



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **HOMINUM**



№2

2023 год



УДК 378.147.88

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Антонова Н.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

n73@mail.ru

Щербакова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

elena08041966@yandex.ru

Аннотация. В статье описывается опыт организации самостоятельной работы студентов-бакалавров Института права и управления (в настоящее время Института экономики, управления и права) Московского городского педагогического университета в период их психолого-педагогической практики в течение двух учебных годов (2021–2022 учебный год и 2022–2023 учебный год), раскрываются особенности данного вида практики, доказывается важность самостоятельной работы студентов. В настоящей статье мы постарались подробно рассмотреть теоретические задания, которые были даны для выполнения студентами в ходе психолого-педагогической практики, а также практические задания, которые выполнялись в общеобразовательных организациях. Авторы дают свои рекомендации по их выполнению. В

материалах статьи проведен анализ наиболее часто встречающихся ошибок учащихся, которые допускаются ими в ходе выполнения заданий практики. Авторы обобщают собственный многолетний опыт организации психолого-педагогической практики студентов. Представленный в статье материал будет интересен преподавателям - руководителям практики в аспекте конкретизации заданий для студентов и организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая практика, самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная работа, база практики.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Antonova N.N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

n73@mail.ru

Shcherbakova E.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

elena08041966@yandex.ru

Annotation. *The article describes the experience of organizing independent work of bachelor students of the Institute of Law and Management (currently the Institute of Economics, Management and Law) of Moscow City University during their psychological and pedagogical practice during two academic years (2021-2022*

academic year and 2022-2023 academic year), reveals the features of this type of practice, proves the importance of independent work of students. In this article, we have tried to consider in detail the theoretical tasks that were given to students during psychological and pedagogical practice, as well as practical tasks that were performed in general education organizations. The authors give their recommendations on their implementation. In the materials of the article, the analysis of the most common mistakes of students that they make during the performance of practice tasks is carried out. The authors summarize their own long-term experience in organizing psychological and pedagogical practice of students. The material presented in the article will be of interest to teachers - heads of practice in the aspect of specifying tasks for students and organizing independent work of students.

Keywords: *psychological and pedagogical practice, independent cognitive activity, independent work, practice base.*

Введение

Сегодня в системе современного вузовского образования увеличивается значение и доля в учебных планах самостоятельной работы студентов. Это отражает как образовательные запросы студентов, так и социальные потребности самого общества. Студенты хотят не просто получать профессиональные знания и компетенции, им важно овладеть умениями и навыкам самостоятельной исследовательской деятельности, умениями самому приобретать необходимую научную информацию, ориентироваться в современном информационном пространстве. Не менее важным и актуальным моментом сегодня является и проблема практической подготовки студентов педагогических вузов, когда они на практике приобретают необходимые компетенции и опыт практической педагогической (и психолого-педагогической) деятельности.

Постановка проблемы

Несмотря на имеющиеся в научной литературе многочисленные исследования в области организации самостоятельной работы студентов (работы

Баклушиной И.В., Башковой М.Н., Смирновой Е.В., Арнайтова Д.Р., Щербаковой Е.В., и др.), многие аспекты проблемы нуждаются в дальнейшей проработке. В частности, в исследованиях совершенно недостаточно отражен вопрос эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности и самостоятельной работы студентов в целом в период прохождения ими различных видов практики (Антонова, 2019; Куликова, 2014; Щербакова, 2020).

В настоящей статье мы попытались отразить собственный опыт взаимодействия с учащимися педагогического вуза при организации их самостоятельной работы в период психолого-педагогической практики.

Вопросы исследования

Здесь мы попытаемся ответить на вопросы: каким образом можно оптимально организовать самостоятельную работу студентов в период практики? Какие способы организации самостоятельной познавательной деятельности могут способствовать повышению качества знаний, умений и компетенций студентов? Как можно применить дистанционные компьютерные технологии в процессе организации самостоятельной работы студентов на практике? Можно ли в процессе выполнения самостоятельных заданий повысить мотивацию учащихся?

Методы исследования

Среди методов, использованных при написании данной статьи, можно отметить методы анализа и синтеза нормативно-правовых источников, психолого-педагогической литературы, материалов периодической печати, собственного педагогического опыта, сайтов образовательных организаций, дедуктивный и индуктивный методы, метод изучения продуктов деятельности студентов, их контент-анализ.

Результаты исследования

Самостоятельную работу мы здесь будем понимать как деятельность учащихся без непосредственной помощи преподавателя, но под его личным или опосредованным руководством и перманентным контролем (Щербакова, 2020).

В настоящее время мы наблюдаем постоянное совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов. В педагогических вузах происходит увеличение количества часов, отводимых на практику. Ведущей становится идея непрерывности практики у студентов педагогического направления, которую высказывали ещё Грохольская О.Д., Куликова Л.М., Никандров Н.Д., Пискунов А.И. и другие (Куликова, 2004; Никандров, Грохольская, 2013).

Авторы неоднократно обращались к отдельным аспектам практики, проводимой у студентов Московского городского педагогического университета, делая акцент на различных особенностях организации психолого-педагогической и учебной практик, в том числе в период пандемии (Антонова, 2021).

В данной же статье хотелось подробно остановиться на таком виде практики, как психолого-педагогическая (производственная, рассредоточенная) практика, проходящая на 3 курсе педагогического бакалавриата, и на организации самостоятельной работы студентов при прохождении данного вида практики. Стоит отметить, что данный вид практики проходит у студентов бакалавриата всех институтов, входящих в структуру Московского городского педагогического университета, однако полностью руководят данной практикой преподаватели департамента педагогики только в одном институте – Институте права и управления, который с января 2023 года переименован в Институт экономики, управления и права. Несомненно, это вносит свою специфику как в содержание, так и в структуру данной практики.

Согласно учебному плану на данный вид практики отводится 72 часа (2 зачетные единицы), при этом на контактную работу заложено всего 4 часа, а остальные 68 – на самостоятельную работу студентов. В связи с этим организации самостоятельной работы студентов должно быть уделено максимальное внимание, ведь в данном виде практики студенты выполняют не только теоретические задания, но и выходят в общеобразовательные организации, наблюдают за учебно-воспитательным процессом,

взаимодействуют с его участниками – учениками, учителями, администрацией школ, самостоятельно готовят и проводят внеурочное мероприятие.

Рассмотрим структуру и содержание практики. Структура и содержание практики состоят из двух взаимосвязанных частей: теоретической и практической. В первую входят: изучение Закона Об образовании в РФ (ФЗ №273), а также нормативно-правовых документов и локальных актов, которые регламентируют образовательную деятельность профильной образовательной организации, в которую направлен студент. Стоит сразу отметить, что в число школ, являющихся базами практики для студентов Московского городского педагогического университета, входят ведущие общеобразовательные организации г. Москвы и Московской области, среди которых есть входящие в Топ-300 школ г. Москвы, а большинство школ имеют по одному или несколько музеев в своей структуре (например, ГБОУ г. Москвы «Школа №166», ныне входящая в структуру ГБОУ г. Москвы «Школа №1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько»). На основе изученных федеральных, региональных и локальных нормативных актов студенты пишут эссе на тему «Профессиональная деятельность педагога: профессиональные задачи и пути их решения». Эссе является для студентов достаточно традиционной формой работы, вопросов по которой обычно к третьему курсу уже не возникает, однако в ходе установочной конференции и первичных консультаций студенты получают всю необходимую информацию: требования к объему, оригинальности и содержанию эссе.

Вторым элементом первой части практики был анализ программы воспитания обучающихся, реализуемой на базе практики. Студентам необходимо было найти данную программу на сайте образовательной организации, изучить ее, выделив основные направления воспитательной работы, особенности ее планирования и организации, и по итогу анализа написать эссе «Актуальность и проблемы духовно-нравственного воспитания», раскрыв в своем эссе и пути решения данных проблем, предложенные в программе воспитания, а также предложив собственные идеи и подходы к их

решению.

Третий и четвертый элемент первой, теоретической части практики были неразрывно связаны с практической частью. Третий элемент — это анализ студентами результатов образовательной деятельности школьников конкретного класса на базе образовательной организации. Студенты самостоятельно диагностируют и фиксируют возникающие трудности. Проводится анализ, намечаются пути устранения сложностей во время организации внеурочных занятий. Решаются педагогические задачи в процессе самостоятельной деятельности. Написание на основе этого эссе «Основные трудности в обучении и возможности их корректировки на внеурочных занятиях» завершает выполнение данного задания. Выполнить это задание было возможно только после наблюдения за работой учителей и учащихся на внеурочных занятиях, а также проведения уточняющих бесед с практикующими педагогами школы. Для этого руководителям практики необходимо было предварительно обсудить со студентами, что именно они должны спросить у учителей, какие показатели наблюдать, на что обращать особое внимание.

Четвертый элемент: использование психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Здесь итогом выполнения также являлось эссе на одну из предложенных тем на выбор - «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» или «Психолого-педагогические технологии в обучении, воспитании и развитии обучающихся с особыми образовательными потребностями». Если на базе практики осуществляется инклюзивное обучение и студенты общаются с учителями, тьюторами и учащимися классов, где инклюзивное образование реализуется в полной мере, то проблем с написанием эссе не возникало, если же в школе, где студент проходит практику, инклюзивного обучения нет, то руководители практики разрешают писать эссе на основании личного опыта студентов, когда они обучались в школе или взаимодействовали с обучающимися с особыми образовательными потребностями в иных

образовательных организациях. Также допускалось написание эссе на основе анализа и обобщения теоретического материала, если на практике или на собственном опыте студент не сталкивался с инклюзивным образованием и с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Для реализации практической части практики – собственного внеурочного мероприятия, проведения психолого-педагогической диагностики коллектива учащихся (или одного учащегося) и анализа нескольких посещенных уроков и внеурочных мероприятий, проводимых учителями школы, необходимо было организовать регулярные консультации и контроль выполнения этих заданий, а также посещение руководителями практики баз практики – общеобразовательных организаций.

В 2021–2022 учебном году данные виды деятельности были усложнены условиями пандемии коронавируса COVID-19, когда вход в общеобразовательные организации был возможен только при наличии прививки или отрицательного теста на коронавирус, однако все студенты успешно справились с этим. В связи с вышеобозначенными условиями очные консультации со студентами также были затруднены, но регулярное проведение дистанционных консультаций на платформе Microsoft Teams способствовало рациональной организации самостоятельной работы студентов и отсутствию серьезных проблем в школах.

В 2022–2023 учебном году условия прохождения практики в общеобразовательных организациях вернулись к тому, что было до пандемии, поэтому руководители практики проводили не только дистанционные, но и очные консультации, в том числе в школах, лично посещали некоторые проводимые студентами внеурочные мероприятия.

В ходе организации самостоятельной работы студентов при подготовке практических заданий надо было непременно обращать внимание на то, что психолого-педагогическая характеристика учеников (или класса) возможна только в случае согласия родителей (законных представителей), в связи с этим данный вид работы проводится только после согласования с классным

руководителем, представителем администрации школы и школьным психологом. В ряде школ данный вид работы был заменен на проведение и анализ профорientационных тестов (по запросу школы), т.к. на составление индивидуальной психолого-педагогической характеристики разрешение не было получено.

Несмотря на такие сложности, в ходе проведения консультаций, студенты получили полную информацию по тому, какие аспекты входят в психолого-педагогическую характеристику, как необходимо проводить беседу, какие параметры отмечать при наблюдении за деятельностью ученика на уроке и т.п. Также студентам была дана полная информация о том, что включает в себя конспект просмотренного урока и внеурочного мероприятия, что должен содержать их анализ. Для успешной подготовки собственного внеурочного мероприятия были разобраны примеры подобных мероприятий и технологическая карта.

Анализируя опыт организации самостоятельной работы студентов в период психолого-педагогической практики, можно отметить, что её результаты могут быть достаточно эффективными и определяются некоторыми педагогическими условиями:

- регулярное совершенствование преподавателем учебно-методических комплексов и программ практики;
- организация работы по формированию у студентов компетенций самостоятельной деятельности;
- постоянное мотивирование учащихся, направленное на активизацию самостоятельной деятельности, воспитание у студентов самостоятельности как основополагающего личностного качества;
- направленность самостоятельной деятельности в период практики на будущую профессию;
- своевременный и систематический контроль с использованием современных компьютерных технологий за процессом выполнения самостоятельной работы в период практики;

- использование регулярных способов поощрения лучших студенческих работ (конспектов уроков и воспитательных мероприятий, анализов, дневников, презентаций).

Одним из критериев оценивания качества эссе студента была проверка текстов на оригинальность в системе Антиплагиат ВУЗ. Оригинальность текста эссе должна быть не менее 70%. Практически все студенты успешно справлялись с этим заданием. Выполненные студентами эссе ярко отражают их педагогическую позицию, взгляды на современную образовательную практику.

Залогом успешного выполнения самостоятельных заданий на психолого-педагогической практике мы считаем следующие важные факторы:

- хорошая теоретическая и практическая предварительная подготовка учащихся на лекциях и семинарах по дисциплинам психолого-педагогической направленности;

- мотивация студентов на дальнейшую педагогическую профессиональную деятельность;

- четкие установки преподавателей во время установочной конференции в вузе;

- регулярные очные и дистанционные консультации студентов в программе Microsoft Teams;

- индивидуальный подход к каждому учащемуся;

- своевременные консультации студентов и контроль их самостоятельной деятельности непосредственно в образовательной организации со стороны групповых руководителей.

Заключение

В заключение хочется привести некоторые отзывы самих студентов после прохождения практики, которые они писали в качестве элемента рефлексивного отчета.

Ольга М.: «Психолого-педагогическая практика оказалась для меня несколько более сложной по сравнению с предыдущими практиками, потому как она предполагала более серьезную подготовку, самостоятельное проведение

зачетного воспитательного мероприятия и его анализ, проведение и обработку исследовательских методик. С другой стороны, эта практика была и более интересной, поскольку пришлось тесно взаимодействовать с учениками, а не просто наблюдать педагогический процесс».

Николай В.: «В период прохождения практики мне удалось закрепить и углубить имеющиеся у меня теоретические знания и применить их на практике. Программа практики предусматривала решение мною конкретных задач. У меня сформировался устойчивый интерес к профессии педагога. Понравилось, что приходилось самостоятельно решать разнообразные педагогические задачи. Это было непросто, но я смог проверить себя. Психолого-педагогическая практика убедила меня в том, что работа педагога — это мое. Очень интересно мне было самому выстраивать отношения с классом и отдельными учениками».

Алиса К.: «В период прохождения педагогической практики мне удалось выработать в себе такие качества, как ответственность, пунктуальность, умение самостоятельно справляться с трудностями, следить за своей речью. Мне приходилось мотивировать детей, налаживать с ними контакт, увлекать новыми видами деятельности. Я попробовала себя как организатора групповых видов работ в классе. Училась выбирать оптимальный тон и темп речи, быть объективной в оценках. Большую поддержку оказали руководители практики. Их консультации были информативны и своевременны».

Антон Ф.: «Наблюдая уроки, проводимые учителям в классе, я отмечал ее способность грамотно распределять время, отводимое на разные виды работ, умение своевременно и грамотно реагировать на складывающиеся нестандартные ситуации. Мне понравилось, как эффективно использовал педагог современные технические средства на уроке, как он активно вовлекал учащихся в познавательную деятельность. Понравилось самостоятельно проводить воспитательные дела с детьми. Моя самостоятельность проявилась также в том, что я сам подбирал дидактические материалы к мероприятиям, анализировал и обобщал наблюдаемый педагогический опыт».

Анна Т.: «*Результаты педагогической практики во многом оказались успешными. Полученный опыт поможет мне в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности, сделают ее более интересной для моих будущих учеников. Практика научила меня не бояться креативно и нестандартно решать педагогические задачи, применять имеющиеся знания и умения, полученные на занятиях в институте*».

Приведенные выше мнения студентов говорят о том, что именно в процессе выполнения самостоятельных заданий в период психолого-педагогической практики выявляется, какими знаниями, умениями и компетенциями обладает будущий учитель, что ему удалось получить в аудитории, выявить пробелы в подготовке. Именно на практике мы можем оценить, насколько хорошо студент владеет умением общения с детьми, обладает ли навыком ораторского искусства, умеет передавать информацию детям доступно, ясно, выразительно. Психолого-педагогическая практика высвечивает и личностные, человеческие качества, которые позволят ему в дальнейшем успешно трудиться в постоянно меняющихся условиях современной школы.

Литература

1. Антонова, Н.Н. (2019) Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. 5 (78). 5-7.
2. Антонова, Н.Н. (2021) Особенности организации психолого-педагогической практики студентов в период пандемии. *Мир науки, культуры, образования*. 2021. 5 (90) .8-10.
3. Баклушина, И.В.; Башкова, М.Н.; Смирнова, Е.В.; Арнайтов, Д.Р. (2015) Контроль самостоятельной работы как управление учебной деятельностью студентов. *Вестник Сибирского государственного индустриального университета*. 2015. 1(11). 95-97.

4. Куликова, Л.М. (2004) Модернизация содержания и организации непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе. М.: Теория и практика физической культуры.

5. Никандров, Н.Д., Грохольская, О.Г. (2013) Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание. Особенности личностной составляющей развития специалиста-профессионала. *Научные исследования в образовании*. 2013. 1. 18–24.

6. Щербакова, Е.В., Щербакова, Т.Н. (2020) Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях дистанционного образования. *Современное педагогическое образование*. 2020. 38. 25-29.

7. Щербакова, Е.В. (1996) Дидактические условия организации самостоятельной работы на уроках в V–IX классах сельской школы с малой наполняемостью учащихся. *Автореферат дисс. канд. пед. наук*. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т.



УДК 159.923

РАБОТА С КНИЖНОЙ СТРАНИЦЕЙ КАК ПРИЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Белавина Ю.Ю.,

учитель начальных классов

ГБОУ средней школы №235 им. Д.Д. Шостаковича

г. Санкт-Петербург

belavina.y@mail.ru

***Аннотация.** Развитие социально-эмоциональных навыков является важнейшей задачей учителя начальных классов в связи с часто складывающейся ситуацией неумения современных детей правильно выражать и контролировать свои эмоции. Для этого необходимо конкретизировать структурные компоненты социального интеллекта, подобрать возрастосообразный диагностический инструментарий и разработать систему заданий, направленных на развитие выделенных элементов и устранение имеющихся дефицитов. В статье через результаты проведенного контент-анализа рассматривается обобщение теоретических подходов к модели социального интеллекта, прослеживается взаимосвязь с эмоциональным интеллектом, обсуждаются вопросы диагностики социальной выразительности и предлагается методический прием для ее развития в младшем школьном возрасте. Описываются фрагменты результатов проведенного нами исследования развития социальной выразительности у второклассников. В рамках данной статьи раскрываются педагогические возможности применения предлагаемого вида организации творческой деятельности на примере интеграции урока литературного чтения, изобразительного искусства и занятий внеурочной деятельности. Приводятся методические рекомендации по организации работы с книжной страницей,*

обосновывается выбор предлагаемого материала, а также примеры работ по смежным темам. Проводится интерпретация полученных данных и анализ готовых творческих работ, проведенный самими обучающимися, учителем начальных классов и преподавателем ИЗО-студии. На основе полученной экспертной оценки формулируется вывод, свидетельствующий об эффективности данного методического приема «Работа с книжной страницей» для развития социальной выразительности младших школьников.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальная выразительность, методический прием.

WORKING WITH THE BOOK PAGE AS A METHOD FOR THE
DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS SOCIAL EXPRESSION

Belavina Y.Y.

primary school teacher

GBOU school 235 named after. D.D. Shostakovich

St. Petersburg

belavina.y@mail.ru

Annotation. *The development of socio-emotional skills is the most important task for a primary school teacher due to the situation of modern kids failure to express and control their emotions correctly. So, it is necessary to specify the structural components of social intelligence, select age-appropriate diagnostic tools and develop a system of tasks aimed at developing the identified elements and eliminating existing deficiencies. The results of the content analysis point out a generalization of theoretical approaches to the model of social intelligence, a relationship with emotional intelligence is traced, issues of diagnosing social expressiveness are discussed, and a teaching technique for its development in primary school age is proposed. There are pieces of social expressiveness development among 2 graders. In the network of this article the pedagogical possibilities of using the proposed type of organization of creative activity are revealed on the example of the integration of a lesson in literary reading, fine arts and extracurricular activities. There are advices for organizing work*

with a book page, basis for the selection of the proposed material and examples of works on related topics. The interpretation of the data obtained and the analysis of finished creative works carried out by the students themselves, the primary school teacher and the teacher of Art are hold. On the basis of the obtained expert assessment, a conclusion is formulated that testifies to the effectiveness of this methodological technique "Working with a book page" for the development of social expression of primary school students.

Keywords: *social intelligence, social expression, teaching technique.*

Введение

Современные психологи, представляя картину потенциала личности, включают в неё структурные компоненты социального интеллекта. Исследователями доказано, что около 40% того, что мы говорим, связано с выражением наших собственных мыслей и чувств, так как желание говорить о себе – естественная биологическая потребность (Кинг, 2022, с 81). Для успешного социального взаимодействия необходимо «изучить, как максимально эффективно использовать то, что мы знаем, и то, что мы имеем» (Кинг, 2022, с 25), а для этого, в свою очередь, нужно уметь самостоятельно регулировать собственное поведение и эмоциональные реакции, что следует активно формировать в начальной школе.

П. Кинг образно описывает социальный интеллект «как мост над бездной непонимания». И утверждает: «Чтобы лучше понять себя и других, нужно точно разбираться в своих эмоциях» (Кинг, 2022, с 111).

Характеризуя концепцию социального интеллекта, А.И. Савенков выделяет три группы критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Рассмотрим лишь группу с эмоциональными показателями, в которую входят социальная выразительность, сопереживание и способность к саморегуляции (Савенков, 2018, с 11).

Остановимся подробнее на компоненте социальная выразительность. Проведя контент-анализ понятия социальный интеллект и его

многокомпонентной структуры (Белавина, 2022, с 62-63), мы отметили, что критерий социальная выразительность встречается в работах Р. Риджио и А.И. Савенкова. Д. Гоулман описывает, как составляющие эмоционального интеллекта вписываются в структуру социального интеллекта (Гоулман, 2021, с 465), и выделяет схожий элемент в группе социальные умения – самопрезентация, которая понимается как умение выгодно подавать себя или как попытка контролировать свой образ в чужих головах, (Гоулман, 2021, с 127), ключом к которой будет способность держать свои чувства под контролем (Гоулман, 2021, с 140).

Постановка проблемы

Анализируя имеющуюся психолого-педагогическую литературу, касающуюся вопросов изучения социального интеллекта младших школьников, отмечаем, что у обучающихся в начальной школе имеются проблемы в выражении собственных эмоций и в их контроле. Отталкиваемся от исследования Юркевич В.С., свидетельствующем о том, что 95% одаренных детей (у нас дети с музыкальным уклоном) демонстрируют серьезные трудности в функционировании эмоциональной сферы и проблемы в общении со сверстниками (Савенкова, 2022, с 21). В своей практике мы тоже замечали подобные дефициты.

Вопросы исследования

Итак, обобщая все вышесказанное, возникают следующие вопросы: что же такое социальная выразительность, что она в себя включает, как ее оценить и каким образом развивать у младших школьников? Попробуем ответить на эти вопросы в рамках данной статьи.

Цель исследования

Согласно мнению А.И. Савенкова, социальная выразительность включает в себя такие компоненты, как эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль (Савенков, 2018, с 11); в целом, это способность вести себя наиболее эффективно в различных социальных ситуациях, для развития которой эффективным инструментом станет совместная

творческая деятельность. В материалах статьи представим вариант организации творческой деятельности по развитию социальной выразительности с учащимися 2 класса.

Методы исследования

В разработанной А.И. Савенковым модели структуры социального интеллекта, представленной в виде куба, способность к адекватному выражению собственных эмоций располагается в клетке, где пересекаются социальная выразительность, социальные знания и социальная адаптация. Автор подчеркивает, что оценить этот параметр можно только методом наблюдения, сопоставляя мнения нескольких экспертов (Савенков, 2018, с 12), что и предлагает Т.Д. Савенкова. Согласно ее авторской экспертной карте, в интегральную оценку показателей, полученных на ребенка от родителей и педагогов, входит блок «Выражение и регулирование собственных эмоций», состоящий из следующих показателей: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль и доминирующее настроение (Савенкова, 2022, с 49).

Представим блок «Выражение и регулирование собственных эмоций» из экспертной карты Савенковой Т.Д., имеющий непосредственное отношение к измерению социальной выразительности младших школьников, а также результаты наблюдений за организацией творческой деятельности обучающихся, ответы ребят, экспертные мнения педагога, работающего с классом и приглашенного специалиста.

Результаты исследования

В рамках нашего исследования мы замерили параметры социального интеллекта младших школьников, выделенные Т.Д. Савенковой. Опишем лишь данные, полученные на этапе контрольного среза формирующего эксперимента в апреле 2023г. на участниках экспериментальной группы из 28 человек, являющихся обучающимися 2В класса ГБОУ средней школы № 235 им. Д.Д. Шостаковича Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Данные получены путем опроса родителей обучающихся, классного руководителя – учителя начальных классов, воспитателя группы продленного дня, а также преподавателей внеурочной деятельности, поэтому баллы представлены в виде десятичных чисел, так как получаются методом подсчета среднего арифметического числа. Согласно графику, представленному на рисунке 1, мы видим, что преобладают значения показателя «Выражение эмоций» от 4,5 до 5 баллов, что является наиболее высоким результатом, так как максимально по каждому критерию можно получить 5 баллов. Средний балл исследуемой группы по указанному показателю составляет 4,76.

Рис.1. Выражение эмоций

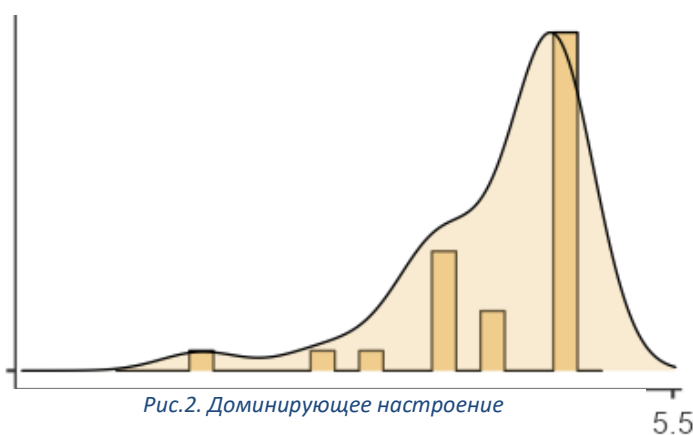
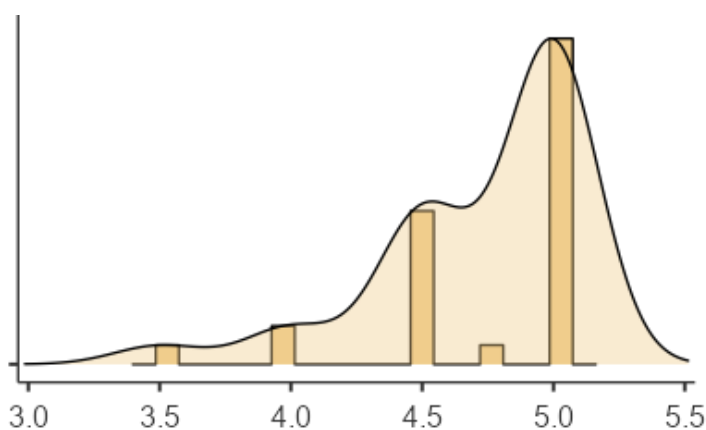


Рис.2. Доминирующее настроение



Также нас интересует показатель «Доминирующее настроение детей» (всегда ли ребенок позитивен и пребывает в хорошем настроении, или хорошее и плохое настроение чаще чередуются и т.д.).

Рассмотрим рисунок 2. Здесь прослеживается аналогичная картина, преобладают значения выделенного показателя от 4,5 до 5 баллов, средний балл – 4,73. Суммируя баллы по этому блоку, мы отмечаем, что полученные данные свидетельствуют о довольно высокой степени

социальной выразительности второклассников исследуемой экспериментальной группы. Опишем как это проявляется в практической деятельности.

Педагогическими условиями формирования социального интеллекта являются систематическая работа, включающая комплекс методов и форм совместной деятельности; развитие эмоционально позитивных

взаимоотношений за счет создания благоприятной образовательной среды; обогащение содержания учебного материала с помощью разнообразных творческих заданий.

На разных картинах, рассматриваемых на уроках в начальной школе, мы видим типовое различие выражаемых смыслов. Проработка деталей изображения усиливает передаваемые автором ассоциации, переносит его собственное отношение к миру и переживания на бумагу за счет определенной подачи и выбора композиции. В практической части нашей работы мы сужаем поле восприятия до выделения ключевых слов выбранного текста, подбираем определенным образом композицию, передавая собственный авторский замысел, отображая свои внутренние переживания.

На различных педагогических форумах, семинарах и практикумах часто встречаются интересные методические приемы, которые впоследствии хочется применить в своей профессиональной деятельности. Так, мы познакомились с необычным приемом работы с книжной страницей. За основу представленной техники взяты наполненные эмоциональными переживаниями картины австралийского художника Луи Джовера (Loui Jover), который рисует на страницах старинных книг, создавая эмоционально насыщенные образы. Таким образом, фактура книжных листов передает чувства и переживания, вызывая ассоциации с произведением и наполняя его собственным жизненным опытом.

Мы решили провести необычное занятие «Страница из книжки» в курсе внеурочной деятельности «Музыкальный театр», интегрируя его с уроком литературного чтения, изобразительного искусства и занятиями «В пределах разумного» по развитию социального интеллекта младших школьников. Закончив прочтение представленного в учебнике «Литературное чтение. 2 класс. 2 часть» фрагмента сказки А. Милна «Винни-Пух», мы вышли за рамки предложенного учебного материала и продолжили работу по развитию социальной выразительности.

