

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

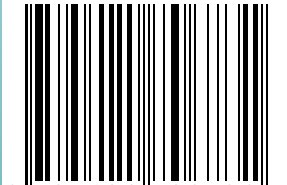
ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

К ПРОФЕССИЯМ ПСИХОЛОГО-

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Коллективная монография

ISBN 978-5-4217-0673-1



9 785421 706731

Курганский
государственный
университет



библиотечно-издательский
центр

65-48-12

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Курганский государственный университет»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ
К ПРОФЕССИЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Коллективная монография

Курган 2023

УДК 373+159.923.2

ББК 74.20+88.3

Т 33

Рецензенты:

Никитина Елена Юрьевна, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск;

Бобкова Наталья Дмитриевна, д-р пед. наук, и. о. ректора ГАОУ ДПО ИРОСТ, г. Курган;

Суслова Оксана Валентиновна, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.

Печатается по решению научно-технического совета Курганского государственного университета.

Теория и практика подготовки личности к профессиям психолого-педагогической направленности : коллективная монография / под. общ. ред. А. С. Рылеевой. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2023. – 178 с.

В монографии коллектив авторов представил результаты теоретико-эмпирического поиска по проблеме самоопределения и ориентирования личности на профессии психолого-педагогической направленности. В основу теоретического исследования проблемы положен культурологический подход. Практическая часть охватывает аспекты проблемы профессионального и личностного самоопределения на разных возрастных этапах. В этой главе приводятся результаты исследований по широкому кругу вопросов, связанных с развитием профессионально важных качеств, необходимых для успеха в профессиях психолого-педагогической направленности: формирование нравственных качеств личности, развитие способности личности выходить из кризисных ситуаций, развитие речевого поведения, формирование умений инновационного проектирования.

Авторы монографии: А. С. Рылеева, С. В. Еманова, Е. Б. Бабошина, Е. М. Захарова, Е. А. Казанцева, Е. А. Хомутникова.

ISBN 978-5-4217-0673-1

©Курганский
Государственный
университет, 2023
©Авторы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение (<i>А. С. Рылеева</i>).....	4
1 Теоретические аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности	5
1.1 Современные модели предметно-профильной подготовки школьников в процессе профессионального самоопределения (<i>С. В. Еманова, Е. А. Казанцева</i>).....	5
1.2 Культуросообразный подход к становлению субъектных качеств в профессиональной подготовке педагога (<i>Е. Б. Бабошина</i>).....	32
2 Практические аспекты самоопределения личности в профессиональной и личностной сферах	86
2.1 Психолого-педагогическая работа с младшими школьниками по личностному самоопределению в рамках «Разговоров о важном» (<i>А. С. Рылеева</i>)	86
2.2 Особенности выбора обучающимися подросткового возраста стратегий поведения в кризисных ситуациях (<i>А. С. Рылеева</i>)	113
2.3 Социология речевого поведения молодежи социальных и психолого-педагогических направлений подготовки ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» (<i>Е. А. Хомутникова</i>).....	142
2.4 Формирование умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы при реализации профильного обучения (<i>Е. М. Захарова</i>)	158
Заключение (<i>А. С. Рылеева</i>)	176
Сведения об авторах.....	177

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние на рынке труда потребовало появления нового типа специалиста, обладающего набором профессионально важных качеств, позволяющих ему быть востребованным и конкурентноспособным. В связи с этим перед образовательными учреждениями стоит задача организовать работу с участниками образовательных отношений по формированию высокого уровня самосознания, повышенного чувства ответственности, стремления к саморазвитию, особенно у школьников, перед которыми стоит выбор будущего профессионального пути¹. В ситуации выбора обучающиеся сталкиваются с рядом проблем, особенно это касается овладения профессионально важными качествами для успеха в будущей профессиональной деятельности. Также перед учреждениями высшего образования стоит проблема: как привлечь выпускников школ на профессии психолого-педагогической направленности. Тем более, что анализ ситуации на рынке труда востребованных профессий в сфере образования в Курганском регионе по данным 2022 года, проведенного кафедрой педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам Курганского государственного университета, показывает нехватку таких специалистов, как учителей начальных классов, дефектологов, учителей математики и физики, психологов. Выпускники университета из факторов, препятствующих их желанию идти работать в сферу образования или же быстрое увольнение (после 2–6 месяцев работы) называют: отсутствие навыков взаимодействия, страх решать конфликтные ситуации, проблемы во взаимоотношениях с законными представителями, неумение решить проблемы с дисциплиной у учеников, психологическая нагрузка. В связи с этим возникает необходимость ранней профилизации, начиная с младшего школьного возраста, нацеленной на развитие личностных качеств, необходимых для успеха в профессиях психолого-педагогической направленности, вовлечение обучающихся в педагогическую деятельность в качестве помощников классного руководителя, вожатых, волонтеров, мотивирование на поступление в классы психолого-педагогического профиля, тесное сотрудничество школы и вуза.

В данной монографии рассматривается круг вопросов, связанных с решением этих проблем.

¹ Рылеева А. С. Организация работы по профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных учреждениях курганской области / А. С. Рылеева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 2 (38). – С. 151–156.

1 Теоретические аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности

1.1 Современные модели предметно-профильной подготовки школьников в процессе профессионального самоопределения²

Система образования России в период существенных перемен, ориентации на новые цели и ценности, осознания необходимости перехода к системе непрерывного образования, ориентируется на применение новых средств и технологий. Еще «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г.» определила в качестве важной задачи специализированную подготовку (профильное обучение) школьников, связанную с индивидуальным выбором предметно-профессиональной деятельности, ориентированной на дальнейшую профессиональную подготовку, на реальный социальный заказ, в рыночных условиях и в целях осуществления преемственности ступеней школьного, среднего и высшего профессионального и дополнительного образования [2].

Данная проблема привлекла внимание специалистов разной направленности. Это предметно ориентированное обучение (Л. К. Артемова, А. И. Влазнер и др.); возможность привлечения к организации данной работы учреждений дополнительного и профессионального образования (В. А. Коровин, Т. М. Мищенко, И. Н. Никонов, О. В. Петунин, Я. Ю. Сухова и др.) [10].

Поиск новых подходов в образовании ориентирован не на определенные предметные результаты обучающихся, а на формирование у них системы знаний, универсальных умений, личностных и специальных компетенций, ориентированных на общечеловеческие ценности, получение опыта социально-коммуникативной и творческой деятельности. Кроме того, в Федеральном законе РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость формирования на уровне среднего общего образования у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности «на основе индивидуализации профессиональной ориентации, самостоятельному жизненному выбору, продолжению обучения и началу профессиональной деятельности» [1].

² Авторы: С. В. Еманова, Е. А. Казанцева

Именно на ступени общего среднего образования появляется реальная возможность, закрепленная в ФГОС СОО, организации углубленного предметного обучения старшеклассников.

В выполнении поставленных перед школой задач, закрепленных Федеральным стандартом, важную роль играет интеграция общего и дополнительного образования. Каждое общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает модель взаимодействия с внешкольными формами работы, обеспечивающими систему непрерывного образования и профессионального самоопределения старшеклассников.

Используя возможности системы дополнительного образования в профильном обучении учащихся необходимо:

- установить особенности содержания и структуру специальной подготовки в рамках образовательных учреждений разного типа;
- научно обосновать условия реализации системы подготовки;
- выявить возрастные границы и половые особенности обучения старшеклассников в учреждении дополнительного образования;
- разработать и внедрить комплекс программно-методического обеспечения.

Концептуальные основы профилизации

Нормативной основой профилизации является помимо закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС СОО Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, предусматривающая профильное обучение в качестве обязательного компонента [11]. Национальная доктрина образования до 2025 г. определила в качестве **концептуальной основы** формирование у детей и молодежи трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда. Для чего необходимо обеспечение многообразия типов и видов учреждений и вариативности образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования. К моделям относятся внутришкольная (однопрофильная или многопрофильная) и сетевая, основанная на интеграции, взаимодействии учреждений разного типа. В целях успешного самоопределения школьников рекомендуется на второй ступени общего образования введение предпрофильной подготовки.

Профильное обучение – это средство, позволяющее за счет изменений в структуре и содержании образовательного процесса учитывать интересы и склонности обучающихся; включение в учебный план старшей ступени обучения, комплекс дисциплин одной направленности в целях углубления выявленных у обучающихся профессиональных интересов. Основой профильной подготовки является личностно-ориентированный подход, включающий дифференциацию и индивидуализацию.

Дифференциация – это принцип деления на части, позволяющий максимально реализовать возможности личности в решении задач обучения, воспитания и развития. Внешняя дифференциация решает вопросы реформирования системы образования, предполагающей открытие разных типов учреждений, изменение учебных планов и программ, содержания и сроков обучения, в соответствии с интересами и возможностями обучающихся; внутренняя дифференциация предусматривает распределение обучающихся по категориям для достижения специально выделенных образовательных целей в процессе обучения.

Индивидуализация в условиях личностно - ориентированного подхода рассматривается в качестве дидактической системы, нацеленной на обеспечение успешности обучения всех участников образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей и социально-личностных установок, позволяющей осуществлять психолого-педагогическую поддержку обучающегося на всех этапах обучения и развития. Индивидуализация обучения возможно при реализации ряда условий, таких как:

- создание творческой среды, необходимой для реализации возможностей индивида;
- учет имеющихся у личности задатков в развитии способностей;
- организацию разнообразных форм сотрудничества («взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок»);
- создание ситуации успеха любому ребенку в целях повышения личностной самооценки;
- активное использование технологий формирования общечеловеческих ценностей (национальную идентичность; мотивацию на познавательную и творческую деятельность; гражданское самосознание; коммуникативную компетентность; сформированность здоровьесберегающих ценностей; осознанность профессионального выбора; мотивацию на непрерывное образование);

- осуществление индивидуальной помощи в формировании мотивации на предметно-профессиональную деятельность как основу профессионального самоопределения школьников.

Индивидуализация в системе дополнительного образования реализуется при соблюдении условий, предложенных автором и представленных в таблице 1 [18].

Таблица 1 – Условия индивидуализации обучения в программах дополнительного образования

Однородность	Комплектование учебных групп по направлению однородного состава с начального этапа обучения на основе собеседования
Дифференциация	Внутригрупповая дифференциация по интересам и возможностям обучающихся
Персонификация	Создание персонифицированных учебных программ по направлению или разработка программы индивидуального маршрута школьника в рамках коллективной работы
Психолого-педагогическая диагностика	Диагностика динамических характеристик, профессиональных предпочтений, успехов в определенном виде деятельности, рекомендации учителей и родителей

Системно-деятельностный подход, дополняя лично-ориентированный подход в обучении, способствует:

- формированию мотивации обучающихся к саморазвитию и самообразованию;
- проектированию развивающей образовательной среды;
- активной учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- учету психологических и физиологических особенностей участников учебно-воспитательного процесса [17].

В современном образовании организация работы по профессиональной ориентации учащихся тесно связана с профильным обучением, которое предполагает различное сочетание групп дисциплин.

Школьные базовые курсы – набор общих дисциплин независимых от профиля обучения старшеклассника, реализуемых по учебному плану школы.

Школьные профильные курсы – углубленные школьные курсы, объединенные единой предметной областью знаний представляют профиль обучения.

В школьной практике используется следующий вид профилизации: в старших классах средней школы обучение организовано по пяти профилям: естественно-научному, гуманитарному, социально-экономическому, технологическому и универсальному. Учебный план, на основании ФГОС СОО, содержит до десяти учебных дисциплин и одну дисциплину из каждой предметной области; профильный (кроме универсального) содержит четыре дисциплины углубленного уровня освоения. «Обучающиеся имеют возможность учиться по специальным программам в рамках индивидуального маршрута, исходя из способностей или профессионального выбора. Уровень освоения может быть как базовым (основным), так и углубленным (специальным). Обучающиеся могут осваивать также дополнительные дисциплины или курсы по выбору. За два года обучения на каждого школьника должно приходиться до 2170 часов» [17].

Элективные курсы – обязательные для освоения обучающимися девятого, десятого и одиннадцатого классов предметы, не менее пяти-шести за два последних года, дополнительно к основным, позволяют решать проблемы профессиональной ориентации. Данный курс используется:

- в качестве «надстройки», превращая его в углубленный в образовательном учреждении;

- факультативного изучения предмета общеобразовательного уровня для удовлетворения познавательных потребностей, либо для подготовки к сдаче ЕГЭ.

- программы, выходящей за рамки профильной подготовки школы, которая может быть реализована в других образовательных организациях.

Предполагается широкая направленность курсов в целях их свободного выбора учащимися. Предметы элективного курса могут вестись как в школе, так и в других учреждениях, представляющих дополнительное или профессиональное образование.

Модели профильного обучения в системе дополнительного образования

Исходя из функциональности профильного обучения задача учреждений дополнительного образования состоит в организации профильной ориентации, элективных курсов и профессионально ориентированных программ. Отбор учащихся в элективные курсы или профессиональные программы осуществляется в процессе профессионально-профильной ориентации. Результатом является выбор школьником своего индивидуального маршрута в профессионально-образовательном пространстве.

Профильная ориентация – совместная деятельность педагога и учащегося, в результате которой обучающийся осуществляет адекватный выбор направления профильной подготовки и определяется готовность ученика к социально-культурному и профессиональному самоопределению.

С. В. Еманова определила этапы готовности обучающихся к выбору профиля обучения:

- поисково-диагностический, выявляющий позиции «хочу» и «могу» у школьника;
- основной, моделирующий виды деятельности по типу «буду»;
- мотивирующий, предполагающий выбор профессиональной направленности деятельности [16].

На первом этапе проводится диагностика запросов и имеющихся склонностей учащихся.

Этот период предназначен для выявления адекватного пути развития личности, обучения способам самодиагностики познавательных, творческих и специальных способностей;

- организация процедур психолого-педагогической самодиагностики;
- анализ социальных и жизненных ситуаций, которые могут стать причиной сложностей в профессиональном самоопределении.

На следующем этапе:

- проводятся серии ориентировочных прогностических заданий на соответствие личности школьника требованиям избираемого профиля;
- проводятся специальные занятия по формированию качеств личности, необходимых для реализации ученика в выбранном виде деятельности.

Заканчивая обучение по программе профильной ориентации учащиеся отличаются сформированностью достаточного уровня социальной зрелости и могут осуществлять самостоятельный выбор профиля или профессиональной направленности обучения.

Уровень результативности пройденной программы оценивается:

- по возможности сформулировать образовательный запрос;
- по выбору дальнейшей профессиональной деятельности;
- по сформированности способностей универсального характера
- по востребованности в жизненном и социальном становлении.

Объем программы предпрофильной ориентации составляет от 36 до 72 часов в год. Результатом обучения является адекватный выбор профиля обучения (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни готовности к выбору профиля обучающимися

Критерий готовности к выбору профиля обучения	Содержание критерия
Ценностный	Выраженность ценностных ориентаций
Целевой	Представление цели профильного обучения
Информационный	Готовность к самообразованию и профессиональному образованию
Компетентностный	Сформированность компетенций, необходимых в освоении предметно-профессиональной деятельности

Профильному выбору активно содействует социокультурная среда учреждения дополнительного образования. Погружение в познавательную, коммуникативную, творческую деятельность формирует устойчивую мотивацию на саморазвитие.

Элективные курсы в УДО реализуются в рамках сетевого взаимодействия с общеобразовательной школой и являются частью профильного учебного плана школы, которые для старшеклассников, обучающихся по профильной программе являются обязательными. Набор дисциплин элективного курса определяется совместно. К профессионально-ориентированным относятся **допрофессиональные** и **профессиональные** программы.

Допрофессиональное образование – первый этап непрерывного и дополнительное к основному образованию и первая ступень профессиональной подготовки учащихся. Задача допрофессиональной программы – получение первоначальных знаний и навыков в выбранной профессии. Допрофессиональные программы в учреждении дополнительного образования бывают двух видов: комплексные и однопредметные. Комплексные программы включают ряд дисциплин и решают задачи предпрофессионального образования. Однопредметные программы состоят из модулей, позволяющих расширить и углубить профессиональные знания и выполняют роль пропедевтической подготовки по определенной профессии. Так, например, условия успешной реализации модели допрофессиональной педагогической подготовки были определены С. В. Емановой в диссертационном исследовании: «систематизация внешкольной работы по профессиональной ориентации; реализация интегрированных и комплексных форм обучения; создание образовательных программ, отсутствующих в сфере дополнительного образования; определение предметного содержания допрофессиональных программ; активное использование индивидуальных форм учебной деятельности; осуществление дифференцированного и дозированного подхода в обучении; индивидуальное продвижение воспитанницы по программе; применение урочных форм обучения...» [16].

Профессиональная подготовка в учреждении дополнительного образования

Профессиональная подготовка предусмотрена «Перечнем профессий рабочих и должностей служащих для профессиональной подготовки учащихся общеобразовательных учреждений». Данные типы программ могут быть реализованы в общеобразовательной школе в универсальных классах и в учреждениях дополнительного образования при сетевом взаимодействии с профессиональными учреждениями [19].

По мнению А. В. Золотаревой «в учреждении дополнительного образования можно реализовать программы двух уровней сложности: допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки. Результатом первого является профессиональный интерес обучающегося и профессиональное самоопределение. Результат на уровне второго – это адаптация к избранной профессии, получение знаний, умений и навыков по профессии,

решение социальных и финансовых проблем через детскую производительную деятельность» [13].

Однако профессиональные программы для школьников должны быть привлекательными, не сопряженными с опасными условиями труда, не трудоемкими, дающими полезные в быту и жизни навыки, востребованными на рынке труда и дающими возможность раннего трудоустройства.

В области имеется положительный опыт реализации программ профессионального образования при подготовке социально значимых профессий в учреждениях дополнительного образования.

Профессиональная подготовка старшеклассников в УДО является трехступенчатой:

1 Подготовительная ступень (репродуктивно-деятельностная) по усвоению основных способов трудовой деятельности в рамках одной или смежных специальностей.

2 Пропедевтическая ступень по формированию умений и навыков избранной профессиональной деятельности.

3 Получение квалификации по освоенной специальности.

Профессиональное обучение завершается квалификационным экзаменом по подтверждению 2 или 3 разряда по избранной профессии в пределах Единого тарифно-квалификационного справочника. Письмо Министерства образования РФ от 21 мая 2001г. № 511/13-13 «О перечне профессий для общеобразовательных учреждений» позволяет решать задачу ранней профессиональной подготовки. Перечень профессий справочника рассчитан на обучении старшеклассников при наличии профессиональных кадров соответствующей квалификации и материально-технической базы образовательного учреждения. Специалисты, прошедшие аттестацию и имеющие соответствующие лицензии могут осуществлять индивидуальную подготовку учащихся [14] или договор о совместной деятельности (интегрированная программа обучения) с учреждением среднего профессионального образования.

Как показывает опыт в лонгитюдной системе профессиональной подготовки обучения можно начинать с девятого класса. Что активно используется учреждениями дополнительного образования при организации лонгитюдных форм обучения (3–5 лет), позволяющих уменьшить недельную нагрузку и снизить возрастной уровень освоения профессиональных программ как объективной необходимости ранней социализации подростков.

При составлении программы профессионального обучения учащихся нужно учитывать требования, которые закреплены в перечне профессий: время подготовки, сочетание теории и практики, набор получаемых умений и навыков, ожидаемые результаты, а также Федеральный Стандарт по профессии. При освоении предпрофессиональной программы возможна интеграция со средним профессиональным учреждением художественной направленности при опоре на ФГОС СПО. При разработке программ подготовки должностей служащих используется «Сборник тарифно-квалификационных характеристик по общеотраслевым должностям служащих [14]. Порядок подготовки школьников по профессиям утверждается органами управления образованием. Профессиональная подготовка с правом получения свидетельства может осуществляться при получении лицензии учреждения на данную программу.

