет)

Дошкольный возраст – это тот период, когда детям нравится сравнивать себя со сверстниками. Они могут задавать вопросы, по типу, кто самый лучший, быстрый, смелый, в том, чем они занимаются. Вы имеете возможность сыграть важную роль в развитии самооценки дошкольника и признать его усилия.

Вот несколько способов:

Обеспечьте ребёнку сбалансированную обратную связь. Это не значит, что нужно хвалить дошкольника за то, что «он самый лучший», а за то, что он делает все возможное или познает что-то новое. Это мотивирует их ценить успехи других.

Дайте ребёнку понять, что вы дорожите им, независимо от того, выиграет он или проиграет. Например, задавайте такие вопросы, как «Хорошо ли ты постарался?» или «Было ли тебе весело?», прежде чем спросить «Выиграл ли ты?».

Проводите совместное время за настольными играми. Подобные игры помогают дошкольнику играть в команде и находить подход к другим. При этом ребёнок будет развивать уверенность в социальных ситуациях.

Мотивируйте дошкольника оказывать помощь по хозяйству, например, раскладывать столовые приборы или убирать игрушки. Этим вы покажете ребёнку, что доверяете ему ответственное дело, и он будет чувствовать себя лучше.

Уверенность в себе связана с формированием у дошкольников адекватной самооценки. Она даёт возможность выполнять задания с различной степенью сложности и испытывать чувство достижения. У дошкольников развивается чувство ответственности и уверенности в себе, что приводит к адекватной или высокой самооценке. Дети с адекватной самооценкой отличаются позитивным отношением к жизни и самодостаточностью. У них более высокая самооффективность, чем у детей с низкой самооценкой, а значит они более гибкие в повседневной жизни. Дети с низкой самооценкой имеют негативное отношение к жизни и не уверены в себе. Они зависят от других, расстраиваются, когда что-то идёт не так, как им хотелось, и не проявляют терпимости по отношению к другим.

Факторы окружающей среды

Факторы, окружающие ребёнка, такие, как дом и детский сад, оказывают влияние на формирование адекватной самооценки. Например, дошкольник, проживающий в семье, где присутствуют стрессовые ситуации (например, смерть в семье, развод родителей), может ощущать трудности с позитивным взаимодействием с воспитателем. Позитивные взаимодействия закладывают основу для адекватной самооценки. Родители, которые испытывают стресс, могут ощущать трудности с обеспечением комфортной обстановки, где их ребёнок чувствует себя комфортно, переживая победы и поражения. Родителям с низкой самооценкой, трудно показать адекватный уровень самооценки, особенно, если у них отсутствует система поддержки, которые могла бы им помочь справиться.

Качество отношений между воспитателем и ребёнком напрямую влияет на самооценку дошкольника. Воспитатель – это первый взрослый, чьё поведение влияет на самооценку ребёнка. С момента беременности, у младенца формируется эмоциональная связь с мамой. Данная связь даёт возможность ребёнку ощущать доверие, чувствовать себя особенным и понимать, что он достоин любви. Ребёнок, у которого надежные отношения, с большей вероятностью будет ощущать себя уверенным и способным, следовательно, у него будет более адекватная самооценка.

Ребёнок с небезопасными отношениями привязанности к воспитателям более склонен к формированию эмоциональной зависимости. Их взаимодействие менее позитивное, этот дошкольник не ощущает, что он может зависеть от воспитателей или что он контролирует своё окружение. Может сформироваться чувство незащищенности, которое содействует ощущению неадекватности и зависимости от других в плане подбадривания и внимания.

Воспитатели также используют различные «стили воспитания», которые влияют на развитие самооценки дошкольников. Три доминирующих стиля – авторитетный, разрешающий и авторитарный. Авторитетный и авторитарный стили воспитания, представляют собой противоположные концы спектра. В приведённой ниже таблице 1 проводится различие между стилями воспитания.

Таблица 1

Стили воспитания

Стиль воспитания	Поведение	Результат (вероятный ребёнок)
Авторитетный	Устанавливайте ограничения. Объясняйте причины, лежащие в основе ограничений. Тёплое и нежное взаимодействие.	Счастливый темперамент Уверен в себе, чувствует себя компетентным. Хорошо развитая регуляция эмоций. Развитие социальных навыков.
Разрешающий	Неорганизованная преступность. Непоследовательный уход. К ребёнку предъявляется мало требований.	Плохая регуляция эмоций. Мятежный и непокорный, когда желаниям бросают вызов. Низкая настойчивость в решении сложных задач.
Авторитарный	Требовательность к ребёнку. Не принимает во внимание точку зрения ребёнка. Отсутствие тёплых взаимодействий.	Тревожное, замкнутое поведение. Несчастливый темперамент. Плохая реакция на разочарование.