Для этого мы вместе с учащимися подобрали в школьной библиотеке подходящую нам книгу по следующим критериям: размер страницы

приблизительно равен формату А4; наличие крупного шрифта с необычными элементами; небольшие иллюстрации, раскрывающие сюжет. Затем подготовили ксерокопии понравившихся школьникам страниц сказки, так как портить прекрасную книгу все же не стоит. Далее предложили учащимся выбрать самые интересные фрагменты на странице и после неоднократного прочтения обвести разными цветами ключевые слова, соблюдая важное условие: выбранные слова должны согласовываться с собственными мыслями, чувствами и переживаниями. Когда ключевые слова были выделены, мы объяснили, что делать с остальным текстом: использовать его как поле для рисунка, продолжая выстраивать логическую цепочку, так, чтобы этот рисунок соответствовал настроению и выделенным ключевым словам. Таким образом, нужно было зацепиться за слова в сказочной истории про Винни-Пуха, найти свой собственный эмоциональный отклик и бросить его, как якорь на странице, выделив нужным цветом и дополнив композицию собственным рисунком, следуя за возникающими ассоциациями.

По завершении работы мы организовали выставку, как в настоящей картинной галерее, где учащиеся могли поочередно представлять свои картины. Именно здесь нам потребовалось умение самопрезентации – способность держать свои чувства под контролем во время демонстрации, комментирования и ответов на вопросы аудитории. Затем учащиеся (по желанию) делились своими впечатлениями, отмечая, произошли ли изменения в их социальном восприятии и выразительности за время работы, сопереживали ли одноклассники выступающим, появился ли у зрителей аналогичный эмоциональный отклик и т.д.

Приведем примеры детских работ, комментарии ребят и экспертную оценку от классного руководителя и педагогов из системы дополнительного образования преподавателей курса «ИЗО-студия».



Рис.3. Картина «Помогите!»

Рассмотрим рисунок 3, на котором выделены слова «Помогите! Спасите!». На первый взгляд, это весьма пугающая иллюстрация, так как, следуя правилам творческого задания, ребенку предлагалось изобразить собственные переживания. Поэтому странно, что девочка с высокими академическими достижениями, у которой не наблюдается проблем в общении с одноклассниками, педагогами и родителями, акцентирует наше внимание на этих словах, выбирая довольно холодные оттенки и изображая привидений.

Как оказалось, накануне девочка смотрела фильм «Каспер» и очень сочувствовала маленькому дружелюбному привидению, которое не хочет походить на своих хулиганствующих родственников. А знакомство Каспера с девочкой Кэт восприняла как луч света и надежды на чудесное перевоплощение и выразила с помощью золотистой лунной дорожки. Надпись «SOS» ученица прокомментировала как просьбу о возможности хотя бы на некоторое время стать мальчиком и станцевать последний танец вместе с главной героиней. Красная рука, с ее точки зрения, символизирует злодеяния владелицы особняка.

Многим учащимся эта картина «Помогите!» понравилась больше всего. Во-первых, удивила подобная интерпретация сюжета истории про Винни-Пуха, во-вторых, качество исполнения работы и, в-третьих, ассоциация с детским художественным фильмом, который всем захотелось тоже посмотреть.

Представим комментарии преподавателя курса изобразительной

деятельности: «Эта работа наполнена эмоциональным содержанием, что передаётся насыщенностью, плотностью цвета и тона, красными напряжёнными пятнами в центре. Но в то же время через эмоцию «страх», крики о помощи «SOS» пробивается жёлтая, светлая диагональ, как лучик хорошего, как надежда, что Пятачок спасётся! В композиционном построении выявлен центр, есть динамика, цветовая гамма контрастна, построена на холодном синем и теплом жёлтом оттенках. И далее красным цветом выделяется центр композиции - смысловые слова о помощи. Тёмными оттенками выражается страх, очень выразителен образ страха, но стоит отметить, что в правой части он нарисован синим и с улыбкой, значит, не всё так плохо, есть надежда на спасение и чудо. Таким образом, автор-художник верит в хорошее и передает нам свою веру через картину».



Рис.4. Картина «Музыкальный смех»

Если предыдущая работа больше заинтриговала ребят, то картина «Музыкальный смех» очень заинтересовала педагогов. Иллюстрация, представленная на рисунке 4, особенно заметна среди других чёткой, уравновешенной композицией – в ней есть главные и второстепенные элементы. Так, по диагонали проходит цельная радужная дуга, в которой прорисованы некие предметы, имеющие непосредственное отношение к музыкальной среде. А второстепенно, в правой верхней и нижней левой частях картины нарисованы веселые детали,

которые поддерживают основную радужную часть композиции. Очень

динамично сверху вниз расходятся некоторые словосочетания, подчёркнутые жёлтым цветом, что придаёт работе разнообразие, движение и позитивное настроение.

Автор свою эмоцию выразил крупно написанными словами «Смех! Смех!», что как элемент композиции также делает её более цельной. Художник выбрал контрастную, яркую и радужную цветовую гамму, где жёлтый цвет сильнее всех образует центр композиции. Подбор цвета, настроение самой работы соответствует лёгкости и незагруженности стихотворения Винни-Пуха, а также игривому музыкальному настроению самого автора.

Стоит добавить, что мальчик, из-под руки которого появилась эта картина, в прямом смысле этого слова «влюблен в скрипку»: он регулярно посещает индивидуальные занятия по игре на этом музыкальном инструменте; добавляет скрипку в творческие домашние задания (в задании по окружающему миру «Передай в рисунке красоту воды» – золотая рыбка играла на скрипке, в теме «Красота неба» – облачко со скрипкой); пишет коротенькие стихотворения о скрипаче и скрипке; создает тематические поделки из природных материалов и даже записал цифровую историю «Волшебная скрипка» (посмотреть ее можно по ссылке: <https://disk.yandex.ru/i/7bUfRXu66sOomw>). Кроме того, эмоциональное настроение картины полностью соответствует преобладающему настроению мальчика, так как он самый веселый и жизнерадостный ученик в классе, способный заразить веселым детским смехом всех окружающих, даже во время учебных занятий.

На рисунке 5 представим еще одну картину, посыл которой тоже соответствует особенностям эмоционального поведения своего автора. Этот рисунок выразителен по раскрытию замысла и его передачи с помощью цвета и композиции. Автор выделяет ключевые слова "загадочный шум, зачем, загадочно, загадки", ставит такой явный центр композиции в виде знака вопроса. И даже текст стихотворения заштриховывает тоном, как бы выражая этот смысловой шум. Замыкают композицию нарисованные и выделенные цветом и тоном собака и медведь, ведь в произведении загадочно и то, что "собака

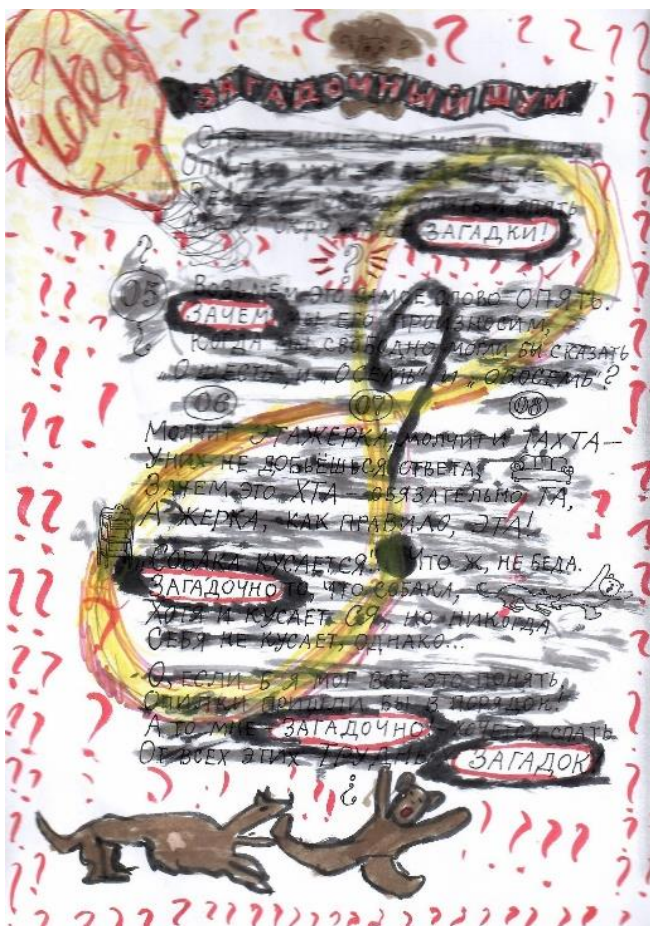


Рис.5. Картина «Загадочная идея»

кусается, но себя не кусает никогда", таким образом мальчик выполнил условие задания и подобрал ассоциации к предлагаемому тексту. Цветовая гамма насыщенная, но в то же время выполнена в сдержанных оттенках, как бы выражая замысел произведения и собственное внутреннее состояние, что подтверждается золотым символом бесконечности в центре. Создается впечатление, что не только сама картина загадочна, но и ее создатель.

На самом деле это действительно так: мальчик буквально генерирует идеи, недаром в левом верхнем углу

есть лампочка с надписью «Idea»; любит отгадывать загадки, решать ребусы и кроссворды; задает бесконечные вопросы «Зачем и Почему?», – ему интересно практически все, он сам знает много полезной информации, в разы больше своих сверстников, так как любит читать энциклопедии и детские познавательные журналы; увлекается историями про жизнь и изобретения Леонардо да Винчи и т.д. В целом, картина отображает социальную выразительность, создавшего ее ученика начальных классов.

Заключение

Таким необычным образом младшие школьники выражают свое восприятие мира, свои чувства к прочитанному произведению, событию, взаимоотношениям с одноклассниками и др. С остальными детскими работами можно ознакомиться по QR-коду (см. рисунок 6).



Рис.6. QR-код «Книжная страница»

Прокомментируем тот факт, что класс второй год обучается в музыкально-обогащенной среде общеобразовательной школы, поэтому во многих работах присутствуют соответствующие тематические элементы: ноты, музыкальные инструменты и т.п.

Стоит отметить, что в подобных детских творческих работах синтезируются накопленные знания по вышеуказанным направлениям, собственные эмоции и переживания учащихся. Кроме того, предлагаемый вид творческой деятельности способствует развитию социальной выразительности младших школьников, когда дети с помощью рисунка выражают свои эмоции и чувства. А также позволяет интересно и необычно провести время при подготовке и создании собственных творческих продуктов и их презентации. Дополним, что на «экскурсию в нашу картинную галерею» приходили обучающиеся из параллельных классов, спрашивая своих преподавателей «А когда мы будем делать такое?», в то время как наши «экскурсоводы» отвечали им с улыбкой: «Наша выставка эксклюзивна, но мы можем вас этому научить!»

Литература

1. Белавина, Ю.Ю. (2022) Развитие социального интеллекта младших школьников в музыкально-обогащенной среде школы. *#МАГиЯвгороде: проектирование и развитие городской образовательной инфраструктуры*. М.: Изд-во «Экон-Информ», 60-70.
2. Винтажные рисунки Loui Jover: чернила на страницах старых книг. *Kulturologia.Ru*. Получено с <https://kulturologia.ru/blogs/090313/18012/>
3. Гоулман, Д. (2021) Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях. М. : Издательство АСТ: CORPUS
4. Кинг, П. (2022) Социальный интеллект. Как привлечь внимание, произвести сильное впечатление и повысить свой социальный статус. М. : Библос.
5. Савенков, А.И. (2018) Структура социального интеллекта. *Современная зарубежная психология*, 2018, 7 (2), 7—15.

6. Савенкова, Т.Д. (2022) Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт.



УДК 372.3/4

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ
В СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Бочегаяева И.Д.

воспитатель

ГБОУ города Москвы «Школа № 1430

имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько»

г. Москва

bochegaeva@mail.ru

Двоеглазова И.Ю.

старший воспитатель

ГБОУ города Москвы «Школа № 1430

имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько»

г. Москва

dvoeglazova-iu@s1430.ru

Полковникова Н.Б.

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

polkovnikovanb@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по реализации совместной проектной деятельности воспитанников, их родителей и педагогов в современной московской дошкольной образовательной организации. Раскрыты перспективы использования ресурса семьи и детей старших групп детского сада в образовательном процессе групп детей раннего возраста.

Ключевые слова: *воспитанники детского сада, проектная деятельность,*

сотрудничество с семьями воспитанников.

COOPERATION OF TEACHERS WITH FAMILIES OF PRESCHOOL
CHILDREN IN JOINT PROJECT ACTIVITIES OF CHILDREN AND ADULTS

Bochegaeva I.D.

mentor

GBOU of the city of Moscow "School No. 1430
named after the Hero of Socialist Labor G.V. Kisunko"

Moscow

bochegaeva@mail.ru

Dvoeglazova I.Yu.

senior educator

GBOU of the city of Moscow "School No. 1430
named after the Hero of Socialist Labor G.V. Kisunko"

Moscow

dvoeglazova-iu@s1430.ru

Polkovnikova N.B.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

polkovnikovanb@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the experience of working on the implementation of joint project activities of pupils, their parents and teachers in a modern Moscow preschool educational organization. The prospects for using the resource of the family and children of older kindergarten groups in the educational process of groups of young children are disclosed.*

Key words: *kindergarten pupils, project activities, cooperation with pupils' families.*

Введение

Современное дошкольное образование в Московском мегаполисе направлено на социальное воспроизводство поколений будущего, готовых успешно реализовывать себя в жизни, эффективно взаимодействовать с социальной и природной сферами действительности. Ранний и дошкольный возраст рассматриваются нами в качестве значимых этапов в формировании базовых умений взаимодействия с окружающим миром; реализации первых проявлений ответственного отношения к его объектам и явлениям; воспитания индивидуального мировоззрения и способности его проявления в суждениях и поступках. Все эти приобретения возможны в первые годы жизни детей, если рядом с ними – знающие и понимающие взрослые, способные увидеть детскую сущность, поддержать и развить инициативу воспитанников, оказать грамотную педагогическую поддержку интересов дошкольников.

Постановка проблемы

Значительным образовательным ресурсом в данной связи мы видим опыт практической деятельности, накопленный воспитанниками во взаимодействии с родителями, педагогами и другими детьми. Такой опыт наши воспитанники получают в процессе совместной детско-взрослой проектной деятельности.

Педагогически грамотное общение педагогов с родителями воспитанников представляет собой поиск путей взаимодействия для решения задач воспитания и обучения дошкольников. Как отмечают современные исследователи (Ганичева, Зверева (2020); Демидова и Полковникова (2017); Кудрявцев и др. (2015); Полковникова (2016); Савенков и др. (2017); Савенков и др. (2019); Савенков, Комарова (2020) и др.), сегодня родители отличаются большой осведомлённостью в вопросах ухода за детьми и детского развития. При этом практические навыки организации и проведения совместной деятельности с дошкольниками у взрослых отсутствуют.

Цель исследования

Целью проведённой нами работы стало теоретическое обоснование и

реализация совместной детско-родительской проектной деятельности для организации сотрудничества педагогов с семьями дошкольников.

Методы исследования

Мы организовали сотрудничество с семьями воспитанников с учётом современных научно-методических подходов к данной проблеме, включив родителей в совместную деятельность с детьми дома и в группе дошкольной образовательной организации в детско-родительском проекте. Без участия родителей воспитанников проект не мог состояться, поэтому было важно педагогически грамотно выстроить начало проекта на основе диалога педагогов, родителей и воспитанников. В общении с родителями мы стремились вызвать эмоциональный отклик взрослых, желание помочь своему и другим детям группы, стремление включаться в общие с детьми дела, совместно работать. Это стало возможным, когда мы смогли найти индивидуальный подход к каждой семье, к каждому из родителей воспитанников.

Подготовка к проектной деятельности началась перед новогодними праздниками на родительском собрании, где мы попросили родителей не выбрасывать обёрточную бумагу, коробки и прочую упаковку от подарков, которые появятся дома. Для нас было важно, чтобы родители, участвуя в реализации проекта, становились не только помощниками в сборе материалов, но и непосредственными участниками образовательного процесса, испытывали чувство сопричастности детской деятельности, ответственность за проведение работы над проектом. Многие родители, сразу поняв и приняв свою роль в проекте, оказывали помощь в подборе информации, создании и распечатывании схем будущих поделок и выполнении этих поделок вместе с детьми, участвовали в педагогических мероприятиях, проводимых в группе. Совместная проектная деятельность стала важным средством организации сотрудничества детей и взрослых в детском саду, реальным воплощением личностно-ориентированного подхода в работе с дошкольниками.

Мы назвали наш проект «Чудеса из коробок». По типу реализации он был познавательно-информационным, по продолжительности – краткосрочным.

Участниками проекта являлись воспитанники старшей группы и их родители, а также воспитатели. Содержание работы охватывало несколько образовательных областей: познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие дошкольников.

Актуальность проекта была обусловлена решением проблемы поиска педагогических путей организации сотрудничества детского сада и семьи. Кроме того, нами решалась проблема экологического воспитания дошкольников, конкретно – обучения детей старшего дошкольного возраста правилам ресурсосбережения.

Решению вопросов, связанных с утилизацией отходов, в Московском мегаполисе уделяется значительное внимание. На наш взгляд, требуется комплексный подход к решению данных экологических вопросов. Для дошкольного образования столицы этот подход значим не только разработкой новых технологий переработки мусора, но и формированием новой культуры быта, обыденного поведения поведения у маленьких горожан. Сегодня понятно, что осознанное отношение к сохранению окружающей среды, рациональному использованию ресурсов возможно путём специального образования, организованного в форме практической деятельности.

Так, в нашем проекте, например, торговля рассматривается не только как приобретение товаров, но использование упаковочных материалов. В производство и последующую утилизацию упаковки зачастую бывает вложено больше ресурсов, чем в сам товар. Отметим также, что упаковка выглядит не хуже, чем товар, который в неё завёрнут. Особенно эта тенденция заметна в отношении игрушек, детских товаров и подарков к праздникам. У покупателей, взрослых и детей, возникают вопросы: «Выбросить упаковку или найти ей новое применение?», «Как можно использовать упаковку в быту?».

В своей работе мы заметили, что детская фантазия находит бросовому материалу, например, подарочной упаковке, вышедшей из использования по своему прямому назначению, оригинальное применение. Так упаковочная бумага и ленты, пластиковые бутылки и картонные коробки, фантики и пакеты,

бутылочные крышки и журналы получают в детских руках «вторую жизнь». Предлагая различные варианты вторичного использования отслуживших предметов, дети развивают фантазию и одновременно обучаются первым навыкам ресурсосбережения.

Предлагаем описание проекта, который был реализован нами в группе детей старшего дошкольного возраста московской школы № 1430. Проект был направлен на организацию совместной детско-родительской проектной деятельности для решения проблем ресурсосбережения в ходе экологического воспитания дошкольников. Проект решал следующие педагогические задачи: воспитание у детей бережного отношения к бросовому материалу как ресурсу для использования в художественной, конструктивной и игровой деятельности; обучение дошкольников умениям использовать бросовый материал в изготовлении поделок для конструирования и игры; развитие детской фантазии и воображения; стимулирование стремления отражать собственные свои впечатления в продуктивных видах деятельности, педагогическое просвещение семей в вопросах экологического воспитания дошкольников.

Проект был организован в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе осуществлялась деятельность по планированию будущего проекта. В ходе планирования дети становились непосредственными участниками творческой деятельности. Мы разделяем научную позицию о том, что каждый ребёнок по своей натуре исследователь. В связи с этим задача педагогов заключалась в том, чтобы поддержать познавательную инициативу воспитанников, помочь найти ответы на интересующие вопросы. При планировании мы решили: 1) изучить проблему загрязнения окружающей среды; 2) ответить на вопрос «Что мы можем сделать, чтобы помочь природе?»; 3) собрать и обобщить информацию, полученную от детей, родителей и из интернет-источников по теме проекта; 4) смоделировать и выполнить поделки из бросового материала; 5) представить продукты проекта другим дошкольникам, родителям и сотрудникам детского сада на выставке творческих работ.

Основной этап проекта начался после новогодних праздников, когда дети пришли в группу в хорошем настроении. Они обменивались впечатлениями от каникул, проведённых с семьями, рассказывали о полученных подарках и показывали их. Постепенно вместе с детскими игрушками в группе стала появляться упаковка от подарков. Часто она была красивой, яркой и очень нарядной, привлекательной для дошкольников. С появлением в группе упаковки от подарков начался детско-родительский проект, который мы назвали «Чудеса из коробок». Дети стали активно обсуждать различные варианты использования бросового материала. Первый опыт оказался очень простым, например, красивая коробочка – это красивая шкатулка для хранения различных предметов, кукольной одежды и прочих.

Затем детская инициатива, подкреплённая поддержкой родителей и воспитателей, расширила возможности применения упаковки. Коробка силой детской фантазии превращалась в вазу для цветов, в различные транспортные средства (машины, лодки и прочие), предметы быта (часы и сувениры), бытовые приборы (плиту, музыкальный центр, телевизор, компьютер и другие). Творческий процесс увлёк и детей, и взрослых. Воспитанники заметили, что коробки разные по форме, цвету и размеру, поэтому они могут использоваться в качестве конструктора и строительного материала.

В детско-взрослых творческих работах, выполненных в рамках проекта, нашли отражение идеи о том, как можно использовать ненужные коробки с пользой и при этом сохранить от загрязнения окружающую среду. Совместно с родителями мы организовали в группе представление поделок, дошкольники остались довольны проделанной работой.

В процессе проектной деятельности возникла идея сделать игрушки, которые можно использовать не только для игр, но в виде декораций для оформления интерьера и постановки спектаклей. Кроме того, было смоделировано и выполнено дидактическое пособие в виде часов для изучения времени. В дальнейшем была реализована идея сделать обитателей Антарктиды – пингвинов. Каждую игрушку мы сопроводили дополнительным материалом:

пингвинов – энциклопедическими заметками, «Железного Дровосека» - рассказом мамы и ребёнка о работе над поделкой.

Вместе с родителями дети мастерили из упаковочной бумаги оригинальные дамские шляпки, для импровизированного показа мод в детском саду, устроенного силами нашей группы для дошкольников и педагогов других групп. Смастерив кукольную мебель, девочки с удовольствием играли в сюжетно-ролевую игру «Семья». Мальчики заинтересовались изготовлением общественного и личного транспорта: автобусов, троллейбусов, машин такси и просто легковых автомобилей. В образовательном процессе воспитатели с детьми неоднократно обыгрывали дорожные ситуации, используя наши машины. Всем детям нравилось играть в театрализованные и режиссёрские игры с использованием своих поделок, выполненных в процессе проекта.

Организованная нами проектная деятельность нашла большую поддержку у родителей воспитанников. После завершения работы над проектом родители часто спрашивали, не принести ли ещё в группу коробки для новых поделок. Некоторые взрослые вместе с детьми занялись конструированием игрушек из картона дома. Так была изготовлена, например, поделка «Железный Дровосек». Некоторые родители вместе с детьми сделали дома коробки-органайзеры для игрушек.

Активное участие родителей в проекте позволило закрепить у детей представления об использовании бросового материала, способствовало совершенствованию умений ручного труда и конструктивных умений дошкольников.

Заключительный этап проекта был посвящён подведению итогов работы и обсуждению результатов проектной деятельности детей и их родителей. Мы пришли к выводу о том, что изготовление игрушек и поделок из упаковки подарков – интересный и доступный дошкольникам вид ручного творчества. В качестве дополнения к таким поделкам можно использовать любые бросовые материалы: крышечки, бусины, пуговицы, природный материал.

Результаты исследования

В ходе работы над проектом все его участники всерьез задумались о значимости совместной деятельности, общения, вклада каждого участника проекта в общее дело. Семьи воспитанников получили опыт проведения совместного досуга взрослых и детей. Родители дошкольников включились в общую с детьми социально-значимую деятельность, позволившую бережно относиться к ресурсам, по-новому посмотреть на ненужные предметы и на возможность их повторного использования.

Заключение

В завершение взрослые, педагоги и родители воспитанников, а также дошкольники решили продолжить проектную работу с использованием бросового материала и изготовить поделки для игр детей младшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бакланова, Т.И., Глебова, А.О., Журова, Л.Е., Карпова, Ю.В., Киселёва, С.Л., Кожевникова, В.В., Кудрявцев, В.Т., Лыкова, И.А., Милаева, М.С., Новикова, Г.П., Павленко, Т.А., Полковникова, Н.Б., Салмина, Н.Г., Сечкина, О.К., Султанова, М.Н., Ушакова, О.С., Шатова, А.Д. (2015) Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки». Проект. М. : Вентана-ГРАФ.
2. Ганичева, А.Н., Зверева, О.Л. (2020) Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. М. : Юрайт.
3. Демидова, Н.И., Полковникова, Н.Б. (2017) Проектирование работы по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи. М. : МГПУ.
4. Полковникова, Н.Б. (2016) Педагогическая работа по формированию ценностных основ детской личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*, 2016, № 12, 11–17.
5. Савенков, А.И., Ганичева, А.Н., Муродходжаева, Н.С., Полковникова, Н.Б., Цаплина, О.В. (2017) Мониторинг основных

образовательных программ дошкольного образования. *Методист*, 2017, № 9, 61–66.

6. Савенков, А.И., Комарова, Т.С. (2020) Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. М. : Юрайт.

7. Савенков, А.И., Цаплина, О.В., Полковникова, Н.Б., Смирнова, П.В., Муродходжаева, Н.С., Савенкова, Т.Д. (2019) Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования. СПб. : ООО «НИЦ АРТ».



УДК 159.99

ЛИЧНЫЙ ДИСТРЕСС И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Федосеева А.М.

*старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной
реабилитации детей с задержкой психического развития*

ФГБНУ Институт коррекционной педагогики

г. Москва

fedoceeva@ikp.email

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования личного дистресса как феномена эмпатии, психологического благополучия и профессионального выгорания у педагогов с разным опытом работы с учениками с задержкой психического развития (ЗПР). В исследовании приняли участие респонденты (n=191) от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины. В эмпирической выборке были представлены педагоги, которые были разделены на три группы: работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Использовались методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, опросник профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (МБИ), многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI). Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.*

Ключевые слова: *личный дистресс, психологическое благополучие, ученики с задержкой психического развития, психологическое сопровождение педагогов,*

инклюзивное образование

PERSONAL DISTRESS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF
TEACHERS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Fedoseeva A.M.

*Senior Researcher at the Laboratory of Education and Comprehensive
Rehabilitation of Children with Mental Retardation*

FGNU Institute of Correctional Pedagogy

Moscow

fedoceeva@ikp.email

Annotation. *The article presents the results of a study of personal distress as a phenomenon of empathy, psychological well-being and professional burnout among teachers with different experience of working with students with mental retardation. The study involved respondents (n=191) from 20 to 64 years old, of which 94.3% were women. The empirical sample included teachers who were divided into three groups: working in a special (correctional) school; working in conditions of inclusion and with extensive experience working with students with a PO in a secondary school, where there are 1-3 students with a PO in the class; teachers without experience working with students with a PO. The methods of the "Scale of psychological well-being" by K. Riff, the questionnaire of professional burnout by K. Maslach, S. Jackson (MBI), the multifactorial questionnaire of empathy by M. Davis (IRI) were used. The study of the features of personal distress and psychological well-being among teachers with different experience of working with students with ASD showed that personal distress is significantly higher among teachers working in inclusive education.*

Keywords: *personal distress, psychological well-being, students with mental retardation, psychological support of teachers, inclusive education*

Введение

Целью специального и инклюзивного образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее: используя

«обходные пути» особым образом построенного образования. Базовая ценность инклюзии заключается в интеграции ребенка в более сложное социальное окружение (Малофеев, Никольская и др., 2010), в обогащении социальной ситуации развития, где разнообразное взаимодействие со взрослыми и сверстниками будет обеспечивать необходимую «широту» зоны ближайшего развития.

Инклюзивная среда предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагога. Данные современных исследований позволяют сделать вывод об увеличении количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования; а также о недостаточной осведомленности и подготовленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций в области обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде (Бабкина, 2021).

В культурно-исторической психологии механизмом развития выступает интериоризация культурных «орудий» или инструментов, а условием развития - сотрудничество со взрослым в зоне ближайшего развития ребенка. Взаимодействие взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития включает в себя план посреднического действия как на уровне передачи-присвоения способа действия, так и на уровне осознания смысла этого способа ребенком; в посредническом действии продуцируется и утверждается значение-смысл (слова, символа, моделирующей схемы) [3]. Отсюда, в процессе обучения эмоционально-смысловая поддержка ученика в преодолении учебной трудности как со-переживание взрослого ребенку и как составляющая посреднического действия является ключевой компетентностью педагога инклюзивного образования.

Со-переживание взрослого ребенку можно понимать и как деятельность по поддержанию переживания Другого (теория сознания и переживания, Ф.Е. Василюк) с целью осмысления опыта, также можно говорить о сопереживании как совместно-разделенном переживании в контексте эмоционально-смыслового подхода (Малофеев, Никольская и др., 2010). Но если в коррекции детского

аутизма вовлечение в совместно-разделенное переживание направлено на формирование более полноценного эмоционального контакта и необходимых аффективных механизмов развития, то для ребенка с ЗПР такое со-переживание взрослого помогает осознавать свой опыт и восстанавливать волевые механизмы произвольности психических функций.

Таким образом, педагог в ситуации инклюзии должен быть не только организатором процесса коммуникации и взаимодействия с учениками. Развивающее обучение в зоне ближайшего развития невозможно без эмоционально-смысловой поддержки и, шире, со-переживания учителя – ученику. Как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, такая эмоционально-смысловая поддержка вызывает большие затруднения: причинами такого положения могут быть недостаточные навыки педагогического со-переживания, и в частности – недостаточный уровень регуляции эмпатии (Никольская, Баенская, 2016; Федосеева, 2020), соответственно, высокий уровень эмпатического дистресса.