Развитие познавательной активности подростков в условиях учебной деятельности школы и допрофессиональной программы дополнительного образования

Отечественные психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко рассматривали память в единстве с деятельностью человека, значимостью ее для решения познавательных и практических задач, а также в связи с мотивационной и операциональной ее стороной.

Важнейшим условием продуктивности является умственная активность человека, его мыслительная деятельность, выражающаяся в познавательной активности. Современный подход к проблеме познавательной деятельности указывает, что без опоры на мыслительную деятельность, на понимание усвоение знаний учащимися невозможно.

Все способы активизации познавательной деятельности учащихся не только способствуют развитию их мышления, воображения, творческих способностей, но и является необходимым условием быстрого и эффективного приобретения знаний.

Психолого-педагогические исследования позволяют понять особенности познавательной деятельности учащихся, помогают раскрыть интеллектуальные возможности подростка.

Психологи признают зависимость психики, и в частности интеллектуальных способностей ребёнка от социально-экономических условий его су-

ществования. Познавательные процессы, способности, в том числе и умственные, развиваются во взаимодействии с окружающей средой. Б. М. Теплов говорит, что «мы не можем понимать способности... как врождённые способности индивида. Врождёнными могут лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в развитии способностей, сами же способности всегда являются результатом развития! Они не только проявляются, они создаются в действительности».

Деятельность подростка в процессе учения – это накопление новых знаний, формирования новых умений и навыков, стиля мышления, который требует интенсивной умственной работы. Данные, полученные в лаборатории дифференциальной психологии говорят, что успешность обучения зависит от типа интеллекта и самая высокая успешность у учащихся с невербальным и крайне вербальным типом, самая низкая – у школьников с умеренно-вербальным типом».

Процесс учения активизирует познавательные функции личности, а усиление познавательной деятельности вызывает активизацию познавательных мотивов.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для большинства высших психологических функций. Улучшаются особенности ряда процессов познавательной деятельности.

Актуальность психологической диагностики связана с выявлением внутренних резервов познавательной активности, мыслительных процессов и памяти учащихся различных возрастных групп для поиска наиболее эффективных путей организации профильной и допрофессиональной деятельности обучающихся подросткового возраста.

При проведении диагностического исследования мы поставили перед собой следующие задачи:

1 Экспериментальное изучение характеристик памяти, внимания, мышления учащихся.

2 Сравнительный анализ соотношения познавательных функций подростков, девочек и мальчиков.

3 Корреляционный анализ интеллектуальных процессов и успешность обучения.

4 Изучение динамики развития логического мышления.

5 Отслеживание качественных изменений в познавательных процессах учащихся, занятых специальной профессионально направленной деятельностью.

6 Сравнительный анализ уровня познавательной активности группы допрофессиональной педагогической подготовки и их сверстников в общеобразовательной школе.

Исследования проводились в три приема в течение года. Объектом исследования явились учащиеся с 7 по 9 классы школы № 41 и обучающиеся этой же школы, посещающие занятия в допрофессиональной программе «Домашний воспитатель» Дома творчества детей и молодежи «Гармония». Первичная выборка испытуемых составила 54 человека (32 мальчика, 22 девочки).

Таблица 3 – Анализ успеваемости учащихся школы

Группы по качеству успеваемости	7 класс	8 класс	9 класс	в %
Учатся «отлично»	3	2	1	11,1
Успевают на «4 и 5»	9	5	6	37,03
Учатся удовлетворительно	2	8	14	44,4
Имеют проблемы в обучении	1	1	2	7,4

Исходным успешности познавательной деятельности стали показатели успеваемости участников. На рисунке 1 изображены результаты успеваемости учащихся в процентном отношении

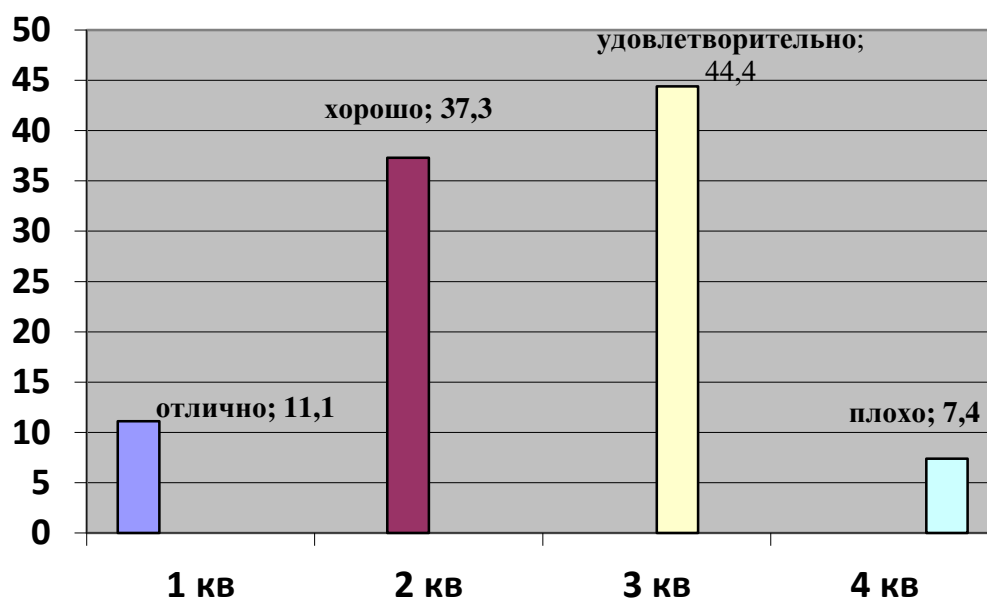


Рисунок 1 – Анализ успеваемости учащихся школы

Для поиска факторов развития познавательных процессов сравнивалось проявление функций у учащихся 7, 8, 9 классов, девочек и мальчиков. Для исследования познавательной активности и интеллектуального развития была взята разновозрастная группа учащихся 7, 8, 9 классов. Всего 20 человек: 13 мальчиков и 7 девочек.

При организации второго этапа исследовательской работы была выдвинута гипотеза: количественная сторона познавательных функций подростка переходит в качественную при правильной организации учебного процесса. Целью исследования явилось изучение зависимости между развитием познавательных процессов и организацией познавательной деятельности, интеллектуального уровня подростка и успешности обучения. Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- 1 Изучение характеристик памяти, внимания, мышления, интеллекта участников допрофессиональной программы «Домашний воспитатель».

- 2 Сопоставление познавательных функций учащихся школы и профильного объединения.

Для исследования познавательных процессов учащихся школы № 41 г. Кургана и воспитанников УДО применялись следующие методики: методики Рассолимо, Шульте, методика «закономерности числового ряда». Объектами вторичного исследования стали подростки седьмых классов

(110 человек), 8 классов (52 человека), 9 класса (19 человек), обучающихся объединения допрофессиональной подготовки (40 человек). Всего 221 испытуемый. Из них 122 девочек, 99 мальчиков.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что испытуемые в целом обладают средним уровнем развития познавательных функций. Внимание у подростков ухудшается в связи с трудностями кризисного периода. Механическая память заменяется смысловой, которая в среднем на 14% выше. Мышление у подростков дает скачок к седьмому классу. В ходе эксперимента выявлено наличие половых различий в показателях памяти. Показатели памяти, внимания значительно выше у девочек, чем у мальчиков в 7 классе. В развитии мышления наблюдается другая картина. Уровень мышления мальчиков и девочек выравнивается, к среднему подростковому возрасту мальчики обгоняют девочек в развитии мышления и интеллекта.

Анализ результатов деятельности школьников (дневников, журналов, тетрадей) анкетных данных позволил выделить четыре группы учащихся от познавательных особенностей которых зависят результаты их успеваемости в школе. Учащиеся группы с высоким уровнем мышления и средней памяти и внимания показали высокий результат по предметам естественно-математического цикла – 4,8 балла.

Во второй группе средний балл достаточно высок – 4,5. Сюда относятся ученики с высокими показателями познавательных функций.

Испытуемые данной группы учатся одинаково успешно по всем предметам.

Самая низшая успешность обучения (2,3 балла) у учеников группы со слабыми показателями познавательных функций.

У учащихся группы с хорошим уровнем памяти и внимания по средним мышления отмечается стабильный интерес к предметам гуманитарного цикла/ средний балл – 4,2.

Следует отметить, что самая высокая успешность обучения оказалась у мальчиков с высокими показателями интеллекта, памяти и внимания.

У подростков с достаточно высоким уровнем мышления и интеллекта и слабым уровнем внимания отсутствуют познавательные мотивы к учению. Что влечет за собой слабую успеваемость.

Показатели уровня логического мышления у семиклассников указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию качественного показателя мыслительной функции.

В процессе исследования было выявлено, что развитие познавательных функций у подростка имеет две стороны – количественную и качественную. Количественные умения заключаются в степени, уровне развития мышления. Качественные изменения характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов. Явные различия демонстрируют девочки и мальчики. На рисунке 2 представлены половые особенности познавательных процессов участников эксперимента.

Полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые в целом обладают средним уровнем развития познавательных функций. Познавательные функции от среднего к старшему подростковому возрасту претерпевают изменения. Память как основа мыслительной деятельности и познавательной активности у подростков также связана с возрастными особенностями. У девочек уровень запоминания выше, чем у мальчиков.

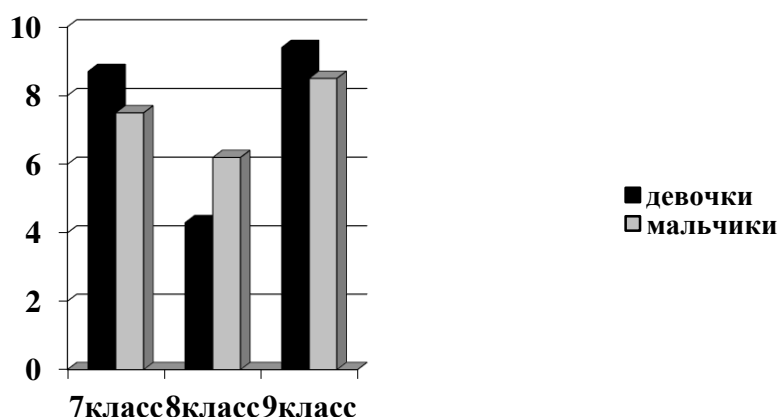


Рисунок 2 – Половые особенности познавательных процессов

Внимание у подростков ухудшается (в 7 классе – 58 % запоминания, в 8 классе – 28,6 %) в связи с уменьшением уровня познавательного интереса. В развитии памяти намечается рост, увеличивается уровень эффективности запоминания (в 7 классе – 36 % запоминания, в 8 классе – 85 %). Мышление у подростков остаётся в пределах нормы (в 7 классе – 72 % усвоения, в 8 классе – 70 %). Рост показателей мыслительной деятельности наблюдается к 9 классу (в 7 классе – 81 %, в 9 классе – 86,3 %).

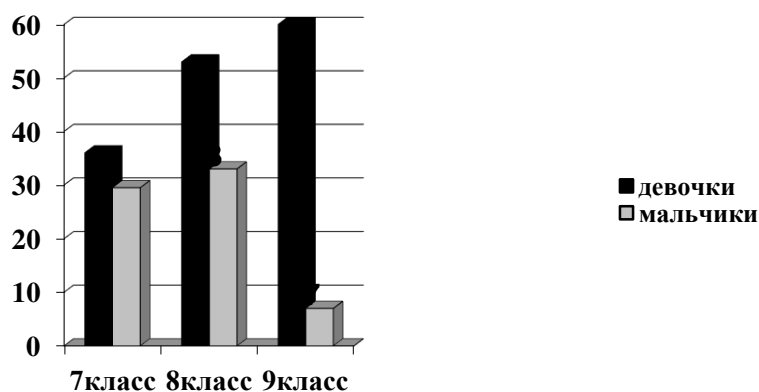


Рисунок 3 – Характеристика памяти

Мыслительная деятельность и вербальный интеллект активно проявляются у ребят ближе к 9 классу.

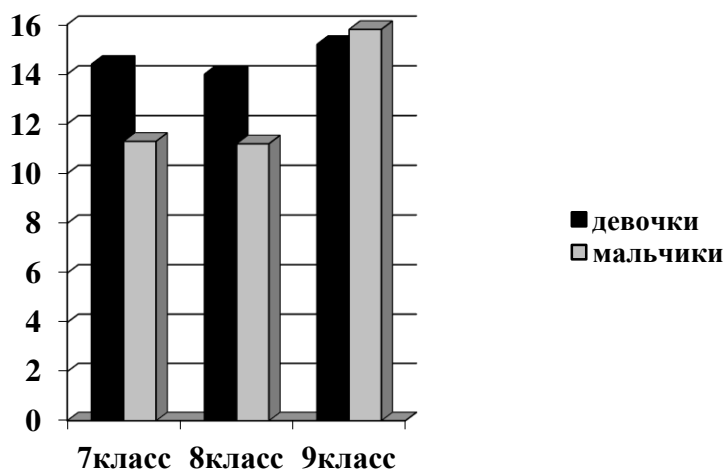


Рисунок 4 – Характеристика мышления

Проведён сравнительный анализ результатов исследования уровня познавательных процессов учащихся школы № 41 и обучающихся в профильном объединении в УДО. Согласно полученным данным участники программы допрофессиональной подготовки показали результат выше, чем учащиеся школы №41 по всем методикам.

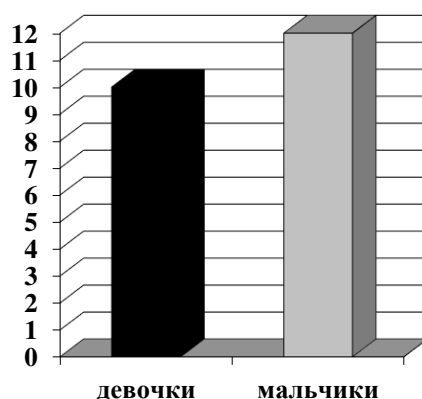


Рисунок 5 – Характеристика вербального интеллекта

Так, например, при исследовании памяти результат, показанный участниками допрофессиональной программы на 25 % выше, чем у их сверстников школы № 41. Диагностика внимания выявила, что результат, показанный ребятами профильного объединения на 24,8 % выше, чем у их сверстников в общеобразовательной школе. Исследование мышления показало, что результат учащихся пансиона на 5,3 % выше, чем у их сверстников в школе № 41. Причины таких результатов могут быть таковы:

1 У некоторых подростков школы № 41 с достаточно высоким уровнем развития мышления наблюдается низкий уровень внимания, что свидетельствует об отсутствии у них познавательных мотивов к учению.

2 Эффективность организации познавательной деятельности в условиях дополнительного образования выше, чем в школе.

Таким образом, активизация познавательной деятельности учащихся включенных в профильную программу способствует не только развитию их мотивации к учению, но и развивает качественные показатели мыслительных функций подростков, способствует успешности их обучения.

Получены доказательства, что организация профессионально направленных занятий положительно влияет на развитие познавательно-интеллектуальных функций. Использование профессионально-ориентированного содержания дало улучшение у учащихся всех показателей познавательного интереса в среднем на 19 % и познавательных потребностей 23 % учащихся.

Анализ познавательной активности подростков допрофессиональной программы проводился по участию ребят и их активности в интеллектуальных и творческих формах внешкольной деятельности.

Высокие показатели познавательной активности продемонстрировали члены профильного объединения ДТДиМ «Гармония» – на 39 % выше, чем их сверстники, обучающиеся в школе; 97 % участников показали сформированность познавательных потребностей.

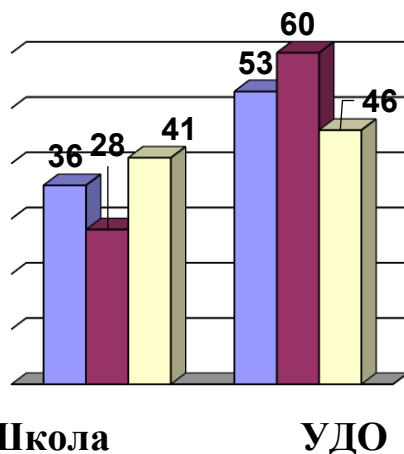


Рисунок 6 – Познавательная, мотивационная, творческая активность школьников в учебной и в допрофессиональной деятельности

Проведен сравнительный анализ результатов исследования уровня развития познавательных процессов учащихся школы в рамках учебной деятельности и обучающихся допрофессиональной программы «Домашний воспитатель» учреждения дополнительного образования.

Согласно полученным данным обучающиеся по программе домашнего воспитания показали результаты выше, чем ученики школы № 41 по всем методикам: памяти – выше на 25 %, внимания – выше на 24,8 %, мышления – выше на 5,3 %.

В настоящее время большое значение приобретает поиск наиболее эффективных путей обучения, повышение качества усвоения знаний, выявление внутренних резервов познавательной активности учащихся.

Технология профильно-профессионального обучения в условиях дополнительного образования

С введением профильного обучения предусмотрена организация учебных практик, проектирование, исследовательская деятельность, что предполагает не только дифференцированное содержание, но и по-другому построенный образовательный процесс. Далекое не каждая школа способна соответствовать имеющимся потребностям школьников. Современные

программы УДО дифференцированы по содержанию и состоят из инвариантной и вариативной частей.

Необходимость внедрения творческого проектирования в условиях учреждений дополнительного образования, вызвано тем, что процесс проектирования требует «погружения» в решаемую проблему, непрерывности творческого процесса, а в общеобразовательных программах нет разделов, связанных с освоением методов творческой деятельности, алгоритма проектирования.

При проектировании образовательного процесса необходимо учитывать, что при новой парадигме образования, центральной фигурой в педагогическом процессе является не педагог, а обучающийся.

Приоритетным становится самостоятельное приобретение знаний, а не запоминание и воспроизведение готовых. Большое значение для развития субъекта личности имеют совместное размышление, диалог, исследование; объектное воздействие уступает место творческому процессу взаимодействия, взаиморазвития, сотворчеству, сотрудничеству. Творческое проектирование предусматривает активную деятельность детей, их самостоятельность, самоконтроль, самореализацию, т.е. обеспечивает субъектность образования.

Внешкольные организации располагают интересным опытом организации «творческого проектирования» на базе постоянно действующих творческих мастерских, которые позволяют в одно и то же время нескольким группам детей разного возраста и уровня подготовки заниматься разнообразными видами художественно-творческой деятельности (проектирования, моделирования, конструирования, художественной вышивки, плетения, изготовления искусственных цветов, украшений из кожи, бисера, аксессуаров, сувениров и т. д.), сочетая коллективные формы организации образовательной деятельности с учетом индивидуального подхода. Но такие занятия сложны в управлении, предъявляют высокие требования к мастерству педагога, техническому оснащению.

Творческое проектирование является методикой реализации разноуровневых целей обучения в условиях внутренней дифференциации и в определении условий, позволяющих, подростку строить индивидуальную траекторию в освоении программы. Одним из эффективных путей ее реа-

лизации, является деятельность, направленная на самопознание, самопроектирование, целенаправленное самоизменение, творческую самореализацию, саморазвитие.

На современном этапе проектирование выступает обязательным образовательным звеном в программе старшей школы. Однако «творческое проектирование» в рамках элективных курсов, являющихся частью учебных планов профильной подготовки осуществляется шире и глубже, предусматривает организацию проектно-технологической деятельности различной профессиональной направленности, коллективного творческого проектирования, самодиагностики, самопроектирования себя в профессии, предварительных профессиональных проб в различных направлениях профессиональной деятельности, индивидуального творческого проектирования, исследовательской деятельности.