Детям дошкольного возраста полезно позитивное общение с воспитателем, которое включает в себя тепло и сочувствие. Те, кто получает авторитетный стиль воспитания, чаще развивают адекватную самооценку, потому что их отношения более стабильны, и они развивают самопринятие и уверенность в себе. Авторитарный или попустительский стиль воспитания не способствует доверию, уважению и чувству безопасности у детей, и потому вызывает низкую самооценку.

Личностные факторы

Личностные характеристики также влияют на формирование самооценки детей. Дошкольники, которые особенно чувствительны к оценке воспитателей, могут ощущать себя обманутыми теми, чьё мнение для них важно, что может привести к низкой самооценке. Кроме того, такие дети могут стать чрезмерно зависимыми от воспитателя, что вызывает трудности в достижении успеха и извлечении уроков из своих ошибок.

Некоторые дошкольники самокритичны и разочарованы своим поведением. Это происходит потому, что они хотят, чтобы все было совершенно, и дошкольники, которые так считают, обычно разочаровываются и винят себя, когда все идёт не так, как ожидалось. Если такая модель поведения продолжается, у дошкольника подрывается чувство собственного достоинства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобрыкина О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О. А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 31 – 38.
2. Гармаева Т. В. Особенности эмоциональной сферы и самосознания в контексте становления личности дошкольника // Психолог в детском саду. – №2. – С. 103.
3. Жесткова, Н. А. Влияние полоролевых родительских позиций на становление самооценки ребенка // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №43 / 2014. – С. 10.
4. Марихин, С. В., Кондратюк, М. И. Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2020. – №4 / 2020. – С. 259 – 279.
5. Чернышева, Н. С., Маркова, Д. М. Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника // Вестник краунц «Гуманитарные науки». – 2012. – №2 / 2012. – С. 155 – 163.

FACTORS AFFECTING A CHILD'S SELF-ESTEEM IN PRESCHOOL AGE**Budaeva E.V., Khasaeva L.V.**

The article examines the factors influencing the development of self-esteem of preschool children. The relevance of the development of preschool children's self-esteem is described. The role of communication with adults in the formation of adequate self-esteem is revealed. Self-esteem can be considered one of the most important components of a child's self-confidence, the expression of which is associated with the assessment position of close people, the degree of satisfaction with activities and individual communicative experience.

Keywords: *self-esteem, preschool age, interpersonal relationships, personal factors, self-awareness, self-esteem development, environmental factors, self-confidence, adequate self-esteem, parenting styles, self-esteem.*

УДК 159

ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Москаленко Марина Владимировна

Аспирант,

ГБУДПО Санкт-Петербургская академия

постдипломного педагогического образования (СПб АППО),

Санкт-Петербург

E-mail: mmoskalenko70@mail.ru

Современное общество характеризуется усложнением труда учителя, что обуславливает необходимость повышения качества педагогического образования. В связи с этим особое значение приобретает качество и структура мотивов, которые определили выбор первокурсниками педагогической профессии. В статье рассматривается проблема определения ведущего вида мотивации при выборе профессии «учитель начальных классов». Она содержит результаты эмпирического исследования мотивационной сферы студентов первого курса в педагогическом колледже.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, профессионально направленная мотивация, диагностика мотивов выбора педагогической профессии, среднее профессиональное образование, будущие учителя начальных классов, профессиональная направленность учителя.*

В современном обществе особую роль приобретают информация и знания. В условиях быстро меняющегося мира XXI века успех человека во многом зависит от его способности быстро учиться и переучиваться. Постоянное обучение и саморазвитие становятся неотъемлемой частью жизни в эпоху информационных технологий и инноваций. Требования, предъявляемые современным обществом к человеку, определяют рост значимости и усложнение труда учителя. Этот факт обуславливает необходимость повышения качества педагогического образования, в том числе и в системе среднего профессионального образования.

В связи с этим становится важным изучение факторов, которые повлияли на решение девятиклассников продолжить обучение в педагогическом колледже. Диагностика мотивов позволяет создавать поддерживающую образовательную среду для успешного обучения и развития будущих педагогов [5] [6]. Таким образом, вопросы, связанные с определением ведущего типа мотивации при выборе профессии «учитель начальных классов» являются актуальными.

Основная часть

В психолого-педагогической литературе принято выделять внутреннюю и внешнюю мотивацию. Стремление удовлетворить потребности внешние по отношению к профессиональной деятельности определяет возникновение внешней мотивации. Если же для личности имеет значение деятельность сама по себе, то возникает внутренняя мотивация. Внешние мотивы подразделяются на внешние положительные и внешние отрицательные. Положительные мотивы характеризуют стимулирующее воздействие на личность, а отрицательные мотивы – воздействие на личность негативного характера [2] [3].