Цель исследования

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить особенности выраженности эмпатического дистресса у педагогов, работающих в условиях инклюзии, а также его детерминантов: психологического благополучия и профессионального выгорания. Исследования связи эмпатии и профессионального выгорания показывают, что именно выраженность личностного дистресса является предиктором профессионального выгорания (Эльконин, 2022). Психологическое благополучие, которое мы будем понимать вслед за К. Рифф как оценку человеком собственной жизни в аспектах позитивного функционирования (Ryff, Singer, 2008) является другим значимым индикатором регуляции личного дистресса в профессиональной деятельности педагога.

В исследовании принимали участие педагоги специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений из 15 регионов РФ. Опросники заполнялись онлайн с помощью google-формы. Всего в исследовании

приняли участие 191 педагог, от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины; педагоги были разделены на три группы в соответствии с опытом работы с учениками с задержкой психического развития: работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Исследование проводилось в марте-апреле 2022 года.

Методы исследования

Для диагностики феноменов эмпатии и личного дистресса, в частности, был использован Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI), который состоит из 28 вопросов и предполагает ответы по пяти-балльной шкале. Для оценки психологического благополучия применялся Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой состоит из 84 вопросов, включает 6 шкал и интегральный показатель; предполагает ответы по шести-балльной шкале. Для диагностики профессионального выгорания применялся Опросник выгорания К. Маслач (Malachi Burnout Inventory - OBI) в адаптации Н.Е. Воропьяновой. Опросник включает 22 пункта.

Результаты исследования

В выделенных трех группах педагогов был проведен дисперсионный анализ (One-Way ANOVA: Non-parametric, Kruskal-Wallis) с целью выявить различия между шкалами методик межличностной реактивности, психологического благополучия и профессионального выгорания.

Таблица 1

Различия по показателям шкал эмпатии (IPR), психологического благополучия и профессионального выгорания педагогов – One-Way ANOVA (Non-parametric, Kruskal-Wallis)

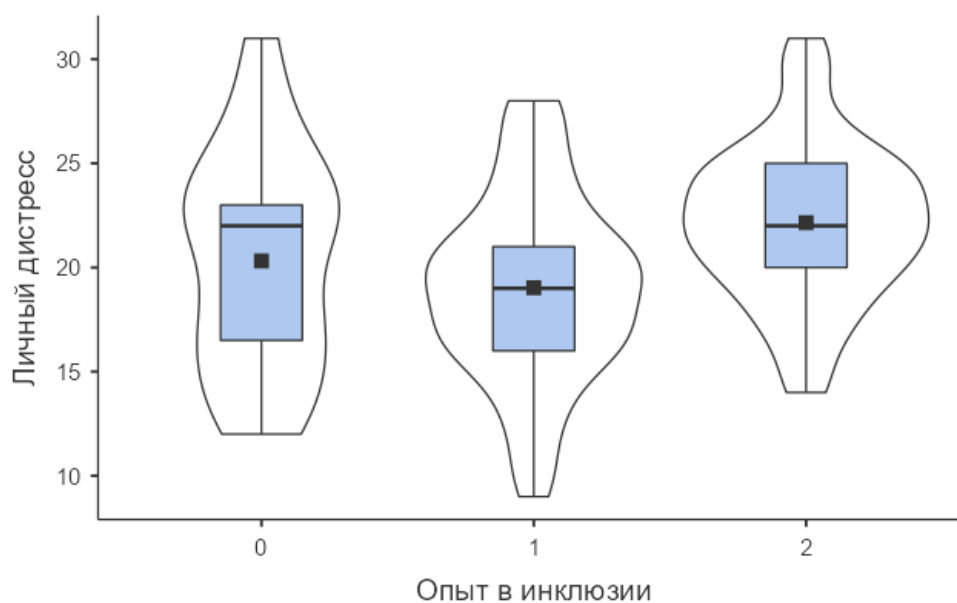
Параметры	Педагоги специальных школ	Педагоги, работающие в условиях	Педагоги без опыта работы с детьми с	p	Effect Size (ϵ^2)

	(M±SD) n=99	инклюзии (M±SD) n=69	ЗПР n=23		
Эмпатия (IPR)					
<i>Сопереживание</i>	26.3±4.4	26.3±4.9	25,7±5,3	0.828	0.002
<i>Децентрация</i>	26.7±3.4	26.6±3.8	25,5±3,8	0.372	0.011
<i>Эмпатическая забота</i>	28.2±3.2	28.2±3.9	27,4±3,9	0.729	0.003
<i>Личный дистресс</i>	19.0±4.5	22.2±3.8	20,3±5,3	<.001	0.109
Профессиональное выгорание					
<i>Эмоциональное истощение</i>	18.4±7.9	23.2±9.7	21,6±11,3	0.007	0.054
<i>Деперсонализация</i>	7.3±5.2	11.0±6.1	10,1±6,3	<.001	0.084
<i>Редукция профессиональных достижений</i>	38.3±5.6	34.6±7.4	35,1±7,0	0.006	0.056
<i>Общий показатель выгорания</i>	64.0±10.6	68.8±11.4	66,7±12,8	0.056	0.031
Психологическое благополучие (К. Рифф)					
<i>Позитивное отношение</i>	62.8±7.9	61.5±9.0	60,5±11,1	0.700	0.004
<i>Автономия</i>	58.1±7.6	55.5±7.9	56,4±7,3	0.093	0.026
<i>Управление средой</i>	61.3±6.7	58.5±7.9	58,3±9,42	0.050	0.031
<i>Личностный рост</i>	62.5±6.6	61.1±8.0	60,3±8,7	0.480	0.008
<i>Цели в жизни</i>	65.0±6.5	62.7±9.3	61,7±9,0	0.314	0.012
<i>Самопринятие</i>	60.5±7.8	58.1±8.9	55,9±9,7	0.085	0.027
<i>Общий показатель ПБ</i>	370.5±32.5	356.2±40.0	352,0±46,3	0.104	0.024

Группы педагогов с разным опытом работы в инклюзии отличаются по шкалам: «Личный дистресс» ($\chi^2=20,34$; $p<.001$), по всем шкалам профессионального выгорания; «Управление средой» ($\chi^2=5,70$; $p<.050$). Причем самые высокие показатели профессионального выгорания и личного дистресса отмечены в группе педагогов, которые работают в условиях инклюзии. По шкале «Управление средой» самые низкие показатели - в группе педагогов без опыта работы в инклюзии, этот показатель может объясняться тем, что в этой группе

преобладают педагоги с маленьким стажем и, соответственно, с более выраженным переживанием своей профессиональной некомпетентности. В группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии был обнаружен большой разброс показателей. Мы предположили, что это может быть связано с влиянием индивидуальных различий педагогов, в первую очередь, а также с их мотивацией и уровнем компетентности.

Педагоги, работающие в специальных (коррекционных) школах, имеют более низкие показатели личного дистресса по сравнению с педагогами, работающими в условиях инклюзии; а также более низкие показатели общего профессионального выгорания, эмоционального истощения и деперсонализации; вместе с этим – более высокие показатели редукции профессиональных достижений.



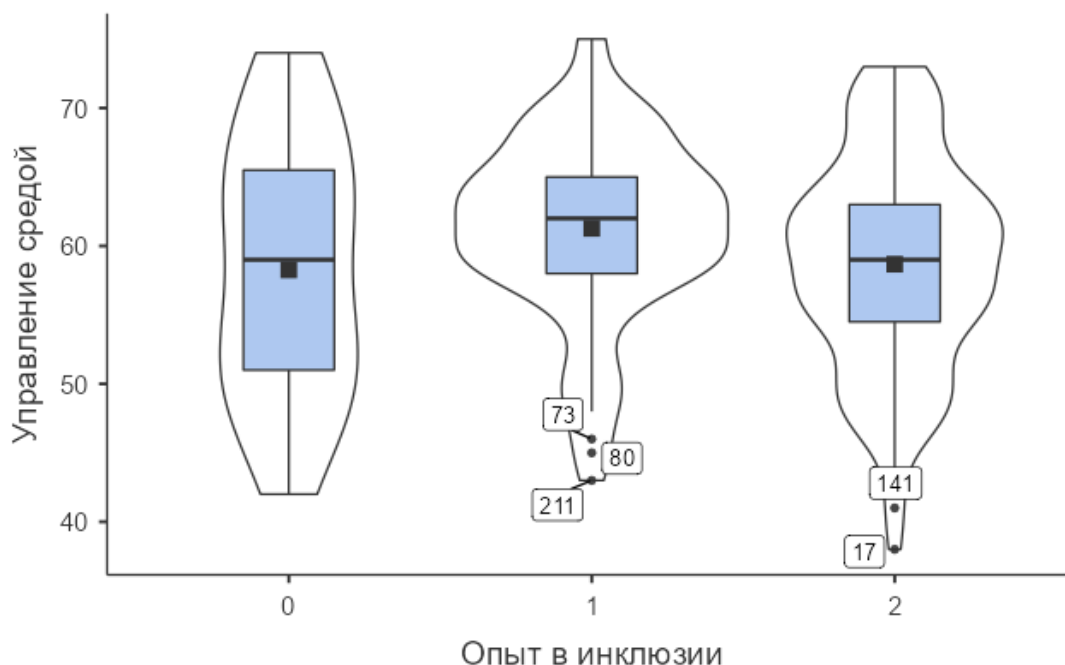
Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рис. 1. Распределение данных по шкале «Личный дистресс» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Попарное сравнение групп показало, что по шкале «Личный дистресс» отличаются только группы педагогов специальных школ и педагогов, работающих в инклюзии, W -критерий=5,54; $p < 0,001$ (Welch's t-критерий); по шкале «Децентрация», напротив, эти группы не различаются между собой

($W_{кр.}=0,238$; $p=0,985$) и отличаются от группы педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР, $p<0,2$. То есть, личный дистресс значимо ниже в группе педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах, а децентрация ниже (тенденция к значимости) в группе педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР. То есть, можно предположить, что педагоги, работающие с учениками в специальных (коррекционных) школах, меньше эмпатически вовлекаются в переживания учеников, и, как следствие, имеют менее выраженный эмпатический личный дистресс. Педагоги без опыта работы в условиях инклюзии (не имеющие опыта работы с учениками с ЗПР) демонстрируют большую дисперсию показателей личного дистресса (см. рис. 1).

Педагоги, работающие в условиях инклюзии, имеют значимо ниже показатели психологического благополучия в целом и по отдельным шкалам: автономии, самопринятия (тенденция к значимости) и управления средой (значимое различие). Нужно отметить, что по шкале «Управление средой» в обеих группах есть выбросы (3 участника) с низкими значениями.

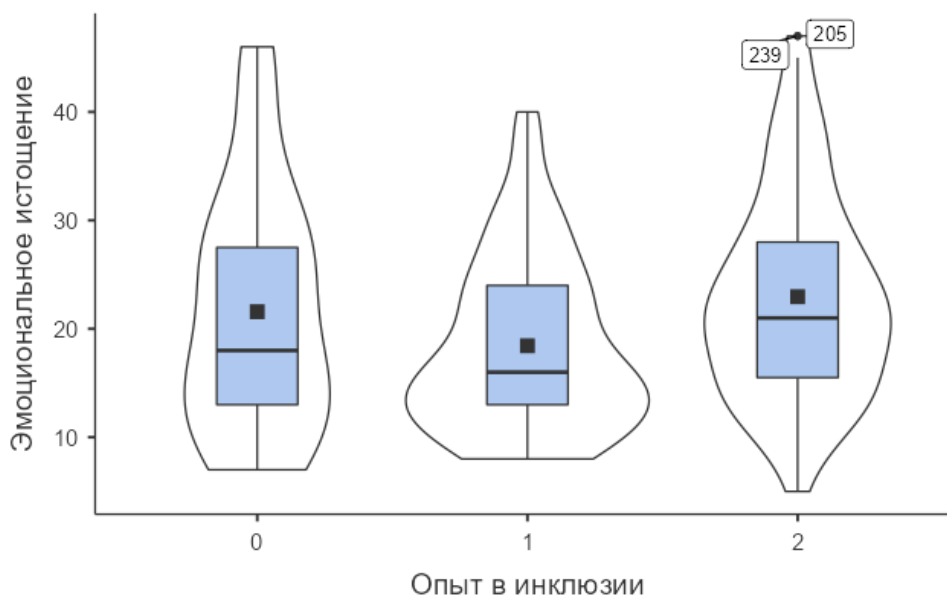


Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рис. 2. Распределение данных по шкале «Управление средой» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Как следует из рис.2. шкала «Управление средой» ниже у педагогов, работающих в условиях инклюзивного обучения. Эта шкала описывает качество сохранения чувства компетентности или само-эффективности: мы предположили, что именно состояние беспомощности, переживаемое педагогом как потеря чувства собственной компетентности в ситуации взаимодействия с учащимися с ЗПР и приводит к низким показателям в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Нужно отметить, что данные в группе педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР имеют большую дисперсию, но не имеют выбросов. Можно предположить, что педагоги по-разному переживают свою само-эффективность, и довольно большая часть выборки имеет низкие показатели чувства собственной компетентности. Как уже было сказано выше, можно предположить, что это связано с началом профессиональной деятельности (маленьким стажем) и недостаточным опытом преодоления профессиональных трудностей.

Неоднородность данных по шкале «Управления средой» еще раз показывает недостаточность системы профессиональной поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях.



Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рис. 3. Распределение данных по шкале «Эмоциональное истощение» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

На рис.3 можно увидеть распределение показателей по шкале «Эмоциональное истощение»: если в группах педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР и педагогов специальных (коррекционных) школ асимметрия в сторону низких значений, то в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии – среднее выше, и есть несколько участников с чрезмерно высокими показателями (выбросы). То есть, педагоги, работающие в условиях инклюзии, оказываются сильнее эмоционально истощены по сравнению с другими группами (некоторые экстремально сильно истощены).

Заключение

Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Также профессиональное выгорание значимо выше в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Полученные результаты показывают недостаточность системы психологической поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях, работающих в условиях инклюзии.

Для оказания эмоционально-смысловой поддержки ученикам с задержкой психического развития педагогу необходимо иметь развитую способность к эмпатическому сопереживанию, возможность регулировать эмпатическую включенность в зависимости от педагогической задачи. Недостаточно развитая регуляция профессиональной эмпатии и высокое профессиональное выгорание, выраженное особенно сильно у педагогов в условиях инклюзии, приводит к снижению качества профессионального педагогического взаимодействия с учениками.

В содержание психологического сопровождения и повышения квалификации учителей, работающих в условиях инклюзии, необходимо

включать задачи развития навыков педагогического со-переживания или совместно-разделенного переживания педагогов.

Литература

1. Бабкина, Н. В. (2021) Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2021, 202.
2. Малофеев, Н.Н., Никольская, О.С., Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. (2010) Единая концепция специального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. *Дефектология*. 2010, 1, 6-20.
3. Эльконин, Б.Д. (2022) Современность культурно-исторической психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022, 3 (15), 118–132.
4. Василюк, Ф.Е. (2016) Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*. 2016, 24 (5), 205–227.
5. Никольская, О. С. (2017) Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2016, 26(2), 127-137.
6. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. (2017) Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка. *Вопросы психологии*. 2017, 3, 17—28.
7. Медведская, Е. И., Шерягина, Е. В. (2017) Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017, 25 (2), 59-74.
8. Федосеева, А. М. (2020) Неосознаваемые стратегии педагогического взаимодействия взрослых, блокирующие исследовательскую инициативу у детей / *От учебного проекта к исследованиям и разработкам - ICRES'2020 : Международная конференция по исследовательскому образованию школьников*. М., 127-132.

9. Карягина, Т.Д., Кухтова, Н. В., Олифирович, Н. И., Шермазанян, Л. Г. (2017) Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017, 25 (2), 39-58.
10. Ryff, C. D., Singer, B. H. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2008, 9 (1), 13-39.



УДК 378.147.88

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Илюшина Н.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

innxx@mail.ru

***Аннотация.** Публикация приурочена к 100-летнему юбилею выдающегося советского педагога И. П. Иванова. Изучается востребованность и освоение «технологии КТД» в летней производственной педагогической практике вожатых на основе количественного и качественного анализа отчетной документации студентов, в частности, дневников по практике. Очерчены сложности освоения «технологии КТД» студентами, показана типичная ошибка в применении данной технологии, которая названа нами «усеченное понимание технологии». И итоге формулируется вывод о том, что данный педагогический инструмент сохраняет свою актуальность и сегодня.*

***Ключевые слова:** коммунарская методика, педагогическая технология, технология КТД, лично ориентированное КТД, педагогическая практика, вожатый.*

TECHNOLOGY OF COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY
IN SUMMER TEACHING PRACTICE

Ilyushina N.N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

innxx@mail.ru

Annotation. *The publication is timed to the 100th anniversary of the outstanding Soviet teacher I. P. Ivanov. The relevance and development of the "CTD technology" in the summer production pedagogical practice of counselors is studied on the basis of quantitative and qualitative analysis of students' accounting documentation, in particular, practice diaries. The difficulties of mastering the "CTD technology" by students are outlined, a typical mistake in the application of this technology is shown, which we call "truncated understanding of technology". And as a result, the conclusion is formulated that this pedagogical tool remains relevant today.*

Keywords: *communal methodology, pedagogical technology, CTD technology, personality-oriented CTD, pedagogical practice, counselor.*

Введение

В этом году педагогическая общественность нашей страны отмечает 100-летие со дня рождения выдающегося советского педагога Игоря Петровича Иванова (1923 – 1992), который активно развивал идеи воспитания детей в коллективе. В значительной степени педагогические позиции И.П. Иванова сложились под влиянием трудов А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, а также других отечественных педагогов.

В 50-е годы XX в. он возглавлял «педагогический эксперимент по организации коллективов детей и взрослых в школах и созданных им творческих объединениях, в том числе к Коммуне юных фрунзенцев (1959) при районном Доме пионеров и школьников в Ленинграде и Коммуне им. А.С. Макаренко (1964) при Ленинградском государственном педагогическом институте» (Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 334). Игорь Петрович был убежден в том, что эффективным инструментом формирования сплоченного коллектива является совместная организаторская и творческая деятельность детей и взрослых, «наполненная заботой о людях и улучшении жизни»

(Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 334). Тогда была успешно апробирована методика формирования детского коллектива, ее стали позже называть «методика коллективных творческих дел (КТД)», а сейчас - «технология КТД». Заметим, что в этой творческой среде выростала уникальная методика воспитательной работы И.П. Иванова, которую иногда ошибочно отождествляют с «коммунарской методикой». Все же это не синонимичные понятия, поскольку «коммунарская методика» вобрала в себя лучшие достижения мировой и отечественной педагогики, а не только опыт И.П. Иванова.

История коммунарской педагогики, в контексте которой стоит рассматривать методику КТД, включала различные периоды (попытки периодизации истории коммунарской педагогики принадлежали Р. В. Соколову и О. С. Газману):

- 1) «проектный;
- 2) рождение новации;
- 3) журналистский;
- 4) период педагогизации, - *проявление методики* (1978-1986 годы)»;
- б) период известности и кризиса (1986-1992 годы) [выделено нами. - Н.И.].

По мнению С.Д. Полякова, «социокультурная российская ситуация начиная с 1990-х годов выдвигает на первый план другой педагогический идеал — человек, способный к самоопределению, ориентированный на свое развитие, в котором его вклады в других людей, его участие в общей заботе — путь для его индивидуального, многогранного развития», позже появилось «*лично* ориентированное КТД» [выделено нами. - Н.И.] (Поляков, 2016).

Не устареет и сегодня «сущность КТД», которая выражается в трех ее специфических особенностях: «дело — как забота о людях, коллективное — совершается сообща, творческое — представляет собой непрерывный поиск лучших решений (Маленкова, 2018, с. 95). К тому же современные ученые отмечают, что с 2013 – 2014 гг. идет «последовательное возвращение в российское образование большинства форм и способов педагогической

деятельности советской системы образования второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. Такая направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось бездумно вычеркнутым из системы отечественного образования в 1990-е годы» (Богуславский, Неборский, 2014).

Современные студенты педагогически вузов и колледжей хорошо знакомы с технологией коллективных творческих дел. Первоначально ее изучают теоретически, с опорой на историко-педагогические знания, на практических занятиях разрабатывают планы-конспекты различного вида КТД, исходя из вероятных запросов отдыхающих в лагере детей. Впоследствии наши студенты имеют возможность воплотить полученные знания в процессе производственной практики в летних оздоровительных лагерях.

Постановка проблемы

Заметим, что освоить данную технологию очень непросто начинающим вожатым: она требует совместного с детьми качественного планирования жизни смены, чуткого отношения к желаниям детей, деликатного управления и направления этих желаний, умения договариваться о распределении работы в отряде, оперативной корректировки исполнения КТД, и многое другое. Действительно, «технология КТД» оценивается практикантами как достаточно трудоемкая.

У нас возникает вопрос: как происходит освоение технологии КТД в процессе вожатской практики, что удается практикантам, что вызывает трудности, с какими эмоциями рефлексируют они данный педагогический опыт? Полученные выводы могут быть основой для совершенствования методики обучения технологии КТД в педагогическом вузе.

Методы исследования

Главными методами исследования являлись количественный и качественный анализ педагогической документации. Материалом для анализа стали дневники вожатых по летней производственной педагогической практике.

Результаты исследования

Было проанализировано 120 дневников-отчетов по летней педагогической практике, из них в случайном порядке было выбрано 30 для исследования. Первоначально проводилась, в основном, количественная обработка данных по трем критериям:

1) присутствует ли (упоминается ли) в описании содержания практики технология КТД;

2) если практикант заявил о том, что работал с данной педагогической технологией, то описал ли ее задачи, применение и результаты; отрефлексировали ли свой опыт?

Во-первых, анализ документов показал, что 53% практикантов в своих дневниках ничего не пишут о данной технологии, поэтому можно предположить следующее: или она ни нашими вожатыми, ни педагогическими руководителями детского летнего лагеря не была востребована, или практиканты не освоили данный педагогический инструмент. 47% респондентов с различной степенью глубины описали события из жизни отряда, проведенные как «технология КТД».

Во-вторых, те вожатые, которые работали с данной технологией и описали это в дневнике по второму критерию разделились на две группы:

1) 3 вожатых просто упоминают отдельные КТД – это 10% выборки;

2) 11 вожатых отразили в ежедневном анализе в конспективном виде цель, задачи, последовательность проведения события, результаты – это 37% выборки.

В дневниках указаны следующие темы КТД: создание рукописного журнала о предыдущем отдыхе и путешествиях детей; «Ромашка»; «Уважение старших»; «На встречу приключениям»; «Немое кино»; «Киану Ривз и другие приключения Шурика» (актёрское мастерство); «Спортивная шляпа»; «Картина из отпечатков пальцев»; «Народный костюм» и др. Примечательно, что в организационный период смены на отрядных «огоньках» не было коллективного планирования и выяснения желания детей провести какое-либо «событие» (праздник, квест, спортивную олимпиаду, дискотеку, комический футбол и т.д.). Во всяком случае, в дневниках по летней педагогической практике это не нашло своего отражения. Можно сказать, что в сознании наших практикантов

«технология КТД» существует в усеченном виде, без этапа совместного планирования, поэтому суть технологии, ее сердцевина, утеряна. Ведущими атрибутивными маркерами для многих практикантов, по-видимому, выступают лишь творческий характер «дела» и его «коллективный» формат.

Выводы

1. Более половины вожатых-практикантов, 53%, не отразили в отчетных дневниках события, проведенные с использованием «технологии КТД». Причины данного явления дискуссионны и требуют дальнейшего исследования. Гипотетично можно выделить следующие варианты:

1) философский и социокультурный потенциал идей И.П. Иванова, воплотившихся в обобщенном виде в данной «технологии», находится сейчас под давлением ценностей прагматизма, под влиянием ставших такими привычными в современной жизни идей личной успешности, индивидуальной конкурентоспособности, позитивного личного имиджа, личного бренда, что идет вразрез с основными задачами подлинной «технологии КТД»;

2) издержки в процессе изучения данной педагогической технологии в вузе;

3) стиль планирования лагерной смены (достаточно «удобный»), когда «сверху» вожатому и детям спускается план-сетка жизни детского лагеря, не требующая инициативы и участия детей в планировании их летнего отдыха и др.

2. Доминирующее «усеченное» представление вожатых-практикантов о «технологии КТД» требует более глубокого ее осмысления на занятиях в вузе, с опорой на изучение истории отечественной и мировой педагогики и современной педагогики.

3. Применение «технологии КТД» в современном детском оздоровительном лагере способствует формированию инициативности детей, позитивных отношений в детском коллективе, развивает творческое начало ребенка, способствует его «социальному закаливанию», следовательно, вожатый должен понимать суть технологии и уметь ее применять.

Литература

1. Богуславский, М.В., Неборский, Е.В. (2014) Высшее образование в российской традиции: опыт и современность. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. 9. 229-232. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-rossiyskoy-traditsii-opyt-i-sovremennost/viewer>
2. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Получено с <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaent.html?ysclid=lfwn6ylrjm420884862>
3. Маленкова, Л.И. (2018) Коллективно-творческое дело: идеи и способы организации. *Народное образование*. 2018. 8-9. 92 – 96.
4. Поляков, С.Д. (2016) Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь». Получено с https://www.nbcmedia.ru/upload/iblock/aef/poliyakov_pdf_a5.pdf
5. Российская педагогическая энциклопедия (1993) Том 1. М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия».



УДК 373.31

ОТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА К СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Козлова В.А.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KrivovaV@mgpu.ru

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SmirnovaPV@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт обучающей работы будущих педагогов начальной школы по развитию исследовательских умений у младших школьников. Данное направление ведется научной группой института педагогики и психологии образования под руководством профессора А.И. Савенкова. Понимание сути исследовательского подхода к обучению, технологий развития исследовательских и проектных умений достаточно проблематично до конца осознать, обучаясь в университетской аудитории. В ИППО ГАОУ ВО МГПУ уже семь лет реализуется эксперимент по профессиональной подготовке будущих педагогов начальной школы в рамках

рефлексивно-деятельностного подхода. Студенты бакалавриата не просто осваивают методику развития исследовательских способностей ребенка, работая с учащимися начальных классов в школе, но и обучаются проводить профессиональную рефлексию на каждом из этапов работы. Наш опыт показал, что проблема оценки и рефлексии проделанной работы является одной из основных в профессиональном становлении педагогов. Нами была выявлена позитивная тенденция: на каждом последующем этапе данной обучающей работы большинство студентов демонстрируют смещение фокуса анализа с «поиска виноватых в своих неудачах» на «планирование новых профессиональных горизонтов и линий развития». Работа с рефлексивными отчетами и дискуссиями на каждом из этапов работы в Университетской школе позволила не только оптимизировать процесс включения в учебные исследования студентов и младших школьников на каждом следующем цикле, но и развить у будущих педагогов начальной школы уровень профессиональной готовности к руководству исследованиями и проектами обучающихся.

***Ключевые слова:** рефлексивно-деятельностный подход к обучению, исследовательские компетенции, проектные компетенции.*

FROM THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL
REFLECTION OF FUTURE TEACHERS

Kozlova V.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

KrivovaV@mgpu.ru

Smirnova P.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

SmirnovaPV@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the experience of the teaching work of future elementary school teachers on the development of research skills in younger students. This direction is being conducted by a scientific group Institute of Pedagogy and Psychology of Education led by Professor A.I. Savenkov. Understanding the essence of the research approach to teaching, technologies for the development of research and project skills is quite problematic to fully understand when studying in a university audience. For seven years now, the IPPE GAOU HE MGPU has been implementing an experiment on the professional training of future elementary school teachers within the framework of a reflexive-activity approach. Bachelor's students not only master the method of developing a child's research abilities by working with younger students, but also learn to conduct professional reflection at each stage of work. Our experience has shown that the problem of evaluation and reflection of the work done is one of the main problems in the professional development of teachers.*

Keywords: *reflective-activity approach to learning, research competencies, project competencies.*

Введение

В современной начальной школе большое внимание уделяется формированию исследовательских умений. Ведь такие умения, как умение видеть проблему, задавать вопросы, формулировать гипотезы, поиск информации, её обработка и представление результатов и другие – универсальны: они нужны не только для учебы, они жизненно необходимы любому жителю мегаполиса вне зависимости от сферы и отрасли интересов и работы. Для формирования и тренировки исследовательских умений в начальной

школе вводят специальные занятия по развитию исследовательских и проектных способностей, где по определенному плану в соответствии с разработанной методикой происходит работа над совершенствованием перечисленных выше умений. Задача педагогов - с помощью таких регулярных занятий пробудить в детях заложенный природой механизм познавательной активности, стремление находить ответы на интересующие вопросы и развить чувство субъектности.

Постановка проблемы

Организуя работу по формированию исследовательских умений, педагоги сталкиваются с проблемой оценки и рефлексии проделанной работы. Как отобрать критерии для оценивания работ? Какие вообще критерии учитывать? Как организовать рефлексию и у непосредственных участников работы (детей начальной школы) и у их педагогов-наставников? В начальной школе традиционно возникают сложности с оценкой проектных и исследовательских работ обучающихся педагогическим составом школы.

На наш взгляд, опора в педагогической работе по развитию исследовательских способностей на рефлексивно-деятельностный подход, позволяет добиться желаемого результата за счет применения в работе трёх компонентов: субъектности, деятельности и рефлексии. Роль рефлексии здесь сложно переоценить. Именно рефлексия информирует о том, как проходил процесс, как чувствовали себя участники, что удалось сделать, а над чем еще нужно работать. Рефлексия позволяет вносить грамотные корректировки в процесс подготовки исследовательских и проектных работ обучающихся, демонстрирует проблемные точки, которые следует учесть в дальнейшей работе над совершенствованием исследовательских умений.

Методологические основания

Остановимся подробнее на том, как организуется этап рефлексии в Университетской школе, где занятия по развитию исследовательских способностей младших школьников, необходимых для подготовки ими исследований и творческих проектов, проводят обучающиеся института педагогики и психологии образования в сопровождении преподавателей-

доцентов Московского городского университета. Наша задача несколько сложнее, поскольку нам необходимо организовать рефлексию всех участников процесса: учащихся, студентов-руководителей проектно-исследовательской деятельности и преподавателей, сопровождающих студентов.