Включение в образовательный процесс школы учреждения дополнительного образования повышает мотивацию учащихся к учению.

Организация педагогического исследования

Целью проведения экспериментальной работы явилась проверка эффективности формирования готовности к самоопределению и выбору профессии у выпускников программ профессиональной направленности, реализующихся в учреждении дополнительного образования МБОУДО ДТДиМ «Гармония». Было поставлено ряд задач, ориентированных на предполагаемый положительный результат:

- 1 Разработка проекта программы по готовности обучающихся к самоопределению.
- 2 Комплектование группы участников и педагогических работников.
- 3 Подбор и обсуждения комплекта диагностического инструментария.
- 4 Проведение констатирующего эксперимента.
- 5 Реализация содержания программы.
- 6 Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов (16).

В констатирующем эксперименте приняли участие 100 обучающихся, 10 педагогов и 80 родителей Дома творчества «Гармония» г. Кургана.

Основой для формирования готовности обучающихся к выбору профессии явились программы обучения различных форматов: элективные курсы, профильные классы, программы профессиональной подготовки.

Разработанный опросник для обучающихся включил следующие компоненты: информированность; сформированность специальных умений; готовности к выбору профессии.

Полученные данные подвергались ранжированию с целью выявления степени воздействия на различные факторы обучения, влияющие на эффективность профильной подготовки. Было выявлено отношение к профессии, уровень информированности, самооценки, мотивации готовности к выбору профессии, причин выявленных трудностей.

Результаты исследования

Изучение основ и практики дополнительного образования выявило условия успешной профилизации обучающихся: удовлетворение различных интересов учащихся и вовлечение в творческую деятельность (через оперативно-творческую диагностику – 53,1 %; индивидуальные программы поддержки и обучения – 41,3 %; практико-ориентированные программы (творческие мастерские) – 43,2 %; социально-культурную деятельность - 93,2 %) положительно повлияли на самооценку, мотивацию на предметно-профессиональную деятельность учащихся.

Для изучения были определены виды общих способностей, которые востребованы в социальном и профессиональном становлении личности и реализованные в системе дополнительного образования (познавательные, творческие, организаторские, коммуникативные).

Основными причинами поступления обучающихся в профильные программы и программы профессиональной направленности стали:

- подготовка к поступлению в вуз (85 %);
- творческая самореализация (77,5 %);
- помощь в самоопределении (92,5 %).

Результаты контрольного опроса обучающихся представлены в таблице «Мои профессиональные предпочтения» (таблица 4).

Таблица 4 – Мои профессиональные предпочтения

	Показатели	
	Абс.	Отн.
Отношение к избранной профессии	25	25,0 %
Отношение к занятиям профессиональной деятельностью	22	22,0 %
Отношение к знаниям	33	33,0 %
Отношение к учреждению дополнительного образования	20	20,0 %

Приоритетным явилось отношение к знаниям, затем по направлению, выбранному ребятами.

В ходе констатирующего эксперимента были также выделены критерии и показатели готовности к выбору профессии (таблица 5).

Таблица 5 – Критерии и показатели эффективности готовности к выбору профессии

Критерии	Показатели
Сформированность знаний	1 Репродуктивный 2 Активный
Компетентность	1 Проектная деятельность 2 Выполнение научно-исследовательской работы
Личностное становление	1 Уровень социализации. 2 Самовоспитание.
Мотивация	1 Творческая активность. 2 Уровень развития познавательных способностей.

На первом этапе экспериментальной работы высокий уровень готовности обучающихся к выбору предметно – профессиональной деятельности составил 32,8 %, ситуативно к выбору своего будущего пути отнеслись 29,9 % ребят, формальное участие в программе показало 36,3 % участников.

На втором этапе работы внедрены специальные профильные и профессиональные программы, элективные и факультативные курсы при взаимодействии с городскими школами № 22, 29, 30, 35, 41, 47. Из 10 программ

3 были элективными, 3 факультативными годовыми программами, 2 профильными и 2 профессиональными двухгодичными. Высокие показатели теоретических знаний наблюдались после реализации специальных тем. Успешность освоения практических умений связана с организацией деятельностно-творческого взаимодействия. На повышение уровня мотивации к выбору профессии повлияло проведение конкурсов «Основы профессиональных знаний», «Мой выбор», участие в олимпиаде по профориентации и научно-практической конференции. В целях подготовки педагогических работников к разработке и реализации профессионально ориентированных программ была проведена авторская школа «Профессиональное самоопределение в условиях учреждения дополнительного образования» автором комплексной многолетней программы «Школа художественного воспитания», успешно реализующейся в учреждении.

Проследить динамику готовности обучающихся к выбору профессии можно по таблице 6.

Таблица 6 – Динамика готовности обучающихся к выбору профессии

Уровни	I срез		II срез		Показатель прироста
	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	
Ценностный	20	20,0	43	43,0	+23,0
Ситуативный	58	58,0	47	47,0	- 11,0
Формальный	22	22,0	10	10,0	-12,0

Проведение срезов знаний у обучающихся показало положительную динамику в усвоении знаний в начале и в конце обучения. По окончании годичной программы ребята показали уровень знаний 4,4–4,7 балла из 5. В профессиональных программах: по завершении первого учебного года средний балл у ребят был 3,8–4,0; к концу второго учебного года 5,0. Таким образом, повышение качества знаний обучающихся составило 1,0–1,2 балла.

Диагностика профессионального самоопределения по анкете «Выявление сформированности профессионального выбора у обучающихся» в начале обучения по всем видам программ показало положительный ответ у 45 % обучающихся (рисунок 7).

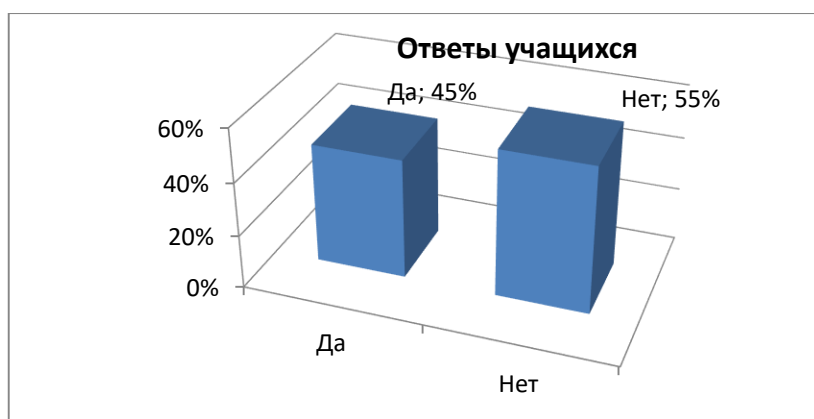


Рисунок 7 – Готовность к профессиональному самоопределению обучающихся после первого года занятий по анкете «Выявление сформированности профессионального выбора у обучающихся»

В конце обучения показатели профессионального самоопределения выпускников профильных и первого года обучения профессиональных программ значительно улучшились (рисунок 8). У большей части обучающихся повысился уровень знаний, и возрос интерес к своей профессии.

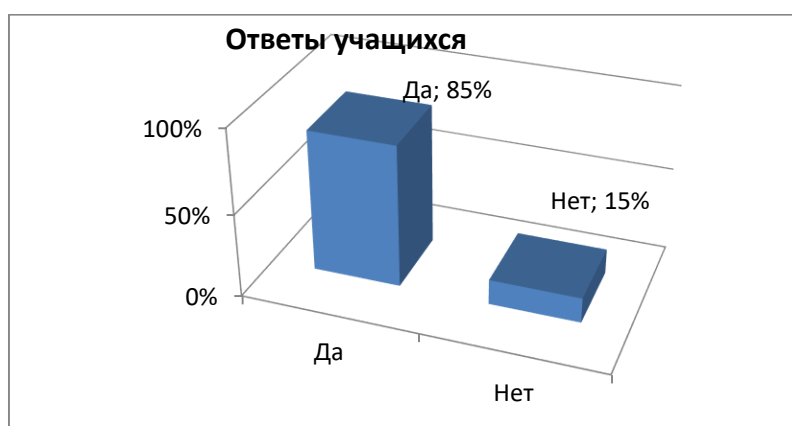


Рисунок 8 – Готовность к профессиональному самоопределению выпускников профильных и профессиональных программ по анкете «Выявление сформированности профессионального выбора у обучающихся»

Положительным итогом можно считать выбор ребятами своей дальнейшей деятельности по профилю подготовки. Из 39 старшеклассников на конец второго года обучения 7 – поступило в колледжи Курганской области, 32 – в вузы страны. 87,5 % обучающихся профильных и элективных курсов планируют поступление в учебные заведения по изучаемому направлению подготовки.

Оценки педагогов (85,3 %) и родителей (92,1 %) подтвердили положительную динамику всех показателей обучения старшеклассников.

В ходе реализации педагогами дополнительного образования профильных программ были выявлены и устранены недочеты во взаимодействии УДО и общеобразовательных школ, определены дополнительные организационно-педагогические условия для организации профильного и профессионального обучения в учреждении дополнительного образования.

Заключение

Профильное обучение выходит за рамки школы. Спецкурсы, факультативные, элективные курсы, организованные на базе УДО, при соответствующей адаптации к современным условиям могут «компенсировать» ограниченные возможности школы в профильном обучении и удовлетворении современных широких потребностей подростков и старшеклассников а также стать основой в организации дополнительных мест индивидуальной профессиональной подготовки старшеклассников при условии успешной интеграции школы и учреждений дополнительного образования.

Учреждения системы дополнительного образования, реализующие общеразвивающие образовательные программы для детей и дополнительные профессиональные программы для взрослых, имея основательный опыт предметно-профессиональной деятельности, а также организации профессионального выбора (отбора) и формирования профессиональной мотивации призвано сыграть немаловажную роль в организации профильного обучения старшеклассников наряду со школой.

Библиографический список

1 Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=433656> (дата обращения: 14.02.2023).

2 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Москва : АПКиПРО, 2002.

3 Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования – Москва, 2002. – Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Внешкольник. – 2004. – № 12. – С. 4–7.

4 Распоряжение Минобразования России от 30.09.2002. № 970 – 13.

5 Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся. Приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования и науки РФ от 20.04.2004 № 14-51-102/13.

6 Типовые положения об образовательных учреждениях. – 2-е изд. – Москва : ООО «Издательство Астрель» ; ООО «Издательство АСТ», 2002 – 284 с.

7 Федеральный Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобрнауки России от 09.03.2004 №1312).

8 Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы. Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием. – Москва, 2003.

9 Методические рекомендации по организации профильного обучения на уровне среднего общего образования. – URL: https://togirro.ru/assets/files/2019/CNPO/rumo_120219/met_rek_po_org_prof_obucheniya.pdf. (дата обращения: 14.02.2023).

10 Осуществление профессиональной подготовки школьников в учреждениях дополнительного образования. – URL: <https://infourok.ru/statya-osuschestvlenie-professionalnoy-podgotovki-shkolnikov-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya-659543.html> (дата обращения: 14.02.2023).

11 Золотарева А. В. Организационно-педагогические условия социального становления детей в многопрофильном учреждении дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Золотарева. – Ярославль, 1999.

12 О перечне профессий для общеобразовательных учреждений : письмо Министерства образования РФ от 21 мая 2001 г. № 511/13-13. – URL: <http://ivo.garant.ru> (дата обращения: 00.00.0000)

13 Дзюба Т. В. Особенности организации исследовательской и проектной деятельности. Практические рекомендации : методическое пособие / Т. В. Дзюба. – Ростов-на-Дону : Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2018. – 44 с.

14 Еманова С. В. Допрофессиональная педагогическая подготовка воспитанниц школы-пансиона в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Еманова. – Курган, 2004. – 195 с.

15 Еманова С. В. Педагогика и психология непрерывного образования : учебное пособие / С. В. Еманова, Е. А. Казанцева, М. А. Сокольская ; под ред. С. В. Емановой. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2022. – 202 с.

16 Еманова С. В. История и педагогика дополнительного образования : учебное пособие / С. В. Еманова, Е. А. Хомутникова, А. С. Рылеева ; под ред. С. В. Емановой. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2018. – 220 с.

17 Настольная книга учителя технологии : справ.-метод. пособие / под ред. А. В. Марченко. – Москва, 2005.

18 Попов А. А. Сущность профильного обучения старшеклассников / А. А. Попов // Молодой ученый. – 2015. – № 17 (97). – С. 561–563.

1.2 Культуросообразный подход к становлению субъектных качеств в профессиональной подготовке педагога³

Актуальность. Эволюция культуры общества связана с качеством его образования, которое в современных условиях становится все более значимым фактором социального и индивидуального развития. В понимании образования мы отталкиваемся от понятия «образ», обращаясь к этимологии как исконному смыслу. Такой подход проявляет роль образования в культурном развитии как транслятора, курсора и двигателя. Важно, однако, сознавать, что его опережающий характер проявляется при определенных условиях взаимодействия социальных особенностей и образовательных возможностей.

Период двадцатилетних реформ в социально-культурном развитии России активно, но не всегда положительно повлиял на систему образования, привел к неоднозначным и противоречивым следствиям, не всегда положительно сказавшихся на роли педагога как ведущего субъекта в педагогическом процессе, образовании в целом.

Так, принятие понятия «образовательные услуги» во многом снизило значение личностной подготовки педагога к профессиональной деятельности, а в массовой школе стала утверждаться модель педагога-функционера, вне должного внимания к его социально-культурным качествам. Это усилило и без того имевшее место снижение его социального статуса, умаление роли школы в воспитании личности, развитие свободы личности обучающегося нередко в ущерб общечеловеческим ориентирам. Сегодня, наконец, возвращается понимание значения педагогической деятельности в становлении личности ребенка и что подготовка личности к педагогической профессии должна быть процессом целенаправленного и целостного становления ее интеллектуальной и ценностно-мировоззренческой сфер. В итоге таких процессов выявился вопрос, каким должен быть современный педагог и какое содержание необходимо для его становления.

Вопрос культурного становления личности в последнее десятилетие осознается проблемой и в профессиональном образовании. Еще в предложениях Союза ректоров по критериям и процедурам мониторинга вузов, состоявшегося 30 октября 2014 года, подчеркивается задача «максимального раскрытия потенциала каждого» обучающегося. В образовательные

³ Автор Е. Б. Бабошина

стандарты нового поколения, наконец, вошла задача воспитания специалиста, в том числе в систему профессиональной подготовки [4]. Социальный опыт подтверждает, что новое качество педагога связано с развитием не только его узко профессиональных, но и личностных качеств.

Аксиологический вектор педагогической подготовки мы связываем с идеей гуманизма, который Н. Н. Моисеев определял в новых условиях рациональным [94], установлением границ влияния человека. В то же время содержание гуманизма определяется постоянной необходимостью обращения к духовным, вневременным источникам социализации, как воспитание труженика, семьянина, творческой личности, на что обращено внимание в работах методологов педагогики (И. В. Бестужева-Лада [36], Н. Д. Никандров [99]). Стратегические, подлинные цели образования В. И. Загвязинский связывал с «культуросозданием» и «культуросбережением» [57–59].

В анализе социальной функции образование анализируется как предметная часть культуры, преломляющая основные тенденции времени. Согласимся со сторонниками позиции в том, что образование может выражать актуальные пути развития общества как запаздывающим, так деформированным способом, но в лучшем – культуросообразном варианте – оно становится выразителем опережающей и со-развивающей роли в становлении личности и эволюции общества. Выразителями такого характера в истории педагогики становятся отдельные ее деятели. Так, яркими проявлениями нового образовательного качества, связанного с ролью педагога, во второй половине в XX века, стали научно-педагогический опыт Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, деятельность педагогов-новаторов, несмотря на то, что в массовой педагогике тех лет возобладал принцип ориентации на среднего ученика, определенный формализм.

Таким образом, антропная позиция не проявляется как данность, а заслуживается усилиями культуры и людей, очевидно, и по этой причине в массовом образовании последнего десятилетия отмечается снижение внимания к ценностным позициям личности. Культурологи (Л. В. Баева [27], А. С. Запесоцкий [60]), социологи (В. И. Немчина [97], В. А. Ядов [148]), выявили рост ряда негативных тенденций в ценностных приоритетах растущей личности. Общим следствием и причинным фактором явления усматривается кризисное состояние ее идентичности.

Усложнение идентификации личности происходит сегодня, как известно, и под влиянием информационно-технологических процессов. В исследованиях много внимания уделяется вопросам избытка информации, развитию множественности идентификационных процессов, не способствующих становлению в личности устойчивых пониманий себя и мира, развитию ценностной рефлексии [32; 33; 73; 74]. Между тем эти процессы стали привычной и неотъемлемой частью культуры современного общества, поэтому их важно не просто учитывать, но и извлекать из них определенную пользу.

В образовании для этого необходимо, чтобы педагог сам был подготовлен к взаимодействию с личностью в условиях применения информационных технологий и в опоре на них в содействии позитивному становлению личности. Особую роль культурологического образования в новом мире видела и исследователь И. Е. Видт, подчеркивая, что «кризис современного образования в том, что оно функционирует уже в рамках информационной культуры, а все его «узловые» моменты, основополагающие принципы отражают культуру индустриальной эпохи» [45, с. 67].

Среди неблагоприятных тенденций современной социализации мы видим не саму по себе виртуализацию процесса, но такое смешение реальной и виртуальной идентификации личности, которое ведет к беспорядочности и путанице ее ценностных ориентиров. По-своему усиливает «неразбериху» в ценностных установках растущей личности, как ни странно, личностно-ориентированный подход, который не всегда верно понимается и с ошибками реализуется в массовых условиях. Так, вместо поддержки личности обучающегося в мировоззренческом становлении, отдельные педагоги предоставляют, так называемую, свободу самовыражения, но на деле это может означать отсутствие педагогической поддержки.

Личностно-ориентированный подход является положительным и необходимым в образовании, но понимаемый в модусе предоставления детям полной свободы выбора при отсутствии в них необходимого для этого жизненного опыта, становится опасным. Злоупотребление подходом без должного осмысления может развивать в молодых людях эгоцентризм, связанный с крайним эгоизмом и социальной черствостью. Расплывчатость социально-ценностных ориентиров ведет личность к игнорированию ряда, казалось, непреложных ценностей, умалению их значения, например, таких, как

доверие к миру, себе и другим людям, готовность к оказанию поддержки, уважение к старшим поколениям, понимание ценности труда.

Неразвитость основ ценностного мировоззрения растущей личности при избытке информационных потоков и социальных возможностей, которые они несут в себе, может развивать в ней крайние позиции: от неуверенности до необоснованного самомнения. При этом может возникать «стертый» вариант субъектности, когда, в частности, внутренняя неуверенность сочетается с внешней бравадой поведения, подкрепляемая желанием оригинальности без внутреннего содержания. Однако в педагогике важно помнить, что вне ценностного базиса формы социальной активности выглядят не подлинно, снижают заряд творческой самореализации. Исправление ситуации нуждается в усилении ценностной подготовки личности самих педагогов.

Особая забота об этом всегда звучала в работах и выступлениях академика РАО В. И. Загвязинского. Еще в 2010 году, объявленном Годом учителя, ученый сформулировал ошибки, которые, по его мнению, приводят к падению качества и престижа образования. Среди таковых им выделены: «Отождествление обучения с образованием и сведение всех реформ к проблеме обеспечения качества обучения (именуемого образованием)», что «возрождает знаниевый подход и остаются в тени воспитание, развитие, социализация и самореализация личности»; вместе с тем при общей «стратегии гуманно-личностной направленности развития образования» и значит «признание в качестве основного продукта образования становления личностных качеств, способностей, жизненной и гражданской зрелости растущего человека, в образовательной политике произошло смещение акцентов в сторону финансово-рыночных критериев целей и результатов образовательной деятельности» [59, с. 5–6].