Внутренние мотивы дифференцируют на профессионально направленные и личностно ориентированные. При выборе педагогической профессии профессионально направленные мотивы характеризуют направленность «на ребенка», «на предметное содержание» и направленность «на себя как педагога». Направленность на ребенка определяется склонностью к работе и общению с детьми. Стремление к углублению собственных знаний по предмету обуславливает направленность «на предметное содержание», а направленность «на себя как педагога» связана с потребностью самореализации в педагогической сфере [4]. Личностно ориентированные мотивы – это мотивы индивидуально значимые, но не характеризующие направленность на педагогическую профессию.

Диагностика мотивационной сферы педагогов методически оснащена. В научных исследованиях используются следующие методики: «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (Е.П. Ильин); «Мотивация профессионально педагогической деятельности»

(К. Замфир в модификации А. Реана); «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.М. Кетько, С.А. Пакулина) и др. Применяемые диагностики представляют собой список утверждений, каждое из которых соответствует определенному мотиву выбора профессии. Респондентам же нужно оценить каждое высказывание, как правило, по пятибалльной шкале.

Данная статья посвящена исследованию, в рамках которого было проведено определение ведущего вида мотивации при выборе будущими первокурсниками профессии «учитель начальных классов». Данное исследование проводилось на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения педагогический колледж №1 им. А. И. Некрасова. Участниками эксперимента были первокурсники, которые, после окончания 9 класса поступили на обучение по специальности «Преподавание в начальных классах». Всего в исследовании принимало участие 124 человека: молодые люди приступили к обучению на образовательной площадке «Ивановская» Некрасовского педагогического колледжа в 2023–2024 учебном году.

Для определения ведущего типа мотивации был использован адаптированный вариант методики «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчарова [1]. Первокурсникам было необходимо оценить 20 факторов, которые могли повлиять на их решение продолжить обучение в педагогическом колледже. Каждое утверждение соответствует одному из трех видов мотивации: внешние мотивы, личностно ориентированные мотивы и группа профессионально направленных мотивов. Использовалась пятибалльная шкала: 5 – «очень сильно повлияло», 4 – «сильно повлияло», 3 – «повлияло средне», 2 – «слабо повлияло», 1 – «не повлияло никак». При обработке результатов пятибалльная шкала переводилась в трехбалльную. Правило перевода представлено в таблице 1.

Таблица 1
Правило перевода 5-балльной шкалы в 3-балльную шкалу

Количество баллов (новая шкала)		Количество первичных баллов (старая шкала)	
2	Сильно выраженный вид мотивации	5	Фактор <i>очень сильно</i> повлиял
		4	Фактор повлиял <i>сильно</i>
1	Средне выраженный вид мотивации	3	Фактор повлиял <i>средне</i>
0	Слабо выраженный вид мотивации	2	Фактор повлиял <i>слабо</i>
		1	Фактор не повлиял <i>никак</i>

По каждому виду мотивов баллы суммируются. Затем определяется какое влияние (сильное, среднее, слабое) оказал данный вид мотивации. Внешней мотивации в опроснике соответствует 7 утверждений, личностно ориентированной – 5, а профессионально направленным мотивам 8 утверждений. Поэтому получаются показатели представленные в таблице 2.

Таблица 2
Показатели выраженности вида мотивации

Вид мотивации	Сумма баллов		
	слабо	средне	сильно
Профессионально направленная мотивация (ПН)	0 - 5	6 - 10	11 - 16
Личностно ориентированная мотивация (ЛО)	0 - 3	4 - 7	8 - 10
Внешняя мотивация (ВН)	0 - 4	5 - 9	10 - 14

В результате проведения диагностики были получены следующие результаты.

1) В таблице 3 представлены упорядоченные (по столбцу 3) факторы, оказавшие сильное влияние на выбор студента. В столбце 3 указано процентное отношение числа студентов, которые отметили данный фактор как «очень сильно повлияло», «сильно повлияло», к общему числу опрошенных.

Таблица 3
Факторы, оказавшие сильное влияние на решение первокурсников продолжить обучение в педагогическом колледже

№	Факторы, оказавшие сильное влияние	%	Вид мотивации
	2	3	4
1	Желание работать и общаться с детьми	73	ПН
2	Интерес к профессии учитель	72	ПН
3	Желание научиться передавать свои знания и опыт	71	ПН
4	Любовь к детям	69	ПН
5	Труд учителя соответствует моим способностям	68	ПН
6	Стремление быть учителем (осуществление мечты)	63	ПН
7	Хорошая альтернатива обучению в 10–11 классе	61	ВН
8	Желание сделать мир лучше.	61	ЛО
9	Возможность быстрее получить профессию и стать самостоятельным	60	ЛО
10	Опыт педагогической и общественной работы	59	ПН
11	Стремление избежать ЕГЭ	50	ВН
12	Позволяет работать по другой специальности/ использовать профессиональные умения вне работы	43	ЛО
13	Возможность учиться в Санкт-Петербурге	41	ЛО
14	Возможность заниматься любимым(и) школьным(и) предметом/предметами	40	ПН
15	У профессии учитель хорошие условия труда	37	ВН
16	Учиться в педагогическом колледже престижно	36	ВН
17	Пример и совет учителя/ друзей/ родных	33	ВН
18	Желание родителей	12	ВН
19	Возможность получить профессию, которая предполагает творчество	12	ЛО
20	Так сложились обстоятельства/ у меня не было другого выбора	11	ВН