В основе представленной выше модели подготовки будущих педагогов для начальной школы лежат принципы и методика развития исследовательских способностей, разработанные А.И. Савенковым (Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова, 2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020). Основные положения рефлексивно-деятельностного подхода, сформулированные такими учеными, как Н.Г. Алексеев (Алексеев, 2002), Л.С. Славина (Славина, 1998), Л. Андресен (Anderson, 2002), П. Джарвис (Jarvis, 1995) и др., предполагают изучение на практике каждого профессионального действия с опорой на рефлексию. В рамках данной методологии неоднократно обращалось внимание на то, что разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала, подвергаясь постоянной рефлексии, определяет его индивидуальную траекторию обучения и профессионального становления.

Поясним, что становление профессиональной рефлексии в ходе такой подготовки происходит в процессе рефлексивных дискуссий с преподавателями-наставниками и студентами, которые работают в одной педагогической команде.

Дискуссии и обмен обратной связью по поводу профессиональных успехов и недоработок происходит на каждом этапе работы. В завершении каждого учебного семестра студенты работали с рефлексивными опросниками, специально разработанными для каждого из учебных этапов. Анализ апробации данной формы работы по развитию профессиональной рефлексии будущих педагогов подробно рассматривался нами в статье «Тьюторское сопровождение бакалавров, организующих исследовательскую и проектную деятельность младших школьников» (Козлова, Смирнова, 2018).

Перенос части учебных студенческих дисциплин в школу как раз позволил создать ситуацию прообраза профессиональной деятельности (на момент учебы

не все студенты последних курсов имели опыт работы по профессии). Важно учитывать, что профессиональная рефлексия, как важная трудовая функция, развивается не столько в ходе традиционных учебных занятий в ВУЗе, сколько – в процессе профессиональных проб, что было доказано ранее в исследовании П.В. Смирновой (Смирнова, 2006).

Нашим руководителем А.И. Савенковым и командой его учеников (Козлова, Смирнова, 2018; Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова, 2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020) была разработана и апробирована специальная методика оценки исследовательских и проектных умений школьников и студентов. Эта методика позволяет не только отследить особенности процесса обучения студентов и школьников тонкостям проектной и исследовательской деятельности, но и провести рефлексию и в дальнейшем проработку всех проблемных моментов. Она состояла из нескольких этапов: экспертная оценка исследовательских компетенций школьников; экспертная оценка проектных компетенций школьников; экспертная оценка исследовательских компетенций студентов; экспертная оценка проектных компетенций студентов; самооценка исследовательских компетенций студентов; самооценка проектных компетенций студентов; рефлексивный отчет студентов по итогам работы.

В качестве экспертов для школьников выступают их учителя и те студенты, которые организуют проектно-исследовательскую работу. Экспертами для студентов являются учителя классов, где организуются занятия по проектно-исследовательской деятельности, и преподаватели института.

К исследовательским компетенциям относят работу с разнообразными источниками информации, аналитику собранных сведений, представление и применение на практике результатов исследования. К проектным компетенциям в том числе относят способность к целеполаганию.

Также подробно были описаны и критерии по каждому пункту (Козлова, Смирнова, 2018; Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова,

2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020), что значительно облегчает процедуру оценивания. Каждая характеристика оценивается по шкале от 0 до 5 баллов. В качестве одного из основных отчетных документов студентов по итогам завершения обучения является рефлексивный отчет. Профессиональная рефлексия проводится по следующим предметным областям: взаимодействие с другими студентами, учителями классов и преподавателями-наставниками в процессе работы. Кроме того, студенты анализируют полученный учебный опыт, трудности, с которыми пришлось столкнуться, высказывают пожелания и предложения по организации дальнейшей учебной работы студентов.

Результаты исследования

Обзор рефлексивных отчетов студентов демонстрирует, что они научились выполнять работу в общем ритме, развили свои коммуникативные умения и способности чувствовать ситуацию, гибко под нее подстраиваться и вести диалог с субъектами образовательного процесса. Взаимодействие студентов с классными руководителями начальных классов университетской школы было разным, так же, как и их отзывы о нем. Лишь некоторые будущие педагоги начальной школы отметили позитивный опыт взаимодействия с учителями, который позволил им выработать соответствующие темпу и способностям каждого ребенка приемы проведения защит исследовательских и проектных работ. Осуществляя профессиональную рефлексия, студенты указали, что возможность понять, как осуществлять личностно-ориентированный подход, организовывать поиск информации доступными для детей методами, преподносить информацию понятным и доступным для ребят способом, стали возможным, благодаря регулярному взаимодействию с обучающимися начальных классов в ходе проводимых занятий по развитию исследовательских способностей.

Практическая работа в тесном взаимодействии с университетскими преподавателями-наставниками позволила студентам понять структуру и возрастные особенности построения детских исследовательских работ, находить

общие точки соприкосновения с учащимися для организации исследовательской и проектной деятельности, организовывать взаимодействие с обучающимися и администрацией школы.

В качестве положительных профессиональных приобретений студенты выделили новые навыки планирования своей деятельности и деятельности детей, освоения различных способов анализа информационных источников, разработки и адаптации сложных научных направлений для детских исследований. Данные навыки возможно получить только в процессе последовательного практического опыта, что является очень важным аспектом во время профессионального обучения бакалавров в ИППО.

Основные трудности, возникшие в процессе организации исследовательской и проектной деятельности детей, относились к организационным и техническим. Например, неудобная транспортная доступность до школы или недостаток технических средств для работы на занятии с группой детей. Одно занятие в неделю расценивалось многими студентами как недостаточное для подготовки обучающихся начальной школы к представлению завершённого варианта исследования или проекта.

Традиционно для определенной доли студентов в течение первого семестра представляется сложным начать действовать самостоятельно. Данную сложность будущие педагоги начальной школы обозначают как «мне было сложно, поскольку сразу не была конкретизирована финальная задача», «не хватило количества практико-ориентированных семинаров с пошаговым руководством к действию». Отметим, что данная ситуация вполне закономерна и является необходимой «точкой трудности» для развития профессиональных компетенций будущего педагога в рефлексивно-деятельной парадигме, не предполагающей четкие пошаговые инструкции.

Результаты обработки рефлексивных отчетов студентов показали, что лучше всего среди профессиональных компетенций удалось отработать «умение работать в команде» ($M = 5$ баллов, где 5 – максимальное количество баллов), «готовность действовать в ситуации неопределенности» и «исследовательскую

компетентность» ($M = 4,6$ баллов). А вот «готовность идти на риск в решении профессиональных задач» оказалась наименее развитой по сравнению с остальными компетенциями ($\bar{M} = 4,3$ балла).

Заключение

В качестве предложений по организации будущей обучающей работы студентов в Университетской школе мы обнаружили стремление некоторых студентов сделать эту работу максимально понятной и комфортной для себя, «без неожиданностей и непредвиденных трудностей». Нетрудно видеть, что реальная работа педагога в школе полна неопределенностей и неожиданностей.

Нами была выявлена позитивная тенденция: на каждом последующем этапе данной обучающей работы большинство студентов демонстрируют смещение фокуса анализа с «поиска виноватых в своих неудачах» на «планирование новых профессиональных горизонтов и линий развития». Об этом, в частности, свидетельствуют адекватные самооценки студентов своих исследовательских компетенций, обнаружение профессиональных дефицитов. Таким образом, студенты постепенно становятся активными участниками процесса своего профессионального развития, что положительно сказывается на становлении их профессиональной идентичности. Работа с рефлексивными отчетами и дискуссиями на каждом из этапов работы в Университетской школе позволила не только оптимизировать процесс включения в учебные исследования студентов и младших школьников на каждом следующем цикле, но и развить у будущих педагогов начальной школы уровень профессиональной готовности к руководству исследованиями и проектами обучающихся.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (2002) Проектирование условий развития рефлексивного мышления. *Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07*. М.: МПГУ.
2. Козлова, В.А., Смирнова, П.В. (2019) Тьюторское сопровождение бакалавров, организующих исследовательскую и проектную деятельность

младших школьников. *Известия ИППО*. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/kozlova-v-a-smirnova-p-v-tyutorskoe-so/>.

3. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Кривова, В.А., Серебренникова, Ю.А. (2016) Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности. *Начальная школа*. 2016. 9. 70-75.

4. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Савенкова, Т.Д., Серебренникова, Ю.А., Смирнова, П.В. (2020) Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов занятий со студентами. *Известия ИППО*. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova-2/>.

5. Славина, Л. С. (1988) Трудные дети: научное издание. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж : МОДЭК.

6. Смирнова, П.В. (2006) Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). *Автореф. дис...канд. психол. н., 19.00.13*. М: МПГУ.

7. Anderson, N. (2002) The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest, EDO. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Получено с <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf>.

8. Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London, NY.



УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
БАКАЛАВРИАТА НА ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКОМ
ЭЛЕКТИВНОМ МОДУЛЕ

Листик Е.М.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ListikEM@mgpu.ru

Курганова Е.А.

*кандидат психологических наук, доцент департамента психологии,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KurganovaEA@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы со студентами бакалавриата Московского городского педагогического университета, обучающимися на общеуниверситетском модуле «Психология эмоций». Проведено исследование студентов бакалавриата из институтов ГАОУ ВО МГПУ. Цель исследования - выявить психологические условия формирования мотивационной компетенции у студентов на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций». Для достижения цели был проведен письменный опрос с использованием я-самотестов и ситуативных тест-кейсов. Анализ выборки позволяет заключить, что больше всего психологией эмоций интересуются студенты института иностранных языков, выборка состоит в основном из бакалавров-девушек. Результаты диагностики уровня развития

мотивационной компетенции показали, что преобладает средний и низкий уровень развития, при этом студентов с низким уровнем развития около 30%. Наиболее высокие показатели в развитии мотивационной компетенции студентов на элективном модуле «Психология эмоций» выявлен у студентов института иностранных языков и института естествознания и спортивных технологий. В статье предлагается подход для развития мотивационной компетенции студентов, который предполагает развитие мотивационной компетенции через развитие эмоциональной осознанности студентов, понимания себя, своих эмоциональных состояний и переживаний других людей, осознание своих физических ощущений и их взаимосвязи с эмоциями и их проявлениями. Анализ повторной диагностики показал позитивную динамику в развитии мотивационной компетенции студентов, посещающих элективный модуль. Были выявлены значимые различия между уровнем развития мотивационной компетенции студентов на констатирующем и контрольном этапах исследования. Доказано, что развитие способности студентов к пониманию, управлению своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вовне способствует формированию их мотивационной компетенции. Важными психолого-педагогическими условиями в формировании мотивационной компетенции студентов является характер организации и управления познавательной деятельностью студентов-бакалавров на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций».

Ключевые слова: компетенция, мотивационная компетенция, студенты бакалавриата, общеуниверситетский элективный модуль.

FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPETENCE AMONG
UNDERGRADUATE STUDENTS AT THE UNIVERSITY-WIDE
THE ELECTIVE MODULE

Listik E.M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

ListikEM@mgpu.ru

Kurganova E.A.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

KurganovaEA@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the experience of working with undergraduate students of the Moscow City Pedagogical University studying at the university-wide module "Psychology of Emotions". A study of undergraduate students from the institutes of GAOU in MSPU was conducted. The purpose of the study is to identify the psychological conditions for the formation of motivational competence among students at the university-wide elective module "Psychology of Emotions". To achieve the goal, a written survey was conducted using self-tests and situational test cases. The analysis of the sample allows us to conclude that the students of the Institute of Foreign Languages are most interested in the psychology of emotions, the sample consists mainly of female bachelors. The results of diagnostics of the level of development of motivational competence showed that the average and low level of development prevails, with about 30% of students with a low level of development. The highest indicators in the development of students' motivational competence in the elective module "Psychology of Emotions" were revealed among students of the Institute of Foreign Languages and the Institute of Natural Sciences and Sports Technologies. The article suggests an approach to the development of students' motivational competence, which involves the development of motivational competence through the development of students' emotional awareness, understanding of themselves, their emotional states and the experiences of other people, awareness of their physical sensations and their*

relationship with emotions and their manifestations. The analysis of repeated diagnostics showed positive dynamics in the development of motivational competence of students attending the elective module. Significant differences were revealed between the level of development of students' motivational competence at the ascertaining and control stages of the study. It is proved that the development of students' ability to understand, manage their physical and emotional state and their external manifestations contributes to the formation of their motivational competence. Important psychological and pedagogical conditions in the formation of students' motivational competence are the nature of the organization and management of cognitive activity of bachelor students at the university-wide elective module "Psychology of Emotions".

Keywords: *competence, motivational competence, undergraduate students, university-wide elective module.*

Введение

Выпускники школ, стоящие перед выбором своего жизненного пути, на этапе самоопределения не всегда готовы четко ответить себе на вопрос, что они хотят от жизни, в чем их призвание, куда поступать. В связи с этим некоторые студенты-первокурсники могут не выбирать свою будущую профессию, а опираться при подаче документов в высшее учебное заведение на внешние мотивы: советы родителей, близость к дому, удобство расположения, наличия военной кафедры, «за компанию с друзьями», легкость поступления в вуз и др. Преобладание подобного рода мотивации к обучению у студентов приводит не к реальному изучению учебного материала, а к имитации учебной деятельности. Тогда конечной целью для данной категории студентов будет являться получение «корочки», а не профессии. Исследование Н.И. Мешкова это доказывает: у студентов, имеющих высокие академические результаты, преобладают внутренние мотивы по отношению к учебной деятельности (познавательный и профессиональный), тогда как обучающиеся со слабой

успеваемостью имеют утилитарные мотивы, внешние по отношению к обучению (Бакшаева, 2006).

Сталкиваясь с подобным отношением к обучению в вузе, преподаватели решают задачу помощи студентам лучше понять себя и свои потребности, осознать свои мотивы и принять ответственность за свой выбор, увлечь молодых людей с внешней мотивацией профессиональными знаниями, раскрыть красоту профессии, показать ее многогранность. Решение перечисленных задач возможно не на всех дисциплинах, изучаемых в университете. Одна из таких возможностей предоставляется студентам на общеуниверситетских элективных модулях, где они могут выбрать тематику курса в зависимости от своих интересов (причем она может расходиться с направлением будущей профессиональной деятельности и отражать личную мотивацию), получить знания для себя, хотя и в этом случае не исключено, что студенты могут при выборе модуля привычно опираться на внешнюю мотивацию (удобства расположения, близости к дому, выбор друзей). В данной статье мы рассмотрим подход к развитию мотивационной компетенции студентов, обучающихся на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций», на котором возможно решение перечисленных выше задач.

Компетентностный подход в системе образования предполагает развитие и формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Само понятие компетенция отражает способность применять свои знания, умения, навыки, личностные качества для успешностей деятельности в любой области (Глебова, 2012). Проблема развития мотивационной компетенции рассматривается в зарубежных источниках и отечественных исследованиях (Листик, Курганова, 2022; Шаньгина, 2016; Cardella, Giuseppina, Hernández, Brizeida, 2020; Jeno L.M., 2021). Так, специалист из Германии Е.Л. Кудрявцева рассматривает мотивационную компетентность в рамках компетентностной модели. По мнению данного ученого, мотивационная компетенция - это умение осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на

потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека (Листик, Кудрявцева, 2021). В данном определении для нас важен акцент на осознанности, которая невозможна без понимания самого себя, своих потребностей и переживаемых в данный момент эмоциональных состояний. Это является предиктором внутренней мотивации, самомотивации, помогает студенту выбирать направления саморазвития, в том числе профессионального, в соответствии с его потребностями и интересами. Как показывает анализ литературы, мотивы, адекватные учебной деятельности, являются мотивами самосовершенствования личности.

Важно отметить, что мотивационная сфера находится в постоянном развитии, и от психолого-педагогических условий, в которых пребывает обучающийся, зависит его саморазвитие, самоопределение и дальнейшая профессиональная деятельность (Листик, 2018). Поэтому так важно в образовательном процессе создавать психолого-педагогические условия для развития мотивационной компетенции. Мы предполагаем, что формированию мотивационной компетенции будет способствовать развитие у студентов способности к пониманию, управлению своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вовне. Также формированию мотивационной компетенции будет способствовать характер организации и управления познавательной деятельностью студентов. И начальные курсы обучения в университете являются наиболее значимыми для формирования мотивационной компетенции, познавательных мотивов студентов (Бакшаева, 2006; Данилова, 2023).

Постановка проблемы

Какие психолого-педагогические условия будут способствовать формированию мотивационной компетенции студентов?

Вопросы исследования

Какой уровень развития мотивационной компетенции у студентов-бакалавров 1-2 курсов общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций»? Будет ли развитие способности студентов к пониманию, управлению

своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вове способствовать формированию их мотивационной компетенции? Будет ли способствовать характер организации и управления познавательной деятельностью студентов-бакалавров на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций» формированию их мотивационной компетенции?

Цель исследования

Выявить психологические условия формирования мотивационной компетенции у студентов на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций».

Методы исследования

На диагностическом этапе с бакалаврами был проведен письменный опрос с применением я-самотестов и ситуативных тест-кейсов, разработанных Кудрявцевой Е.Л. В я-самотестах студенты отвечали на утверждения, касающиеся их способности к осознанию своей мотивации и пониманию мотивации других в разных ситуациях. В ситуативных тест-кейсах предлагались варианты ответа.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 77 бакалавров первых курсов из разных институтов ГАОУ ВО МГПУ, выбравших элективный модуль «Психология эмоций». Анализ выборки по критерию «институт» позволяет выявить следующие результаты.



Рис. 1 Процентное соотношение слушателей общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций»

Из 9 институтов, входящих в состав ГАОУ ВО МГПУ, на общеуниверситетский элективный модуль «Психология эмоций» записались студенты из 8 институтов, кроме Зеленоградского отделения Института делового администрирования. Больше всего слушателей среди студентов, интересующихся психологией эмоций, из института иностранных языков (39%). На втором месте по численности студенты из института гуманитарных наук (18,2%). На третьем месте по численности бакалавры института цифрового образования (14,3%). Самая малочисленная группа студентов из института культуры и искусств (1,3%). В выборке преобладают студенты женского пола и только 3,33% слушателей мужского пола. Анализ выборки позволяет сделать выводы о том, что психологией эмоций интересуются, в основном, девушки, а изучение эмоциональной сферы привлекает прежде всего студентов, выбравших иностранные языки.

Результаты диагностики студентов с помощью я-самотестов и ситуативных тест-кейсов (Е.Л.Кудрявцевой) показали уровень развития мотивационной компетенции студентов на констатирующем этапе исследования.

Таблица 1. Распределение студентов бакалавриата по уровню развития мотивационной компетенции

Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
4%	26%	43%	23%	4%

Таким образом, больше всего студентов на начальном этапе занятий имели средний уровень развития мотивационной компетенции. Достаточно высокий процент имеет низкий и очень низкий уровни (в совокупности 31%) (см. табл.№1). Можно сделать вывод, что каждый третий студент общеуниверситетского элективного модуля имеет низкую мотивационную компетенцию, не умеет делать осознанно выбор на основе своих потребностей и интересов, не умеет без манипуляций и давления извне мотивировать себя и других на выполнение какого-либо действия. Таким образом, значительная часть

студентов учиться по большей части с опорой на внешние мотивы, не учитывая своих личных интересов.

Результаты диагностики ясно дали понять важность и актуальность проблемы формирования мотивационной компетенции бакалавров.

В процессе формирования мотивационной компетенции студентов бакалавриата на общеуниверситетском элективном модуле мы организовали образовательный процесс, опираясь на следующие этапы работы:

1. Диагностический этап позволяет выявить уровень развития мотивационной компетенции студентов, определить тех, кто имеет низкий уровень развития данной компетенции. Данная категория студентов, как правило, считает, что, приложив минимум усилий (списав, скачав из сети, выполнив задание на минимальный проходной балл...), можно получить максимум результата. Мнение это глубоко ошибочно, поскольку на эмоциональном уровне студенты с низким уровнем развития мотивационной компетенции не получают реального удовлетворения (так как задача ими не решена, осталась задачей, не вписана в систему) и прилива сил, подъема на физическом уровне они не испытывают. Это значит, и желания повторить процесс не возникнет - обучение станет неинтересной, нудной обязанностью.

Имитируя учебную деятельность и не включаясь в нее, студенты с низкой мотивационной компетенцией, являются имитаторами. На этапе диагностики наша задача - выявить таких имитаторов и создать условия для включения их в процесс саморазвития, осознания своих эмоциональных состояний и потребностей, выбора направления деятельности, наиболее подходящего для их самореализации.

2. Формирующий этап предполагает создание психолого-педагогических условий для развития мотивационной компетенции студентов, включающее в себя работу со своими эмоциональными переживаниями и физическим состоянием.

В своей работе мы знакомим студентов с темами влияния эмоций на жизнь человека, регуляции эмоций и техниками саморегуляции, способами работы с

телом, обсуждаем конструктивные способы регуляции эмоционального и психофизического состояния, проводим упражнения на психофизическую регуляцию и психокоррекцию эмоциональных переживаний.

Студенты ведут в течение элективного модуля дневник эмоций, в котором они описывают жизненные ситуации, с которыми сталкиваются каждый день, в дневнике проводится анализ своего эмоционального состояния и его интенсивности, физического самочувствия, способов эмоциональной регуляции, копинг-поведения в описываемых ситуациях; авторы обобщают свои наблюдения, какой чаще всего используют тип совладающего поведения в решении проблем определения преобладающего у них способа регуляции эмоций.

Вот некоторые выводы, которые делали студенты на основе работы с дневником эмоций:

- «Я часто обращаю внимание на телесные ощущения, потому что именно по ним распознаю начальные стадии тревожности».
- «В большинстве случаев мое эмоциональное состояние является решающим, когда я планирую какую-то работу или мероприятия. В случае плохого эмоционального самочувствия я исключаю дополнительные раздражители и слишком энергозатратные задания не делаю (если позволяет ситуация)».
- «Я пришла к выводу, что я, оказывается, довольно эмоциональный человек, и эмоции зачастую остро ощущаются телесно».
- «Дневник эмоция - это очень интересная и полезная практика для своего самоанализа, благодаря ему я больше стало обращать внимания на свои ощущения, как эмоциональные, так и физические».

Можно отметить у всех респондентов положительное отношение к работе над собой, самопознанию и саморазвитию с помощью дневника эмоций.

Тематика лекций и практических занятий позволяет обратиться как к личной мотивации студентов (возможности использования знаний для себя, улучшения своего физического и эмоционального состояния, лучшего

понимания себя, своих потребностей и интересов), так и профессиональной (использование знаний и умений в работе с обучающимися в образовательных организациях, в решении профессиональных задач).

На формирующем этапе мы исходим из предположения, что человек, живущий в мире с собой, своими физическими ощущениями, эмоциональным состоянием, понимающий себя и других, будет использовать более эффективно самомотивацию и мотивацию других.

Способствуя более лучшему пониманию студентами себя на элективном модуле «Психология эмоций», мы таким образом предупреждаем выгорание личности, имитирующей процессы (по причинам давления извне, завышенных требований и пр.) и получающей имитацию результата, ее не удовлетворяющую, способствуем развитию мотивационной компетенции.

3. Этап повторной диагностики мотивационной компетенции студентов. На данном этапе мы предполагаем выявить динамику в развитии мотивационной компетенции у студентов бакалавриата, обучающихся на общеуниверситетском модуле «Психология эмоций».

Повторная диагностика мотивационной компетенции бакалавров, посещающих общеуниверситетский элективный модуль «Психология эмоций» показала положительную динамику.

Таблица 2. Распределение студентов бакалавриата по уровню развития мотивационной компетенции (повторная диагностика)

Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
0%	6%	35%	49%	10%

Анализ таблицы 2 позволяет заключить, что возросло число студентов с высоким уровнем развития мотивационной компетенции. То есть они умеют осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека

На втором месте по численности - студенты со средним уровнем развития

мотивационной компетенции. И остались также студенты, имеющие низкий уровень развития мотивационной компетенции. Их меньше всего (6%).

На рисунке 2 показано соотношение уровня развития мотивационной компетенции студентов бакалавриата, обучающихся на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций».

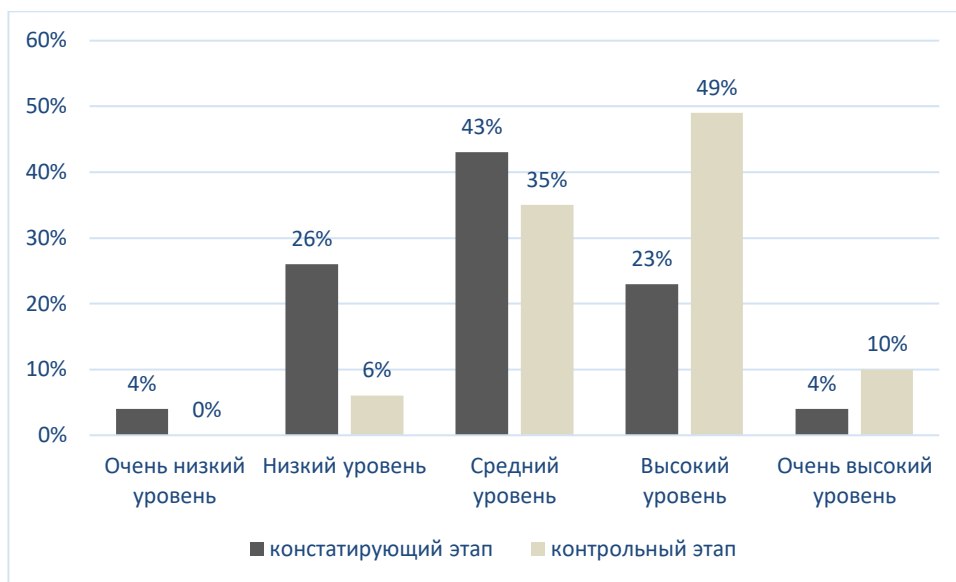


Рисунок 2 – Соотношение уровня развития мотивационной компетенции у студентов на констатирующем и контрольном этапе диагностики

Повторная диагностика показала, что более, чем в 2 раза, увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития мотивационной компетенции и значительно снизилось количество студентов с низким уровнем развития мотивационной компетенции.

Позитивные изменения, которые мы зафиксировали на контрольном этапе диагностики, позволяют заключить следующее: развитие способности студентов к пониманию, управлению своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вовне способствует формированию их мотивационной компетенции, а характер организации и управления познавательной деятельностью студентов-бакалавров на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций» способствует формированию их мотивационной компетенции.

Метод Т-критерия Стьюдента для связанных выборок выявил значимые различия в уровне развития мотивационной компетенции студентов на констатирующем и контрольном этапе исследования на уровне $P \leq 0,001$.

Заключение

Диагностика показала, что у значительной части бакалавров недостаточно развита мотивационная компетенция, позволяющая осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека. Анализ результатов диагностики позволяет заключить, что формирование мотивационной компетенции у студентов бакалавриата является актуальной проблемой, требующей решения. Формирование мотивационной компетенции студентов предполагает включение работы над собой, своим эмоциональным и физическим состоянием, самовоспитание и самосовершенствование, что включает личную мотивацию студентов, позволяет самомотивироваться и более осознанно решать учебные задачи. Повторная диагностика показала, что развитие способности студентов к пониманию, управлению своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вовне способствует формированию их мотивационной компетенции. Мы также выявили, что характер организации и управления познавательной деятельностью студентов-бакалавров на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций» способствует формированию их мотивационной компетенции.

Литература

1. Бакшаева, Н.А., Вербицкий А.А. (2006) Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос. 184 с.
2. Данилова, В.Ю. (2023) Мотивация студентов к активной работе на лекциях. Получено с <https://clck.ru/3442iZ>
3. Глебова, М.В. (2012) Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации: Монография под общ. ред. Т.С. Фещенко.

Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества (ЦРНС): Сибпринт, 214 с.

4. Листик, Е.М. (2018) Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум. М. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (2-е изд., испр. и доп)

5. Листик, Е.М., Курганова, Е.А. (2022) Психофизическая корреляция как основа мотивационной компетенции студентов. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. М. 219-225.

6. Листик, Е.М., Кудрявцева, Е.Л. (2021) Психолого-педагогические условия повышения мотивации работников образовательной организации. *Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции*. М. 264-269.

7. Шаньгина, Н.А. (2016) Мотивационная компетенция студентов как необходимое условие формирования современного специалиста. *Актуальные проблемы среднего и высшего профессионального образования: сборник научных трудов*. 156-160.

8. Cardella, Giuseppina Maria & Hernández Sánchez, Brizeida & Sanchez, Jose. (2020). Basic Psychological Needs as a Motivational Competence: Examining Validity and Measurement Invariance of Spanish BPNSF Scale. *Sustainability*. 12. 5422. 10.3390/su12135422. Получено с

https://www.researchgate.net/publication/342707941_Basic_Psychological_Needs_as_a_Motivational_Competence_Examining_Validity_and_Measurement_Invariance_of_Spanish_BPNSF_Scale

9. Jeno, L.M. (2021) Motivational determinants of students' academic functioning: the role of autonomy-support, autonomous motivation, and perceived competence / Jeno L.M., Raaheim A., Nylehn J., Velle G., Vandvik V., Hole T.N. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Получено с https://www.researchgate.net/publication/356035337_Motivational_Determinants_of

_Students'_Academic_Functioning_The_Role_of_Autonomy-
support_Autonomous_Motivation_and_Perceived_Competence



УДК 37.082

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАНИИ
ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА
НАСТАВНИЧЕСТВА

Машарова Т. В.