Улучшение качества социализации в педагогическом образовании мы связываем с переориентацией подготовки с модели педагога знающего на еще и понимающего, сознающего ответственность за действия, готового выступать на научной основе в условиях зыбкости социально-ценностных традиций.

В решении проблемы мы считаем важными *вопросы*:

1) как при сохранении демократической тенденции в образовании и обществе построить образовательную программу содействия ценностно-смысловому становлению личности;

2) каков должен быть вариант конструктивного разрешения вопросов социально-ценностного характера;

3) как помочь личности заложить комплекс ценностных установок, которые помогли бы ей обрести культурную идентичность с учетом важных традиций и в то же время ускорить развитие ее готовности к индивидуальной и творческой самореализации в новом обществе.

Решение этих вопросов в педагогике возможно при достаточной поддержке государства и гражданского общества, однако ожидание в образовании только решений сверху не может изменить ситуацию в корне. Наоборот, образованию сегодня предоставляется возможность выступить во многих направлениях опережающим образом и в государственной, и в общей перспективе развития. Отправной точкой для ценностных решений в этой области мы видим культуросообразный подход, являющийся главным выходом к готовности педагога к такому социально-ценностному выбору, опирающемуся не на бездумное принятие уже сложившихся ценностей, а их со-образное времени и смыслу принятия и трансляцию. Подход предлагает увидеть в личности педагога фигуру, сопрягающую современные достижения цивилизации с важными историческими традициями.

Важными, закономерными, законодательными решениями в области укрепления культурных основ отечества стали изменения последних двух-трех лет. Наиболее главные: усиление тенденции гражданского и патриотического воспитания, обновление и укрепление традиционных исторически сложившихся ценностей в обществе, направленность внимания к этически обоснованному проявлению личности в социализирующихся условиях. Так, ФГОС нового поколения значительным образом усилил задачу и значение воспитательного компонента на всех ступенях образования, всех его видов и уровней, в том числе для высшей школы [3; 4]. Продуктивным в усилении культурного компонента общества и его государственных основ стал также Закон «О русском языке» в его поправках [2], как документ, направленный на возвращение языковых культурных традиций и усиление уважения к общеязыковой культуре, связанное с сохранением, поддержанием и развитием общего многонационального духовного богатства России. Развитию ценностно-мировоззренческой парадигмы социальности, безусловно, способствует принятие государственного решения об объявлении 2023-го года годом педагога и наставника.

В то же время, несмотря на правильность и ценностную определенность государственных подходов к общему социальному развитию, понятно, что процесс их реализации обретет нужное качество при глубоком теоретическом их осмыслении, выделении принципов образовательной политики педагогического образования, начиная с профильных классов и профессиональной ориентации.

Итак, культуросообразный подход мы рассматриваем как соответствующий, со-образный имеющимся позитивным культурным тенденциям социальной эволюции, как выражающий ее образ. Тогда культуросообразность образования – это его ценностная установка, ориентирующая его содержание к выражению и усилению социально-культурных принципов и смыслов. Мы солидарны с исследователями, которые видят в принципе культуросообразности усиление роли культуры как «второй» природы человека, наряду с принципами природосообразности и социосообразности (Ю. В. Ларин [81]).

Если природосообразность исходит из опоры на природные возможности личности, а социосообразность содержит ориентир на социальные качества; то культуросообразность, включая учет и природных, и социальных свойств человека, направляет к становлению субъекта в культуре.

В термине «субъект» мы выделяем две смысловые части. Первый смысл указывает на «источник деятельности», «деятеля», что раскрыли в теории субъекта деятельности С. Л. Рубинштейн [114], а также основатель деятельностного подхода в психологии А. Н. Леонтьев [85]. Вторым смыслом является первичным, этимологически определяющим ведущее значение, эсхатологическим, восходящим к религиозному пониманию с главным Субъектом – Богом (В. Ю. Даренский). Субъект здесь мыслим не только источником деятельности, но сущего и сам является Сущностью всего, включая возможность влияния на мир, внося в него свои смыслы. Оба подхода важны в понимании термина «субъектность», выделяемом нами ведущим свойством человека культуры (2003) [16].

Субъектность, как свойство личности, мы определяем ведущим интегративным показателем ее социально-культурной идентификации, результатом которой становятся утверждаемые личностью ценности и смыслы жизнедеятельности. Это результат культурного становления, но и

его условие; реализуемая личностью возможность проявления типологических свойств как комплекса природного, социального и индивидуального развития.

Содержанием субъектности в нашем анализе выступают активность, сознательность (стремление к осознанию себя в мире), ответственность (см. Бабошина Е. Б. Человек культуры как запрашиваемый образ личности в образовании, 2013 [25]). Реализация культуросообразного подхода к становлению качеств педагога как человека культуры в образовательном процессе, по результатам длительного исследования, изложена в работе «Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании» [26].

Поворотным моментом для нас в развитии темы явилось также обращение к вопросу ценностно-смыслового становления личности в образовании с учетом социальной нормы процесса с позиции социально-философского видения (магистерская диссертация по философии, 2019). Мы исследуем социально-культурные особенности взаимодействия социальной нормы с ценностями в образовании как культурными смыслами в становлении личности, исходя из позиции, что в сегодняшних условиях, как переходных, проявляется неравновесие того и другого, поэтому в образовании важно не только учитывать эту неравновесность, но вырабатывать педагогические механизмы, оберегающие личность от ценностного дисбаланса. Разработка таких механизмов нуждается в обращении к культурологическому знанию.

В частности, понимающее освоение культуросообразного подхода включает анализ культуры как явления социальной жизни, сказывающейся и на развитии образования. Вопрос о соотношении образования и культуры в их взаимном ценностном преломлении и взаимодействии мы проанализировали более подробно в других работах [24]. Одним из итогов анализа для нас выступило принципиальное понимание о том, что культура обладает функциями «человекотворчества» (Э. С. Маркарян [91]) и идеалообразования (Д. В. Пивоваров [106]), а это, значит, что при благоприятных или неблагоприятных обстоятельствах для реализации данных функций, культура проявляет разные возможности своего содержания. И в первую очередь она проявляет свои возможности благодаря образованию, продумывающему сообразные той или иной культурной позиции содержание.

Так, в каждой культуре по-своему выражены позиции принуждения и свободы, однако если в образовании не созданы условия для свободного проявления личности, то возобладают методы принуждения; но также, как подчеркнуто выше, в условиях не разработанности границ применения принципа свободы в образовании проявляются процессы трансляции ее как вседозволенности. И. Г. Фомичева хорошо показала в методологическом исследовании, что в системе образования всегда проявляются принципы свободы и принуждения как осевые, сопряженные между собой линии, где одно уступает место другому [132]. Следовательно, в образовании и сегодня важно решение вопроса о свободе как ведущей ценности: с одной стороны, это определение границ его содержания и методов, а с другой, их расширение в пределах творческой свободы, определяемых дозволением человека себе как свободно волящего существа, о чем по-своему писал И. Кант в рассуждениях о доброй воле. И эту глобальную задачу деятели образования способны решать в содружестве с философским и культурологическим знанием и на основе его понимания и применения.

С этой точки зрения глубоким заблуждением некоторых педагогов выступает убеждение, что представитель образования может отстраниться от насущных социально-культурных проблем в профессиональной деятельности и, в крайнем случае, выступать простым исполнителем принятых до него решений. Позиция чревата негативными последствиями разного рода, одним из которых является потеря им функции персонификации (А. В. Петровский). Это и есть подрыв авторитета педагога в обществе, что в перспективе нарушает и в образовании, и в культуре функцию идеалообразования. Именно этим и опасно буквальное понимание в педагогике термина «образовательные услуги».

Наоборот, в педагогике важно сознавать факт, что принцип культурности существования означает выход человека за пределы только природного бытия, в особую реальность, мир ценностей, по Г. Риккерт [113], где идеальная культура обеспечивает расцвет цивилизаций (позиция А. Кребера). Следовательно, аксиологический подход неоспорим в оценке ее качества. Культура не всегда тождественна среде, в которой она проявлена и развивается, что выделяет в ней функцию рефлексии, особая роль которой принадлежит образованию как сфере выражения культурных характеристик.

Соответственно в понимании образования как особой сферы социализации важно рассмотрение понятия «культурное пространство». В анализе понятия мы согласны, в частности, с культурологом В. И. Лях [87, с. 46–47] в том, что определение понятия культурного пространства можно выявить из диффузионистского направления в изучении культуры, где главным содержанием исторического процесса считают диффузию, контакт, столкновение, заимствование, перенос культур; тогда понятие «культурное пространство» можно определить пространственно-временной характеристикой культуры. Таким образом, *соотношение характеристик культуры и образования как взаимно определяющих друг друга сфер, необходимо в изучении их качества и возможностей и в отношении друг к другу в конкретно-исторической ситуации и времени.* Следовательно, разработка культуросообразной модели педагогического образования выступает важным направлением современной методологии культуры и педагогики.

Представим компоненты предлагаемой нами *культуросообразной модели профессиональной подготовки личности педагога.* Целевым ориентиром в ней выступает достижение становления субъектных свойств в личности педагога, значимых в педагогической деятельности как культурно осмысленной.

Модель включает в себя принципы и условия воплощения идеи культуросообразности в данной подготовке, где центральное место отведено формированию субъектности личности. Целью образовательного взаимодействия выступает обращение в содержании образования к проявлению ценностных значений знания, направленность на его осмысление в рамках культурной рефлексии. Так, смыслом познания выступает понимание значимости нового знания в историческом культурном контексте и на этой основе проявление его общекультурного значения. При этом внимание к такому значению знания выделяет в нем роль духовного компонента.

Смысловое (культурно осмысленное) познание способствует направлению личности в позитивное русло социализации, сбережению ее интеллектуального потенциала и как основы духовного мира, выступает важным культурным условием профессионально-педагогической подготовки. В целях реализации условия нами разработано содержание заданий, часть из которых представлена в учебном пособии «Культурологический подход к развитию личности студента в образовательном процессе (на примере педагогических специальностей)» (2006) [17].

Задания можно применять в качестве вспомогательного средства по развитию мотивов к педагогической профессии через актуализацию человекоцентричных ориентиров. *Главными принципами* в построении заданий выступают: *собственно культурологический*, задающий культурную логику в осмыслении их содержания и формирующий в личности направленность на культурное понимание образовательного материала; *гуманистический*, раскрывающий общую человеческую потребность в культуре как особой второй природе человека в ее важных аспектах; *гуманитаризации*, включающий механизм ценностного осмысления знания как части культуры и ее культурного кода, символа, содержания, так далее; *рефлексии*, способствующего обращению личности к собственным ценностным позициям, ментальным установкам в их сравнении с другими взглядами, в том числе разных эпох и культур.

Так, при изучении вопроса об аксиологических основах педагогики мы предлагаем опору на задания проблемного характера: подумать и сказать, как формируются педагогические ценности; составить классификации современных ценностей; составить размышление об эволюции педагогических ценностей в истории обществ. Отдельным типом заданий выступает анализ высказываний мыслителей о педагоге, его роли в жизни другого человека, включающие порой противоположные смыслы: «"Образование стоит денег. Невежество – тоже" (Клаус Мозер); "Он учился на ошибках, но его обошли те, кто учился по книгам" (Владислав Катажиньский); "Хорошее образование должно оставлять желать лучшего" (Аланн Грегг)» [17, с. 43].

В изучении темы по педагогике «Развитие, социализация и воспитание личности» полезна социально-творческая рефлексия. С этой целью нами предлагается размышление Конфуция: «После того как воспитанность и естественность в человеке уравновесят друг друга, он становится благородным». По сути, обучающемуся предлагается взвесить, оценить роль природного и социально-культурного начала в человеке в его развитии, обратить внимание на неизбежность их культурного столкновения. Мы обращаем внимание на важность ответственного личностного поиска золотой середины, а это и есть путь со-образности, выход к своей субъектности через ответственное и ценностное отношение к себе и миру.

Важным аспектом культуросообразности в освоении педагогической культуры личностью выступает вопрос о свободе во всех ее человекомерных аспектах, в частности, в вопросе о свободе и принуждении в модели собственного умонастроения и поведения.

Полезным здесь может явиться обращение к позициям значимых деятелей в педагогике. В частности, мы предлагаем обращение к мыслям и опыту отечественного мыслителя и педагога Л. Н. Толстого. Как известно, взгляды Толстого на воспитание и образование были не однозначными. Длительный период мыслитель не принимал воспитание, видя в нем неизбежность принудительной основы, мешающей развитию свободной личности. Главным критерием качества образования он выделял, как известно, принцип свободы, однако, без внимательного отношения к высказываниям писателя, его позиции могут быть неверно истолкованы, и не проявится культурный смысл знания.

В частности, в пособии мы приводим высказывание Л. Н. Толстого, открывающего нам истину, почему так долго Толстой называл воспитание в его обычном варианте социальным злом: «Воспитание представляется ложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить» (Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой // Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – Москва: Педагогика, 1989. – С. 448) [17, с.45]. Из цитаты очевидно, что писателю было важно указать на необходимость собственного примера в педагогике и обществе.

Культурным наполнением педагогического образования являются многие произведения не только философской литературы, но и художественной. Это богатый источник мыслей о человеке, его сущности, развитии, греховности и совершенстве. Без обращения к этому наследию трудно воспитать личность, тем более педагога. Считаем, что применение этих источников возможно и полезно при изучении каждой темы по педагогике. Многие педагоги сами обращались к литературной практике, как С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Среди зарубежных педагогов: Платон, Аристотель, Сенека, Конфуций, В. Янмин, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Б. Спок, Д. Дьюи, другие. В их трудах принцип культуросообразности в образовании утверждается через собственный опыт, что придает

текстам особую значимость, но не следует эти примеры рассматривать вне диалектического метода, когда студенты не видят, как и почему формировались такие взгляды, с каким трудом их приходилось добывать. Только в этом случае можно избежать назидательности и давления на мнение обучающегося, воспитать стремление к вдумчивости и творчеству.

Другим необходимым принципом в реализации модели культуросообразного подхода выступает поликультурность. Значение принципа в современных условиях обострения межнациональных, межэтнических, конфессиональных разногласий и конфликтов, вплоть до вооруженных, сложно переоценить. В России еще в 2010 году была разработана «Комплексная программа поликультурного образования» и принята в Татарстане, Чеченской Республике и Северной Осетии. Согласно документу, термин «полилингвальное образование» стал синонимом поликультурному. В отечественной политике принципы поликультурной деятельности определяет «Концепция развития поликультурного образования личности в Российской Федерации», с которыми мы знакомим студентов.

В Концепции постулирован целый ряд принципов, среди которых выделен принцип культурной целостности о необходимости раскрытия культуры «как сущностной основы образования», предполагающий освоение «актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности» [5]. В содержании принципа ведущей определяется необходимость развития гражданской идентичности личности. Другими важными для поликультурного образования, согласно документу, являются принципы: полилингвальности, преемственности, дифференциации и разнообразия, креативности, культурной целостности, объемной картины мира, вариативности, этической актуальности.

В раскрытии культуросообразных возможностей образования мы более двадцати лет исследуем ценностные выборы будущих педагогов по ведущему культурному синдрому «индивидуализм-коллективизм». В анализе проблемы мы отталкиваемся от кросс-культурных исследований Н. Г. Триандиса [127], Н. М. Лебедевой [83] и других. В нашем исследовании индивидуалистических и коллективистических позиций мы также убедились в развитии тенденции индивидуализма среди студенческой молодежи, несмотря на наличие и ряда коллективистических позиций. Обнаружено, что студенты не всегда сознают, какие ценностные установки им свойственны.

Проявляется и такая картина, когда опрашиваемый считает себя индивидуалистом, будучи в ряде предпочтений коллективистом. Следует, однако, отметить, что почти не бывает обратной ситуации. Для нас данный факт означает, что в социально-культурных позициях молодежи сегодня во многом проявляется стремление к проявлению себя в мире, сохранению индивидуальности, хотя порой это стремление незаслуженно на осознаваемом личностью уровне противопоставляется коллективистическим подходам, что также является следствием негативной социальной воли, в которой коллективизм оказался приравнен бездумному подчинению авторитарной силе. Между тем и в коллективизме, и в индивидуализме есть свои достоинства.

Историко-культурные особенности социального развития в нашей стране совпали с развитием глобализации и постиндустриализма, что дополнительно в значимой мере актуализировало индивидуализм как принцип существования. В нашем исследовании такой переход проявляется в ведущих вопросах по-особому. К примеру, если личность предпочитает в качестве цели самореализацию в обществе, преданности и служению общегрупповым интересам (что и проявляется в большинстве выборов студентов психолого-педагогического направления за последние десять лет и даже больше (не менее 68 % в каждой из опрошенных групп)); то, конечно, это и есть доминанта личностного предпочтения, свидетельствующая об индивидуалистической направленности личности в общественных связях и отношениях.

Наиболее частыми индивидуалистическими выборами, явно доминирующими в сравнении с их коллективистическими вариантами, также являются: выбор мотивации к достижению (ИП, где ИП – индивидуалистическая позиция) в сравнении с мотивацией принадлежности группе (КП (коллективистическая позиция)); среди ведущих социальных ценностей молодые люди отдают предпочтение индивидуализму.

Так, позиция конфронтации считается полезным двигателем социального развития (ИП) в сравнении с позицией поиска гармонии и сохранения мира, внутреннего характера обсуждения разногласий (КП); стремление к уверенности для свободы своих действий (ИП) предпочитается данной позиции с мотивом не быть обузой для окружающих (КП), хотя по последнему тезису стоит подчеркнуть больший порой выбор и установки коллективизма, что можно объяснить глубокой менталитетной отечественной традицией «отвечать за себя самому», не быть обузой в буквальном смысле.

Заметим, что Н. Г. Триандис связывает культурную модель личностной ориентации на уровне индивидуализма с позицией самоориентированности, автономности личностных целей, с отдаленностью их от социального развития; в то время как коллективистическая направленность модели, конечно, предполагает связь индивидуальных мотивов и целей с интересами общего развития. В условиях, когда в России также наблюдается развитие настроений индивидуализма, в некоторых случаях крайнего эгоцентризма в культуросообразной подготовке педагога особо важно ставить задачи укрепления социальных мотивов поведения. Только в этом случае мы можем получить педагога-субъекта, способного влиять на гражданские позиции личности обучающегося. Поддержкой в этом процессе выступает принцип опоры на отечественный менталитет, коллективистические истоки которого мы также рассматривали в нашем анализе, опираясь на работы и мысли важных отечественных деятелей: И. А. Ильина [68], Д. С. Лихачева [86], В. С. Соловьева [122], В. М. Пивоева [107], К. Д. Ушинского [129], других.

В целом в определении культуросообразного диалога по проблеме мы отталкиваемся от ряда ключевых позиций-рекомендаций, выработанных в анализе проблемы. Среди таковых:

1 Общий ориентир к поиску толерантности как определенному социально-культурному компромиссу, к проявлению взаимного уважения и терпимости в проявлении культурных различий. Выход к позиции не выглядит для нас вседопустимостью, которую мы связываем не со свободой, а произволом, не с выбором ценности как жизнеутверждающей основы, а наоборот, – с ее попранием. Такой произвол, как не ценностное явление, наносящее урон культурному развитию, не допустим.

2 Решение в пользу индивидуализма либо коллективизма в их ценностных установках не должно совершаться для личности на бессубъектной основе и вне деятельностного подхода, вне опыта, пусть и специально созданного. Каждый из выборов должен совершаться в условиях своей многозначности как жизненности. В профессиональной подготовке педагога в этом вопросе важно опираться на личностный опыт самих студентов, с привлечением опыта других, созданием ситуации к выбору, применением деловых игр, так далее. Реализация условия эффективна при активном осмыслении содержания поликультуры самими обучающимися еще и потому, что не всегда положительным выступает здесь однозначный выбор.