Данные, представленные в таблице, позволяют зафиксировать следующее. В целом ведущим видом мотивации являются профессионально направленные мотивы. С другой стороны, внешние и личностно ориентированные мотивы также оказали значительное влияние на выбор опрошенных студентов.

Необходимо особо отметить, что для половины первокурсников большую роль сыграло стремление избежать ЕГЭ и найти альтернативу обучению в 10–11 классе (внешне отрицательные мотивы). Более трети опрошенных (43%) обозначили свое желание получить педагогическое образование, которое позволит им работать по другой специальности (отличной от профессии «учитель начальных классов») или использовать профессиональные навыки вне работы (личностно ориентированные мотивы). Кроме того, данные таблицы позволяют выделить группу риска. Примерно 10% студентов указали, что они оказались в колледже по причине сложившихся обстоятельств («у меня не было другого выбора»).

2) В таблице 4 для каждого вида мотивов указано процентное отношение числа студентов, для которых данный вид слабо/средне/сильно повлиял на сделанный ими выбор, к общему числу опрошенных.

Таблица 4
Выраженность различных видов мотивов, которые определили решение «продолжить обучение в педагогическом колледже»

Вид мотивации	Выраженность вида мотивов (%)		
	слабая	средняя	сильная
Профессионально направленная мотивация	15	34	51
1 направленность на ребенка	15	19	66
2 направленность на педагогическую деятельность	16	27	57
3 Направленность на предметное содержание	18	19	63
Личностно-ориентированная мотивация	24	39	37

Внешняя мотивация		16	42	42
1	внешне положительная	23	41	36
2	внешне отрицательная	19	37	44

Представленные в таблице данные показывают, что профессионально направленный вид мотивов сильно выражен у половины опрошенных. Примерно у трети первокурсников этот вид мотивации выражен средне, а у шестой части студентов – слабо.

Отметим, что личностно ориентированный и внешний вид мотивации выражен сильно примерно у 40% опрошенных.

Сумма по каждой строке составляет 100%, однако заметим, что сумма по столбцам отличается от 100%. Например, в последнем столбце полученная сумма 130%. Это означает, что у части студентов сильное влияние оказала не один, а несколько видов мотивации.

Проанализировать влияние различных видов мотивации с учетом полимотивированности сделанного девятиклассниками выбора позволяют данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Ведущий вид мотивации в процессе выбора девятиклассниками профессии «учитель начальных классов»

№	Сильно выраженный вид мотивации	Один	Два	Три	Всего
		вида мотивации (%)			
1	Профессионально направленная мотивация (ПН)	19	26	6	51%
2	Внешняя мотивация (ВН) в т. ч.	9	27	6	42 %
	положительная (ВН/+)	5	16	6	
	отрицательная (ВН/-)	4	11		
3	Личностно-ориентированная мотивация (ЛО)	3	28	6	37%
4	Отсутствует	20	20	20	20%

В этой таблице с точки зрения количества сильно повлиявших видов мотивации опрошенные разбиты на 4 класса. Первый (20%) – студенты, у которых ни один вид не выражен сильно, а среднее влияние оказало 2 или 3 вида мотивации. Второй класс (31%) – это первокурсники, у которых такой вид только один. Профессионально направленный вид – 19%; лично ориентированная – 3%; внешняя мотивация – 9%. Заметим, что последний вид присутствует только в варианте внешне положительной или внешне отрицательной мотивации. Далее в таблице эти два варианта учитываются по отдельности. Студенты, выделившие два вида мотивов, образуют третий класс (33%). Опрошенные, отметившие все три вида мотивов, составляют четвертый класс. Считаем, что данные по этой группе нужно учитывать с осторожностью – маловероятным, что все виды мотивов оказали одинаково сильное влияние.

Представляется, что личностно ориентированные и внешне положительные мотивы дополняют профессионально направленную мотивацию. Поэтому итоговая сумма (51%), полученная в первой строке таблицы, показывает процент студентов, для которых ведущим видом мотивации являются профессионально направленные мотивы. Различные комбинации личностно ориентированных и внешних мотивов представлены незначительно. Поэтому, будем говорить в целом, что данные два вида мотивации являются ведущими для 18% опрошенных. Таким образом, получаем диаграмму (рис.1), в которой визуализирован полученный результат.