доктор педагогических наук, профессор,

профессор департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

mtv203@mail.ru

***Аннотация.** В настоящее время Россия идет в направлении существенных изменений в образовательной сфере, необходимость которых продиктована «перезагрузкой» особенностей мышления, целеполагания и практических действий педагогов, а также новыми вызовами со стороны социально-экономического сектора страны.*

На важности системной модернизации в этой области акцентировано внимание в национальном проекте «Образование». В нем закреплены приоритетные цели, которые должны быть реализованы всеми российскими образовательными организациями: 1) достижение образованием в России конкурентоспособности на глобальном уровне (вхождение в топ-10 стран мира по качеству общего образования); 2) воспитание таких качеств обучающихся, как стремление к гармоничному личностному развитию и социальная ответственность, с опорой на культурные традиции народов Российской Федерации и их духовно-нравственные ценности.

Вышеобозначенных целей невозможно достичь, если не будет сформирована система педагогической поддержки и развития новых знаний, умений и навыков, а также общепрофессиональных, общекультурных

компетенций и так называемых метакомпетенций.

Сегодня на первые позиции выходит задача формирования и развития у педагогических работников способностей не только оперировать ключевыми компетенциями, совокупностью знаний, умений и навыков, но и самостоятельно формировать у себя новые ключевые компетенции и навыки, то есть метакомпетенцию. К числу отвечающих вышеназванным целям и задачам наиболее эффективных стратегий относится продуктивная технология педагогического наставничества. Сегодня уже многие образовательные организации считают наставничество важным стратегическим элементом устойчивости данной социальной системы.

В предлагаемой статье автор рассматривает технологию наставничества как возможность сохранения лучших традиций отечественного образования, преемственности поколений, непрерывного повышения педагогического мастерства, достижения нового качества образования, формирования и развития функциональной грамотности обучающихся, их профессиональной ориентации и выбора жизненного пути.

Ключевые слова: кадровый потенциал, метакомпетенция, наставничество, наставник, наставляемый.

DEVELOPING HUMAN RESOURCES IN EDUCATION THROUGH IMPROVEMENT OF THE MENTORING INSTITUTE

Masharova T. V.

Doctor of Pedagogy, Professor

Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University

Moscow

mtv203@mail.ru

Annotation. *Currently, Russia is moving in the direction of significant changes in the educational sphere, the need for which is dictated by «reloading» features of*

thinking, goal-setting and practical actions of teachers, as well as new challenges from the social and country's economic sector.

The importance of systemic modernization in this field is reflected in the national project «Education», which sets two priority goals for all educational organizations of the country: the achievement of global competitiveness of Russian education (Russia's entry into the top 10 countries on the quality of general education) and education of harmoniously developed and socially responsible personality of students on the basis of spiritual and moral values and cultural traditions of the peoples of the Russian Federation.

The achievement of the stated goals cannot be achieved without the formation of a system of pedagogical support and the development of new knowledge, skills and competencies – general cultural, general professional and, so-called, metacompetences.

Today, the task of formation and development of pedagogical workers not only the ability to operate existing knowledge, skills and skills, key competencies, but also the ability to independently form new skills and key competencies – that is, metacompetency. One of the most effective strategies to meet the above goals and objectives is the productive technology of pedagogical mentoring. Today, many educational organizations consider mentoring an important strategic element of the sustainability of this social system.

In the proposed article the author considers the technology of mentoring as an opportunity to preserve the best traditions of national education, continuity of generations, continuous improvement of pedagogical skills, achievement of a new quality of education, formation and development of functional literacy of students, their professional orientation and choice of a life path.

Keywords: *personnel potential, meta-competence, mentoring, mentor, mentor.*

Введение

Адаптация молодых специалистов в любом коллективе, в том числе в учительском, происходит весьма непросто. Здесь традиционно происходит

встреча «старого» и «нового». Новички еще не знакомы с укладом школьной жизни, ее морально-нравственными принципами. Все, что считалось вполне допустимым в студенческой жизни, может быть неприемлемо в школе. Это, например, яркий внешний вид, демонстрация своих преимуществ перед коллегами (материальных, социальных, личностных), более либеральные отношения с обучающимися и многое другое.

В связи с этим на первый план в образовании России выходит актуальная проблема создания таких условий, чтобы молодые кадры могли успешно социализироваться и самореализовываться. К сожалению, следует признать тенденцию к стремительному «старению» системы образования, что требует притока в школы молодых, активных и компетентных учителей. Не всегда реализация принимаемых образовательной организацией мер осуществляется традиционными методами и силами «старого» педагогического состава.

Наставничество на сегодняшний день рассматривается как одна из эффективнейших универсальных технологий передачи накопленного педагогического опыта, знаний, формирования современных профессиональных навыков (в том числе информационных, цифровых) и нравственных качеств молодым педагогам посредством неформального общения. При этом следует отметить, что формат наставничества может быть самым разным. Педагогическая поддержка – непосредственное «живое» взаимодействие педагогов в образовательной организации. Педагогическое сопровождение – возможное дистанционное взаимодействие наставника и наставляемого. Педагогический аккомпанемент – гибридная форма наставничества, которая включает самые разнообразные компоненты. С помощью указанных нами выше форм наставничества исследуемая технология реализуется различными способами в процессе продуктивной деятельности участников наставнической пары (группы), играющих соответствующие роли, определяемые их профессиональной деятельностью, социальной позицией, педагогическим профессионализмом и конкретной особенностью информационно-образовательной среды образовательной организации.

Однако здесь необходимо заметить, что наставничество не является абсолютно новым в нашем образовании явлением. Институт наставничества существовал и в советской школе, правда, он не назывался так громко. В то время к каждому молодому педагогу «прикреплялся» наиболее опытный коллега, который обучал молодого специалиста азам школьной жизни: методике проведения урока, заполнению журнала, особенностям общения в школьном коллективе, с учениками и родителями. Широко распространенной практикой было взаимное посещение уроков с последующим детальным анализом. Многие молодые педагоги заводили специальные журналы (дневники), в которых отмечали свои профессиональные достижения или неудачи. Поэтому сейчас мы с полным правом можем говорить о возвращении традиций наставничества. Не случайно 2023 год объявлен в России Годом педагога и наставника.

Постановка проблемы

Сегодня, как и раньше, благодаря возрождению наставничества, его разработанной методологии решаются важнейшие задачи и проблемы образования. При этом наблюдается его модификация под влиянием новых тенденций времени и ключевых запросов всех сторон процесса наставничества: наставников, молодых педагогов – наставляемых и образовательной организации. В этой связи появляется совершенно новая задача, отмеченная в аннотации статьи и успешно решаемая в системе наставничества, – *формирование метакомпетенций* наставляемого.

Принимая во внимание исключительную важность данного понятия, абрисно (контурно) очертим его смысловые и структурные рамки. Итак, метакомпетенция – это способность молодых педагогов (наставляемых) проектировать и формировать у себя новые навыки и необходимые ключевые компетенции самостоятельно, а не только оперировать полученными и освоенными ранее. К ним можно отнести продуктивные умения работать в сети Интернет, участвовать в работе интернет-сообществ, создавать свои информационные продукты, вести дистанционное обучение, электронный журнал, применять ресурсы ИКТ-технологий в учебном процессе и многие

другие.

Таким образом, метакомпетенцию сегодня можно рассматривать как педагогический ресурс, способствующий формированию новых профессиональных компетенций учителя, когда простое воспроизведение или копирование «старых» теряет свое значение и смысл. Кроме того, здесь необходимо отметить, что метакомпетенции представляют собой надсистемный и, что особенно важно для процесса обучения, надпредметный элемент. Их можно рассматривать как категории творческого или высшего продуктивного уровня, когда происходит генерирование абсолютно новых педагогических идей и проектов. Это своеобразный выход в трансцендентность, за пределы привычных, традиционных педагогических понятий. Иногда понимание метакомпетенций представляется как способность молодых специалистов преодолевать неуверенность в себе и справляться с критикой в свой адрес, что также имеет большое значение для наставляемых, которые, согласно статистическим данным, имеют повышенный риск не остаться в профессии из-за проблем адаптации, возникающих в первые годы работы.

Например, на сегодняшний день, по данным правительства Кировской области, в школы региона требуется 715 учителей. Это свидетельствует о недостаточной работе органов управления образованием по привлечению молодых специалистов в образовательные организации, а также о том, что технологии наставничества еще не получили достаточного распространения в педагогической среде.

В отличие от своих более опытных коллег, только пришедшие в школу молодые учителя обладают большей осведомленностью, мобильностью, «свежими» академическими знаниями, в том числе в области современных информационных технологий. Чаще всего им присуща повышенная уверенность в себе. Однако, если случается какая-либо неудача, неопытные педагоги испытывают серьезный стресс, впоследствии способный вылиться в депрессию, что может привести даже к уходу из школы. Проведенное в Кировской области исследование показало, что остаются в образовательных организациях после

первого года работы 96,8% молодых учителей, после второго года работы – 89,9%, после третьего года работы – 85,4%.

Здесь необходимо отметить, что впервые в науку термин «адаптация» (от позднелатинского «приспособление») был введен в середине XX века ученым из Германии Г. Р. Обером, который первоначально широко использовал его в области биологических наук, чтобы характеризовать явления и механизмы эволюции различных форм жизни, закономерности приспособления животных. В дальнейшем ученые стали рассматривать процесс адаптации во многих науках, включая психологию (Дроздова, 2012).

Таким образом, основные проблемы, которые решает институт наставничества, – это успешная адаптация молодых педагогов на новом рабочем месте и закрепление их в образовательной организации. Причины, по которым молодые педагоги покидают сферу образования, самые разные: от бытовой неустроенности до социальной неудовлетворенности. В этом ряду одно из первых мест занимает дефицит педагогического общения и взаимодействия.

Вопросы исследования

Учитывая цели и задачи, поставленные в национальном проекте «Образование» перед педагогическим сообществом, необходимость дальнейшего развития системы наставничества видится вполне реальной и обоснованной. Следовательно, указанная система становится максимально эффективным способом, не прерывая образовательный процесс, постоянно совершенствовать педагогическое мастерство. Об этом также отмечено и в национальной системе учительского роста (НСУР), и в целях проекта по непрерывному повышению педагогического мастерства (ЦНППМ).

В этой связи можно сформулировать несколько проблемных вопросов:

1. Как сократить для молодых кадров срок адаптации и повысить ее эффективность?
2. Какие факторы способны в большей степени повлиять на безболезненную адаптацию?
3. Какие этапы проходят молодые специалисты, попадая в новый

коллектив?

4. Какие проблемы сопровождают период адаптации молодых специалистов?

5. Какую тактику поведения по отношению к молодому специалисту должны выбрать руководитель и опытные сотрудники?

6. Каких ошибок следует избегать коллективу по отношению к молодому специалисту?

7. Как должен молодой специалист в адаптационный период вести себя в новом коллективе?

На уровне региона, который главным образом инициирует развитие и потребление инновационных образовательных продуктов, важно выявить те проблемы, решить которые возможно с помощью наставничества.

Итак, среди возможных основных региональных проблем образования можно выделить:

- низкие образовательные результаты отдельных образовательных организаций (школы с низкими образовательными результатами – ШНОР), определяемые с помощью государственной итоговой аттестации (ГИА), Всероссийских проверочных работ (ВПР) и других оценочных процедур;

- невозможность трудоустройства молодежи на месте, влекущая за собой их миграцию в другие регионы страны;

- территориальная разобщенность образовательных организаций региона;

- большая доля малочисленных образовательных организаций в субъекте Федерации;

- недостаточное количество молодых специалистов, закрепляющихся в образовательных организациях региона;

- старение педагогических кадров, приводящее к инерции деятельности образовательных организаций, сокращению числа реализуемых инноваций, недостаточной эффективности работы.

Следовательно, с помощью введения программ наставничества в образовательные организации можно добиться снижения напряженности

вышеуказанных социальных и образовательных проблем. Тем же путем можно наладить устойчивое сотрудничество между муниципальными системами образования и поколениями педагогов. В этих условиях важно обеспечить профессиональное становление молодого педагога в системе непрерывного образования (Машарова, 2016).

С этой целью в национальном проекте «Образование» выделен проект непрерывного повышения педагогического мастерства. В нем предусмотрено выявление профессиональных дефицитов педагогов и создание индивидуальных образовательных программ (маршрутов) по их устранению. Таким образом, здесь происходит оказание адресной педагогической помощи педагогам образовательных организаций.

Далее мы рассмотрим целевую модель формы наставничества, вынесенную в название статьи, что позволит читателям создать свое мнение о сторонах педагогического взаимодействия, их целях и задачах, а также о поддающихся измерению «оцифрованных» результатах и формах, благодаря которых можно прийти к выводу об эффективности программ наставничества. В основе данной модели лежит взаимодействие молодого педагога с опытом работы менее 3 лет или меняющего место своего трудоустройства нового специалиста с педагогом-профессионалом, имеющим большой опыт и владеющим образовательными ресурсами и практическими навыками, предоставляющим разностороннюю методическую поддержку.

Актуальность модели. И находящимся в начале своего профессионального пути молодым специалистам, и поступившим на новое место работы учителям необходима личностная и профессиональная поддержка одновременно. Особенно трудными для них оказываются психологическое и компетентностное приспособление, выстраивание своей системы преподавания, формирование и становление собственной педагогической и личностной позиции, налаживание продуктивных отношений с учениками и их родителями, педагогическим коллективом.

Цели и задачи модели. Данная модель наставничества нацелена на то,

чтобы помочь молодому педагогу успешно адаптироваться на новом месте работы или в новой должности, повысить уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, а также обеспечить комфортные условия в образовательной организации, благодаря которым будут на высоком профессиональном и методическом уровне решаться актуальные педагогические задачи. Таким образом, целью исследования становится анализ эффективности разработанной модели наставничества и разработка конкретных рекомендаций по ее применению в образовательных организациях.

Выделим основные задачи взаимодействия наставника с наставляемым:

- 1) формирование у наставляемого мотивации для занятий исследованием результатов своей педагогической работы;
- 2) развитие интереса к организации результативного учебного процесса и методике преподавания своего предмета;
- 3) ориентация начинающего учителя на творческую переработку в своей деятельности передового опыта учителей-профессионалов;
- 4) ускорение процесса профессионального становления молодого педагога;
- 5) развитие у наставляемого интереса к педагогической деятельности, с тем чтобы он закрепился на своем рабочем месте в образовательной организации (Щепёткина, 2017).

Методы исследования

К основным методам исследования относим анализ соответствующих теоретических положений по теме наставничества, образовательных практик реализации данной формы повышения педагогического мастерства. Например, в последнее время набирает популярность такая форма наставничества, позволяющая успешно адаптироваться молодым педагогам в образовательной организации как игрофикация.

Различия ролевых моделей внутри формы «учитель – учитель» могут определяться потребностями в образовании самого наставляемого, особенностями школы и ресурсов наставника. С учетом накопленного опыта

образовательных организаций выделяют следующие основные варианты наставничества:

- классический вариант – взаимодействие «новичок – мастер», он обеспечивает поддержку формирования у молодого педагога необходимых для выбранной профессии организационных, коммуникационных навыков и помогает ему закрепиться на новом месте работы;

- в рамках взаимодействия «скромный – лидер» реализуется конкретная психозэмоциональная поддержка вместе с профессиональной помощью по обнаружению скрытых возможностей наставляемого, формированию и развитию его педагогических талантов и инициатив;

- в ходе взаимодействия «физик – лирик» наставник обменивается с молодым специалистом необходимыми для развития метапредметных проектов и метакомпетенций навыками;

- взаимодействие «современный – опытному» предполагает оказание молодым учителем помощи более опытному члену педагогического коллектива школы, касающейся главным образом владения цифровыми навыками, современными компьютерными технологиями и программами;

- в рамках взаимодействия «опытный предметник – неопытному», в отличие от предыдущего варианта наставничества, опытный педагог дает методические рекомендации наставляемому по тому или иному предмету (составление технологических карт, конспектов и планов уроков).

Результаты исследования

Результатами применения технологии наставничества должны стать, прежде всего, появление у молодых специалистов уверенности в собственных силах, высокий уровень их включенности в педагогическую деятельность образовательной организации и в целом развитие личного, творческого и педагогического потенциала новоиспеченных учителей. В итоге наставляемые овладеют компетенциями, необходимыми на данном этапе их профессиональной деятельности, и получают ценные советы и рекомендации от своих старших коллег. Кроме того, с целью комфортного становления и развития внутри

образовательной организации молодые педагоги извлекут дополнительный стимул и ресурс.

Наиболее значимыми результатами применения технологии наставничества, на наш взгляд, являются:

- улучшение в образовательной организации психоэмоционального состояния по большей части за счет повышения степени удовлетворенности тандемов наставничества собственной работой;

- рост числа молодых педагогов, желающих продолжать свою работу в новом статусе (учителя, воспитателя) на данном месте работы;

- рост качественных показателей успеваемости обучающихся и улучшение дисциплины на уроках и во внеучебной деятельности;

- уменьшение числа случаев возникновения конфликтных ситуаций с родителями учеников и педагогическим коллективом;

- рост показателей продуктивности собственной профессиональной педагогической деятельности в виде участия в конкурсах профессионального мастерства, методических практиках молодого педагога, выпуска различного рода публикаций.

Портрет участников технологии наставничества

Наставник. Обычно эту функцию выполняет опытный педагог, отличающийся активной жизненной позицией и достигший определенных профессиональных успехов: неоднократно становился победителем профессиональных конкурсов различных уровней, опубликовал свои методические наработки в виде учебных пособий, статей и т. п. У такого педагога на высоком уровне сформированы важнейшие коммуникативные, организационные и лидерские способности. Задачи наставничества реализуются наставниками двух типов.

Первый тип – это *наставник-консультант*. В числе его функций: создание комфортных условий для того, чтобы наставляемый мог в полной мере реализовать свои профессиональные качества, контроль за самостоятельной работой молодого педагога, помощь в организации процесса обучения и

содействие в решении коммуникативных и психолого-педагогических задач.

Второй тип – это *наставник-предметник*, роль которого играет опытный учитель по той же дисциплине, что и только пришедший в школу педагог, его отличает, прежде всего, способность оказывать преподаванию отдельных предметов всестороннюю поддержку методического характера.

Наставляемый. Как правило, это молодой специалист с опытом работы в образовательной организации менее 3 лет, столкнувшийся, придя в школу, с различными трудностями, касающимися в целом организации учебного процесса, взаимоотношений с учениками, родителями, другими учителями, администрацией. Или же это довольно опытный педагог, заступивший на новое место работы и по этой причине находящийся в процессе становления, знакомящийся с регламентом, традициями, принципами деятельности в данной образовательной организации, ее особенностями. В ряде случаев наставляемым может быть учитель, испытывающий хроническую усталость, эмоциональное, «профессиональное выгорание».

Заключение

Данная форма наставничества может в качестве составной части найти применение в процессе реализации программы адаптации педагогов в школах, организациях дополнительного образования, системе профессионального обучения, служить элементом повышения квалификации в рамках профессиональной подготовки или переподготовки. Отдельного внимания заслуживает такая форма осуществления наставничества, как создание масштабных педагогических проектов, которые впоследствии будут использованы в практике в образовательной организации или муниципалитете: конкурсы, курсы, творческие мастерские, школа молодого учителя, серия семинаров, разработка методического пособия (Дроздова, 2012).

Таким образом, наставнические отношения – сложная система, от качества организации которой зависит конечный продукт, включающий психологическое и компетентностное состояние наставляемых и наставников. Для любой формы наставничества необходимо заранее и со всей ответственностью подойти к

процессам отбора и подготовки наставников. Об этом, кстати, очень подробно написано в Письме Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (Письмо Министерства просвещения, 2020).

В данном письме рассматривается методология и методика наставничества, приводятся многочисленные приложения: анкеты, тесты, раздаточные материалы, способствующие организации и развитию целевой модели наставничества в образовательной организации.

Следовательно, вопрос, вынесенный в заголовок статьи по-прежнему остается весьма актуальным и развитие кадрового потенциала системы образования может быть решено посредством дальнейшего совершенствования института наставничества в образовании.

Литература

1. Дроздова, Н.А. (2012) Школа молодого учителя. *Методист*, 2012, 6, 55–57.
2. Машарова, Т.В. (2016) *Профессиональное становление специалиста в системе непрерывного образования. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения д.м.н. РФ, лауреата Государственной премии РФ, член-корр. РАН, профессора В.А. Журавлева*. Киров, 51–55.
3. О целевой модели наставничества (2020). Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций». Получено с <http://rgkript.ru/wp-content/uploads/2022/02/Pismo-Minprosveshheniya-23.01.2020-MR-42.pdf> .
4. Щепёткина, И.В. (2017) Современные требования к подготовке молодых специалистов. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-podgotovke-molodyh-spetsialistov/viewer>



УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Песков В. П.

кандидат психологических наук, доцент,

доцент департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

PeskovVP@mgpu.ru

Рыльщикова О. Г.

магистр,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

nik.nickitina2011@yandex.ru

***Аннотация.** В статье поднимаются вопросы изучения социального интеллекта и лидерских качеств у студентов колледжа, создания системы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта на этапе профессионального становления личности. Авторы отмечают актуальность исследований этого направления, анализируя отечественные и зарубежные исследования в области социального интеллект. Были выделены различные подходы к определению понятия «социальный интеллект» и выявлено наличие тесной связи социального интеллекта и лидерства у студенческой молодежи. В статье предлагается анализ исследований в молодежной среде, направленных на выявление связи социального интеллекта и лидерских качеств в подростковом и юношеском возрасте; сделан вывод о том, что несмотря на*

важность изучения социального интеллекта и его связи с лидерством, существует дефицит работ, направленных на формирование и психолого-педагогическое сопровождение становления социального интеллекта в колледже, учитывающих лидерство как фактор, детерминирующий развитие социального интеллекта. Приводятся результаты экспериментального исследования, проведенного на популяции студентов «Автомобильно-дорожного колледжа», направленного на выявление связи лидерства и социального интеллекта, с целью дальнейшей разработки программы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта у студентов колледжа. Результаты эксперимента доказывают наличие взаимосвязи между социальным интеллектом и лидерскими качествами у студентов колледжа, характер которой проявляется в следующем: чем более развитыми являются лидерские качества (коммуникативные и организаторские склонности, лидерские способности, лидерский статус), тем выше уровень социального интеллекта студента колледжа. Авторами статьи делается вывод о важности лидерских качеств для развития социального интеллекта. Это подчеркивает актуальность и своевременность внедрения программы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта у студентов колледжа.

Ключевые слова: социальный интеллект, лидерские качества, психолого-педагогическое сопровождение, развитие

*PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE
DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN COLLEGE STUDENTS*

Peskov V. P.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

ypeskov@bk.ru

Rylshchikova O. G.

Master's degree

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

nik.nickitina2011@yandex.ru

Annotation. *The article raises the issues of studying social intelligence and leadership qualities in college students, creating a system of psychological and pedagogical support for the development of social intelligence at the stage of professional formation of the individual. The authors note the relevance of research in this area, analyzing domestic and foreign research in the field of social intelligence. Various approaches to the definition of the concept of "social intelligence" were identified and the presence of a close connection between social intelligence and leadership among students was revealed. The article offers an analysis of research in the youth environment aimed at identifying the relationship of social intelligence and leadership qualities in adolescence and adolescence; it is concluded that despite the importance of studying social intelligence and its connection with leadership, there is a shortage of work aimed at the formation and psychological and pedagogical support of the formation of social intelligence in college, taking into account leadership as a factor determining the development of social intelligence. The results of an experimental study conducted on a population of students of the "Automobile and Road College", aimed at identifying the relationship between leadership and social intelligence, with the aim of further developing a program of psychological and pedagogical support for the development of social intelligence among college students, are presented. The results of the experiment prove the existence of a relationship between social intelligence and leadership qualities in college students, the nature of which is manifested in the following: the more developed leadership qualities are (communicative and organizational inclinations, leadership abilities, leadership status), the higher the level of social intelligence of a college student. The authors of*

the article conclude that leadership qualities are important for the development of social intelligence. This underlines the relevance and timeliness of the implementation of the program of psychological and pedagogical support for the development of social intelligence among college students.

Keywords: *social intelligence, leadership qualities, psychological and pedagogical support, development*

Введение

Значительные социальные и экономические изменения в государстве и в обществе ставят на первое место вопросы социальной адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, способности к самореализации в профессии, интеллектуальной и практической оснащенности будущих профессионалов, а также наличия системы сопровождения профессионального становления в колледже, обеспечивающего сохранение и развитие собственных личностных ресурсов.

В соответствии с Федеральным законом о молодежной политике в Российской Федерации среди основных направлений реализации молодежной политики можно выделить: «...обеспечение равных условий для духовного, культурного, интеллектуального, психического, профессионального, социального и физического развития и самореализации молодежи» (2020, с.5).

Молодежь становится приоритетной социальной группой, нуждающейся в создании такой социальной среды, которая обеспечит полноценное развитие личности для ее эффективного функционирования в профессиональной и личностной деятельности на протяжении всей жизни.

Постановка проблемы

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют социальный интеллект как один из ключевых факторов, оказывающих позитивное влияние на функционирование человека в обществе.

Изучением социального интеллекта занимались такие зарубежные (Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Ф. Шмидт, Р. Вагнер, Х. Гарднер, Ч.

Спирмен, Д. Векслер, Н. Холл и др.) и отечественные (А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, А.Е. Ивановская, Н.А. Кудрявцева, А.Л. Южанинова, Ю.Н. Емельянов, Е.С. Михайлова, Г.В. Резапкина, В.Н. Куницына и др.) ученые.

В отечественной психологии (Матвеева, 2008) проводится анализ работ Р. Стернберга, который изучая социальный интеллект выделяет следующие составляющие данного феномена: вербальную способность (способность человека внимательно слушать, понимать слова и эмоциональное содержание того, что он слышит, умение разговаривать с другими, четко выражать свои мысли и эмоции и проявлять такт в разговоре с другими, иметь хороший словарный запас и грамотную письменную речь); социальная компетентность (знание различных, обычно негласных, правил различных типов взаимодействий и ситуаций, а также того, как играть соответствующую роль в различных взаимодействиях, обладание чувством эмпатии, справедливости суждений по отношению к другим людям); способность к решению практических задач (способность рассуждать логически, способность видеть все аспекты проблемы, умение принимать здравые решения, выслушивание всех аргументов).

В ходе исследования социальной компетентности и социального интеллекта В.Н. Куницына (Куницына, 1995, с. 58) обращает внимание на то, что: «Социальный интеллект – это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений».

Обучение в колледже является начальным этапом базового профессионального образования, профессионального становления личности, в котором наравне с академическими способностями должны получать развитие интеллектуальные способности востребованные в повседневной жизни (способность понимать окружающих, умение общаться, конкурировать, взаимодействовать, лидировать, руководить и пр.) в силу чего изучение

социального интеллекта и лидерских качеств студентов колледжа, а также создание системы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта на этапе профессионального становления личности, представляет интерес с практической точки зрения.

Лидерство оказывает влияние на различные стороны нашей жизни. Проведенный нами теоретический анализ зарубежных исследований посвященных лидерству в профессии показал большую востребованность таких людей и выявил роль лидерства в профессии: для обеспечения аутентичных отношений (Ahmed, 2023; Iszatt-White, Carroll, Gardiner, Kempster, 2021); для высокого уровня психологического благополучия, дружелюбия, продуктивности работы (Cha, Hewlin, Roberts, Buckman, Leroy, Steckler, Ostermeier, Cooper, 2019; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, Peterson, 2008); для наличия людей способных рассматривать проблемы с разных сторон, придерживаться моральных ценностей, четко излагать и обосновывать свои действия (Woolley, Caza, Levy, 2011); для обеспечения высокой ответственности (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, Peterson, 2008); для привнесения этической оценки действий (Crawford, Dawkins, Martin, Lewis, 2019); для акцента внимания на сильных сторонах, на эффективности людей, для вселения надежды, оптимизма, стойкости при столкновении с трудностями (Makhmoor, 2018); для обеспечения в коллективе честности, смирения (Malik, Burhan, Khan, 2023).

Кроме того, в исследовании Sethi P. (2019) было выявлено наличие тесной связи социального интеллекта с лидерским потенциалом у студенческой молодежи, так как именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие и становление таких личностных структур как самосознание, самоидентификация, формирование интеллектуальной направленности, а также направленности интересов.

Вопросы исследования

Проведенный нами теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований позволил нам условно разделить все работы на две группы: первая - это исследования, основанные на концепции социального интеллекта как

самостоятельного образования (Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Н.А. Кудрявцева, Д.В. Ушаков, Х. Гарднер, А.Л. Южанинова); и вторая - это исследования, основанные на концепции социального интеллекта как разновидности общего интеллекта (Ч. Спирмен, Д. Векслер, А. Бине).

Кроме того, мы пришли к выводу, что на сегодня среди ученых существуют разные подходы к определению этого понятия. Социальный интеллект рассматривается как способность к пониманию других и адекватному поведению в ходе взаимодействия (Э. Торндайк); как способность высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека (Г. Оллпорт); как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия (М.И. Бобнева, Н.А. Кудрявцева); как способность к познанию социальных явлений (Д.В. Ушаков); как объединение всех критериев коммуникативной компетенции, обеспечивающих эффективное общение (А.А. Бодалев); как сфера возможностей субъектсубъектного познания индивида (Ю.И. Емельянов, А.Л. Южанинова); как специфический комплекс интеллектуальных операций или интеллектуальная структура (Л.А. Ясюкова); как средство познания социальной действительности (В.Н. Куницына); как совокупность критериев, описывающих социальный интеллект – когнитивные, эмоциональные, поведенческие (А.И. Савенков); как разновидность практического интеллекта (Р. Стернберг).

Отметим, что в работах, Г. Айзенка, Р. Стернберга, Р. Вагнера, Р. Sethi и др. отмечается, что социальный интеллект является детерминантой лидерства и социального статуса человека.

В отечественной психологии также существуют исследования в молодежной среде направленные на выявление связи социального интеллекта и лидерских качеств в подростковом и юношеском возрасте, который показал, что выявлена связь между активной лидерской позицией ростом социального интеллекта школьников и студентов (М.И. Бобнева, М.А. Лукичева, Н.Н. Князева); между высоким социальным интеллектом и такими качествами лидера

как неконформность и экстравертированность, (А.М. Молокостова); между социальным интеллектом и коммуникативными качествами личности студента ВУЗа (Е.А. Капустина); между социальным интеллектом и дивергентным мышлением подростка (Н.В. Яковлева), между высоким социальным интеллектом и высоким лидерским статусом студента в группе сверстников (Н.В. Баблюян, Н.Н. Григорьева); между уровнем социального интеллекта и социокультурными факторами жизни подростка (место проживания, особенности воспитания, содержание обучения, опыт разноплановой деятельности) (Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина).