Более того, односторонний выбор опасен своими крайностями: в одном случае это может быть развитие крайнего индивидуализма и социальной отчужденности, в ином – забвение личных интересов, социальный фанатизм, развитие черт социального тирана, тому подобное.

3 Продуктивной в культуросообразном образовании выступает техника применения ценностного подхода как наиндивидуального, когда выбираемая ценность проявляется в содержании через проявление интересов объективного и субъективного характера, как сочетание вневременного ракурса понимания предпочтения ценности и ее конкретно-ситуативного содержания. Наконец, личность может осознать ложность либо истинность предпочтений для себя.

4 Принципиальным для культуросообразного выбора становится учет не только собственных предпочтений, но и других (Я и Другой как Я). Это выбор между Я и Ты как двумя ценностями. Особо важна такая позиция для личности педагога, поскольку она противостоит эгоизму и его следствию – главному социальному злу – равнодушию.

Среди заданий по поликультурному развитию личности студента мы считаем важными вопросы на определение собственной социально-культурной идентичности. Конечно, не всегда человек сознает свои внутренние особенности, но важно научить задумываться над этим. Работа над таким заданием развивает ценностную рефлексию, способствует развитию самокритики, может подвигнуть к развитию желаемых свойств, к примеру: «Подумайте, развитие каких негативных качеств может быть спровоцировано вашей принадлежностью к определенному культурному пласту общества. Насколько развиты в Вас эти качества? Имеете ли Вы желание избавиться от них? Как бы Вы смогли это сделать? Составьте программу саморазвития» [Культ...подход... , с. 70].

Другое задание направлено на развитие в личности критериев в формировании культурного пространства своей жизни и уточнения ориентиров своей идентичности, предлагается продумать возможности соблюдения баланса между «Я это Я» и «Я-Ты», «Я и Другой».

Особым предметом различия индивидуалистической и коллективистической моделей поведения личности, могущих оказать значимое влияние на воспитательный процесс, является выделение черт личностного поведения. Среди рассматриваемых различий мы выделяем, вслед за Н. Г. Триандис и Н. М. Лебедевой, следующие: 1) трактовка поведения либо

с позиции личных интересов, либо как вопроса культурных норм; 2) стремление к адаптации как движения в личностной выгоде или проявление адаптивных механизмов как способов к самоизменению, приспособлению; 3) проявление мотивов соперничества или же кооперации; 4) стремление к автономии или к общему взаимодействию.

Безусловно, что понимание особенностей поведения личности, принадлежащей к той или иной культурной модели является необходимым педагогическим культуросообразным условием взаимодействия с личностью.

Педагогу важно обладать амбивалентным мышлением, как не исключаящим, а предполагающим сочетание противоречий, умением раскрывать внутренние позиции в их неоднозначности и субъектной мотивации. Например, не обязательно следует оценивать поведение личности, предпочитающей автономию в деятельности проявлением крайнего эгоизма, но также и стремление личности к кооперации не всегда может отражать мотив социальной пользы и направленности на пользу другим людям. В каждом из случаев важно видение не только линии внешнего поведения, но изучение внутренних мотивов и ценностных предпочтений личности.

Коллективистическое или индивидуалистическое начало в личности сами по себе еще не выражают в полной мере ее качества, но, конечно, являются важными и именно культурными индикаторами ее ценностно-мировоззренческого профиля.

Культуросообразный подход в нашей модели обосновывается интегративным по отношению к иным образовательным подходам, что нами раскрыто в монографии [26, с. 142–148, 211–212]. Знание методологических подходов педагогом является необходимым для построения многогранности образовательных взаимодействий с личностью. Мы проанализировали следующие подходы по критерию проявления в них культуросообразной функции: антропологический, гуманистический, аксиологический, социально ориентированный, личностно ориентированный, антропный, герменевтический, системный, я-концептуальный, деятельностный, технологический, структурно-функциональный, компетентностный, развивающий, собственно культурологический.

Приведем краткие выводы-понимания соотношения цели и смысла культуросообразного подхода с иным:

– культуросообразное понимание роли антропологического подхода определено феноменом культуры как «второй» природы человека, что способствует заострению внимания на антропных позициях в образовании, учитывающих индивидуально-типологические особенности личности в нем;

– значение гуманистического подхода определяется через приоритетность ценности человека и человеческой жизни в культуросообразном;

– смысл аксиологического подхода в культуросообразном создается вниманием к ценностно-мировоззренческой парадигме социального как базе любого знания;

– культурологический смысл социально-ориентированного подхода проявляет соотношение возможности социализации с особенностями содержания социально-культурной адаптации личности в поиске их общей модели;

– личностно-ориентированный подход в культуросообразном проявляется через вопросы культурной идентификации личности, ее развития в культуре;

– герменевтический подход раскрывается через культуросообразный в обращении к культуре как метатексту, направляя к проявлению культурно-смысловых единиц, личностных культурных смыслов в социальном контексте и индивидуальном опыте;

– системный подход в своем культуросообразном значении способствует раскрытию образовательных традиций и смыслов как исторического феномена, обращая внимание на функцию артефакта, в том числе в педагогике, способствует проявлению логики образовательного процесса как части общекультурного;

– Я-концептуальный подход в культуросообразном варианте раскрывает возможности культурной самопрезентации и проявления идеи самообраза (образа) личности как субъекта в культуре;

– роль деятельностного подхода определена его неисчерпаемой, по сути, возможностью в развитии личности в культуре и благодаря культуре как сфере деятельности и действия, направлением к созданию своего пространства культуры как задания авторства в ней.

Можно увидеть и культуросообразное значение других подходов. Таким образом, *культуросообразный подход в образовании в современной социально-культурной ситуации выступает интегративным звеном между*

перечисленными подходами, выявляет в них ведущую функцию культуры – человекотворчество, в анализе позитивности которой для нас важны труды, в частности, Л. Н. Когана [72], М. К. Мамардашвили [89; 90], А. Швейцера [141].

Благотворная реализация этой функции зависит от многих факторов в обществе и в образовании. Еще Э. Фромм подчеркивал необходимость гуманизации всех сторон социальной жизни, отдельно выделяя в этом роль образования, которое должно осуществляться не как формализованный процесс, но направленный на личность с ее интересами как на субъекта во избежание процессов «социальной деструкции» [133; 135].

Осуществление культуросообразного подхода в профессиональной подготовке личности к педагогической деятельности в нашем исследовании предполагает следующие этапы:

1 *Этап адаптации в образовательной среде:* этап связан с поиском себя как личности обучающегося и будущего специалиста. Культуросообразным смыслом выступает развитие, усиление и укрепление мотивации и направленности на проявление индивидуальных возможностей в образовательном и в будущем профессиональном процессе.

Культурным направлением деятельности выступает приобщение к профессионально-педагогической деятельности как особой и личностно принимаемой, осознание ее значимости. Планируемым результатом является развитие понимания себя как представителя профессии в будущем. В то же время адаптация происходит не только благодаря проявлению в образовательном процессе смыслов педагогической деятельности, но и в силу, особенно поначалу, раскрытия собственно образовательных возможностей среды для личности. Здесь важна и общая мотивация личности, связанная с общением с педагогами, сокурсниками; знакомство с предметно-вещным компонентом среды, техническими и другими средствами обучения.

2 *Второй этап предполагает усиление профессионально-личностного идентификационного механизма личности обучающегося, но уже на более выраженной субъектной основе.* В этом процессе ведущий смысл реализуется благодаря активизации личности в образовательной среде как будущего профессионала. При этом важным методом выступает социально-культурный диалог на профессионально-педагогические темы. Мы полагаем, что роль такого диалога более важна на данном, центральном, этапе, поскольку, с одной стороны, у личности уже имеется определенный багаж

знаний о педагогической деятельности, с другой, в ее сознании, как у будущего субъекта этой деятельности возникает еще много вопросов и даже недоразумений. Не случайно субъектным результатом этапа мы выделяем педагогическое открытие для я – личности и будущего субъекта педагогической деятельности.

Диалог не обязательно может и должен осуществляться в непосредственной форме, это может быть конкурс работ на тему: «самодиалог», связанный, например, с работой с собственным Портфолио; полилог – конференции, диспуты, обсуждение важных вопросов на семинарах, практическая деятельность; выход в образовательную Интернет-среду на другие педагогические площадки, так далее. Ожидаемым общим образовательным культуросообразным результатом здесь является усвоение культурных смыслов педагогического знания.

3 На третьем этапе содержанием субъектно-образующей деятельности с личностью выступает выход к сферам ее самореализации, что органично предполагал уже этап предыдущий. В тоже время спецификой данного является проявление личностных предпочтений в сознании будущего педагога как субъекта своей деятельности и другого. На данном этапе особо важна деятельность по формированию ответственности личности за свои взгляды и деятельность как личности и специалиста. Обучающийся начинает понимать, что его собственные взгляды в данной профессии становятся, так или иначе, достоянием многих, в том числе тех, за кого он сам будет должен нести ответственность.

С другой стороны, развитие ответственности и осознанности себя в своей профессиональной деятельности не должно мешать творческому самовыражению и реализации. Достижению данной гармонии, как раз и должна способствовать направленность образовательного взаимодействия на формирование культурно значимых качеств педагога, что достигается в условиях ценностного взаимодействия с личностью обучающегося.

Например, в изучении темы о методах и формах воспитательной деятельности важно обращаться к историчности педагогического материала по проблеме. Так, в сравнении методов наказания и поощрения важно развить понимание, что в разные эпохи мера и форма наказания могли меняться и по-разному оцениваться самими педагогами, поэтому оценка той или иной педагогической практики в прежние эпохи будет не совсем справедливой,

если эту оценку производить вне учета принципа историзма. С другой стороны, нельзя допустить, чтобы личность усвоила, что факт эволюции подходов к методам воспитания является разрешающим поводом к допущению жестокости в этой сфере сегодня.

В целом в вопросе и методах (способах) деятельности следует избегать и псевдодемократии, что может привести личность к логике произвола и псевдосвободы. Ценным культуросообразным результатом этапа мы выделяем развитие профессионализированной, педагогически ориентированной диалектичности мышления личности будущего педагога.

Подчеркнем, что диалектичность выступает для нас ведущим показателем диалогичности – еще одного ведущего качества личности, в котором во многом и проявляется его субъектность.

4 Четвертый этап культуросообразного становления личности педагога связан для нас с раскрытием специфики педагогического знания о другом и мире, с проявлением его особого значения, всегда направленного, на наш взгляд, к совершенству человека и человеческого потенциала. Такое совершенство Платон называл стремлением к благу, где благо вмещает в себя значение всех ценностей, которые только существуют в мире.

В условиях прагматизации социально-культурной действительности такой этап во многом противостоит направленности образования к получению конкретных и узких компетенций в профессионально-педагогической деятельности, однако это противостояние только внешнее. Наоборот, стремление к ценностно осмысленному совершенству своих качеств в педагогике выступает интегративным звеном между всеми компетенциями, и это в итоге стремление становится главным субъектным наполнением личности педагога.

Показателями его развития выступают, по нашему мнению, высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, связанный с направленностью на других; постоянный самопоиск, проявление творчества; склонность к понимающей педагогике как источнику собственной гибкости и развития. Кроме того, проявления данных показателей в личности возможно в одновременном развитии ее способности к самостоятельному проявлению культуросообразного смысла своей педагогической деятельности.

Возможность такой культуросообразной логики педагога мы связываем с разработанным нами ценностным механизмом усвоения личностного смысла знания, события, факта жизни. Такой механизм направлен на развитие способности личности к решениям в ситуации неопределенности.

В его содержании проявлены три этапа внутренней динамики личности в смысловом прочтении ею пространства жизнедеятельности как сферы культуры:

1 Проявление вневременного значения факта жизни как автономного и связанного с другими фактами и явлениями события. Принцип автономии выделял также И. Кант, заботясь о развитии «доброй воли». Это этап индивидуального построения идеалистического построения образа факта как события, приключения в истории.

2 Выделение смысла факта в ситуации как таковой, в ее наличии как «наличествования», в феноменологическом проявлении, что возможно при восприятии со стороны, вне или над-. Позиция не является отчуждением субъекта, но предполагает созерцательный настрой, что дает путь к осознанию ее ценности.

3 Вхождение в факт как со-бытие, как проявление одновременно двух проективных решений – надисторического и современного, что позволяет развить личности субъектность как способность к со-бытию во времени.

Проявление и обоснование данного механизма было осуществлено в прежних работах [23; 24]. Мы придавали данному механизму и ранее важное значение как последовательному процессу приобщения личности к логике культурно-исторического процесса. Безусловно, что развитие такой культурной логики может быть не одинаково присуще разным личностям, в том числе педагогам; однако, полагаем, что, несмотря на это, развитие данного качества в последних является как раз свидетельством их культурной возможности и готовности быть субъектами в жизни других.

В становлении таких качеств, как ответственность, способность к диалектичности в восприятии жизненных событий в их ценности, умение влиять на личность другого, не нанося этим ей интеллектуальный и моральный урон, ведущую роль выполняет гуманитарная культура, социально-педагогическая модель структуры которой описана нами в отдельных работах [21; 25]. В анализе содержания гуманитарной культуры мы опирались, в первую очередь, на труды А. Моля [96], А. С. Запесоцкого [60], И. М. Орешникова, В. А. Ремизова [110], Е. Н. Шулевой [145], А. П. Черкасова и других.

Понятие гуманитарной культуры берет свое начало от Ч. П. Сноу, который видел ее утрату в мире индустриализма и одним из первых обратил внимание на необходимость поиска общих и единых основ культурного процесса. Ч. П. Сноу придал ясность проблеме разделения культуры и вынужденного выделения ее в том числе художественной, гуманитарной составляющей. Философ писал о «двух полюсах» – о художественной интеллигенции и ученых и, прежде всего, физиках, отмечая, что их разделяет «стена непонимания», вплоть до вражды, что «они не могут найти общего языка даже в плане эмоций» [121, с. 20]. Ч. П. Сноу был убежден, что «поляризация культуры – очевидная потеря для всех нас», а выходом видел «в изменении существующей системы образования», тем более, что «ни один человек ни в одной стране Запада еще не знает, какими должны быть личные взаимоотношения в индустриальном обществе» [121, с. 41–42].

Специфику и уникальную роль данной культуры выделял А. Моль, рассматривая ее наряду с мозаической [96]. Он пишет о ее закате, выражающей устаревание гуманитарности, связывая ее истоки с Возрождением, Просвещением. Для ученого главным является в таковой наличие идей, находящихся выше других. Мы видим в этом взгляде сходство с учением Платона о ценностях и идеалистическом мироустройстве.

А. Моль поднимает важный вопрос современности, раскрывает угрозу духовному миру в рационализованном обществе в снижении роли максимально позитивной роли гуманитарной культуры для человека и общества, выделяя в ней целевую функцию («путеводность»), при этом целью гуманитарного образования подчеркивает «обучение приемам», позволяющим человеку «разбираться в событиях, сравнивая, соизмеряя и сопоставляя их друг с другом и отыскивая для них готовое место в арсенале своего ума» [200, с. 38]. Именно эта культура является базой «персонализированной творческой» культуры. Для И. М. Орешникова гуманитарная культура связана с человекотворчеством, основанной на истинной духовности.

Развитие гуманитарной культуры необходимо в противостоянии всему, что излишне прагматично, рационально, страдает технократизмом в ущерб подлинному смыслу человеческой жизни. С другой стороны, это выпячивание и против низких наклонностей человека, как стяжательство, потребительство, цинизм, тому подобное. Данный тип культуры является ценным особо содержанием в общей культуре личности. В анализе мы также

опираемся на позицию В. А. Ремизова, который определяет этот тип культуры «механизмом культурной активности»; согласно ученому в культуре личности стоит выделять ценностный и функционально-прикладной компоненты [110].

Таким образом, заключим, что гуманитарная культура является фундаментом субъектности – показатель индивидуализированного начала себя и способности к ценностной рефлексии.

Связь названных компонентов мы видим проникновением первого во второй, так как без развития первого профессиональная культура личности становится уязвимой, может стать придатком технократического мышления. *Распространенным признаком такого явления в образовании может выступить замена модели знающего человека на информированного.*

В анализе гуманитарной культуры мы особое внимание обращаем также на отношение как компонент ее ценностного начала и содержание его проявления в мире. Педагогическое значение отношения как ценностной категории связано для нас с первичностью представлений о мире и себе как проекции к тому и другому, и если это отношение сформировано под влиянием отрицательных впечатлений и представлений, то личность испытывает сложные состояния, нуждающиеся в коррекции. В педагогическом образовании по этой причине важно обращать особое внимание на внутренние представления личности, способствуя их наполнению положительным содержанием как более позитивным пониманием себя и мира. В процессе такой корректирующей деятельности совершенствуется гуманитарная культура личности как основание ценностной рефлексии сознания.

Содержанием гуманитарной культуры выступает, в нашем анализе, наличие духовно-душевного и интеллектуального компонента в их синтетическом единстве. Первый компонент содержит духовные свойства личности, сопряженные с ее эмоционально-волевым компонентом; второй – рефлексия как осмысление себя в мире. Результаты теоретического анализа и практического осмысления профессионально-педагогической подготовки помогли проявить нам целевые направления как движение к ценностным установкам в подготовке личности педагога в развитии ее гуманитарной культуры, что предполагает смысложизненную направленность на:

- 1) осмысленное бытие, стремление к социальной зрелости;
- 2) свободу самореализации, опирающуюся на ответственность;
- 3) согласование эгоизма и альтруизма в поиске диалога;

4) мотивацию социального интереса в творческой самореализации.

В педагогическом образовании, как гуманитарно насыщенном процессе, важную роль выполняют способы подготовки личности к одухотворяющей деятельности, фасилитации культурных интересов другой личности, к утверждению положительных смыслов существования.

Хороший педагог является не просто вдохновителем, но человеком, обладающим научным мировоззрением, поэтому не менее важную роль в его становлении выполняет приобщение к научной, исследовательской работе. Культуросообразный подход в приобщении к ней личности обучающегося раскрывается в материалах исследования и образовательной деятельности.

Развитие прикладного характера профессионального образования в последние десятилетия в гуманитарной сфере привело к не самым благоприятным последствиям. В образовательном процессе высшей школы на этой основе нередко «сужается» мировоззренческое содержание материала. В итоге общество действительно получает «узкого» специалиста, но не в самом благоприятном смысле слова. В гуманитарном образовании это заметно по-своему. Такой специалист нередко характеризуется нешироким социальным горизонтом видения, может даже оказаться духовно неразвитым, ограниченным в своем культурном кругозоре, что плачевно для педагогики.

Данная проблема, в нашем понимании, может и должна решаться в условиях информационно избыточной среды в приобщении личности обучающегося к научной деятельности как самостоятельному поиску в решении отдельных проблем. Культуросообразность в этой деятельности просто необходима. Ее содержательный смысл заключен во внесении в научную мысль этического измерения. Ориентация на культуросообразный поиск и соответствующие компетенции личности включает историческую преемственность, культурные смыслы изучаемого содержания, в том числе научного знания. Такое развитие важно подводить к самостоятельному, хотя особенно в начале требуется поддержка опытного педагога-исследователя.

Направлениями к уровням развития культуросообразной логики исследовательского поиска для нас являются:

- 1) индивидуальный выбор научной проблемы;
- 2) определение в способах решения проблемы в самостоятельной ее формулировке;

- 3) переход от проблемы к теме, цели и предмету изучения;
- 4) исследовательская инициатива в подборе материала и поиске решения;
- 5) развитие умений и навыков в изложении научного материала, работа над стилем;
- 6) самостоятельный поиск и проведение исследовательских процедур, опытов;
- 7) анализ, объяснение и интерпретация полученных данных в их соотношении с теоретическими подходами.