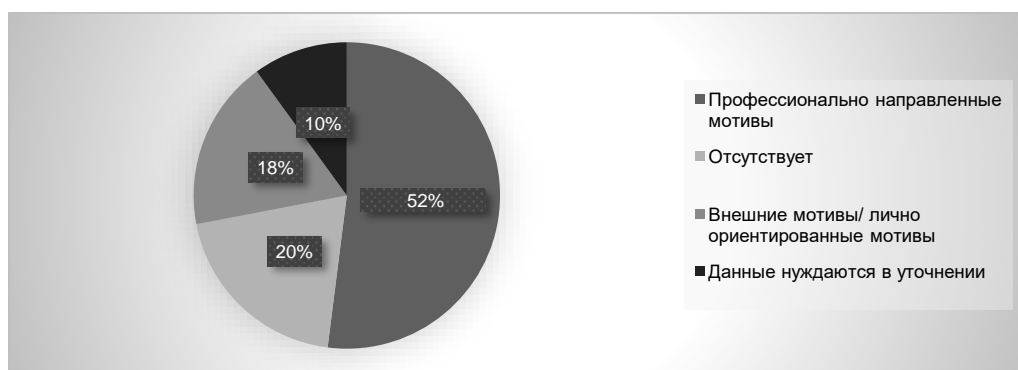


Рисунок 1 – Ведущий вид мотивации

Сделаем вывод. Проведенное исследование мотивов выбора профессии «учитель начальных классов» показало, что необходима работа направленная на качественные изменения в их структуре. Эта работа должна быть нацелена на рождение у первокурсников новых мотивов, целей и смыслов, а полученные данные позволят сделать этот процесс адресным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Врублевская М.М. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. / М.М. Врублевская, О. В. Зыкова О.В. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с. (с. 7 – 9)
2. Лекерова Г.Ж. Проблема изучения мотивационной сферы студентов педагогических специальностей/ Г.Ж. Лекерова, А.З. Алипбек, Ж.У. Керимбекова// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. –2016. –№3-3. – С.473-476.
3. Минеева О.А. Выбор профессии учителя: изучение мотивации студентов педагогических специальностей// Известия балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. –2018. –№4 (46). – С.136-142.
4. Москаленко М. В. Проблема формирования профессиональной направленности будущего учителя при изучении дисциплин общеобразовательного цикла в педагогическом колледже // Образование от «А» до «Я». 2023. №5. С.72 –75.
5. Николаева Е.Ф. Роль мотивационных факторов в выборе профессии будущих молодых специалистов психолого-педагогического профиля // Вестник Чувашского университета. –2013. –№2. – С.132-136.
6. Слизкова Е.В. Профессиональная мотивация студентов как средство повышения качества подготовки в педагогическом вузе/ Е.В. Слизкова, О.В. Панфилова// Сибирский педагогический журнал. –2016. –№4. – С.103-111.
7. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: Монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

DIAGNOSIS OF MOTIVES FOR CHOOSING A PROFESSION "TEACHER PRIMARY CLASSES" BY STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Moskalenko M.V.

Modern society is characterized by the increasing complexity of the teacher's work, which necessitates the improvement of the quality of teacher education. In this regard, the quality and structure of the motives that determined the choice of the teaching profession by first-year students are of particular importance. The article deals with the problem of determining the leading type of motivation when choosing a profession "primary school teacher". It contains the results of an empirical study of the motivational sphere of first-year students at a teacher training college.

Keywords: *motive, motivation, professionally directed motivation, diagnosis of motives for choosing a teaching profession, secondary vocational education, future primary school teachers, professional orientation of the teacher.*

УДК 159

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Янькова Валентина Николаевна

Студент,

Бурятский государственный университет,

г. Улан-Удэ

E-mail: valentinakolmakova82@gmail.com

Климентьева Наталья Николаевна

Кандидат психологических наук,

Бурятский государственный университет,

г. Улан-Удэ

E-mail: klim.natali@mail.ru

В статье рассмотрен вопрос о развитии самооценки у детей старшего дошкольного возраста. В данной работе описаны результаты психолого-педагогической диагностики в двух группах старших дошкольников по изучению уровня самооценки.

В статье рассматривается информация о том, какими характеристиками можно описать показатели по уровням самооценки. Также, указано, посредством каким образом можно повлиять на развитие самооценки старших дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, самооценка, уровень самооценки, развитие самооценки, результаты диагностики. психолого-педагогическая диагностика.