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что с одной стороны, важность изучения социального интеллекта и его взаимосвязи с лидерством действительно обоснована в работах отечественных и зарубежных исследователей, с другой стороны, мы видим дефицит работ, которые были бы направлены на формирование и психолого-педагогическое сопровождение становления социального интеллекта в колледже, опирающиеся на развитие лидерства как фактора, детерминирующего развитие социального интеллекта.

Цель исследования

Все вышесказанное побудило нас к проведению исследования на популяции студентов колледжа, направленного на выявление связи лидерства и социального интеллекта у студентов колледжа, чтобы определить основания для психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта.

Выборку составили студенты 1 и 2 курсов ГБПОУ МО «Автомобильно-дорожного колледжа» г. Бронницы в количестве 100 человек в возрасте от 16 до 18 лет.

Методы исследования

Оценка уровня социального интеллекта и его отдельных компонентов у студентов колледжа осуществлялась с помощью следующих методик: методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой, методики «Социальный интеллект» Н. Холла в модификации Г.В. Резапкиной (Карелин, 2007).

Оценка лидерских качеств студентов колледжа осуществлялась с помощью методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявский, В.А. Федоришин (КОС – I); методики диагностики лидерских способностей Е. Жарикова, Е. Крушельницкого; методики диагностики межличностных и межгрупповых отношений («Социометрия») Дж.Л. Морено (Карелин, 2007).

Тестирование проводилось на печатных бланках. Исследование было анонимным, проводилось на добровольной основе.

Результаты исследования

Для выявления взаимосвязей между социальным интеллектом и лидерскими качествами студентов колледжа использовался статистический анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь компонентов социального интеллекта и лидерских качеств студентов колледжа

СИ \ ЛК	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Лидерский статус	Лидерские способности
Уровень СИ	0,238 *	0,207 *	0,349 **	0,127
Самосознание	0,145	0,083	0,411 **	0,242 *
Саморегуляция	0,427 **	0,341 **	0,098	0,054
Эмпатия	0,515 **	0,0144	0,173	0,223 *
Навыки взаимодействия	0,372 **	0,408 **	0,231 *	0,519 **
Самомотивация	0,117	0,012	0,209 *	0,236 *

Примечание: для уровня статистической достоверности $p \leq 0,05$ (*) $r_{кр} = 0,2$, для уровня статистической достоверности $p \leq 0,01$ (**) $r_{кр} = 0,25$ при выборке $n = 100$.

Результаты исследования показали, что выявлены следующие прямые статистически значимые связи между социальным интеллектом и лидерскими качествами студентов колледжа: уровнем социального интеллекта и

коммуникативными, организаторскими склонностями, лидерским статусом; уровнем самосознания и лидерским статусом, лидерскими способностями; уровнем саморегуляции и коммуникативными, организаторскими склонностями; уровнем эмпатии и лидерскими способностями; навыками взаимодействия и всеми рассматриваемыми лидерскими качествами (коммуникативные и организаторские склонности, лидерский статус, лидерские способности); уровнем самомотивации и лидерским статусом, лидерскими способностями.

Анализ тесноты связи позволяет дифференцировать корреляционные связи по степени силы:

– средняя (от 0,50 до 0,69) – взаимосвязи между навыками взаимодействия и лидерскими способностями; эмпатией и коммуникативными склонностями;

– умеренная (от 0,30 до 0,49) – взаимосвязь между саморегуляцией, коммуникативными и организаторскими склонностями; лидерским статусом, самосознанием и уровнем социального интеллекта; навыками взаимодействия, коммуникативными и организаторскими склонностями;

– слабая (от 0,20 до 0,29) – взаимосвязь между уровнем социального интеллекта, коммуникативными и организаторскими склонностями; лидерскими способностями, самосознанием, эмпатией и самомотивацией; лидерским статусом, навыками взаимодействия и самомотивацией.

Отдельно следует обратить внимание на складывающуюся тенденцию - связь между эмпатией и лидерским статусом студентов колледжа, которая в случае незначительного увеличения выборки испытуемых становится значимой.

Полученные нами результаты подтверждают выявленную другими исследователями взаимосвязь между социальным интеллектом и лидерскими качествами. Однако в нашем случае была выявлена взаимосвязь на выборке студентов колледжа, характер которой проявляется в том, что чем более развитыми являются лидерские качества (коммуникативные и организаторские склонности, лидерские способности, лидерский статус), тем выше уровень социального интеллекта студента колледжа.

Заключение

Подводя итоги, можно констатировать, что: для развития социального интеллекта у студентов колледжа необходимо развивать лидерские качества; процесс развития социального интеллекта в колледже будет эффективней если будет внедрена программа психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта у студентов колледжа в течение всего периода обучения. Среди конечных результатов программы психолого-педагогического сопровождения можно выделить: развитие лидерских качеств, навыков лидерского поведения в группе; развитие культуры сотрудничества с окружающими людьми (навыков коммуникации, взаимодействия в конфликте); гармонизацию эмоционального состояния; развитие навыков саморегуляции; формирование адекватной самооценки; формирование уверенности в собственных силах; самореализацию в профессиональной деятельности.

Литература

1. Карелин, А.А. (2007) Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо.
2. Куницына, В.Н. (1995) Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. 1995, 141, 48-59.
3. Матвеева, Л.Г. (2008) Анализ понятия «социальный интеллект». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2008, 33 (133), 51-55.
4. Федеральный закон РФ от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» Получено с <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300003>
5. Ahmed, E.I. (2023) A systematic review of authentic leadership literature in educational research from 1997 to 2021. *Educational Management Administration and Leadership*, 2023, 1-39. DOI:10.1177/17411432221120467

6. Cha, S.E., Hewlin, P.F., Roberts, L.M., Buckman, B.R., Leroy, H., Steckler, E.L., Ostermeier, K., Cooper D. Being (2019) Your True Self at Work: Integrating the Fragmented Research on Authenticity in Organizations. *Academy of Management Annals*, 2019, 13 (2), 633-671. DOI:10.5465/annals.2016.0108
7. Crawford, J.A., Dawkins, S., Martin, A., Lewis G. (2019) Putting the leader back into authentic leadership: Reconceptualising and rethinking leaders. *Australian Journal of Management*, 2019, 45 (1), 114-133. DOI:10.1177/0312896219836460
8. Iszatt-White, M., Carroll, B., Gardiner, R., Kempster S. (2021) Leadership Special Issue: Do we need authentic leadership? Interrogating authenticity in a new world order. *Leadership*, 2021, 17 (4), 389-394. DOI:10.1177/17427150211000153
9. Malik M.F., Burhan Q.A., Khan M.A. (2023) The role of HEXACO in the development of authentic leadership and its consequences on task performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 2023, 44(1), 52-71. DOI:10.1108/LODJ-08-2022-0356
10. Makhmoor, T. (2018) Authentic leadership: Concept of authenticity and qualities of authentic leaders. *Psychology from Islamic Perspective*, 2018, 6. DOI:10.13140/RG.2.2.30915.71208 DOI: 10.13140/RG.2.2.30915.71208
11. Sethi P. (2019) Leadership behavior of college students in relation to their leisure time activities in college life. Получено с <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522015.pdf>
12. Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S., Peterson, S.J. (2008) Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 2008, 34 (1), 89-126. DOI:10.1177/0149206307308913
13. Woolley L., Caza A., Levy L. (2011) Authentic Leadership and Follower Development: Psychological Capital, Positive Work Climate, and Gender. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2011, 18 (4) 438-448. DOI:10.1177/1548051810382013



УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Поставнева И.В.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

postavnevaiv@yandex.ru

Поставнев В.М.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

vpostavnev@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования психологической компетентности студентов педагогического вуза на основе потенциала внутренней академической мобильности и возможностей дополнительного образования. Отмечается, что в нормативных документах, регламентирующих содержание высшего педагогического образования, закреплены требования к психологической подготовке педагогов. Цель исследования: показать возможности академической мобильности и дополнительного образования в формировании психологической компетентности студентов педагогического вуза. Показано, что в системе подготовки педагогов для обучения и воспитания детей младшего возраста предусмотрены общеуниверситетские элективные модули, которые студенты имеют возможность выбирать в соответствии со*

своими предпочтениями. Среди них значительная часть ориентирована на формирование знаний и умений в области прикладной психологии. Дополнительные возможности в формировании психологической компетентности будущих педагогов открывает внедрение образовательных программ в рамках модели («2+2+2»), что позволяет обеспечить внутреннюю академическую мобильность студентов бакалавриата, начиная с первого курса обучения, реализовать ресурс дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Как эффективное средство формирования психологической компетентности студентов института педагогики и психологии МГПУ зарекомендовала себя программы дополнительного образования «Практическая психология образования».

Ключевые слова: психологическая компетентность; академическая мобильность; дополнительное образование; предпрофильные модули.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL
UNIVERSITY STUDENTS ON THE BASIS OF ACADEMIC MOBILITY AND
ADDITIONAL EDUCATION

Postavneva I.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

postavnevaiv@yandex.ru

Postavnev V.M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

vpostavnev@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the problem of formation of psychological competence of pedagogical university students based on the potential of internal academic mobility and opportunities for additional education. It is noted that in the normative documents regulating the content of higher pedagogical education, the requirements for the psychological training of teachers are fixed. The purpose of the study: to show the possibilities of academic mobility and additional education in the formation of psychological competence of students of a pedagogical university. It has been shown that the system of training teachers for teaching and raising young children provides for general university elective modules, which students have the opportunity to choose in accordance with their preferences. Among them, a significant part is focused on the formation of knowledge and skills in the field of applied psychology. The introduction of educational programs within the framework of the model opens up additional opportunities in the formation of psychological competence of future teachers ("2+2+2"), this makes it possible to ensure the internal academic mobility of undergraduate students, starting from the first year of study, to realize the resource of differentiation and individualization of the educational process. As an effective means of forming the psychological competence of students of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University, the program of additional education "Practical Psychology of Education" has proven itself.*

Keywords: *psychological competence; academic mobility; additional education; pre-profile modules.*

Введение

В основных нормативных документах Российской Федерации наряду с целевыми ориентирами, условиями, требованиями к профессиональной подготовке специалистов зафиксированы и методологические основания построения образовательного процесса в системе высшего образования. Приоритетными являются системно-деятельностный и антропоцентрический подходы, ориентированные на социализацию и развитие творческой личности,

раскрытие личностного потенциала обучающихся в процессе профессиональной подготовки. В работах отечественных исследователей показано, что успешное овладение педагогами дошкольного и начального образования профессиональными компетенциями предполагает формирование общекультурного и общепрофессионального базиса, который невозможно создать без основательной психологической подготовки (Поставнев, Поставнева, 2015); (Айгунова, Геворкян, Осипенко, 2017). В нормативных документах, регламентирующих содержание высшего педагогического образования, закреплены требования к психологической подготовке педагогов. Таким образом, психологическая компетентность рассматривается как необходимое условие и важная составляющая профессионального образования, позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность и повышать качество образовательного процесса в целом.

На тесную связь успешности профессиональной деятельности и психологической компетентности педагога указывали известные отечественные исследователи, такие как Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Ю. П. Азаров, В.А. Сластенин и др. Отмечается, что именно в период вузовского обучения открываются возможности формирования психологической компетентности. Большинство исследователей психологическая компетентность рассматривается как психологическое образование, имеющее сложную структуру. Как правило, выделяют следующие структурные компоненты: знания в области психологи детей и подростков, способность использовать психологические знания в решении образовательных задач, умения и навыки межличностного взаимодействия. При этом психологические знания предполагают освоение достаточно большого объема специальных психологических знаний. Педагог должен знать возрастные и психологические особенности всех участников образовательного процесса, а также одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, основные психологические концепции обучения и воспитания, проблемы взаимодействия и способы их разрешения, предпосылки и условия развития

познавательной мотивации, исследовательских способностей, субъектности и др. Овладение практическими умениями и навыками на основе психологических знаний направлено на формирования опыта организации конструктивного взаимодействия обучающихся в различных видах, а также на умение регулировать свое психическое состояние (Басюк, 2021); (Марголис, 2019); (Кукушкина, 2020). На высокий уровень психологической компетентности как весомый личностно-профессиональный ресурс, обеспечивающий эффективную профессиональную деятельность, способствующий реализации конструктивных маршрутов саморазвития своей личности и личности обучающихся, указывают и зарубежные исследователи (Kavenuke, Kinyota, Joel, 2020); (Holzberger, Maurer, Kunina-Habenicht, Kunter, 2021); (Abdel Rahman, 2020), (Safina, Garifullina, Ganieva, Matushenko, 2020). Анализ отечественной и зарубежной литературы последних лет также показал, что психологический дистресс является неизменным спутником обучения студентов университетов как в России, так и за рубежом (Антонова, Ерицян, Цветкова, 2021); (Sharp и Theiler, 2018); (Bakker, Vries, 2021); (Çakmak, Gündüz, Emstad, 2019). Высокий уровень психологической компетентности педагога служит профилактике его психологического истощения, сохранению здоровья и творческому долголетию (Песков, Голыменко, 2021); (Поставнев, Поставнева, 2020); (Postavnev, Alisov, Postavneva, Podymova, Ginting, 2020).

Цель исследования

Цель исследования - раскрыть потенциальные возможности внутренней академической мобильности и дополнительного образования в формировании психологической компетентности студентов педагогического вуза.

Методы исследования

Основным методом исследования явился анализ условий формирования психологической компетентности будущих педагогов системы начального и дошкольного образования на основе внедрения модели («2+2+2»).

Результаты исследования

Обратимся к анализу сложившейся практики психологической подготовки

воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов в Институте педагогики и психологии (далее – ИППО) ГАОУ ВО МГПУ. Запрос к профессиональной подготовке педагогов столичной системы образования предполагает обновление как форм, так и содержания психологической подготовки воспитателя и учителя. Следует отметить, что после прохождения производственной практики студенты ощущают недостаточность в психологических знаниях. Проведенный опрос показал, что большинство студентов желают получить дополнительные знания в области психологии образования. Накопленная статистика участия студентов ИППО в процедурах сертификации также показала наличие проблем в сформированности профессиональных компетенций, в основе которых лежат знания и умения в области психологии (Айгунова, Геворкян, Осипенко 2017).

Анализ опыта подготовки воспитателей и учителей начального образования в контексте формирования психологической компетентности показал, что психологические знания и умения осваиваются при реализации таких учебных дисциплин, как Психология, Возрастная и педагогическая психология. Следует отметить, что изучение Социальной психологии как обязательной дисциплины в учебных планах не предусмотрено. Вместе с тем, в структуре учебных планов ИППО предусмотрены общеуниверситетские элективные модули, среди которых значительная часть ориентирована на формирование знаний и умений в области прикладной психологии, и студенты имеют возможность их выбирать в соответствии со своими предпочтениями (Геворкян, Савенков, 2019). Дополнительные возможности в формировании психологической компетентности будущих педагогов открывает внедрение образовательных программ в рамках модели («2+2+2»), что позволяет начиная с первого курса обучения обеспечить внутреннюю академическую мобильность студентов бакалавриата, реализовать ресурс дифференциации и индивидуализации образовательного процесса (Геворкян, Савенков, Агранат, 2021). В настоящее время в ИППО осуществлен уже второй набор на направление, что позволяет каждому студенту, начиная с первого года обучения,

проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут, формировать новые компетенции. Поскольку в рамках модели («2+2+2») предполагается совместное обучение студентов, поступивших на определенное направление подготовки, то для подготовки студентов к выбору конкретного профиля подготовки в учебный план включены предпрофильные модули. В каждом из четырех семестров предусмотрен выбор одного предпрофильного модуля. Поток студентов предлагается на выбор количество предпрофильных модулей равное количеству профилей подготовки на направлении. Таким образом, в течение обучения на первом и втором курсах студенты могут построить свой индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от выбора конкретного профиля. Проведенный опрос студентов показал, что при выборе студенты ориентируются на предпрофильные модули, позволяющие сформировать компетенции личностного самосовершенствования, и психологические компетенции.

С целью создания условий, способствующих преодолению образовательных дефицитов в области психологии, преподавателями департамента психологии ИППО была разработана дополнительная программа переподготовки «Практическая психология образования» для будущих учителей начальной школы и воспитателей дошкольных образовательных организаций, направленная на формирование профессиональных компетенций обучающихся в области психологической помощи в системе столичного образования.

Трудоёмкость программы дополнительного образования «Практическая психология образования» составляет 260 часов.

Цель программы: сформировать у обучающихся профессиональные компетенции, позволяющие эффективно осуществлять психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса на уровне дошкольного, начального, основного общего, и среднего общего образования.

Компетенции, формируемые в результате освоения дополнительной профессиональной программы, направлены на овладение обобщенной трудовой функцией «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного

процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» и таких трудовых функций, как: психологическая диагностика детей и обучающихся, коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации, и психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях).

Обучение носит практико-ориентированный характер и направлено на самостоятельную деятельность обучающихся под руководством преподавателя.

Программа включает четыре модуля. В первом модуле - «*Основы психолого-педагогического сопровождения в школьном образовании*» - студенты знакомятся с теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения и нормативно-правовыми и организационными документами, регламентирующими деятельность практического психолога в сфере школьного образования.

По завершению освоения первого модуля обучающиеся должны *знать* основные подходы к разработке психолого-педагогических рекомендаций родителям (законным представителям) с целью оказания помощи обучающимся в адаптационный период и *уметь* разрабатывать практические рекомендации педагогам и родителям (законным представителям) с целью оказания помощи обучающимся в адаптационный период.

Второй модуль - «*Психодиагностика в работе практического психолога*» направлен на изучение теоретических основ психологической диагностики. Студенты знакомятся с принципами организации психодиагностического обследования, методами психологической диагностики и технологиями разработки схемы мониторинга с целью определения обучающихся, нуждающихся в психологической помощи и последующего контроля за ходом их психического развития.

По завершению освоения второго модуля обучающиеся должны *знать*

алгоритм разработки схемы психодиагностического заключения для конкретной психодиагностической ситуации, *уметь* разрабатывать схему психодиагностического заключения для конкретной психодиагностической ситуации.

В третьем модуле - «*Коррекционно-развивающая работа практического психолога*» - студенты изучают технологии коррекционно-развивающей работы, учатся проектировать коррекционно-развивающие занятия и программы.

По завершению освоения третьего модуля обучающиеся должны *знать* стратегию и алгоритм разработки структуры программы коррекционно-развивающей работы, требования к подбору техник и приемов коррекционно-развивающей работы и психологической помощи, а также *уметь* разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы, подбирать соответствующие техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи.

Четвертый модуль - «Психолого-педагогическое просвещение и профилактика в образовании» - направлен на изучение основ психопрофилактики нарушенного развития обучающихся и психологическое просвещение субъектов образования. По завершению освоения этого модуля обучающиеся должны *знать* технологию соотнесения методов психологического просвещения с формами просветительской деятельности в образовании для решения задач информирования и профилактики, овладеть умением планировать деятельность по просвещению педагогов в вопросах предупреждения нарушений в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации, а также *уметь* соотносить методы психологического просвещения с формами просветительской деятельности в образовании для решения задач информирования и профилактики нарушений в познавательном и личностном развитии, планировать работу по просвещению педагогов для предупреждения неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и оказавшихся в трудных

жизненных ситуациях (Наумова, 2023).

Без отрыва от основных занятий в течение всего периода обучения проводится стажерская практика, в основе которой лежит рефлексивно-деятельностный подход и требования в соответствии с ФГОС высшего образования. Практика носит индивидуальный характер и проводится на базе образовательных комплексов г. Москвы.

В процессе практики слушатели изучают условия функционирования образовательной организации, знакомятся с деятельностью службы психологического сопровождения в конкретной образовательной организации, проводят анализ одного из направлений психолого-педагогического сопровождения на интернет-ресурсе, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут для учащегося с ОВЗ и веб-ресурс информационно-просветительского характера, проводят коррекционно-развивающие занятия, а также экспериментальное исследование по теме итоговой аттестационной работы.

По завершению стажерской практики, обучающиеся способны объективно оценивать развивающий потенциал образовательной среды образовательной организации, готовы вести диагностическую, коррекционно-развивающую и профилактическую работу, ориентированную на потребности современных детей. Обучение завершается итоговой аттестацией.

Программа «Практическая психология образования» на протяжении 2022 и 2023 годов является одним из лидеров МГПУ среди программ переподготовки по количеству обучающихся студентов.

Заключение

В ИППО созданы условия для формирования психологической компетентности будущих педагогов дошкольного, начального, основного общего, и среднего общего образования на основе внедрения модели («2+2+2») и активного включения студентов в систему дополнительного профессионального образования, позволяющие каждому студенту построить свой индивидуальный образовательный маршрут и восполнить образовательные

дефициты.

Литература

1. Айгунова, О.А., Геворкян, Е.Н., Осипенко, Л.Е. (2017) Столичное образование и работодатели: в поисках эффективных моделей партнерства (на материале совместного мониторинга качества подготовки студентов. МГПУ) *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2017, 3 (41), 37-46.
2. Антонова, Н.А., Ерицян, К.Ю., Цветкова, Л.А. (2021) Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза. *Психология человека в образовании*, 2021, 3, 2, 208–217. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>
3. Басюк, В.С. (2021) Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 2022, 3, 38-55. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-3-38-55
4. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И. (2019) Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов. *Педагогика*, 2019, 4, 70-73.
5. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Агранат, Д.Л. (2021) Академическая мобильность студентов бакалавриата и магистратуры в условиях реализации академических и прикладных образовательных программ. *Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении*. Авторы-составители: Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов, М.Н. Стриханов. М., 2021, 193-201.
6. Кукушкина, Ю.А. (2020) Исследование вклада критического мышления в успешность решения профессиональных задач экспертами. *Психология одаренности и творчества: Материалы II Международной научно-практической онлайн-конференции*. М., 210-214.
7. Марголис, А.А. (2019). Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик. *Психологическая наука и образование*, 24(1), 5–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>

8. Наумова, Д.В. и др. (2023) Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде. М.: Издательство Юрайт.
9. Песков, В.П., Голыменко, А.Д. (2021) Особенности профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции*. М., 25-31.
10. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. (2015) Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 2015, 7, 4, 42-50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405 ISSN: 2074-5885 (online)
11. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. (2020) Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста. М.: *Известия института педагогики и психологии образования МГПУ*. Получено с http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-dolgoletie-27.06.20.pdf
12. Abdel Rahman, R.M. (2020) Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*. 2020; 6(9): e04192. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04192
13. Bakker, A.B, Vries, J. Job (2021) Demands-Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety Stress Coping*. 2021; (34): 1-21. doi: 10.1080/10615806.2020.1797695
14. Çakmak, M., Gündüz, M., Emstad, A.B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*. Получено с <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
15. Holzberger, D., Maurer, Ch., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational- affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on

occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100.

Получено <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>

16. Kavenuke, P.S., Kinyota, M.K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37.

Получено <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>

17. Safina, A.M, Garifullina, R.U, Ganieva, A.M, Matushenko, O.A. (2020) Emotional intelligence in teacher's activities. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020; 9(2): 61-71. doi: 10.7596/taksad.v9i2.2677

18. Sharp, J., Theiler, S. (2018) A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40, 3, 193–212.

19. Postavnev, V.M, Alisov, E.A, Postavneva, I.V, Podymova, L.S. Ginting, H. (2020) Differential Acmeological Approach to The Design of Psychological Support for Professional and Personal Development of Pedagogical University Students. *SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks"*, 2020, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902021>



УДК 371

ПЕДАГОГ КАК ЦИФРОВОЙ ДИЗАЙНЕР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ТЕХНОЛОГИИ

Савенков А. И.

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,*

директор института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

asavenkov@bk.ru

***Аннотация.** Функции современного педагога постепенно меняются он должен все больше становиться цифровым дизайнером образовательных систем и программ. В его основные задачи входит проектирование и разработка электронных учебников, интерактивных средства обучения, создание виртуальных лабораторий и других компьютеризированных материалов, способствующих повышению качества преподавания и лучшему усвоению учебного материала учащимися. Дизайнерские образовательные программы должны отвечать не только требованиям профессионализма, но еще и быть эстетичными, выстроенными по законам красоты. Важнейшей особенностью современного этапа развития цифровых технологий в образовании является активное внедрение вновь появившихся возможностей искусственного интеллекта. Они могут быть представлены как обычными программами, основанными на заданных алгоритмах, так и нейросетями – комплексными компьютерными системами, имитирующими работу человеческого мозга. С развитием цифровых технологий искусственный интеллект приобретает все большую популярность в разных сферах жизни, включая образование. Многие учебные заведения по всему миру активно*

внедряют технологии искусственного интеллекта для оптимизации процесса обучения. Основной задачей предлагаемой статьи является анализ вновь проявившихся возможностей и рисков.

Ключевые слова: цифровое образование, дизайн образовательных программ, педагог как цифровой дизайнер, новые технологии в образовании.

TEACHER AS A DIGITAL DESIGNER OF EDUCATIONAL PROGRAMS:
NEW FEATURES AND TECHNOLOGIES

Savenkov A. I.

doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor,

Corresponding Member of the Russian Academy of Education,

Director of the Institute of Pedagogy and educational psychology,

Moscow City University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Annotation. *The functions of a modern teacher are gradually changing; he must increasingly become a digital designer of educational systems and programs. Its main tasks include: the design and development of electronic textbooks, interactive learning tools, the creation of virtual laboratories and other computerized materials that improve the quality of teaching and better assimilation of educational material by students. Design educational programs should not only meet the requirements of professionalism, but also be aesthetic, built according to the laws of beauty. The most important feature of the current stage of development of digital technologies in education is the active introduction of the newly emerging capabilities of artificial intelligence. They can be represented both by ordinary programs based on given algorithms, and by neural networks - complex computer systems that mimic the work of the human brain. With the development of digital technologies, artificial intelligence is becoming increasingly popular in various areas of life, including education. Many educational institutions around the world are actively implementing artificial*

intelligence technologies to optimize the learning process. The main objective of the proposed article is to analyze the newly emerging opportunities and risks.

Keywords: *digital education, design of educational programs, teacher as a digital designer, new technologies in education.*

Введение

Цифровизация образования стала неотъемлемой частью современной образовательной среды. Новые, стремительно совершенствующиеся цифровые технологии обеспечивают ряд новых возможностей, вызывающих кардинальные изменения подходов к обучению. Современные педагоги с помощью новых приложений, программ и технологий достигают все более результативных решений в своей работе и добиваются все более впечатляющих результатов. Одним из наиболее интересных направлений развития цифрового образования является использование дизайнерских возможностей цифровых технологий в создании образовательных систем и программ. Использование цифрового дизайна в педагогической практике позволяет создавать креативные и образовательные решения, достаточно привлекательные и понятные для современного профессионального сообщества и учеников. Основанный на цифровых технологиях, дизайн образовательных систем и программ предоставляет учителю возможность сочетать эффективные образовательные методы с интерактивными и мультимедийными элементами, повышающими учебную мотивацию ученика.

Несмотря на все преимущества, использование цифровых технологий в ситуациях дизайнерской разработки образовательных программ порождает ряд проблем, в первую очередь – это требование высокой и постоянно нарастающей цифровой компетентности учителя, способного быстро осваивать возможности новых информационных технологий. Нужны фундаментальные знания в области проектирования информационных ресурсов, управления эффективными планировочными стратегиями, умения и навыки применения новейших инструментальных функций.

Поэтому на примере анализа многих международных исследований можно отметить, что в период быстрого развития информационных технологий, компьютерных наук и технологий цифрового дизайна цифровые компетенции стали ключевыми для педагогических работников (Савенков, Двойнин, Буланова, 2022; Кузьминов, 2015; Добрякова, Зиид, Мосс, 2020; Савенков, Двойнин, Буланова, 2022; Савенков, 2021). Международные организации и научные учреждения активно работают над повышением цифровой квалификации педагогов, выступающих в роли инноваторов обучения (Кузьминов, 2015; Савенков, Двойнин, Буланова, 2022). Таким образом, мы можем утверждать, что использование цифрового дизайна в образовании приводит к изменению профессиональных функций учителя, который становится не только педагогом, но и цифровым дизайнером, создающим и распространяющим высококачественные образовательные продукты. Педагогический процесс в цифровую эпоху должен учитывать рост значимости цифрового дизайна и компетентности учителя в его области.

Уже в настоящее время используя возможности новых технологий, педагог - цифровой дизайнер образовательных систем и программ рассматривается как высококвалифицированный специалист, чьи задачи включают создание современных и инновационных материалов и инструментов для эффективного обучения. Он проектирует и разрабатывает электронные учебники, интерактивные средства обучения, виртуальные лаборатории и другие компьютеризированные материалы, которые способствуют повышению качества преподавания и лучшему усвоению учебного материала учащимися.

Дизайнерские образовательные программы должны отвечать не только требованиям профессионализма, но еще и быть эстетичными, выстроенными по законам красоты. Целевой категорией педагога-дизайнера цифровых образовательных программ являются не только ученики, но и другие педагоги, желающие создать более интересные, разнообразные и доступные образовательные программы. Разрабатываемые педагогом-цифровым дизайнером индивидуальные курсы и программы не только обогащают учебные

планы, но и помогают учителям совершенствовать свою профессиональную деятельность, обеспечивают новое качество образования.

Для достижения максимальной эффективности цифровой дизайнер использует самые новые и передовые технологии, включая виртуальную и дополненную реальность, а также результаты междисциплинарных исследований. Естественно, что педагог-дизайнер цифровых образовательных программ должен постоянно совершенствовать свои навыки и компетенции, изучать последние достижения в своей области. Для него принципиально важно поддерживать деловые контакты с представителями передовых IT-компаний, развивать связи со специалистами в области теории обучения. Важным аспектом работы цифрового дизайнера является постоянное обновление его знаний и навыков. В связи с быстро развивающимися технологиями и постоянно меняющимися педагогическими подходами он должен быть в курсе всех новинок в этой области. Только тогда он сможет предоставлять лучшие решения для преподавателей.