Считаем, что не всегда хорошо выстроенный внешне продукт научной деятельности студента является показателем его высокого качества. В ряде случаев сегодня этого достичь не так сложно при имеющемся объеме информации. Ценным критерием научной осмысленности, по нашему мнению, здесь может выступать умение видеть проблему там, где другие этого не замечают. Это может быть и такое погружение в тему, когда студент становится в позицию «проживания» ее изнутри, видит и понимает возникающие в ней вопросы на уровне специалиста.

Существенным признаком здесь является развитие научного языка и способности мыслить научными категориями и понятиями. Прекрасным вариантом выступает и готовность личности предложить свои оригинальные способы решения, что является уже научным творчеством. Все это и есть освоение культурных ступеней в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, одной из ведущих культуросообразных целей в развитии исследовательской деятельности личности выступает преодоление отчужденности личности от научного способа понимания мира, разрыва дистанции между функцией трансляции знания и исследовательской деятельностью по его обнаружению.

Безусловно, не каждый педагог становится ученым, однако в каждом важно пробуждение его подлинного интереса к знанию и способности передавать этот интерес другим. Развитие исследовательских мотивов у будущих педагогов при этом важно сочетать с развитием их личностной уверенности в своих силах еще и потому, что только в этом случае они смогут содействовать развитию этого качества как специалисты. Мы также считаем, что в умении педагога решать образовательную задачу как исследовательскую проявляется его готовность к *антропизации педагогической*

действительности, под которой мы понимаем внесение в нее человеческого измерения и смысла.

Антропологический характер образования заключается в его опоре на менталеобразующие структуры. В силу этого понимания мы рассматриваем образование с позиции его открытости либо закрытости этим смыслообразующим позициям. Более того мы видим в этом проявление менталитета самого образования как социально-культурного явления (см. монографию «Человек культуры как смысл современного образования» [24, с. 41–62]). Образование как социальная система в ее содержании и способах реализации само может выступать гуманным и негуманным, хотя, подчеркнем вслед за И. Г. Гадамером, определявшим суть образования с ростом духовности [49].

Чем более гуманное по содержанию и форме образование, тем больше вероятность, что оно открыто в отношении к личности и обществу. Закрытость образовательной системы позволяет в большей мере осуществлять в ней воздействие на волю отдельного человека, содержит в себе больше манипуляции и, соответственно, может сдерживать развитие субъектных свойств. Самой распространенной формой закрытости и показателем такой образовательной системы является наличие в ней жестких методов принуждения. Причем характер манипуляции может настолько сильно проникать в систему, что перестает отделяться от нее, как самостоятельный элемент, вырастает, становясь действительно ее менталитетным фактором.

В этом плане одним из ярких примеров является отечественный опыт развития педагогики в советский период, который до сегодняшнего дня продолжает оставаться предметом дискуссий от откровенной критики до такого же восхищения. Мы видим в этой противоречивости ее феноменологическую сущность, которая в анализе ее важных черт (принуждение – свобода, открытость – закрытость) проявляется не всегда явно в силу отечественных менталитетных черт и что по-разному проявилось в разные исторические периоды.

Так, идеологический характер воспитания в массовой советской школе сыграл предельно важную и положительную роль в период Второй мировой войны, но позднее, в мирное время, в период холодной войны, переродился в рутинную систему, отличающуюся во многом формализмом и

бюрократией. Безусловно, воспитание личности в каждый отдельный период здесь имело разный эффект, хотя идеология оставалась одной и той же, по сути.

Исторический опыт, таким образом, показывает, что развитие системы воспитания в одном и том же содержании, в зависимости от социальных и культурных условий может проявлять разную степень отрицательного и положительного эффекта, что также проявляет и меру манипуляции как признака ее жизнеспособности, открытости или наоборот. Выше приведенный пример в большей мере отражает при этом влияние на систему воспитания объективных факторов.

Еще одним важным, но субъективным фактором развития системы воспитания, является влияние на нее личности педагога – значимой фигуры процесса. Непреходящими именами, составившими феномены советской педагогики остаются С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Благодаря их личностному значению, отечественная педагогика двадцатого века получила огромный импульс в своем культурном развитии.

Между тем очевидно, что каждый из педагогов обладает такой степенью самобытности, что в отдельных показателях своей деятельности может оказаться не соотносимым с педагогикой другого. Если А. С. Макаренко развил педагогику военизированную по форме и по содержанию и объяснял это необходимостью сурового времени (война, разруха, нищенство, насилие), в педагогике В. А. Сухомлинского представлена идея внешнего и внутреннего «мягкого» гуманизма, педагогика, исполненная целостности духовности, душевности и гармонии.

Вместе с тем различие педагогов по методам и формам воспитания еще не отрицает их принципиальное несовпадение, которое здесь имеется и существенное. С. Т. Шацкого, и А. С. Макаренко, и В. А. Сухомлинского в подходе к воспитанию объединяет подлинно человеческое отношение к ребенку как личности и субъекту. Несмотря на то, что А. С. Макаренко создал систему, отличающуюся внешними признаками тоталитарного, жесткого воспитания, но в сути своей он сумел раскрыть через эту форму человеколюбивую цель настоящего интереса к личности в ее самобытном развитии.

С позиции приведенной логики о менталитетной функции образования как системы социализации личности, заметим, что как раз современное образование в России в последние десятилетия столкнулось с заложенными

в нем противоречиями. Преобладание свободы выбора в воспитании, безудержная ориентация на образовательные услуги в их узком понимании и выход к свободе личностного развития в контексте постиндустриальных ценностей сформировало в новых поколениях мотив потребления, порой преобладающий над мотивом развития и самореализации, социальной пользы. С этой точки зрения ценным и своевременным является обращение к гражданскому и патриотическому воспитанию как культурной доминанте времени.

При этом важно учитывать, что развитие рационализма среди молодежи вместе с мотивами социального эгоизма обостряют проблему передачи таких ценностей, как добро и зло. Выход из такой ситуации к человекумерному обществу мы видим в возрождении духовности: «Характерная черта человека с душой – способность воспринимать себя наряду с другими в некотором едином смысловом пространстве. Без этого невозможны никакое «душевное общение», никакой «разговор по душам»» [43, с. 121].

Известный исследователь мира ценностей П. Рикер подчеркивал, что каждый представитель духовного мира и общности способен к выделению общезначимого, следовательно, его внутренний настрой связан с особой «интерпретацией собственного «Я» в этических терминах» [112, с. 49]. Близка мысль Н. Н. Моисеева, для которого «единение нравственного взаимодействия» всегда «хрупко», «не заменяемо», в силу чего оно становится «моральным» [94, с. 222]. В современном мире этот уникальный мир сталкивается с грубыми следствиями развития массовой культуры, а массовое образование, увы, нередко несет на себе ее отпечаток, не всегда благотворный как для личности, так и для общества. О негативных для общества следствиях такого образования пишет зарубежный антрополог И. Геллнер [52].

Личность в массовом образовании формирует тогда в себе усредненные стереотипы, социальные взгляды и такие же паттерны поведения. В сознании молодых людей, под влиянием глобализации стираются грани нормы и не нормы, проявляются мотивы роста социальной агрессии и демонстрации, снижается интерес к ведущей социальной ценности труду. В этих изменениях мутируют нравственные мотивы поведения личности, в том числе многие будущие педагоги затрудняются оценить то или иной со-

циальное и индивидуальное явление и поведение с позиции морали. Сложным оказывается вопрос о моральном облике самого современного педагога.

Так, студенты не всегда могут пояснить, приличествует или нет педагогу вести свою индивидуальную страничку в сетях, где он может делиться событиями своей личной жизни, каким должно быть социальное поведение педагога, является ли его профессия ограничителем в выборе культурных предпочтений и так далее. Беседы со студентами на такие социально актуальные темы также важны и выявляют наличие серьезной проблемы в теории и методике педагогической подготовки, связанный с нормами и границами образа и личности сегодняшнего педагога.

Данную проблему не решить с сугубо профессиональных позиций, здесь важно формирование и мнения общества, развитие правовых механизмов. С другой стороны, нужно сознавать, что без желания и понимания самих педагогов предложенные нормы не станут устойчивыми, настоящими. Сутью культуросообразного подхода к нравственной модели педагога является понимание той или иной ценности. Так, с позиции философа М. К. Мамардашвили, общечеловеческие ценности «не прослеживаемы», вне «происхождения», «они или есть или их нет» [89, с. 68, 103].

Данный факт обращает нас к пониманию ценности как подлинной значимости чего-либо. С этой точки зрения, педагог был и должен оставаться носителем и транслятором исконных ценностей (добра, истины, красоты, мира, любви, радости, здоровья), поскольку нравственное умонастроение проявляется и в познании. Культурологи С. С. Неретина и А. П. Огурцов по этому поводу замечают, что «Отношение ума к некоему подлежащему объекту издавна называлось познанием...» [98, с. 132]. Это значит, что в познании имманентно осуществляется морализация сознания. Еще В. Дильтей писал о «душевной связи» как «подпочвенном слое процесса познания»; более того, сама цель которого, по В. Дильтею, связана с основанием «самосознания» [66, с. 27].

Ценность может быть и часто сокрыта в мире, ее обнаружение усиливается с развитием представлений об индивидуальности. С этих позиций, развитие гуманности в человеке – одна из сложных задач образования, поскольку пробуждает в человеке меру индивидуального в отношении к миру. Процесс нравственного развития всегда сопряжен с проявлением в себе этих исконных позиций и их глубоким принятием. Согласно этой логике,

гуманный человек – в полной мере субъект, поскольку его гуманность является результатом полноценной рефлексии как процесса и результата ценностного выбора. Тем более данной позицией нельзя пренебрегать в образовании.

Развитие гуманности в личности является одной из сложных проблем современного общества, хотя, на первый взгляд, представляется довольно простым процессом. В тоже время с середины XX века разрастается кризис гуманитарной парадигмы в силу развития технократических тенденций в мире, особенно в европейской традиции, связанный с эпохой Просвещения с линией рационализма. В научной мысли это проявление кризиса выразилось сциентизмом, то есть проявлением таких рационалистических тенденций в науке, где все менее актуально становится понимающее сознание, но на первый план выходит идея рационального объяснения, что в целом неблагоприятно сказалось на учете ценностных оснований научного знания, без чего оно, в особенной мере гуманитарное, вряд ли будет успешным.

В модели становления личности педагога как человека культуры мы учитываем важность содействия в формировании ценностных менталитетных предпочтений обучающихся, связанных с гуманистическими мировоззренческими установками. Многолетнее изучение (с 1998 года) таких предпочтений проводится с помощью разработанной нами анкеты-теста, включающего восемь типов утверждений альтернативного характера, где один из вариантов соответствует в большей мере гуманистическому выбору, а второй – рационалистическому, технократическому, технологическому, прагматическому. Каждый из выборов имеет право на существование, а порою просто необходим, однако уточнение этих предпочтений позволяет, помимо диагностики, подойти к обсуждению с личностью данного вопроса, заставить ее задуматься над собственными установками и предпочтениями, проявить внутренние позиции и отношение к вопросам познания, деятельности и их целевой и ценностно ориентированной обусловленности.

Основной базой исследования явились студенты педагогических специальностей, а позднее – психолого-педагогического направления (1998–2022) Курганского государственного университета. В разные годы респондентами были студенты и заочной формы обучения, в большинстве уже имеющие опыт педагогической и психологической образовательной деятельности, порой значительный. Следует отметить, что в большей мере

опрошенные являлись представителями женского пола, вместе с тем, в случае ответов представителей мужского пола, за период исследования принципиальных различий в ответах нам не удалось выявить по предложенным вопросам.

Дадим краткий обзор вопросов-утверждений и приведем некоторые выводы из результатов опросов разных лет. Важным к ответу выступает выбор позиций «добро как истина» или наоборот – «истина как добро». Во всех опросах разных лет, несмотря на разные специальности и направленность, обучающиеся осуществляли выбор в пользу первого утверждения (не менее 52 % в среднем от числа опрошенных), хотя нужно сказать, что выбор не был простым. Многие затруднялись сделать его в пользу одного утверждения. И все же для нас является показательным именно принципиальное доминирование ответов по первому варианту. К примеру, приведем результаты опросов студентов (2001–2005 гг.). Гуманистические предпочтения студентов первого курса на тот период факультета математики и информационных технологий, естественнонаучного факультета (2001–2002 гг.) оказались в суммарном итоге равны 60 %. (На специальности «Математика-Экономика» выбор данной позиции составил 59 %, на специальности «Физика-Информатика» – 50 %, у физиков – 68,8 %).

Другая принципиальная в плане изучения мировоззренческих предпочтений позиция – «духовность личности – залог ее позитивного, в том числе интеллектуального развития» также оказался в предпочтении у данных респондентов, соответственно выше приведенному перечню он составил: общий итог – 57,3 %; соответственно в порядке специальностей: 72,7 %, 75 %, 25 %. В этом случае у физиков оказался низким данный результат, поскольку они в большинстве отдали предпочтение позиции, что «интеллектуальные качества личности есть основа ее культуры», что также является позитивным выбором. Мы увидели доминирование духовных гуманистических предпочтений, позже убеждаясь в этом видении через взаимодействие. В процессе дальнейшего изучения данных студентов мы не обнаружили снижения роли гуманистических позиций.

Одним из последних изучений менталитетных предпочтений явился опрос обучающихся заочной формы обучения («Социальная педагогика», «Педагогика и психология дополнительного образования», «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика началь-

ного общего образования», «Педагогика и психология непрерывного образования») (2019–2021 гг.). Всего участвовало 124 человека. Мы также обнаружили значимое преобладание позиций гуманистических, определяемых ценностями этики, морали как смысложизненными установками. Так, в частности, по ведущей в опросе позиции «добро как истина» оказалось 68,7 выборов; в то время как по обратной – 31,3 %; по позиции о духовности личности как базисе ее общего развития ответили положительно 83,2 %, а интеллектуальную как рациональную основу предпочли 16,8 %. Очевидно, что доминирование гуманистической позиции является по результатам этого опроса преобладающим, что мы так же связываем с типом направленности психолого-педагогической деятельности, но не только.

В данном случае нашим предположением является и факт, что ответы были получены от значительной части обучающихся, которые уже имеют достаточный личный педагогический и жизненный опыт. Смеем предположить, поскольку подобный результат мы получали не раз, что в выборе гуманных позиций на практике многие уже убедились, что только рациональный выбор в общении с детьми, во взаимодействии с другими людьми вообще далеко не панацея. Наоборот, в жизни, тем более в педагогической деятельности, приходится находить место прощению, пониманию, уступке, компромиссу, – а все это запрашивает особый морально-этический настрой на другого, те самые вечные ценности.

Конечно, ценностный выбор не всегда должен происходить только в одном направлении, это задача диалектическая. С этой точки зрения нам важно было отследить тип рассуждений респондентов. Иногда предлагалось пояснить позицию письменно, а в некоторых случаях могли сделать это устно.

Мы обнаружили, что студенты также порой затруднялись в выборе той или иной альтернативы. Формулирование мотивации позиции «истина как добро», к примеру, нередко склоняется к таким пояснениям, как «истина является сама по себе добром, поскольку дает правильное понимание чего-либо, открывает глаза на определенные вещи». С другой стороны, студенты понимают и значение выбора «добро как истина», поясняя эту позицию примерно так: «человек нуждается часто не в холодной истине, а в теплом отношении»; «добро всегда ценно, и если оно настоящее, то в нем

скрывается истина как смысл»; «иногда люди поступают по расчету, соглашают поведение с правилом своей истины, однако в таком поведении часто нет места благородству, милосердию».

Мы также убедились, что студенты осознают многогранность и неоднозначность выборов и предпочтений, начинают лучше проявлять способность к амбивалентному мышлению, что, как уже подчеркивалось, является одним из показателей субъектности личности. Одновременно в результате преобладания гуманных смысложизненных позиций нас радует проявление отечественной ментальности, связанной с трепетным отношением к тому, что есть добро, милосердие, душевность, т. д. И эта позиция кажется нам особенно ценной в современном мире, когда он все больше пропитывается энергией агрессии, эгоизма, холодного расчета, прикрываемых бездушными технологиями и тому подобными процессами.

В процессе опросов нам было видно, как студенты задумываются над глубиной позиций и начинают понимать сложность категорий человеческой жизни. Для нас же изменение отношения к собственному поведению через развитие ценностной рефлексии является особо важным результатом, показателем роста их субъектности как усилением субъективного морального начала и интеллектуального роста.

Таким образом, культуросообразный подход в подготовке будущего педагога настроен в содержании образовательного взаимодействия на такую рефлекссию, связанную с освоением смыслов жизни и характера их понимания в той или иной ситуации. В случае же недоразвития готовности к моральному выбору, человек часто снижает и собственную самооценку, и может перенести данный подход на другого, снизить общее доверие, уважение к себе и другим. Одним из настораживающих явлений для нас является при этом факт, что если не обращать специального внимания личности, в том числе будущего педагога, к вопросам морально-этического характера, то многие могут оказаться в ценностной растерянности, тем более, что к этому склоняют многие реалии современности, не будем их перечислять как общеизвестные, приведем только взгляд по этому поводу Е.А. Абрамовой и М. В. Удальцовой о том, что, несмотря на споры о «сущности человека», увы, на практике остается вредящая развитию модель «человека экономического» и «эгоизма» вместо «*солидарности*» [128, с. 50—51, с. 54].

Еще одним *важным направлением культуросообразной деятельности в развитии субъектных качеств личности при подготовке ее как педагога выступает интеграция гуманизации и гуманитаризации как принципов и подходов в образовательном процессе*. В самом общем и главном понимании гуманизация представляет собой меру человеческого в ее воплощении. Это главное направление аксиологии образования, через который реализуется историческая сущность гуманизма как принципа общежития. Гуманизация, однако, нуждается в специальных условиях и в образовании. Ее главным содержанием является уважение к человеческому достоинству, к человеку и его развитию. Гуманизация же образования включает в себя гуманитаризацию как ее важное направление и проект. Общим итогом реализации того и другого выступает гуманитарная культура личности, структуру которой и понятие мы представили в кратком обзоре выше.

Направлениями гуманитаризации для нас являются:

- 1) характер образовательного процесса, склоняющийся к выявлению ценностной, культурно-исторической стороны знания,
- 2) насыщение содержания образования человековедческой информацией;
- 3) гуманитарная подготовка педагогов.

Эти условия соотносят образовательный процесс с социализацией как культуризацией (вхождение человека в культуру как ее представителя и преемника). Содействие педагогики такой культуризации в гуманитарных условиях ведет к осмыслению и принятию общечеловеческих ценностей, но также способствует самореализации отдельной личности, проявлению ее самобытности через культурную идентификацию путем познания мира и общества. Это также важный путь к субъектности, поскольку в нем проявляются в единении социальные нормы сегодняшнего дня и их культурные смыслы в познании того и другого.

Образование в этом случае отвечает своей важной социализирующей и культурной миссии, выходя из замкнутого круга «узких образовательных услуг». Субъектность личности обнаруживает себя в рефлексии мира. Это такое особое состояние участия, которое М. К. Мамардашвили определил «неисчерпаемым стремлением подняться над самим собой» на пути «бесконечного духовного обновления» [90, с. 76].

В культуросообразной подготовке личности педагога необходим ориентир не только на отдельные профессиональные компетенции, но на главные человеческие качества. *Соответственно разработанной нами модели человека культуры это: субъектность, диалогичность, творчество, рефлексивность и гуманитарный базис ее культуры* [18].