Одна из важнейших проблем дошкольного возраста – это становление самосознания и самооценки личности. В этот период происходит осознание ребенком самого себя и своих потребностей [5]. Интеллектуальное развитие ребенка, его активность, поведение, успехи в школе и его социализация напрямую зависят от уровня сформированности его самооценки [1].

Формирование адекватной самооценки, умения видеть свои ошибки и правильно оценивать свои действия играет важную роль для дальнейшего развития личности, осознанного усвоения норм поведения и формирования самоконтроля [8].

Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что происходит в представлении о самом себе [4]. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [7].

Актуальность формирования самооценки обусловлена тем, что на современном этапе развития нашего общества возрастает роль общественно значимой активности личности, предполагающей ее высокую сознательность и требовательность как в отношении к другим людям, так и к самому себе [2].

По результатам теоретического анализа литературных источников по исследуемой проблеме, нами было проведено экспериментальное исследование по изучению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ №1, г. Иркутск. В исследовании приняли участие 2 группы старшего дошкольного возраста по 25 человек.

Для изучения самооценки нами были использованы следующие методики: «Лесенка» В.Г. Щур, «Самооценка дошкольника» В.Г. Драгунова, «Рисунок человека» К. Маховер.

Первой из диагностических методик нами проводилась методика «Лесенка» В.Г. Щур. Результаты по данной методике представлены на рис. 1.

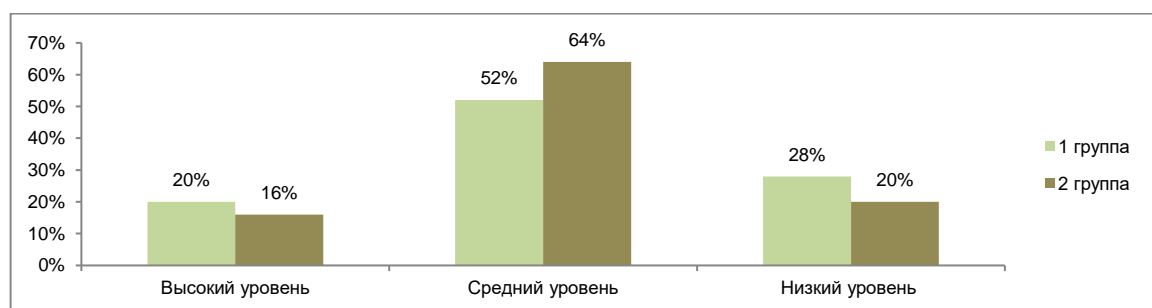


Рисунок 1 – Уровень самооценки старших дошкольников

На рисунке 1 можно увидеть, что у 20% старших дошкольников из 1 группы присутствует завышенная самооценка. Во 2 группе данный показатель прослеживается среди 16% старших дошкольников. Дети, у которых выявлен такой показатель, ставят перед собой высокие цели, они положительно относятся к себе и своим успехам, стараются добиваться намеченного и превосходить себя. Дети могут испытывать сложности в восприятии критики в свой адрес, так как считают себя правыми в большинстве случаев, потому что привыкли к постоянной похвале со стороны родителей и не поддаются критике в кругу семьи.

Адекватную самооценку имеют 52% детей из 1 группы, со 2 группы данный показатель прослеживается среди 64% старших дошкольников. Дети с адекватной самооценкой оценивают себя положительно, стараются справляться с различными трудностями, но легко могут поддаться самокритике.

Низкая самооценка присутствует у 28% детей из 1 группы и у 20% дошкольников во 2 группе. Данный показатель говорит о том, что дети не уверены в себе и своих возможностях, негативно оценивают себя и свои успехи, не решаются принимать ответственность на себя за организацию или выполнение каких-то заданий. Дети боятся сделать ошибку и получить наказание, у них присутствует страх осуждения со стороны окружающих.

Исходя из результатов проведенной методики, следует, что у большинства исследуемых детей преобладает адекватная самооценка. Данные результаты говорят о положительном восприятии себя и высоком уровне притязаний. Низкая самооценка присутствует у 28% дошкольников в 1 группе и у 20% детей во 2 группе, такие дети имеют сложности в коммуникативной и личностной сфере, позиционировании и восприятии себя.

Следующая проводимая нами диагностическая методика – «Самооценка дошкольника» В.Г. Драгунова. Результаты можно увидеть на рис. 2.