Важным аспектом работы педагога-дизайнера цифровых программ является обеспечение доступности образовательных материалов и инструментов для учащихся с ограниченными возможностями и для детей-мигрантов из другой языковой среды. Кроме того, цифровой дизайнер должен уметь разрабатывать обучающие программы для обучающихся разных возрастных групп и на разных языках.

Ключевой задачей современного образования является разработка новых эффективных методов обучения, построенных на цифровых технологиях. Цифровые образовательные программы, включая онлайн-курсы, видеоуроки, тестирование, дидактические игры, предоставляют широкие возможности для достижения этой цели. Однако, чтобы эффективно использовать эти программы, необходимо понимать, как учащиеся усваивают материалы и какие трудности могут возникнуть в этом процессе. Работая над этим, цифровой дизайнер образовательных систем и программ должен быть способен создавать пользовательские интерфейсы, которые облегчают доступ к информации и

стимулируют интерес обучающихся к занятиям. Кроме того, цифровой дизайнер образовательных программ должен уметь определять наилучший формат для каждого типа материала. Например, если нужно изучить математические концепции или провести химические эксперименты, то может быть создана виртуальная лаборатория или специальная дидактическая игра. Если же требуется изложение сложного текста, будет необходима креативная цифровая презентация с использованием иллюстраций, графиков и таблиц.

Для разработки эффективных цифровых образовательных программ, необходимо также учитывать достижения современной теории обучения. Речь идет о научных педагогических исследованиях в области трансфер-интегративных зон научного знания, разработке теоретических аспектов цифровых образовательных технологий, реализующих возможности «дополненной» и «виртуальной» реальности (Савенков, Двойнин, Буланова, 2022). Различные форматы цифровых образовательных программ, их пользовательские интерфейсы и использование технологических инноваций могут помочь ученикам успешно изучать материалы и достигать своих образовательных целей.

Цифровой дизайнер образовательных программ играет важную роль в создании обучающих программ, поэтому ему необходимо обладать глубокими знаниями в области педагогики и психологии усвоения. Ведущим качеством его как педагога-профессионала являются высокоразвитые мета-когнитивные способности. Только благодаря им он сможет правильно выбрать формат материала и создать образовательную дизайнерскую разработку, которая будет максимально соответствовать потребностям обучающихся и отвечать требованиям современной педагогической науки.

Для того, чтобы удостовериться в качестве своих программ, цифровой дизайнер образовательных программ не просто должен работать в одиночку, но и сотрудничать с учителями и получать от них обратную связь по качеству созданных ими программ. Такой подход поможет ему не только более точно определить потребности учащихся, но и усовершенствовать свои программы,

сделав их еще более эффективными и популярными среди широкой аудитории пользователей.

Само наличие в профессиональном педагогическом сообществе цифрового дизайнера образовательных программ – настоящая необходимость современной системы образования. Он необходим как специалист, создающий принципиально новые образовательные продукты, направленные на повышение эффективности обучения за счет стимулирования мотивации учеников к учебному материалу. Однако создание дизайнерских цифровых программ – это задача, требующая комплексного подхода к цифровому технологическому проектированию, учету дидактических закономерностей и принципов.

Главной особенностью современного этапа развития цифровых технологий в образовании является активное внедрение вновь появившихся возможностей искусственного интеллекта. Под понятием «искусственный интеллект» в данном контексте следует понимать компьютерные ресурсы, которые способны самостоятельно обрабатывать информацию и принимать решения на основе изученных данных. Они могут быть представлены как обычными программами, основанными на заданных алгоритмах, так и нейросетями – комплексными компьютерными системами, имитирующими работу человеческого мозга. С развитием цифровых технологий искусственный интеллект приобретает все большую популярность в разных сферах жизни, включая образование. Многие учебные заведения по всему миру активно внедряют технологии искусственного интеллекта для оптимизации процесса обучения. Параллельно нарастают тревожные ожидания педагогов в отношении широкого распространения практики применения искусственного интеллекта. Уже сейчас весьма рельефно просматриваются серьезные риски.

Рассмотрим возможности, которые открывает применение искусственного интеллекта в образовании. Во-первых, с помощью современного, активно развивающегося искусственного интеллекта можно создавать индивидуальные образовательные программы, учитывающие потребности каждого ученика. Во-вторых, технологии искусственного интеллекта позволяют создавать

интерактивный учебный контент, а также адаптировать его в соответствии с потребностями пользователя. При этом важно иметь в виду, что искусственный интеллект может быть недостаточно точным или даже ошибочным в своих решениях, что может привести к нежелательным последствиям. Существуют проблемы с цифровой гигиеной и кибербезопасностью, а также проблемы этических сторон использования искусственного интеллекта в образовании. Во всем мире активно разрабатываются задачи противодействия академическому мошенничеству школьников и студентов, и искусственный интеллект в этом отношении добавляет множество проблем решение, которых еще только намечается.

Чтобы специалисты в области образования и цифрового дизайна смогли грамотно использовать технологии искусственного интеллекта, необходимо не только увеличить объем исследований в этой области, но и учесть мнения экспертов в области педагогики, междисциплинарного изучения когнитивных процессов и технических наук. Подтверждения этих утверждений можно найти, например, в работах специалистов по образованию и цифровому дизайну. Важно, чтобы эти две профессии работали вместе, чтобы совместно реализовать потенциал искусственного интеллекта в образовании и избежать нежелательных последствий.

Одним из наиболее значимых потенциальных преимуществ использования искусственного интеллекта в образовательных целях является его способность достаточно быстро оценивать уровень компетенций обучающихся. За счет индивидуальных методик обучения и диагностики, алгоритмов машинного обучения и использования данных об ученике, системы искусственного интеллекта могут значительно ускорить процесс оценки знаний и ознакомления со слабыми местами, что в свою очередь может значительно повысить качество обучения. Например, система искусственного интеллекта может предложить индивидуальные методы и материалы, основанные на уникальных характеристиках обучающегося. К тому же в современном мире информация стала одним из главных ресурсов. Поэтому использование искусственного

интеллекта в образовании помогает образовательным учреждениям собирать и анализировать огромное количество различных данных, включая результаты обучения школьников, адаптировать образовательные программы и методики к новым требованиям и потребностям обучаемых.

В настоящее время существует ряд полезных приложений и систем искусственного интеллекта в образовании, таких как использование виртуальных учителей и моделей для более эффективного обучения, улучшение процесса адаптации и индивидуализации обучения, а также создание гибких методик оценки знаний и понимания предмета. Эти инновации уже демонстрируют высокий потенциал для создания более продуктивных, высокоэффективных цифровых дизайнерских образовательных программ. Более того, в области искусственного интеллекта существуют многообещающие направления исследований, которые также могут применяться в образовании, повышая степень его цифровизации. Эти исследования включают в себя различные технологии и методы машинного обучения, такие как глубокие нейронные сети и алгоритмы активного обучения, что должно помочь создать более точные и надежные системы и образовательные программы.

Чтобы действительно произвести революцию в образовании и повысить его потенциал, необходимо ускорить и расширить разработку и применение искусственного интеллекта в методах обучения и оценки знаний.

Применение компьютерных программ для автоматизации проверки текстовых заданий может значительно снизить время на оценку результатов учеников. Между тем, искусственный интеллект может обнаруживать не только результаты продвижения школьников, но и их слабые звенья, что в конечном счете позволяет преподавателям более точно настраивать учебные планы и программы обучения.

Применение искусственного интеллекта также может быть использовано для улучшения персонализированных дизайнерских образовательных систем и программ. Безусловно, выбор правильного уровня сложности материала важен для более эффективного продвижения обучающихся в изучаемом предмете.

Искусственный интеллект может стремительно адаптироваться к разным уровням знаний школьников и предоставлять материалы, соответствующие их потребностям. Таким образом можно повысить не только эффективность образовательного процесса, но и увеличивает мотивацию учеников.

Один из основных рисков дизайнерских цифровых образовательных систем и программ — это возможность ошибок в работе системы из-за неправильной настройки алгоритмов или недостаточного количества данных для обучения. Например, если компьютерная программа используется для автоматической проверки текстовых заданий, то можно получить ложные результаты, если системе не удалось правильно классифицировать ответ ученика. Это не только отрицательно сказывается на оценке его компетенций, но и может породить недоверие к системе и негативное отношение к ИТ-технологиям.

Большой этической проблемой и существенным потенциальным риском является возможность сбора и использования данных о школьниках без согласия их и их родителей. Это может нарушить приватность школьников и вызвать недоверие к системе образования в целом. Отметим также, что использование искусственного интеллекта в образовании требует большого объема данных для обучения и анализа. Поэтому необходимо обеспечить доступность большого количества информации, чтобы достичь максимальной эффективности. Для этого следует использовать не только внутренние данные учебных заведений, но и ресурсы внешних организаций.

В целом, использование искусственного интеллекта в образовании является важным и перспективным направлением, но необходимо принимать меры для минимизации рисков и обеспечения безопасности обучающихся. При этом следует уделять внимание не просто рассмотрению рисков, но и поиску путей улучшения технологий, разработке новых методик обучения и эффективного использования данных. Если правильно применять технологии искусственного интеллекта, то можно достигнуть значительного улучшения

эффективности обучения, повышения качества знаний и оптимизации процесса преподавания.

Заключение

Современный этап цифровизации образования характеризуется активным использованием возможностей цифрового дизайна образовательных систем и программ. Современные педагоги с помощью новых компьютерных приложений, IT-программ и технологий, добиваются все более результативных решений. Одним из наиболее интересных направлений развития цифрового образования является использование дизайнерских технологий в создании образовательных систем и программ. Использование цифрового дизайна в педагогической практике позволяет создавать креативные и образовательные решения, достаточно привлекательные и понятные для современного профессионального сообщества.

Цифровизация образования сегодня представляется как неотъемлемый элемент развития педагогической профессии и обеспечивает новые возможности для улучшения процесса обучения. Однако преподаватели должны готовиться к изменениям и постоянному развитию навыков использования новых технологий. В этой связи, необходимо подготовить соответствующие программы обучения и стимулировать развитие искусственного интеллекта в образовании, также включать стимулирование участие преподавателей в педагогических сообществах и развивать интерес к обмену навыками.

Литература

1. Савенков, А.И., Двойнин А.М., Буланова, И.С. [и др.] (2022) Концепция и методика психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения. М. : Известия Института педагогики и психологии образования.

2. Кузьминов, Я. И. (2015) Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов. *Вопросы образования*, 2015, 3, 8-43.
3. Савенков, А.И., Воровщиков, С.Г., Львова, А.С. [и др.] (2021) Методические рекомендации по психологическому сопровождению познавательного и личностного развития младших школьников в условиях дистанционного обучения. М.: Известия института педагогики и психологии образования.
4. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Львова, А.С., Никитина, Э.К. (2023) Мини-видеолекция и когнитивный диалог как инструменты модернизации учебной деятельности. *Педагогика*, 2023, 87 (3), 5-15.
5. Добрякова, М., Зиид, Н., Мосс, Д. (2020) Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 34-65.
6. Савенков, А. И., Двойнин, А.М., Буланова, И.С. (2022) Психологическое сопровождение когнитивного и психосоциального развития школьников в условиях дистанционного обучения. *Современная зарубежная психология*, 2022, 11 (3). 84-93.
7. Савенков, А. И. (2021) Психолого-педагогические нарративы разработки концепций и методик цифрового дистанционного сопровождения контактной учебной работы. *Hominum*, 2021, 2. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/hominum/wp-content/uploads/2021/07/SAVENKOVn2.pdf>.
8. Савенков, А. И., Серебренникова, Ю.А. (2021) Базовые теоретические подходы к изучению учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения. Известия института педагогики и психологии образования, 2021, 3. – С. 60-67. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/05/N3-2021-docx.pdf>.



УДК 001.9

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕФЛЕКСИВНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА РАЗВИТИЯ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В МНОГОСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ

Семенов И. Н.

*доктор психологических наук, профессор,
академик Академии педагогических и социальных наук,
лауреат Премии Президента РФ в области образования,
профессор департамента психологии
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

[*i_samenov@mail.ru*](mailto:i_samenov@mail.ru)

***Аннотация.** В статье анализируются актуальные методологические проблемы и характеризуются средства педагогического менеджмента с инновационных теоретических позиций междисциплинарного изучения и развития человеческого капитала в управлении и образовании. В отличие от исходной финансово-экономической трактовки человеческого капитала (как антропогенного ресурса национального богатства) методологически анализируются его психологические компоненты как формируемые в образовании ресурсы мышления и личности учащихся и педагогов, способствующие их успешной учебной и профессиональной самореализации. Охарактеризованы рефлексивно-развивающие психотехнологии педагогического менеджмента формирования интеллектуально-личностных ресурсов человеческого капитала. Впервые обобщены прецеденты*

педагогической апробации и внедрения этих технологий в социальную практику многоступенчатой профессиональной подготовки в системе современного основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: *педагогические менеджмент, учебная организация, рефлексивное управление, развитие, человеческий капитал, мышление, личность, образование.*

METHODOLOGICAL TOOLS OF REFLEXIVE PEDAGOGICAL
DEVELOPMENT MANAGEMENT
HUMAN CAPITAL OF THE SUBJECTS OF EDUCATION
IN A MULTI-STAGE SYSTEM OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Semenov I. N.

*doctor of psychological sciences, professor,
Academician of the Academy of Pedagogical and Social Science,
Laureate of the Russian President 's Prize in the field of education,
Professor of the Department of Psychology the
of the Institute of Pedagogy and educational psychology,
Moscow City University*

Moscow

[*i_samenov@mail.ru*](mailto:i_samenov@mail.ru)

Annotation. *The article analyzes current methodological problems and characterizes the means of pedagogical management from innovative theoretical positions of interdisciplinary study and development of human capital in management and education. In contrast to the initial financial and economic interpretation of human capital (as an anthropogenic resource of national wealth), its psychological components are methodologically analyzed as the resources of thinking and personality of students and teachers formed in education, contributing to their successful educational and professional self-realization. The reflexive-developing psychotechnologies of pedagogical management of the formation of intellectual and personal resources of human capital are characterized. For the first time, the*

precedents of pedagogical approbation and the introduction of these technologies into the social practice of multi-stage vocational training in the system of modern basic and additional education are summarized..

Keywords: *pedagogical management, educational organization, reflexive management, development, human capital, thinking, personality, education.*

Современный педагогический менеджмент охватывает широкий диапазон проектно-управленческой деятельности разнообразными педагогическими системами: от обеспечения воспитания и обучения учащихся в школах, колледжах, вузах до подготовки их родителей и преподавателей основного, дополнительного, профессионального образования, а также персонала педагогов, тьюторов, психодидактов, методистов и администраторов (Абульханова, Кричевский, Семенов, 1996; Байер, Семенов, Степанов, 1997; Дюков, Семенов, 2007; Дюков, Семенов, 2008; Каштанов, Семенов, 2000; Поставнев, Поставнева, 2015; Савенков, 2012; Семенов, Водопьянов, 2022; Челнокова, Коровина, Агаев, 2015; и др.). Одной из важнейших задач педагогической психологии является разработка проблем и средств научного обеспечения развития субъектов непрерывного профессионального образования (Лосев, Семенов, 1996; Семенов, Водопьянов, 2022; Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2016) в системе процессов воспитания личности специалистов и их профессиональной подготовки путем обучения знаниям и компетенциям и формирования ресурсов человеческого капитала. Эффективность решения этих актуальных проблем психолого-педагогического обеспечения подготовки различных субъектов образования (учащихся, преподавателей, методистов, управленцев) определяется не только психодидактикой (Савенков, 2012) его предметного содержания и методов обучения, но также педагогическим менеджментом (Лосев, Семенов, 1996) психологического обеспечения и системного управления. Этот вид менеджмента (Абульханова, Кричевский, Семенов, 1996; Байер, Семенов, Степанов, 1997) включает социокультурное проектирование многоступенчатых институциональных звеньев (учреждений и

кадров) непрерывного профессионального образования, проектирование его развивающей среды (Гришин, Семенов, 2021) и социотехнической инфраструктуры, системную организацию учебно-воспитательного процесса, контроль и управления им, а также подготовкой и переподготовкой педагогов, методистов и администрации. Помимо классических средств обеспечения педагогического менеджмента (С.Г. Воровщиков, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, И.М. Реморенко, А.И. Савенков, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, В.М. Филиппов, В.Д. Шадриков, Т.А. Шамова, В.М. Шепель, и др.), в современных условиях актуальным является также комплексный рефлексивно-деятельностный подход (Н.Г. Алексеев, Г.И. Давыдова, В.М. Дюков, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) в педагогической психологии, в т.ч. к проектированию и управлению многоступенчатой системой непрерывного профессионального образования (Дюков, Семенов, 2008; Семенов, 2009). При таком целостном подходе к педагогическому менеджменту в системе образования он нацелен на обеспечение проектирования и управления учебно-воспитательным процессом формирования и развития интеллектуально-личностных ресурсов человеческого капитала (Т.А. Нестик, И.Н. Семенов, А.Н. Татарко, А.И. Юрьев) его субъектов в современных условиях модернизации и цифровизации (Семенов, Гришин, 2021) социума.

В социо-экономических науках конца XX в. человеческий капитал изначально трактовался (Т. Шульц, Дж. Стиглиц, А.В. Бузгалин) как система таких антропогенных факторов, как образование, труд и здоровье трудоспособного населения, деятельность которого обеспечивают производство национального богатства страны. При этом рассчитываются финансовые инвестиции в человеческий капитал, инкорпорированный в такие экономические сферы, как медицина, образование, производство, управление. С этих социо-экономических позиций педагогический менеджмент редуцируется до социотехнического обеспечения экономической эффективности человеческого фактора (Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2016) в системе образования.

Оптимальное управление ею призвано содействовать росту финансовой рентабельности учебных заведений, предоставляющих образовательные услуги субъектам социума: от родителей и других клиентов рынка до госучреждений и частных корпораций. Философская рефлексия современной проблематики человеческого капитала выразилась в начале XXI в. в психологизации этого инновационного для человекознания понятия. С рефлексивно-психологических позиций человеческий капитал трактуется нами (Семенов, 2009) как накапливаемый и совершенствуемый субъектом образования и профессиональной деятельности потенциал его знаниевых компетенций и творческих способностей, взаимодействие которых обеспечивает потенциал и ресурсы профессиональной самореализации (в т.ч. успешной и творческой (Алюшина, Репецкий, Семенов, 2001)) в социуме. Эта психологизация изначально экономического понятия человеческого капитала привела к гуманизации трактовки педагогического менеджмента. С традиционных экономических позиций его целевая функция состоит в социотехническом обеспечении финансовой эффективности инвестиций в человеческий капитал путем накопления субъектами обучения тех учебных услуг, которые предоставляются образовательными учреждениями и конвертируются затем в компетенциях, определяющих квалификационный статус их выпускника. С психологических же позиций целевая функция педагогического менеджмента состоит в обеспечении роста человеческого капитала субъектов образования путем создания оптимальных условий для раскрытия их способностей, накопления ресурсов, их практического использования и совершенствования в учебной и затем в профессиональной деятельности для самореализации в социуме. Тем самым в традиционную для педагогического менеджмента социотехническую деятельность организационного управления образовательными системами оказывается инкорпорированной рефлексивно-развивающая деятельность педагогов, направленная на психолого-педагогическое обеспечение в процессе профессиональной подготовки роста человеческого капитала как учащихся, так и обучающихся вкупе с методистами и

управленцами, которые психодидактически осуществляют социокультурное проектирование оптимальных условий для эффективного образования.

Рассмотрим прецеденты осуществленного в нашей научной школе рефлексивной психологии и педагогики (Алюшина, Репецкий, Семенов, 2001; Дюков, Семенов, 2008; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010; Лаптева, Семенов Куликова, 2011; Семенов, Гришин, 2021) социокультурного проектирования и рефлексивно-деятельностной реализации педагогического менеджмента в многоступенчатой системе непрерывного профессионального образования. Эта система включает такие основные взаимосвязанные ступени, как дошкольное, школьное, средне-специальное, высшее, последипломное, а также дополнительно-досуговое и дополнительно-профессиональное образование. Для различных субъектов каждой ступени профессиональной подготовки посредством обеспечения и осуществления учебно-воспитательного процесса, нацеленного на рост их человеческого капитала (родители, учащиеся, преподаватели, психологи, методисты, администраторы) необходима разработка мероприятий педагогического менеджмента и психодидактических (Савенков, 2012; Семенов, 2021) средств его реализации в системе определенных образовательных условий и учреждений. Различные те или иные компоненты педагогического менеджмента разработаны и функционально апробированы нами для основных ступеней непрерывного личностно-ориентированного профессионального образования.

В сфере дошкольного образования компоненты педагогического менеджмента разрабатывались в ИППО МГПУ в совместных исследованиях с В.А. Абысовой, И.С. Гришиным, А.А. Матросовой (Абысова, Семенов, 2022; Гришин, Семенов, 2021; Матросова, Семенов, 2021) на материале формирования у одаренных учащихся элементов человеческого капитала в когнитивных процессах решения пространственных и физических задач, а также при развитии лингвистических способностей. В полной же мере рефлексивно-деятельностный вариант педагогического менеджмента разработан и апробирован совместно с В.М. Дюковым и Р.В. Шайхутдиновой (Дюков,

Семенов, 2008; Семенов, Болдина, 2017) применительно к социокультурному проектированию, психодидактическому обеспечению (из 30 учебно-методических пособий) и системно-рефлексивному управлению развития элементов человеческого капитала, апробированных методистами Красноярского регионального центра развития образования в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) Красноярского края (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011).

В сфере школьного образования компоненты педагогического менеджмента разрабатывались в совместных исследованиях с Т.Г. Болдиной, Ж.А. Джафаровой, Д.А. Кузнецовой, Л.И. Ларионовой, А.А. Матросовой, К.С. Серегиним на материале формирования человеческого капитала при развитии лингвистических способностей, решении подростками задач на определение понятий, при подготовки и проведении научных конференций одаренных старшеклассников, а также в ситуациях выбора будущих профессий на экспериментальных образовательных площадках школ столичного мегаполиса (Ларионова, Джафарова, Семенов, 2022; Матросова, Семенов, 2021; Семенов, Болдина, 2017 и др.).

В сфере дополнительно-досугового дошкольного и школьного образования в совместных исследованиях с аспирантом ИППО МГПУ И.С. Гришиным (Гришин, Семенов, 2021) компоненты педагогического менеджмента разрабатывались на материале формирования элементов человеческого капитала у учащихся при решении пространственных задач в игровых обучающих ситуациях и развивающих средах управления когнитивно-личностным воспитанием учащихся в экспериментальных центрах развития детского творчества.

В сфере среднего специального образования в совместном исследовании с соискателем В.В. Каштановым (Каштанов, Семенов, 2000) компоненты педагогического менеджмента разрабатывались на материале военно-технической подготовки в экспериментальной школе РОСТО.

В сфере высшего образования в совместных исследованиях с Д.А. Водопьяновым, Н.Б. Ковалевой, И.А. Савенковой (Семенов, Водопьянов, 2022) рефлексивно-деятельностный менеджмент разрабатывался на материале формирования человеческого капитала студентов в процессе их подготовки в университетах и педагогических вузах по специальностям «психолог», «психолог-консультант», «преподаватель психологии».

В сфере последиplomного профессионального образования педагогический менеджмент разрабатывался в совместных исследованиях (Байер, Семенов, Степанов, 1997; Лаптева, Семенов, Куликова, 2011; Лосев, Семенов, 1996) с соискателями В.М. Дюковым (при повышении квалификации преподавателей вуза), с А.В. Лосевым (на материале формирования в бизнес-образовании человеческого капитала у специалистов менеджмента быстроразвивающихся организаций), с И.В. Байер, О.И. Лаптевой, О.А. Полищук, С.Ю. Степановым (при формировании профессиональных компетенций у студентов и педагогов вузов, а также при переподготовке управленцев в системе профессионального образования и госслужбы).

В сфере психологического и акмеологического обеспечения модернизации управленческой деятельности посредством прикладных исследований с К.А. Абульхановой, В.М. Дюковым и А. В. Лосевым (Абульханова, Кричевский, Семенов, 1996; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010; Лосев, Семенов, 1996; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011) в системе бизнес-образования и оптимизации профессионального менеджмента коммерческих и государственных учреждений.

Концептуально разработанные в русле инновационной акмеологии и психодидактики (Абульханова, Кричевский, Семенов, 1996; Семенов, 2021) психотехнологии предложенного варианта педагогического менеджмента (Лосев, Семенов, 1996; Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2016) и реализующего его рефлексивно-деятельностного коучинга (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010) по развитию человеческого капитала обобщен в ряде статей и пособий (Дюков, Семенов, 2008) по рефлексивной психологии и

педагогике развития мышления и личности субъектов многоступенчатой системы непрерывного профессионального образования, апробированной и внедренной в социальную практику (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Семенов, Водопьянов, 2022; Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2016) ряда столичных и региональных образовательных учреждений в социокультурных условиях современного сложно организованного общества.

Литература

1. Абульханова, К.А., Кричевский, Р.Л., Семенов, И. Н. (1996) Менеджеру о менеджменте. Пособие по работе с персоналом. М.: Красная площадь.
2. Абысова, В.А., Семенов, И.Н. (2022). Разработка и трансляция инновационного педагогического опыта развития инженерно-физического мышления дошкольников. *Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Материалы III Международной научной конференции*. М., 184-189.
3. Алюшина, Н.А., Репецкий, Ю.А., Семенов И.Н. (2001) Психодиагностика и развитие рефлексивности профессионального самоопределения успешных управленцев. М.; Сочи: НОЦ РАО.
4. Байер, И.В., Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. (1997) Психолого-педагогические технологии развития профессионализма кадров управления. М.: РАГС.
5. Бентон, С., Иванова, Н.Л., Семенов, И.Н. (2017) Бизнес-психология в международной перспективе. М.: НИУ ВШЭ; Университетская книга.
6. Гришин, И.С., Семенов, И.Н. (2021) Интегративное взаимодействие сред развития человеческого капитала в дополнительном образовании одаренных детей. *Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами*. М., Ч.1, 696-702.
7. Дюков, В.М., Семенов, И.Н. (2007) Педагогическая инноватика: модули инновационной компетентности и инновационной деятельности в образовательном учреждении. Программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Красноярск: КГПУ-Универс.

8. Дюков, В.М., Семенов, И.Н. (2008) Рефлексивное управление образовательным процессом в ДОУ [Дошкольном образовательном учреждении]. М.: Сфера.

9. Дюков, В. М., Семенов, И. Н., Шайхутдинова, Р. В. (2010) Рефлексивный коучинг: концепции, технологии, программы. Красноярск: Красноярский писатель.

10. Дюков, В.М., Семенов, И.Н., Шайхутдинова, Р.В. (2011) К разработке базовой модели системы менеджмента качества образовательных учреждений г. Норильска. Справочное пособие. Норильск: УОиДОА.

11. Каштанов, В.В., Семенов, И.Н. (2000) Проблемы военно-профессиональной подготовки в образовательных учреждениях Российской оборонно-спортивной технической организации. М.: ИРПТиГО-Логос .

12. Лаптева, О.,И., Семенов, И.Н., Куликова, С.Г. (2011) Рефлексивно-организационная психология. Новосибирск: НГАА.

13. Ларионова, Л.И., Джафарова, Ж.А., Семенов, И.Н. (2022) Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования. Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. М., Ч.1, 53-58.

14. Лосев, А.В., Семенов, И.Н. (1996) Рефлексивно-психологические аспекты профессионального образования. *Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании*. Пенза: Приволжский Дом знаний, 1, 139-141.

15. Матросова, А.А., Семенов, И.Н. (2021) Психолого-педагогические проблемы развития лингвистических способностей одаренных учащихся как элементов их человеческого капитала. *Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм*. М.: ПИ РАО, 138-142.

16. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. (2015) Психологическая готовность кандидатов в приемные родители. М.: Экон-информ.

17. Савенков, А.И. (2012) Психодидактика. М.: Национальный книжный центр.

18. Семенов, И.Н. (2009) Человеческий капитал и человеческий фактор производительности труда: психологические аспекты. *X Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества*. М., 1. 505-512.

19. Семенов, И.Н. (2021) Рефлексивно-деятельностная система учебно-методических средств развития человеческого капитала в дошкольном образовании. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 2012, 4, 32-38.

20. Семенов, И.Н., Болдина, Т.Г. (2017) Развитие исследовательской деятельности школьников в контексте инновационной образовательной стратегии, ориентированной на формирование человеческого капитала. *Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты*. М.: МПСУ, 238-244.

21. Семенов, И.Н., Водопьянов, Д.А. (2022) Рефлексивно-педагогические пути формирования человеческого капитала как ресурса психологической готовности субъектов профессионального образования. *Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика*. М.: ПИ РАО, 64-67.

22. Семенов, И.Н., Гришин, И.С. (2021) Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования. *Мир психологии*, 2021, 1-2 (105), 20-33.

23. Семенов, И.Н. Дюков, В.М., Лаптева, О.И., Васютин, Р.Н. (2016) Обзор международного сотрудничества в рефлексивно-психологическом обеспечении здоровья и образования как компонентов человеческого капитала. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 2016, 1, 7-49.

24. Степанов, С.Ю., Полищук, О.А., Семенов, И.Н. (1996) Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М., Петрозаводск: РАГС.

25. Челнокова, Е.А., Коровина, Е.А., Агаев, Н.Ф. (2015) Педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности педагога. *Современные наукоемкие технологии*, 2015, 12-1, 165-168.



УДК 371

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ПРАРОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Шахманова А. Ш.