Соответственно данным интегративным субъектообразующим свойствам важными культурными смыслами процесса являются смыслообразование и культуротворчество. Если первый смысл содействует в реализации отделению культуры от не-культуры, ценности от псевдо ее варианта, что также способствует становлению субъектности размышляющей об этом личности; то в реализации культуротворчества мы развиваем соединительную основу личности как субъекта в культуре с культурой как пространством культурации. Такой путь позволяет выйти к гуманитарному смыслу в образовании вне зависимости от направления подготовки (естественнонаучной, технической или гуманитарной), что достигается благодаря трансцендентности смыслов знания, позволяет увидеть его историческую данность и вневременную перспективу.

Этот процесс связан с проявлением интеллектуальных чувств (радостью понимания, одухотворенностью открытием), что важно передавать личности в обучении, но чем нельзя поделиться, если не испытал подобное сам. Таким образом, данный выход является опорным в становлении субъектности педагога как человека, представляющего знание.

Процесс одухотворения интеллектуального развития личности будущего педагога важно сопрягать с развитием его эмоциональной культуры. Определяющую роль для педагога здесь, как известно, выполняет эмпатия. По Д. Майерсу, есть «самозабвенное переживание чувств другого: попытка поставить себя на его место» [88, с. 682]. В психологии различают эмпатию и идентификацию как механизмы, дополняющие друг друга в понимании другого. Первое отличается от второго феномена тем, что не сводится к отождествлению себя с другим, что ценно при педагогическом приятии личности сохранением своей позиции.

В развитии эмпатии важно опираться не только на эмоциональное развитие и совершенствование, но развивать гибкость мыслительных процессов. Например, в оценке проступка ребенка важно научиться видеть в ряде случаев не только отступление от правил и норм, девиацию, но проявление

свободы духа, пусть и в неверной форме выраженную, нечаянность, неосознанность последствий, спутанность ценностных представлений о чем-либо.

Эмпатия, как способность воспринять другого, как он есть и проявление сочувствия, выражается при достаточном развитии субъектности и ей же способствует. Это мотив духовного и душевного диалога с собой и миром. К примеру, Н. П. Бехтерева видела в совести человека глубокое переживание всего интеллекта [37]. Это переживание более всего, на наш взгляд, роднит человека с миром. Выход к миру связан с осознанием себя. Точное понимание субъекта в этом смысле дает М. Хайдеггер, согласно которому субъект сам есть «точка отсчета», стать таковым «значит поставить перед собой само сущее так, как с ним обстоит дело», противостоящим же субъекту является «отпущенное на собственный произвол Я» [137, с. 49, 51].

В рассмотрении возможности педагогического содействия становлению субъектности личности, согласно приведенной логике, мы выделяем особые сферы становления: 1) Я это Я (обнаружение себя); 2) Я как ТЫ (обнаружение Другого в себе); 3) Я в Мире (обнаружение смысла существования).

В нашей логике идентификация, таким образом, сопряжена с реализацией принципа «отраженной субъектности», то есть с самопроявлением и принятием мира по одним и тем же принципам существования. Таким образом, процесс субъектизации проявлен поиском Диалога с собой и Миром. Одновременно это выход к построению идеального – «матрицы» субъектности. Идеальное проявляется в этом процессе как способность формировать образ мира в его сущностных гранях. Эта деятельность близка поиску идеала, без чего развитие духовных, да и мыслительных качеств будет обедненным.

С. Л. Ивашевский справедливо подчеркивает, что «идеалы не даны личности в готовом виде» и не пассивно приняты; поскольку это «результат усилий и интеллектуальных достижений» и это «особенно важно учитывать в системе образования, результаты деятельности которой будут определять будущее всей нашей страны и каждого человека в отдельности» [62, с. 4].

И в этом процессе важны интеллектуальные методы творческого и проблемного поиска, акцент на самостоятельной работе студента, что все же не должно происходить в оторванности от общего взаимодействия с

другими субъектами образования, как сокурсниками, так и преподавателями. Роль педагога здесь в большей мере проявляется как фасилитатора и тьютора, по-русски, – наставника. Тогда и образуется критерий проявления субъектности – личностный культурный смысл, включающий в свою основу чувственное и интеллектуальное понимание знания в приобщении к научной картине мира.

В исследовательской формирующей деятельности по развитию субъектных качеств педагога на всем ее протяжении мы обращались к диагностике личности. Диагностический материал включал в себя изучение самооценки морально-этических свойств личности, изучение Я-концепции себя как педагога в будущем, уровня общительности, конфликтности, терпимости, развитие эмпатии, готовность к саморазвитию, уровень трудолюбия, степень готовности к ответственным решениям, самооценка творческих мотивов и деятельности, так далее. Нами также исследовалось по специально созданной анкете-тесту оценка влияния на становление личностных свойств как будущего специалиста характера преподавания отдельных дисциплин, методов преподавания, как они это почувствовали и смогли уже на этом этапе осознать.

Диагностический инструментарий строился во многом по методикам известного исследователя в сфере педагогики качеств личности, академика РАО, В. И. Андреева [6], отдельные анкеты-тесты составлялись нами, с опорой на исследования Н.Г. Триандиса по ведущему культурному синдрому «индивидуализм-коллективизм» [127]. Общие материалы по диагностике нашли отражение в наших работах [19]. Одним из значимых результатов на одном из срединных этапов нашего исследования шести выпусков студентов специальности и направленности «Социальная педагогика» (2005–2017 гг.) стало сравнение всех обследованных показателей как результирующих в их сравнении с показателями в каждой группе в начале обучения и в конце.

Сравнение показателей между собой, в том числе и совокупные результаты проявили усиление положительной динамики показателя становления каждого свойства. Так, если в первом выпуске на начальном этапе групповой показатель идентичности – основы субъектности был ниже среднего уровня, то к концу обучения стал выше среднего, проявился рост в два уровня. Аналогичный результаты и даже рост в отдельных случаях на три уровня проявился в других выпусках.

Так, показатель по тесту «Готовность к самообразованию» у выпуска 2005–2010 гг. вырос с 2,5 до 7,5 в группе; положительной оценки социального места педагога с 1,5 до 5,0; положительной оценки социальной роли с 6,0 до 7,5. Приведем эти же показатели в выпуске 2010-2015 гг.: 1) 8,4 и 9,2; 2) 2,8 и 5,8; 3) 9,6 и 6,0. Показательно, что именно оценка студентами социальной роли педагога понизилась у выпуска 2015 года, что, возможно, на этот период было связано с развитием явления «образовательных услуг». Конечно, данный феномен мог проявиться и по другим причинам, но все же в определенной логике здесь трудно отказать.

Приведем отдельно результаты по другим показателям этого же выпуска: готовность к саморазвитию повысилась в показателях к итоговому срезу, с чуть ниже среднего уровня как общего показателя по группе до выше среднего, то есть динамика составила два уровня; хотя трудолюбие осталось примерно на таком же (среднем) уровне.

Сегодня в нашем исследовании во многом участвуют студенты заочной формы обучения и в том числе других направленностей, как «Психология и педагогика начального общего образования», «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика непрерывного образования», что накладывает свой отпечаток в понимании и интерпретации результатов. Мы также считаем важным в этом ракурсе анализа учесть так называемый «психотип» личности обучающегося по той или иной направленности, насколько это возможно, и отдельные наблюдения показывают, что в ряде случаев это важно. В то же время процесс проявления личностью и для себя собственных качеств, и в условиях самооценки и ответа на тест является важным подспорьем в развитии рефлексии личности, ее способности к пониманию своих установок, принципов, что позволяет с большим эффектом впоследствии раскрывать для нее сложные вопросы образования, социализации, требующие диалектики восприятия и глубины понимания себя и других.

В содействии становлению культурных свойств личности будущего педагога мы учитывали сформулированные нами культуросообразные закономерности процесса, на основе которых были определены принципы соответствующие принципы профессионально-педагогического образования, реализация которых, полагаем, способствует развитию *субъектности будущего педагога*. Это принципы: 1) *коэволюционного гуманизма*, как направляющего личность к конструктивному взаимодействию с другими и

миром; 2) *диалога и полилога* как основы культуры педагогического взаимодействия личности, направленного на со-развитие позиций, поиск общих оснований для понимания; 3) *со-бытийности* как проявления готовности к совместному проживанию мысленному и реальному педагогических ситуаций как культурных событий; 4) *амбивалентности* как готовности и способности личности к проявлению неоднозначности той или иной образовательной ситуации, к пониманию множественности значений педагогической деятельности; 5) *креативности* как возможности к индивидуальному поиску и творческому решению образовательных задач; 6) *рефлексии* как готовности к самооценке своих позиций и действий, являющейся залогом совершенствования личностного и профессионального.

Мы убедились, что в культурно осмысленном образовательном процессе осуществляется «вживание» ценностных единиц знания, имеет место трансформация профессиональных смыслов деятельности в общекультурное пространство значений, однако это возможно при развитии определенности ценностных установок личности обучающегося, что позволяет ей принимать впоследствии ответственные решения.

Во взаимодействии со студентами, имеющими опыт педагогической деятельности, мы наблюдаем значительный рост их профессионального сознания. В то же время в последние несколько лет (три-четыре года) мы констатируем неблагоприятную тенденцию к снижению общего педагогического энтузиазма. Так, обучающиеся заочной формы обучения отмечают рост рутинной работы с документами, мешающий взаимодействию с детьми, отвлекающий от практической деятельности. Еще одной причиной снижения качества педагогической деятельности является неумение педагогов последовательно проводить свои принципы, в том числе достигать гуманности во взаимодействии с личностью.

Так, в исследовании педагогов дополнительного образования, социальных педагогов 2020 года. Всего было опрошено 56 человек. В изучении их педагогической центрации проявилось преобладание авторитарной, методической позиции в сравнении с гуманистической, которая из шести возможных оказалась на пятом месте. В тесте В. И. Андреева задействованы следующие позиции педагогической центрации: конформная, эгоцентрическая, гуманистическая, авторитарная, ориентированная на заказчика, методическая. Безусловно, на практике сложно избежать порой иных перечисленных выборов, они все по-своему необходимы и естественным образом

проявляются, реализуются, и все же. К тому же гуманистическая позиция в общей сумме имеет числовой показатель меньше в три раза, чем у преобладающей. Мы также видим в таких результатах настрой педагогов на соблюдение правил и бюрократического регламента в силу ответственности перед другими субъектами – руководителями, родителями. Многие из специалистов показали также выбор конформной позиции.

Педагоги на занятиях нередко подчеркивали важность для них работы с детьми, но ссылались на отсутствие времени из-за другой профессиональной загруженности, чтобы осуществлять его в более интенсивной форме. Из наблюдения мы убедились, что они любят свою профессию, понимают ее значимость, тем более возникает вопрос, как можно усилить проявление этой любви на деле. Для нас одним из очевидных ответов выходит – разгрузить педагога максимально от бюрократических видов деятельности.

Наше мнение по-своему подкрепляется международным исследованием профессионально-педагогической идентичности (изучение педагогов уже высшей школы центральной России, Белоруссии, Латвии, Грузии) [34]. Авторы пришли к неожиданному для себя результату, что преподаватели демонстрируют нередко неопределенность, чем все же больше они должны заниматься: обучением студентов, грантами, написанием публикаций.

Особенности такого положения педагогов в современном образовании обращают нас также к интересному, многостороннему исследованию Н. Р. Салиховой о ценностных предпочтениях специалистов среднего зрелого возраста, уже имеющих достаточный опыт профессиональной деятельности, в котором ученая обнаружила, что человек в своем зрелом возрасте не спешит выбирать для себя путь к ценности, который кажется менее доступным в обществе и начинает ценить, то, что имеет, поскольку оно «доступно», при этом в сознании личности происходит своеобразная метаморфоза, приводящая к снижению в нем роли менее достижимой ценности [117, с. 183]. Как тут не вспомнить про синицу и журавля (!).

Однако в таком подходе меньше той культуросообразности, за которую важно радеть. В понимание привлечем мнение Э. Фромма, видевшего в жизненной ориентации личности особенность его сознания, синдром, согласно которому она оценивает и остальное [133, с. 8]. В условиях современности, когда нарушаются, казалось, естественные порядки общежития, такое положение, когда личность переходит к снижению значимости своих ценностных предпочтений, может возникать ситуация общего ценностного

дисбаланса, что в свою очередь только усилит отчуждение личности от своих интересов, о котором в своих работах также писал еще Э. Фромм. Только философ феномен отчуждения в большей мере связывал с «бегством от свободы», в то время как по описанной выше социально-индивидуальной логике такой же итог может проявиться при ее дефиците.

Рассмотрение сложности проблемы социально-культурного существования современной личности, однако не должно нас, деятелей образования, отвращать от желания как осознанной необходимости реализации культурологической линии в педагогике. В этом процессе можно и нужно выявить дополнительные к высказанным здесь направления, принципы, условия реализации связи культуры и образования в их лучших свойствах в отношении друг к другу, но даже опора на уже имеющееся содержание может оказаться существенной в этом движении. Значимость усилий определена необходимостью если не преодоления, то хотя бы сдерживания формализации образовательных услуг, не направленной на формирование сущностных свойств человека. В противном случае проявится с большей силой идентификация, уже сейчас выделенная в постмодернизме, выстраиваемая через «ролевые игры» личности, где «маска и есть самое подлинное лицо» (К. Джерджен) [55].

Общим пониманием содержания становления идентичности педагога для нас является признание, что ценностное сознание не «мертвый якорь», но «маркер» качества выбора. Тогда педагог как субъект своего жизненного пространства не лишается идентичности, но и не останавливается на однажды усвоенной жизненной позиции, готов к развитию и диалогу. Позиция противостоит псевдо-идентификации через фэйк, ставший модным признаком новой социализации в цифровом мире. В такой идентификации мы видим не столько деформацию, сколько расщепление личности при не раскрытии сущности, что характерно и в формальном образовании, вопреки чему важно усиление смыслов идентификации, соотносящих ценности и нормы в их притягательности.

Мы разделяем позицию Е. Ф. Казакова, что человечество переживает четвертый кризис идентичности (первые: переход от зверя, осознание Бога, потеря метафизической сущности), соединившим вопрос его «метафизического дыхания» с уподоблением машине в совершенстве, однако человеку все же важно «развитие во все стороны», как «бегущего» «к себе» [69, с. 45]. Действительно, целостность человека в истории еще

обретает качество, но менее всего здесь полезен уход от всесторонности и комплементарности в становлении, как и от ценностно определяющих решений, поскольку противное обращает к бегству от себя.

Культуросообразность в профессиональной подготовке педагога является важным и необходимым условием противостояния подобному забвению общечеловеческих ценностей, направлением обновления качества образования как залогом позитивной эволюции общества.

Библиографический список

1 Об образовании в Российской Федерации // Собрание законодательства РФ», 26. 12. 2012, № 53 (ч.1), ст. 7598. – Москва : Эксмо, 2022.

2 «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации”» : Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ.

3 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31. 05. 2021 № 287 (ред. от 18. 07. 2022) (Зарегистрировано в Минюсте России 05. 07. 2021 № 64101).

4 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020.

5 Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – URL : <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения 29. 05. 2023).

6 Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий. – 500 с.

7 Алексеева В. А. Онтология русского православного мироотношения : дис.... д-ра филос. наук / В. А. Алексеева. – Тюмень, 2001. – 333 с.

8 Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.

9 Амонашвили Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.

10 Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–121.

11 Арнольдov, А. И. Культура : современный портрет / А. И. Арнольдov. – Москва : Московский государственный университет культуры, 1997. – 30 с.

12 Бабошина Е. Б. Аксиология культурологического образования / Е. Б. Бабошина // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития : монография / под общ. ред. О. И. Кирикова. – Книга 1. – Воронеж : ВГПУ, 2004. – С. 70–82.

13 Бабошина Е. Б. Гуманизация образовательной среды в культуросообразной школе / Е. Б. Бабошина // Новые ценности образования: научно-методический сборник / под редакцией Н. Б. Крыловой. – Вып. 11. – Москва : Народное образование, 2002. – С. 84–95.

14 Бабошина Е.Б. Гуманизация образовательной среды : культурологический подход : методическое пособие для работников образования / Е. Б. Бабошина, А. К. Ворошилов, А. В. Шатных ; под общ. ред. Е. Б. Бабошиной. – Курган : Изд-во Курганского ИПКПРО, 2002. – 124 с.

15 Бабошина Е. Б. Индивидуалистические и коллективистические выборы как явление социокультурной идентификации / Е. Б. Бабошина, Т. И. Екимова. // Гуманитарий Юга России. – 2019. – Т.8 (40). – №6. – С. 89-102.

16 Бабошина Е. Б. Культура в «зеркале» образования / Е. Б. Бабошина // Образование и наука (Известия Уро РАО). – 2001. – № 5 (11). – С. 14–27.

17 Бабошина Е. Б. Культурологический подход к развитию личности студента (на примере педагогических дисциплин) : учебное пособие / Е. Б. Бабошина. – Курган : Изд-во КГУ, 2006. – 109 с.

18 Бабошина Е. Б. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования / Е. Б. Бабошина // Мир психологии (научно-методический журнал РАО). – Москва. – 2005. – № 1. – С. 190–199.

19 Бабошина Е. Б. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза: учебное пособие / Е. Б. Бабошина. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 162 с.

20 Бабошина Е. Б. Социокультурные парадигмы современной системы образования / Е. Б. Бабошина, Е. Д. Жукова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 2. – С. 167–180.

21 Бабошина Е. Б. Структурное содержание гуманитарной культуры личности / Е. Б. Бабошина // Философия образования (НГПУ, СО РАН). – 2011. – № 2 (357). – С. 71–79.

22 Бабошина Е. Б. Ценностные ориентиры поликультурного образования и принципы индивидуализма и коллективизма / Е. Б. Бабошина // Философия образования (НГПУ, СО РАН). – 2006. – Специальный выпуск 2. – С. 331–337.

23 Бабошина Е. Б. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 216 с.

24 Бабошина Е. Б. «Человек культуры» как смысл современного образования : монография / Е. Б. Бабошина. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 219 с.

25 Бабошина Е. Б. Человек культуры как запрашиваемый образ личности в образовании : монография / Е. Б. Бабошина. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. – 266 с.

26 Бабошина Е. Б. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании / Е. Б. Бабошина : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 216 с.

27 Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира : Экзистенциальная аксиология истории : монография / Л. В. Баева. – Астрахань. 2004. – 275 с.

28 Батищев Г. С. Корни и плоды. Размышление об истоках и условии человеческой плодотворности / Г. С. Батищев // Наше наследие. – 1991. – № 5 (23). – С. 1–4.

29 Бахтин М. М. Собрание сочинений. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. / М. М. Бахтин. – Москва : Русские словари, 1997. – 731 с.

30 Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельникова и Н. Федоровой. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

31 Бекарев А. М. Потребление без потребностей / А. М. Бекарев, Г. С. Пак // Научный журнал. «Science. Thought: electronic periodic journal», scientific e-journal. – 2017. – №4. – С. 92–95. – URL : <http://www-news.esrae.ru/pdf/2017/1-3/659.pdf> (дата обращения 15.06. 2022).

32 Белинская Е. П. Сетевая идентичность: управляемая самопрезентация или подлинное Я / Е. П. Белинская // Материалы международной научной конференции / под редакцией Т. Д. Марциновской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. – Москва, 2018. – С. 92–97.

33 Блинов В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Москва : Издательство «Перо», 2019. – 72 с.

34 Берберян А. С. Международное исследование профессиональной идентичности педагога / А. С. Берберян, Т. В. Богданова, С. В. Сильченкова, Е. Б. Ермолаева, Н. Т. Варданын // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – Т. 19. – 2019. – № 3. – С. 306–319.