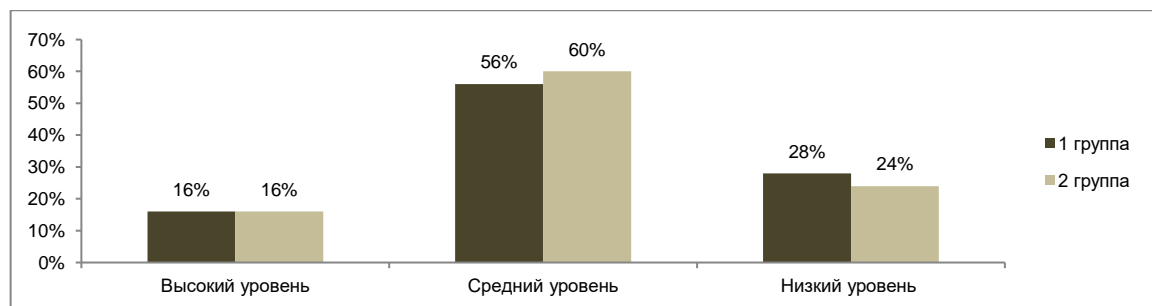


Рисунок 2 – Особенности самооценки старших дошкольников

Высокий уровень самооценки по данной методике выражен среди 16% старших дошкольников в двух группах. Данный результат отражает положительное оценивание себя старшими дошкольниками. Дети с таким показателем считают свое поведение безошибочным и правильным, какие-либо замечания могут воспринимать негативно. Также, им свойственно переоценивать свои возможности.

Средний уровень самооценки выражен среди 56% старших дошкольников в 1 группе и среди 60% детей во 2 группе. Данный показатель говорит о положительном оценивании собственных поступков и действий, но, ребята могут быть восприимчивы к замечаниям со стороны взрослых и сверстников. В целом, дети способны объективно оценивать себя свои возможности.

Низкий уровень самооценки по данной методике обнаружен среди 28% старших дошкольников в 1 группе и у 24% детей во 2 группе. Дети с таким показателем чаще всего проявляют неуверенность в себе, они боятся сделать ошибку, во многом считают свое поведение неправильным, в связи с чем у них возникает страх неудачи. Ребята стараются не проявлять

себя и не нарываться на критику со стороны взрослых и сверстников. Дети принижают свои возможности, им кажется, что ни не смогут справиться с большинством обязанностей и правилами.

Результаты по данной методике говорят о том, что у большинства детей в двух группах замечен средний уровень самооценки, которая отражает положительное восприятие себя старшими дошкольниками и желание продуктивно взаимодействовать с окружающими. Однако, в двух группах есть дети с высокой самооценкой, которая может повлиять на межличностные отношения со сверстниками. Когда эти дети будут в чем-то неправы, то будут не готовы принять это и исправить, что может спровоцировать конфликт и недопонимания.

Следующей методикой в нашем исследовании была «Рисунок человека» К. Маховер. Результаты представлены в рисунке 3.

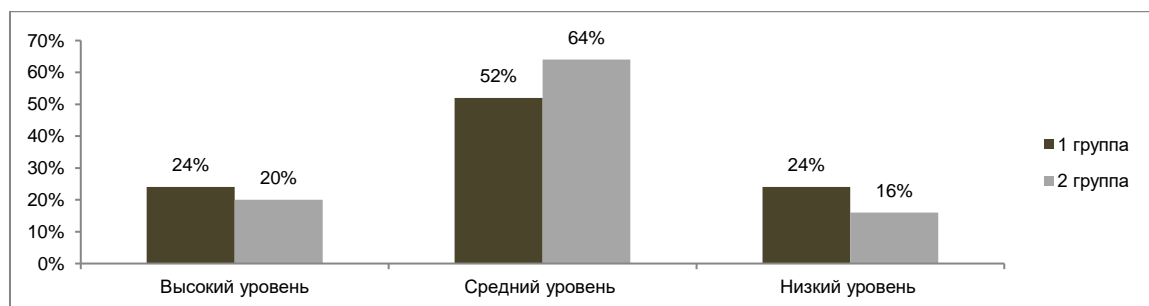


Рисунок 3 – Оценивание и позиционирования себя старшими дошкольниками

По рисунку 3 можно увидеть, что высокий уровень оценивания и позиционирования себя наблюдается у 24% старших дошкольников в 1 группе, и у 20% детей во 2 группе. Данный показатель свидетельствует о желании детей быть в центре внимания, проявлять активность и лидерство с окружающими. Дети хотят быть заметными, привлекать к себе внимание и приносить вклад в общественные дела группы. Им нравится занимать руководящие позиции и взаимодействовать с активными ребятами группы.

Средний уровень оценивания и позиционирования себя старшими дошкольниками присутствует у 52% дошкольников в 1 группе и у 64% детей во 2 группе. Дети с таким показателем проявляют активность и заинтересованность делами в группе, взаимодействуют с большинством ребят, они готовы проявлять лидерские качества, но также могут уступать данную позицию своим сверстникам. Дети с легкостью идут на контакт и проявляют инициативность при обращении к ним с какой-либо просьбой.