доктор педагогических наук

профессор департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ShakhmanovaASH@mgpu.ru

Аннотация. Колоссальное значение семьи в воспитании общепризнано. Но, говоря о семейном воспитании, чаще всего рассматривают формат детско-родительских отношений. Однако важнейшими агентами воспитания в семье являются прародители ребенка. Именно прародители обеспечивают реализацию механизма социального наследования социокультурного опыта и ценностных ориентиров подрастающего поколения. В настоящее время в процессе общественного развития трансформируются и роль прародителей в семье, и их воспитательные функции. В данной статье предпринята попытка рассмотрения роли прародителей в воспитании подрастающего поколения в условиях современной семьи, выделения актуальных проблем реализации воспитательного потенциала прародителей в воспитании.

Ключевые слова: прародители, механизм социального наследования, воспитательный потенциал прародителей.

CURRENT PROBLEMS OF REALIZING THE EDUCATIONAL POTENTIAL
OF GENERAL PARENTS IN THE MODERN FAMILY

Shakhmanova A. Sh.

Doctor of Pedagogy
Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Educational Psychology
Moscow City University
Moscow

ShakhmanovaASH@mgpu.ru

Annotation. *The enormous importance of the family in education is generally recognized. But speaking of family education, the format of parent-child relationships is most often considered. However, the most important agents of upbringing in the family are the grandparents of the child. It is the grandparents who ensure the implementation of the mechanism of social inheritance of sociocultural experience and value orientations of the younger generation. At present, in the process of social development, the role of grandparents in the family and their educational functions are also being transformed. This article attempts to consider the role of grandparents in the upbringing of the younger generation in the conditions of a modern family, highlighting the urgent problems of realizing the educational potential of the grandparents in education.*

Keywords: *grandparents, mechanism of social inheritance, educational potential of grandparents.*

Сегодня семья находится в фокусе внимания государства. Общественный интерес к семье обусловлен не только признанием семьи как ценностной основы общества, но и установленной зависимостью между качеством семейного воспитания и социальными проблемами социума.

Общепризнанным фактом является колоссальное влияние, которое на становление личности оказывает семья. Оно обусловлено генетической связью между членами семьи, высокой эмоциональностью внутрисемейных отношений, длительным характером воспитательного влияния (если в любой образовательной организации ребенок находится ограниченное время, то семья с ним постоянно) и др. Ведущее значение семьи в воспитании

закреплено на законодательном уровне. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей со всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», С. 52).

Что такое современная семья? Что мы знаем о ней? Как правило, современная семья – это живой, развивающийся организм, сегодня она сильно трансформировалась, ушли в прошлое патриархальные семьи, появились новые типы семьи, изменились внутрисемейные отношения между ее членами и т. д.

Однако разговор о современной семье чаще всего ограничивается только форматом детско-родительских отношений. При этом игнорируется роль **прародителей**, которые, являясь частью семьи, оказывают значительное влияние на все аспекты ее функционирования, в том числе на процесс воспитания подрастающего поколения.

«Бабушки и дедушки, прабабушки и прадедушки, внуки и правнуки – это исключительный атрибут человеческой семьи, животные его лишены полностью» (Петровский, 1981, с. 16).

По мнению выдающегося психолога К. Г. Юнга и его последователей, бабушки и дедушки – это люди, которые обеспечивают реализацию **механизма психологического наследования**, благодаря которому наряду с материальными благами передаются из поколения в поколение жизненные стратегии, элементы мировоззрения и отношений; они, большей частью оставаясь неосознанными, подсознательными, коренным образом влияют на поведение человека.

Однако с развитием общества и семьи трансформируется и роль прародителей в воспитании. Если раньше бабушки и дедушки выступали неким эталоном, на который ориентировались младшие члены семьи, жизнь

старшего поколения была своеобразным образцом для копирования их потомками, то в настоящее время происходит то, о чем писал выдающийся американский антрополог Маргарет Мид: чем быстрее скорость общественного развития, тем значительнее различия между поколениями. В медленно развивающихся обществах эти различия минимальны. В быстро развивающихся обществах на определенном витке развития взрослые члены семьи будут учиться у детей и внуков. И сегодня мы наблюдаем это, когда внуки учат бабушек и дедушек обращаться с новыми гаджетами и т. д. То есть жизнь прародителей уже не является целевым ориентиром для последующих поколений, воспитывающихся в семье. Таким образом, сегодня роль бабушек и дедушек в системе семейного воспитания качественно меняется, оставаясь неизменно очень важной. Так кто же они, современные бабушки и дедушки? Какова их роль в воспитании сегодня?

Старшие члены семьи в современных реалиях обладают рядом качеств и возможностей:

- сохраняют опыт воспитания, семейные традиции, важнейшие жизненные ценности;
- обладают большей свободой в экономическом и психологическом отношении;
- состоялись в профессиональном плане, в связи с чем отличаются самодостаточностью, социальной активностью;
- деятельно включаются в процесс заботы о внуках и их воспитания, поскольку обладают достаточным количеством свободного времени, чтобы удовлетворять свою потребность в общении, нереализованную в полной мере в молодые годы;
- мудрость и приобретенный житейский опыт позволяют бабушкам и дедушкам принимать внуков такими, какие они есть, давая им тем самым уверенность в себе, даря бескорыстную любовь;

- по данным психологов, между бабушками (дедушками) и внуками устанавливается особая связь, для которой, в отличие от отношений родителей с детьми, обычно не характерна конфликтность;

- забота о благополучии внуков, соотнесение планов собственной жизни с их делами («хочу дожить до свадьбы внучки», «накопить бы денег внуку на учебу» и т. д.) способствует осознанию ценности своего «Я», сохраняет перспективу личностного развития пожилого человека, является важной составляющей в характеристике его «Я-концепции».

Говоря о воспитании, мы можем констатировать, что в настоящее время роль прародителей в воспитании изучена недостаточно. В педагогике исследования семьи чаще всего ограничиваются форматом детско-родительских отношений. В немногочисленных психологических трудах на эту тему основное внимание сфокусировано, как правило, на проблемах межпоколенного взаимодействия в семье и путях его преодоления. Немного более подробно рассмотрена роль бабушек и дедушек в воспитании в геронтологических исследованиях. В частности, в работе О. В. Красновой представлен анализ результатов анкетирования бабушек в Москве и Московской области по следующим показателям:

- совместные занятия бабушек с внуками;
- трудовая деятельность;
- образование;
- условия проживания в семье (совместно или отдельно);
- родственные связи и частота контактов;
- представления / мнения бабушек о том, какую помощь в воспитании внуков они могут оказать детям;
- участие бабушек в уходе за внуками и их воспитании;
- роль старшего поколения в семье.

Проведенный анализ позволил О. В. Красновой распределить исследуемый ей контингент бабушек по следующим основным типам.

Самый распространенный тип, к которому относится каждая вторая, – это *обычные бабушки*. Они активно участвуют в воспитании внуков и ухаживают за ними. Их помощь в большей степени проявляется в быту: гуляют с ребенком, готовят ему, кормят, убираются в доме и т. д. Помимо этого, бабушки смотрят с внуками мультфильмы и детские передачи, читают им книги, летом проводят время в деревне или на даче. Вместе с тем следует признать незначительный вклад бабушек в культурное просвещение внуков, помощь с уроками, игровую деятельность.

Второй тип – это *бабушки активные, увлеченные*. Они заботятся о внуках, помогают им делать уроки, пытаются решать возникающие проблемы, организуют досуг внуков, посещая вместе с ними выставки, музеи, театры и т.п. Бабушки этого типа ставят перед собой задачу целенаправленного развития внуков (физического, эстетического, нравственного) и вкладывают много времени и сил для реализации данной задачи.

Третий тип – *далекие, отстраненные бабушки*. Как правило, это бабушки, которые либо живут далеко, либо встречаются с внуками эпизодически, время от времени. По отношению к внукам они не имеют никаких обязанностей, воспитание сводится к эпизодическим совместным прогулкам, чтению книг. Тем не менее многие «далекие, отстраненные бабушки» считают, что их роль в семье – воспитание внуков.

В рамках того же исследования среди женщин – жительниц больших и малых городов **выделены три стадии «прародительства»**.

Первая стадия – молодые бабушки, которым на момент появления в семье внука – от 47 до 51 года. Данный возрастной период приходится на активную трудовую деятельность молодых бабушек, которые, однако, по мере своих сил и возможностей на длительное время берут на себя обязанности по уходу за внуком и/или помощи своим детям с ним, занимаясь в основном кормлением ребенка, прогулками с ним, а также обслуживанием семьи в целом.

Когда внуку исполняется 10–11 лет, начинается **вторая стадия «прародительства»**. В этот период бабушке 58–62 года, и у нее уже нет столько сил и возможностей, чтобы помочь семье взрослых детей, соответственно, ее обязанностей по уходу за внуком становится меньше, меняется сам характер общения бабушки с внуками.

Начало **третьей стадии** ознаменовано тем временем, когда внуки вырастают и бабушки сами нуждаются в их помощи. Поэтому у детей и повзрослевших внуков появляются обязанности по отношению к старшим членам семьи, здоровье которых начинает ухудшаться. На этой стадии роли бабушек и внуков кардинально меняются.

Таким образом, в условиях происходящих в XXI в. радикальных общественных трансформаций, увеличения средней продолжительности жизни сложилась социальная ситуация, предполагающая сосуществование в новой системе отношений взрослых детей и их пожилых родителей. Притом, что сохраняется роль прародителей в системе исторического наследования, современные межпоколенные отношения в семье характеризуются рядом особенностей. В частности, прародители, утратив свое значение в качестве «прообразов будущего», «эталонов», сохранили такие важные для социального наследования характеристики, как мудрость, эмоциональная близость с внуками, терпимость, опыт и др. Все это повышает силу их влияния на становление внуков, их мировоззрение. В то же время сегодня сами бабушки и дедушки испытывают трудности встраивания в новые реалии жизни и нуждаются в целенаправленной поддержке.

Все это актуализирует задачу выработки новых подходов к педагогическому сопровождению семьи, основанных, с одной стороны, на признании значения, авторитета и мудрости поколения прародителей, уважения к их опыту, а с другой – помощи им в освоении современных инноваций и тенденций. Только решение данной задачи в двуединстве позволит обеспечить содержательный диалог поколений и как следствие – оптимальное использование воспитательного потенциала прародителей в

рамках семьи. Необходима системная работа, направленная на поднятие престижа деятельности прародителей в уходе за внуками и их воспитании (актуализация значения их труда, празднование Дня бабушки и др.); оказание им разносторонней помощи, в том числе консультативной по вопросам воспитания подрастающего поколения. При этом необходимо учитывать, что разработка стратегий поддержки бабушек и дедушек должна осуществляться с учетом конкретного типа прародительства и его этапа, быть ориентированной на учет индивидуальных особенностей всех субъектов взаимодействия (прародителей, родителей, детей).

Литература

1. Петровский, А. В. (1981) Дети и тактика семейного воспитания. М.: Знание.
2. Психология старости и старения. Хрестоматия / составители О. В. Краснова, А. Г. Лидерс (2003). М.: Академия.
3. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (2017). Новосибирск: Норматика.
4. Шахманова, А. Ш. (2009) Социально-педагогические проблемы воспитания сирот в России. *Педагогика*, 2009, 5, 47-51.



УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРЕЭКЗАМЕНАЦИОННОГО
СТРЕССА ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

Жукова И. В.

педагог-психолог

ГБОУ Школа № 1151 г. Москвы

г. Москва

zhukovaiv@s1151.ru

***Аннотация.** Данная статья посвящена психологической подготовке выпускников к государственной итоговой аттестации. Актуальность обусловлена тем, что экзамены являются для многих по-прежнему, несмотря на целенаправленную подготовку, чрезвычайно значимым и потенциально стрессогенным событием. Приводятся данные диагностики тревожности выпускников и результаты проведения программы, направленной на профилактику предэкзаменационного стресса. Подчеркивается важность проведения коррекционной работы с тревожными учениками на эмоциональном, интеллектуальном, поведенческом уровне. Приводится анализ дезадаптивных мыслей, искажений мышления учеников, рассматриваются алгоритм работы с ними и формы самопомощи. Представляет интерес возможность когнитивно-поведенческого подхода при работе с дезадаптивными мыслями и эмоциями выпускников школы.*

***Ключевые слова:** единый государственный экзамен (ЕГЭ), психологическая готовность, предэкзаменационный стресс, тревожность, дезадаптивные мысли, психологическая коррекция, самоподдержка.*

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PRE-EXAM STRESS OF SCHOOL
GRADUATES

Zhukova I. V.

teacher-psychologist,

GBOU School No. 1151,

Moscow

zhukovaiv@s1151.ru

Annotation. *This article is devoted to the psychological preparation of graduates for the state final certification. The relevance is due to the fact that for many, exams are still, despite targeted preparation, an extremely significant and potentially stressful event. The data of diagnostics of anxiety of graduates and the results of the program aimed at the prevention of pre-examination stress are presented. The importance of corrective work with anxious students at the emotional, intellectual, behavioral level is emphasized. An analysis of maladaptive thoughts, distortions in the thinking of students is given, an algorithm for working with them and forms of self-help are considered. Of interest is the possibility of a cognitive-behavioral approach when working with maladaptive thoughts and emotions of school graduates.*

Key words: *unified state exam (USE), psychological readiness, pre-exam stress, anxiety, maladaptive thoughts, psychological correction, self-support.*

Введение. Государственная итоговая аттестация продолжает свой путь по образовательным просторам страны. Можно по-разному относиться к формам проведения ОГЭ/ЕГЭ, при этом важно понимать:

- это нужно, чтобы в настоящее время получить аттестат и иметь возможность продолжить образование в высшем учебном заведении;
- за время проведения экзаменов в подобном формате (с 2009г.) все участники образовательных отношений уже достаточно привыкли к этой форме;
- любая система имеет свои плюсы и минусы.

Значит, лучший вариант - принять реальность, адаптироваться и хорошо, разносторонне подготовиться!

В подготовке к экзаменам можно выделить 3 основных направления:

- первостепенная задача - предметная подготовка (находится вне компетенции

психолога);

- организационная и информационная подготовка, которую наши выпускники проходят регулярно; они к моменту проведения экзаменов очень хорошо осведомлены в процедуре прохождения ОГЭ/ЕГЭ, уже отработали все нюансы на диагностических работах и пробных экзаменах;
- собственно психологическая подготовка.

Актуальность. На данный момент имеется ряд программ, направленных на помощь в процессе психологической подготовки, разработаны многочисленные рекомендации и памятки. Так, программа Чибисовой М.Ю. «Психологическая подготовка к ЕГЭ» направлена на преодоление когнитивных, личностных и процессуальных трудностей учеников и подразумевает комплексный подход. В ней много внимания уделяется организационно-процессуальной стороне ЕГЭ, даются рекомендации по стратегиям поведения детям разных категорий групп риска (Чибисова, 2009). Программа Стебенева Н.В. и Королевой Н.А. «Путь к успеху» направлена на отработку стратегии и тактики поведения в период подготовки к ЕГЭ, на обучение навыкам саморегуляции, самоконтроля, повышение уверенности в своих силах. Она хорошо зарекомендовала себя, но в полном объеме не может быть использована в условиях школы (Королева, Стебнева, 2003). Одна из новых программ Голеровой О.А., Егоровой Л.В., Князева А.В. в психологическую подготовку включает умение различать эмоциональные состояния и управлять ими, знание особенностей познавательных процессов, уровней мотивации и позитивный настрой, наличие альтернативных вариантов и временная перспективу. В данной программе сделан акцент на важности комплексного подхода и включения в работу как самих выпускников, так и родителей и педагогов. Но эта программа достаточно краткосрочна и рассчитана на 1-3 недели (Голерова, Егорова, Князев, 2022). Таким образом, разработка современных профилактических программ, направленных на предупреждение и преодоление предэкзаменационного стресса с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения, по-прежнему не теряет актуальности.

Цель. Комплексный подход, включающий работу со всеми участниками образовательных отношений, при подготовке к ЕГЭ необходим, так как трудно переоценить влияние среды, в которой большую часть времени проводят наши выпускники. В данной работе была поставлена цель: разработать способы психологической поддержки и помощи выпускникам школы в период подготовки к государственной итоговой аттестации. Вытекающие из цели задачи следующие: научить справляться с тяжелыми эмоциями, показать способы влияния мыслей и отношения к событиям на собственное эмоциональное состояние; предложить возможные способы работы с дезадаптивными мыслями; способствовать поддержанию оптимальной мотивации и положительного рабочего настроения на экзамен.

Результаты. Ситуация проверки знаний в любом случае является стрессогенной, но все ли выпускники испытывают предэкзаменационный стресс? Если судить по результатам нашей ежегодной диагностики личностной и ситуативной тревожности по методике Спилбергера – Ханина, то за период с 2014 г. колебания высокой ситуативной тревожности в наших выпускных классах составили от 20 до 70%. Можно отметить тенденцию к снижению количества максимально выраженных значений. За последние 3 года наибольшее количество высокотревожных выпускников в классе не превышало 50%. Однако, даже единичные случаи очень высокой тревоги могут привести к самым серьезным последствиям. Задача психолога - создать принимающую атмосферу, дать детям информацию о том, что в кабинете психолога всегда можно высказаться, поделиться страхами, болью, злостью и вместе со специалистом найти свои ресурсы.

Диагностика тревожности выпускников проводится, как правило, в октябре-ноябре. А уже с декабря начинается следующий этап, который продолжается по май. Для кого-то он будет профилактическим, а для кого-то коррекционным. В первую очередь, мы стараемся пригласить на несколько индивидуальных встреч учеников с высокой тревожностью (по результатам диагностики и наблюдениям педагогов). Особенный акцент важно сделать на

предоставлении подростку возможности высказаться. Очень частая жалоба наших учеников – «Меня никто не слушает...». Педагоги и родители спешат, торопятся, боятся не успеть сказать и сделать что-то важное. А что может быть важнее, чем внимательно, неторопливо, уважительно послушать собственного ребенка, ученика? Окружающие взрослые, на наш взгляд, слишком рано, не выслушивая до конца подростка, пытаются давать советы, рекомендации (даже самые правильные, умные). Необходимо учитывать, что, находясь в тяжелом (или просто в напряженном) эмоциональном состоянии, подросток не готов воспринять логические, рациональные конструкции. Напротив, выговорившись, обсудив в доброжелательной обстановке свою (именно свою!) индивидуальную ситуацию, посвятив достаточно времени своим переживаниям и получив их принятие (а не осуждение, удивление, обесценивание), подросток чаще всего сам начинает искать способы самоподдержки и пути выхода из сложной ситуации. И постепенно он становится более восприимчив и к предложениям взрослых, и к конструктивному взаимодействию.

Индивидуальная работа показана далеко не всем. Кроме того, в рамках функционала психолога в школе времени на индивидуальную глубокую работу просто нет, несмотря на то, что школьный психолог может иметь достаточно высокую квалификацию и соответствующее обучение. Приоритетной является групповая психологическая работа/работа с целым классом, которая показывает хорошую эффективность. Мы проводим ее много лет по утвержденной в школе программе «Я успешно сдам экзамен!»

Занятия проводятся не только с группой выпускников, имеющих высокий уровень тревожности, а по возможности, с целым классом (с учетом желания участников). Такая форма организации занятий способствует профилактической направленности занятий для большинства выпускников, а для участников с высокой тревожностью позволяет более полно проявить коррекционный потенциал программы. Разнородная по тревожности группа одноклассников позволяет выявить разные взгляды, разные жизненные установки, разные позиции по отношению к предстоящим экзаменам и к своему будущему.

Высокотревожные ученики могут познакомиться с ними и выбрать, «присвоить» себе наиболее понравившиеся новые взгляды и идеи.

Работа ведется на эмоциональном, интеллектуальном и поведенческом уровне. Структура занятия включает разминку; информационную часть; иногда мини-диагностику, беседу по результатам; тренинговые /психокоррекционные /терапевтические упражнения; упражнения на саморегуляцию и рефлекссию.

Блок №1 «Справимся с эмоциями». Работа с эмоциями и чувствами. Способы узнавания и своевременного выражения эмоций, в том числе, с возможностями использования приемов арт-терапии; актуализация возможных способов снятия напряжения и освоение приемов саморегуляции (Монина, Раннала, 2009).

Блок №2 «Все в моих руках». Планирование предэкзаменационной подготовки, подбор рационального режима труда и отдыха на период до экзаменов. Особое внимание уделяется соблюдению режима сна и чередованию труда и отдыха. Рассматриваются причины прокрастинации и способы ее предотвращения, ученики знакомятся с основами тайм-менеджмента и выбирают для себя простые и эффективные правила жизни на ограниченный период времени – до сдачи ЕГЭ.

Блок №3 «Эти мысли мне помогут!». Работа с дезадаптивными мыслями (на основе когнитивно-поведенческого подхода). Освоение приемов переформулирования, декатастрофизации. Работа в группах по составлению адаптивного ответа на наиболее тревожащие мысли. Рассмотрение множества вариантов развития событий в будущем (веер возможностей). Выбор/составление индивидуальных формул самоподдержки.

Блок №4 «К экзамену готов!». Обобщение уже имеющегося и нового опыта учеников, активизация собственных ресурсов, моделирование уверенного поведения на предстоящем экзамене. На этом этапе хорошо использовать групповые упражнения «несерьезные», с юмором. Заключительная рефлексия показала, что у многих появилась более спокойная уверенность в успехе. Сформировался рабочий настрой и понимание того, что мы не можем точно

знать «что день грядущий нам готовит», но в любом случае основной задачей является подготовиться и выполнить насколько возможно хорошо то, что зависит от нас.

Каждый блок может состоять из нескольких занятий. В начале и конце программы возможна диагностика тревожности по методике Спилбергера-Ханина.

В статье «Психологическое сопровождение старшеклассников при подготовке к государственной итоговой аттестации» (Жукова, 2016), мы уже останавливались на анализе страхов выпускников. Картина с течением времени не особенно изменилась. Можно отметить следующую тенденцию. У выпускников 9-ых классов преобладают страхи: «Не сдам...», «Провалю...», «Забуду...», «Не сдам на порог...», «Не получу аттестат...», «Пойду в дворники...», «Стану бомжом...», «Не наберу баллы – не возьмут в профильный 10 класс - испорчу себе всю жизнь...», «Все будут осуждать...». Довольно часто подростки выражают раздражение: «Бесит! Достали все! Я тупая!»

У учеников 11-ых классов картина более сложная. Наравне со страхами неудачи: «Не наберу баллы...», «Не успею хорошо подготовиться...», «Забуду информацию из-за избытка этой информации...», «Не поступлю на бюджет/в престижный вуз/в желаемый университет...», очень ярко представлен страх не оправдать ожидания: «Подведу родителей (а они столько в меня вложили)...», «Разочарую родителей...», «Разочаруюсь в себе...» и даже «Разочарую учителя». Много высказываний: «Боюсь не найти интерес в жизни...», «Быть бесполезным...», «Упущу возможность получить интересную профессию...», «Вся жизнь под откос...», «Не смогу реализовать мечту...».

Многие ученики и 9-ых, и 11-ых классов пишут о своей усталости. Примерно половина и более выпускников относятся к экзаменам достаточно спокойно, испытывая похожие эмоции, но выраженные на приемлемом уровне. Хочу отметить, что в благополучных профильных классах (как математических, так и гуманитарных) уровень тревоги и переживаний часто выше, чем в универсальных. И это несмотря на то, что объективная предметная готовность у

них выше. Можно предположить, что это связано с повышенной ответственностью и более высокими ожиданиями и самих детей от себя, и окружающих взрослых (родителей и педагогов) от них.

Из всего спектра эмоций, наряду с тревогой и страхами, наиболее часто упоминались тревога, страх, беспокойство, волнение, раздражение, злость, возмущение, грусть, печаль, встречалось и отвращение. Что же делать, когда возникает сильная неприятная эмоция? В процессе занятия «Справимся с эмоциями» ребята получали следующий ответ:

- отследите возникшую сильную эмоцию;
- определите, что это за эмоция, назовите ее;
- выразите словами, напишите, изобразите эмоцию;
- выполните действие с изображением эмоции, возможно, в символической форме.

Очень важным считаем занятие «Эти мысли мне помогут», где мы используем когнитивно-поведенческий подход (Бек, 2018; Добсон, Добсон, 2021; Бернс, 2021). В информационной части высказывается предположение, что причиной эмоционального неблагополучия человека могут быть его неадаптивные, иррациональные мысли и убеждения. Эмоции и поведение человека определяются тем, как он относится к нейтральным/обычным событиям, что он думает о них, как он оценивает мир и себя. Что поможет разорвать «порочный» круг, когда дезадаптивные мысли вызывают неприятные эмоции, а те, свою очередь, делают мысли еще более тяжелыми и т.д.? Сначала можно выявить негативные автоматические мысли и возможные искажения мышления, которые лежат в основе. Для работы на занятии мы берем конкретные высказывания учеников (желательно, из этого конкретного класса).

Анализ высказываний учеников показал, что наиболее часто встречаются следующие когнитивные искажения:

- «Генерализация» - склонность строить общие заключения из отдельных деталей.
- «Черно-белое мышление» - по типу “все или ничего”, “всегда или

никогда”.

- «Туннельное видение» - замечать лишь негативные стороны жизни и не видеть ее положительные моменты.

- «Негативные предсказания» - делать только негативные прогнозы.

- «Катастрофизация» - ожидать наихудшего и сгущать краски и др.

Как можно работать с дезадаптивными адаптивными мыслями на начальном этапе? Мы предлагаем ученикам работу в группах (5-7 человек). Мы выбираем 3-4 наиболее распространенных в данном классе дезадаптивные мысли. Представитель группы случайным образом выбирает одну из них. И ученики совместно подбирают: а) аргументы в пользу этой мысли и б) аргументы против этой мысли. Практически во всех случаях удастся найти большее количество контраргументов, и первоначальная дезадаптивная автоматическая мысль может быть преобразована. Например:

- А вдруг я забуду что-то очень важное? – Я хорошо готовился; у меня достаточно времени; я смогу собраться и вспомнить все, что нужно.

- Если я не наберу высокий балл, родители разочаруются во мне. – Если у меня и не получится набрать высший балл, родители скорее всего, поддержат меня, и мы вместе выберем хороший вариант для поступления.

- Если я не сдам, моя жизнь пойдет под откос. – Еще есть время для подготовки, даже если не сдам с первого раза, будет пересдача, я приложу все силы и справлюсь. Чтобы прийти к цели есть много разных путей.

После выступления каждой группы мы вместе формулируем алгоритм «Что делать, если одолевают негативные мысли»:

- Отследите возникшую автоматическую мысль, которая приводит к ухудшению настроения, состояния.

- Узнайте ее, скажите мысленно СТОП!

- По возможности, запишите ее.

- Проверьте эту мысль на реальность, адекватность, логичность, приведите аргументы ЗА и ПРОТИВ.

- Можно составить кризисный «план» - что я буду делать, если эта мысль все же правдива.
- Сформулируйте реальный ответ на эту мысль.
- Произнесите альтернативный ответ. Альтернативный ответ - слова, которые соответствуют действительности и могут помочь Вам собраться и наилучшим образом справиться с ситуацией.
- Если есть возможность, запишите его на карточку и положите на видное место.

В завершение этого блока психолог приводит список из составленных ранее универсальных формул самоподдержки, ученики выбирают для себя наиболее привлекательную и подходящую из числа предложенных психологом и, при желании, формулируют свою.

Приведем несколько высказываний, которые выбрали/сформулировали для себя наши выпускники: «Я это переживу», «Я справлюсь!», «Прорвемся!», «Хочешь - не хочешь, а делать надо!», «В любом случае, я стану хорошим человеком», «Все сложится так, как нужно», «Я все делаю правильно», «У меня есть шанс!», «Жизнь продолжается», «Я не сдохну от этого», «Я достаточно сильная личность!», «Трудности делают жизнь ярче», «Готовимся к худшему, а надеемся на лучшее!», «Я делаю все, что могу», «Москва не сразу строилась!».

Заключение. Таким образом, психологическая подготовка выпускников к государственной итоговой аттестации остается по-прежнему актуальной задачей. Важен комплексный подход, в первую очередь, это работа со всеми участниками образовательных отношений. А с учениками хороший результат дает работа психолога на эмоциональном, интеллектуальном и поведенческом уровне. На психологических занятиях подросток может лучше понять себя, отреагировать избыточные неприятные эмоции, более реально взглянуть на жизненную ситуацию, рационально спланировать имеющееся время, настроить себя на плодотворную работу и актуализировать свои собственные ресурсы. При этом важно, чтобы и сам подросток, и окружающие его взрослые еще раз осознали, что экзамен является серьезным, но очередным этапом в его жизни.

Жизнь гораздо больше этого, она продолжается и будет преподносить и трудности, и приятные сюрпризы. А с хорошим рабочим настроем и при конструктивном взаимодействии можно успешно преодолеть очень многие препятствия и открыть новые разнообразные возможности.

Литература

1. Бек, Д. (2018) Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. СПб: Питер.
2. Бернс, Д. (2021) Терапия беспокойства. Как справляться со страхами, тревогами и паническими атаками без лекарств. М.: ООО «Альпина Паблицер».
3. Голерова, О.А., Егорова, Л.В., Князев, А.В. (2022) Программа профилактической направленности для обучающихся 11-х классов «Психологическая подготовка к ЕГЭ». М.: ГБУ ГППЦ ДОНМ.
4. Добсон, К., Добсон, Д. (2021) Научно-обоснованная практика в когнитивно-поведенческой терапии. СПб: Питер.
5. Жукова, И.В. (2016) Система психологического сопровождения старшеклассников при подготовке к государственной итоговой аттестации. *Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы всероссийской научно-практической конференции, 2016 г., Москва, МГПУ.* СПб.: НИЦ АРТ.
6. Королева, Н.А., Стебенева, Н.В. (2003) Путь к успеху. Программа психолого-педагогических мероприятий для выпускников в период подготовки к единому государственному экзамену. *Школьный психолог*, 2003, 29.
7. Моница, Г.Б., Раннала, Н.В. (2009) Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». СПб.: Речь.
8. Чибисова, М.Ю. (2009) Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М.: Генезис.