Низкий уровень оценивания и позиционирования себя наблюдается среди 24% старших дошкольников в 1 группе и среди 16% детей во 2 группе. Дети с низким уровнем оценивания себя стараются не проявлять активность и заинтересовать в различных играх и мероприятиях группы. Дети часто уединяются, не проявляют заинтересованности в командных играх, при малейшем замечании могут заплакать, болезненно воспринимают критику.

Анализируя вышеуказанные результаты можно отметить, что у большинства детей из двух групп наблюдается средний уровень самооценки. Средний уровень самооценки отражает готовность детей взаимодействовать с окружающими, проявлять активность, положительно воспринимать себя и свои качества, и с пониманием относиться к своим ошибкам, высказываниям о них со стороны окружающих.

У некоторых детей из старших групп наблюдается высокий уровень самооценки, это отражает желание детей занимать лидирующие позиции и не готовность разделять ее с другими, активность и инициативность при различных вопросах и действиях, но в тоже время, трудности при восприятии критики. Дети не готовы признавать свои ошибки, в таких моментах будут активно защищать свою точку зрения. В большинстве случаев, дети переоценивают свои возможности, ставят себе трудновыполнимые задачи.

Также, в группах присутствуют дети с низким уровнем самооценки, что говорит о трудностях в коммуникативной сфере, в объективном оценивании себя и своих возможностях. Дети принижают свои возможности, им кажется, что они смогут выполнить большинство дел, поэтому, им проще отказаться от предложенных им поручений.

Для того, чтобы самооценка старших дошкольников была адекватной, необходима коррекционно-развивающая работа с детьми. Для этого, мы разработали, и в последующем, планируем реализовать программу по развитию адекватной самооценки у старших дошкольников.

Реализация психолого-педагогической программы будет осуществляться с 1 группой, так как по показателям диагностики в этой группе больше детей с высоким и низким уровнем

самооценки. Занятия по программе рассчитаны на проведение 2-х раз в неделю продолжительностью 30-35 минут, в групповой форме. Всего планируется 12 занятий.

Ожидаемые результаты программы следующие:

овладение дошкольниками приемам самопознания;

позитивное отношение старших дошкольников к самим себе и к другим;

повышение статуса детей среди сверстников;

сплоченный коллектив в группе старших дошкольников, проявление эмпатии и отзывчивости у участников друг к другу [6].

Формирование самооценки в старшем дошкольном возрасте является важным условием для выстраивания положительных взаимоотношений с окружающими, развития высокого уровня притязаний, уверенности в себе и целеустремленности. Данные умения и навыки смогут помочь будущим школьникам справиться с учебным процессом и выстроить продуктивные отношения с педагогом и одноклассниками [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Валявко С.М. Анализ формирования самооценки старших дошкольников / Л.А. Емельянова // Системная психология и социология. – 2016. – №3(19). – С. 5-11.
2. Васильева В.С. Психолого-педагогический подход к сущности понятия самооценки и ее особенности у детей старшего дошкольного возраста / В.С. Васильева // Электронный научный журнал. – 2016. – №5. – С. 291-294.
3. Горбунова Е.В. Особенности формирования самооценки у старших дошкольников / Е.В. Горбунова // Акмеология. – Пермь, 2018. – С.83-86.
4. Еманова С.В. Педагогика и психология раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие / С.В. Еманова. – Курган : Изд-в Курганского гос. унта, 2021. – 142 с.
5. Левченко В.В. Самооценка детей старшего дошкольного возраста / В.В. Левченко // Студенческая наука XXI века. – 2016. – №2. – С. 190-193.
6. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2000. – 255 с.
7. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – Москва : Владос, 1995. – 325 с.
8. Римашевская Л.С. Изучение особенностей самооценки дошкольника на пороге школы / Л.С. Римашевская // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2021. – №1(13). – С.72-78.

RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Yankova V.N., Klimentyeva N.N.

The article considers the issue of the development of self-esteem in older preschool children. This paper describes the results of psychological and pedagogical diagnostics in two groups of older preschoolers to study the level of self-esteem.

The article discusses information on what characteristics can be used to describe indicators of self-esteem levels. It is also indicated by how it is possible to influence the development of self-esteem of older preschoolers.

Keywords: *senior preschool age, self-esteem, self-esteem level, self-esteem development, diagnostic results. psychological and pedagogical diagnostics.*



Учредитель: *Алагаева Кавсарат Юсуповна*
Издатель Общество с ограниченной ответственностью
"Издательско-полиграфический центр "Научная книга"
Адрес издательства: 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3
Отпечатано в типографии ИП Алагаева Кавсарат Юсуповна
Адрес типографии: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г РОСТОВ-
НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24,
Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ПИ № ФС77-86773 от 26 января 2024 г.
Подписано в печать 25.02.2024г. Выход в свет 05.03.2024г., объем 09.68 п.л.
Тираж 300 экз. Заказ № 0305-3-тк/24 Цена свободная