35 Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : монография. / И. С. Бессарабова – Волгоград : Издательство Волгоградского государственного педагогического университета «Перемена», 2008. – 363 с.

36 Бестужев-Лада И. В. Цели образования: идеал, оптимум, норма / И. В. Бестужев-Лада // Гуманизация образования. – 2000. – № 1. – С. 8–20.

37 Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – Издание дополненное. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Сова, 2008. – 383 с.

38 Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер // Этическая мысль : Научно-публицистические чтения. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 16–58.

39 Бобров И. В. Профилактика интолерантности и экстремизма в молодежной среде : коллективная монография / И. В. Бобров, Е. Л. Доценко, О. А. Селиванова, В. И. Фальков [и др.]. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 260 с.

40 Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, Или Конец социального / Ж. Бодрийяр. Перевод с французского Н. В. Сулова. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного университета, 2000.

41 Бузский М. П. Субъектная основа бытия и регулирования общества / М. П. Бузский. – Волгоград : Издательство Волгоградского государственного университета, 2002. – 248 с.

42 Бьюз Т. Цинизм и постмодернизм / Т. Бьюз ; пер. с англ. С. А. Зеленского. – Москва : Издательский Дом «КДУ», 2016. – 270 с.

43 Быстрицкий Е. К. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода) / Е. К. Быстрицкий, В. П. Козловский, С. В. Пролеев, В. А. Малахов ; отв. ред. Е. К. Быстрицкий. – Киев : Наукова думка, 1991. – 176 с.

44 Веселова В. В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания / В. В. Веселова // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 91–100.

45 Видт И. Е. Культурологические основы образования / И. Е. Видт. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2002. – 164 с.

46 Вольтинская Л. Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла : учебное пособие / Л. Б. Вольтинская. – Москва : Флинта, 2012. – 168 с.

47 Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т.. Т.6. Научное наследство. – Москва : Педагогика, 1984. – 400 с.

48 Вульфсон Б. Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе : актуальные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 336 с.

49 Гадамер Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; пер. с нем.. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.

50 Гегель Г. В. Сочинения / Г. В. Гегель. – Москва, 1959. – Т.4. Феноменология духа. – 203 с.

51 Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – Москва : Наука, 1977.

52 Геллнер Э. Нации и национализм / Э. Геллнер. – Москва : Наука, 1991. – 107 с.

53 Гончаров С. З. Культура – креативная основа образования / С. З. Гончаров // Образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 73–85.

54 Горшкова В. В. Социокультурная адаптация субъекта в условиях изменяющегося Российского общества / В. В. Горшкова, О. В. Дутова, Е. Б. Скачкова. – URL : science-education.ru/pdf/2014/1/303.pdf (дата обращения 12.01. 2017).

55 Джерджен К. Дж. Закат и падение личности / К. Дж. Джерджен. – URL : refdb.ru/look/2019195-p2.html (дата обращения 02.2021).

56 Джерджен К. Социальное конструирование и трансформация социальных наук / К. Дж. Джерджен.– URL : viaregina.ru...Dzherdzhen-K...konstruirovaniie-i...nauk... (дата обращения 02.2021).

57 Загвязинский В. И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – № 1(1). – С. 145–153.

58 Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования / В. И. Загвязинский. – Москва : Логос, 2014.

59 Загвязинский В. И. «О роли науки в реформировании Российского образования на современном этапе его развития» / В. И. Загвязинский // Педагогические инновации на современном этапе развития образования: сборник статей представителей научно-педагогической школы академика РАО В. И. Загвязинского / под ред. д-ра пед. наук, профессора А.Ф. Закировой. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2010. – 212 с.

60 Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – Москва : Наука, 2002. – 456 с.

61 Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии : Часть 1 / В. В. Зеньковский – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 260 с.

62 Ивашевский С. Л. Идеалы и правовые нормы образовательной культуры России: история и теория развития : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С. Л. Ивашевский. – Нижний Новгород, 2008. – 60 с.

63 Данчай-оол А. А. Влияние цивилизационных процессов на образование / А. А. Данчай-оол // Философия образования. – 2014. – №5. – С. 5–15.

64 Двадцать лет реформ глазами россиян (опыт многолетних социологических замеров). Аналитический доклад. – Москва : ИС РАН, 2011. – 297 с.

65 Дерябин Ю. И. Символ индивидуальности как форма социального познания / Ю. И. Дерябин, В. А. Дерябина // Фундаментальные исследования. – 2013. – №11. – С. 1973-1977.

66 Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – Москва : Издательство «Алетейя», 1924 ; Санкт-Петербург, 1996. – 154 с.

67 Душков Б. А. Психосоциология менталитета и нооменталитета : учебное пособие для вузов / Б. А. Душков. – Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 448 с.

68 Ильин И. А. Собрание сочинений : в 10 т.. Том 2. Книга 1 / И. А. Ильин / Составитель Ю. Т. Лисица. – Москва : Русская книга, 1993. – 496 с.

69 Казаков Е. Ф. Идеальный человек и кризис идентичности / Е. Ф. Казаков // Идеи и идеалы. – № 4 (34). – Т.1. – 2017. – С. 40–48.

70 Киреевский И. В. Полное собрание сочинений : в 4 т. / И. В. Киреевский, П. В. Киреевский ; сост. А. Ф. Малышевский. – Москва : Гриф, 2006.

71 Киреевский И. В. Духовные основы русской жизни / И. В. Киреевский. – Москва : Институт русской цивилизации, 2007. – 448 с.

72 Коган Л. Н. Теория культуры : учебное пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного университета, 1993. – 160 с.

73 Колыхматов В. И. Основные направления развития системы общего образования в условиях становления цифровой экономики / В. И. Колыхматов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2018. – № 8 (162). – С. 82–87.

74 Колыхматов В. И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования / В. И. Колыхматов // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 118–121.

75 Конев В. А. Человек в мире культуры: (Культура, человек, образование) : пособие по спецкурсу. – 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Конев. – Самара : Издательство Самарского государственного университета, 2000. – 109 с.

76 Кочергин А. Н. Философия в условиях глобализации / А. Н. Кочергин // Идеи и идеалы. – 2016. – № 3 (29). – Т.1. – С. 9–23.

77 Круглый стол «Идентичность современной России: кризис ценностей, поиск смыслов и пути конструирования» / Ведущие Круглого стола С. В. Иванова, В. Д. Нечаев, Т. В. Евгеньева // Ценности и смыслы. – 2012. – № 5 (21). – С. 10–26.

78 Кувакин В. А. Современный гуманизм / В. А. Кувакин // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 41–54.

- 79 Кутырев В. А. Последнее целование. Человек как традиция / В. А. Кутырев. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2015. – 312 с.
- 80 Кутырев В. А. Человек XXI века: уходящая натура / В. А. Кутырев // Человек. – 2001. – №1. – С. 9–17.
- 81 Ларин Ю. В. Образование в поисках сообразности / Ю. В. Ларин // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 3–18.
- 82 Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 73–87.
- 83 Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учебное пособие. – Москва : «Ключ –С», 1999. – 224 с.
- 84 Лекторский В. А. «Если приходит бессмертие, жизнь теряет смысл» / В. А. Лекторский // Новая газета. – № 35. – 2015.
- 85 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975.
- 86 Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп.. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2015. – 540 с.
- 87 Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва : Гнозис ; Изд. группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
- 88 Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. – 688 с.
- 89 Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – 2-е изд., изм. и доп. / М. К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 1992. – 415 с.
- 90 Мамардашвили М. К. Мысль в культуре / М. Мамардашвили // Философские науки. – 1989. – № 11. – С. 75–81.
- 91 Маркарян Э. С. Культура как способ социальной организации / Э. С. Маркарян. – Пушкино : НЦБИ АН СССР, 1982.
- 92 Мантатова Л. В. Стратегия развития : Ценности новой цивилизации / Л. В. Мантанова. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 242 с.
- 93 Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. – 2-е изд., испр.. — Москва : Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.
- 94 Моисеев Н. Н. Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. – Москва : Аграф, 1998. – 480 с.
- 95 Миронов В. В. Размышления о реформе российского образования / В. В. Миронов // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 3–43.

96 Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; пер. с фр. – Москва : Прогресс, 1973. – 406 с.

97 Немчина В. И. Российский опыт формирования идентичности в обществе переходного типа / В. И. Немчина // Гуманитарий Юга России. – 2016. – № 2 (Т. 18). – С. 58–65.

98 Неретина С. Время культуры / С. Неретина, А. Огурцов. – Санкт-Петербург : Издательство Российское христианское гуманитарное издательство, 2000. – 344 с.

99 Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.

100 Новые ценности образования: образование и сообщество / под ред. Н. Б. Крыловой. – Москва : Инноватор, 1996. – Вып. 5. – 143 с.

101 Общая педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. – Москва : Гуманитарный издательский центр «Владос», 2003. – Ч. 1. – 288 с.

102 Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов / под ред. Л. И. Глухарева, В. Страды. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1995. – 384 с.

103 Новосадов С. А. Образование третьего тысячелетия: смена логики социального поведения / С. А. Новосадов // Философия образования. – 2018. – № 1. – С. 79–89.

104 Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 5–18.

105 Парилов О. В. Утверждение черт постмодерна в современном российском государстве / О. В. Парилов, И. А. Треушников, М. Б. Ратанова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 21–25.

106 Пивоваров Д. В. Дух, душа и смысл жизни человека : Философия религии : учебное пособие / Д. В. Пивоваров. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного университета, 1993. – 91 с.

107 Пивоев В. М. Философия смысла, или Телеология / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : Издательство Петрозаводского государственного университета, 2004. – 114 с.

108 Пиков Г. Г. «Люди культуры» на Востоке и Западе как продукт культурной рецепции / Г. Г. Пиков // Идеи и идеалы. – 2017. – № 3 (32). – Т. 2. – С. 99–107.

109 Пфаненштиль И. А. Дискуссия об историческом пути России и ее отражение в учебном познании / И. А. Пфаненштиль. М. П. Яценко // Философия образования (СО РАН). – 2017. – № 70 (Вып.1). – С. 13–23.

110 Ремизов В. А. Ценностно-мировоззренческий анализ культуры личности : дис. ... д-ра культурологии / В. А. Ремизов. – Москва, 2000. – 60 с.

111 Разумов В. И. Время карнавала: Российская высшая школа и наука в эпоху постмодерна / В. И. Разумов, П. А. Ореховский // Идеи и идеалы. – Т. 12. – Часть 1. – № 3. – С. 77–91.

112 Рикер П. Человек как предмет философии / П. Рикер // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 41–51.

113 Риккерт Г. Науки о природе и культуре / Г. Риккерт. – Москва, 1998. – 147 с.

114 Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.

115 Рубчевский К. В. Социализация личности : интериоризация и социальная адаптация / К. В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3. – С. 147–151.

116 Салов А. И. Логические основы мировоззрения учителя / А. И. Салов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. – Москва, 2015. – № 4 (40). – С. 106–114.

117 Салихова Н. Р. Барьерность-реализуемость личностных ценностей как динамическая характеристика ценностно-смысловой сферы личности / Н. Р. Салихова // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия : гуманитарные науки. – Т. 149 (Кн. 1). – 2007. – С. 180–195.

118 Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр ; пер. с фр. М. Грецкого. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1953. – 40 с.

119 Семисотнова О. А. Цели и задачи гражданского воспитания в России и США : сравнительный анализ / О. А. Семисотнова, И. С. Бессарабова // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журнал. – 2015. – № 7. – С. 496–513. – URL: [CyberLeninka.ru»article...vospitaniya...sravnitelnyu...](http://CyberLeninka.ru/article...vospitaniya...sravnitelnyu...) (дата обращения 12.10.2016).

120 Смирнов И. П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) / И. П. Смирнов // Мир психологии. – 2005. – № 1 (4). – С. 24–31.

121 Сноу Ч. П. Две культуры / Ч. П. Сноу. – Москва : Прогресс, 1973. – 144 с.

122 Соловьев В. С. Чтения о богочеловечестве : Духовные основы жизни ; Оправдание добра / В. С. Соловьев. – Минск : Харвест, 1999. – 910 с.

123 Толстой Л. Н. Благо Любви / Л. Н. Толстой. – Москва : Издательство «АВИКО ПРЕСС», 1993.

124 Толстой Л. Н. В чем моя вера? (1884 г.) / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений. Т. 24. – Москва : Изд-во «Художественная литература», 1957.

125 Толстой Л. Н. Исповедь / Л. Н. Толстой. – URL : www.100bestbooks.ru (дата обращения 10.05.2020).

126 Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой // сост/ Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – Москва : Педагогика, 1989. – С. 448.

127 Триандис Г. К. Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис. – Москва : Форум, 2007. – 384 с.

128 Удальцова М. В. Целостное представление о человеке как императив современной цивилизации / М. В. Удальцова, Е. А. Абрамова // Идеи и Идеалы. – № 4 (34). – Т. 1. – 2017. – С. 49–55.

129 Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 1952. – 655 с.

130 Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологи / А. Я. Флиер. – Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая Книга, 2002. – 492 с.

131 Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П.А. Флоренский. – Москва : АСТ, 2003.

132 Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности : опыт систематизации : монография / И. Г. Фомичева. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 1997. – 256 с.

133 Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. – Москва, 1973. – 316 с.

- 134 Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва : Прогресс, 1990. – 336 с.
- 135 Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – Москва : Республика, 1993. – 415 с.
- 136 Хайдеггер М. Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. – Москва : Республика, 1993. – 447 с. –
- 137 Хайдеггер М. Введение в метафизику / М. Хайдеггер ; пер. с нем. – Санкт-Петербург : Издательство «НОУ – «Высшая религиозно-философская школа»», 1997. – 247 с.
- 138 Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – 3-е изд., доп. / Н. М. Чуринов. – Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. – 712 с.
- 139 Чучин-Русов А. Е. Единое поле культуры. Кижли-концепция. Книга 1. Теория единого поля / А. Е. Чучин-Русов. – Москва : Прогресс-Традиция, 2002. – 664 с.
- 140 Шафранов-Куцев Г. Ф. Экономика и управление в высшей школе: дискурс на рубеже веков : монография / Г. Ф. Шафранов-Куцев. – Москва : Логос, 2012. – 408 с.
- 141 Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер ; пер. с нем. ; сост. А. А. Гусейнов ; общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. – Москва : Прогресс, 1992. – 576 с.
- 142 Шibaева М. М. Культура. Темпоральные переживания в контексте культуры / М. М. Шibaева – URL:[ecsocman.hse.ru>data/2011/01/11...Shibaeva.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/11...Shibaeva.pdf) (дата обращения 05. 08. 2017).
- 143 Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов. – Москва : Ставрополь : Издательство Ставропольского государственного педагогического института, 1991. – 179 с.
- 144 Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Ю. А. Шрейдер. – Москва : Эдиториал УРСС, 1999. – 208 с.
- 145 Шулева Е. И. Теория гуманитарной культуры в концепции социодинамики культуры А. Моля / Е. И. Шулева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2005. – № 1 (7). – С. 65–73.
- 146 Хлыщева Е. В. Массовая культура и Личность в глобализирующемся мире / Е. В. Хлыщева // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 9. – С. 172–176.

147 Ядов В. А. Трансформации постсоветских обществ : что более значимо – исторически традиционное или недавнее прошлое / В. А. Ядов // Социологические исследования. – 2014. – № 7. – С. 47–50.

148 Baboshina Helen B. Mechanisms of Formations of Human Culture in Education// Series : Studues in logic, grammer and rhetoric/ Series : Studies in Logic, Grammer and Rhetoric/ Globalization, Language and Law: Under the Auspices of the Polish Association for Logic and Philosophy of Science. – 2017. – 52 (65). – С. 9–21. DOI: 10.1515/slgr-2017-0038 (Scopus)

2 ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРАХ

2.1 Психолого-педагогическая работа с младшими школьниками по личностному самоопределению в рамках «Разговоров о важном»⁴

В настоящее время при условиях развития ценностной направленности базовым национальным ценностям придают особенное значение, так как они направлены на формирование индивидуальности подрастающего поколения, а также регулируют особенности их поведения.

Понятие «базовые национальные ценности» провозглашены в федеральном государственном стандарте начального общего образования, так как «содержание образования в настоящее время ... должно быть посвящено не столько усвоению профессиональных знаний и навыков, сколько личностному росту и развитию, формированию ценностных ориентаций самоактуализирующейся личности»[1].

Психолого-педагогически выстроенный процесс познания, а также принятия младшими школьниками базовых национальных ценностей – это духовно-нравственное развитие каждого гражданина Российской Федерации.

При рассмотрении педагогических условий становления базовых национальных ценностей у детей младшего школьного возраста нами используется понятие условий, которое предложила Н. В. Ипполитова. С ее слов под педагогическими условиям нужно понимать компонент педагогической системы, который нацелен на отражение комплекса целенаправленных вариантов форм, методов, а также средств и так далее нацеленных на исполнение поставленных целей [2].

С. И. Маслов предопределяет характерные черты ценностно-ориентированных текстов в качестве варианта развития ценностей, данные тексты, которые в прямой либо опосредованной форме содержат ценностные ориентации, которые отражают оценку определенных фактов, а также событий и поступков. К данной группе причисляют и «эмоциогенные» тексты, при

⁴ Автор: А. С. Рылеева

помощи которых можно косвенно развивать отношение к различным ценностям при помощи пробуждения сутью текста как положительных, так и отрицательных эмоций [3].

В череде данных тестов возможно выделить различные художественные очерки, а также автобиографии, литературные произведения, разнообразные легенды и так далее.

И как результат можно сказать о том, что в качестве средства развития ценностей выступает слово, как печатное, так и произнесенное.

Порядку перевода сведений относительно ценностей на язык младших школьников способствуют такие варианты развития сознания, как рассказ, а также этическая беседа.

Е. А. Столбова говорит о том, что дискуссия способствует переводу сведений относительно ценностей на язык школьников. С детьми младшего школьного возраста возможно применять только отдельные элементы данного метода. И он является высокоэффективным во время творческого переосмысления пройденного материала и для последующего становления базовых национальных ценностей. Дети младшего школьного возраста во время дискуссии учатся личностному суждению, получают навыки отстаивания личного мнения, учатся проявлять инициативу [4].

Метод примера во время развития базовых национальных ценностей среди детей младшего школьного возраста состоит из такого явления как подражательность. Развивающееся сознание ребенка все время пытается найти опору в существующей действительности, определенные образцы, которые олицетворяют рассмотренные во время внеклассного занятия идеалы, а также ценности.

Большими возможностями во время развития базовых национальных ценностей у детей младшего школьного возраста обладают разнообразные варианты наглядности.

Применение разнообразных наглядных примеров нужно использовать для того, что бы дети получили представление о внешнем виде, познали свойства, определили динамику данного явления. Данный метод в первую очередь будет действенным во время развития базовых национальных ценностей во время применения следующих приемов: сравнение, а также классификация и коммуникация; эксперимент; прогнозирование и так далее [3].

Помимо этого, стоит применять видеоматериалы, но во время развития базовых национальных ценностей у детей младшего школьного возраста совместно с показом видеоматериала преподаватель должен проводить обсуждение, использовать контрольные задания либо тестовые задания. Действенным вариантом называют просмотр видеоматериала в беззвучном режиме, когда у ребенка есть возможность для личностного осмысления сути просматриваемого материала [3].

Таким образом, в роли главного педагогического условия развития национальных ценностей можно определить целенаправленный процесс выбора с последующим конструированием разнообразных методов, а также средств, которые нацелены на разрешение predetermined задач. В качестве главных методов можно выделить процесс формирования сознания в форме рассказа, а также объяснения, разнообразных этических бесед и так далее, а кроме этого, деятельностный метод в виде заданий, воспитывающих ситуаций, метод стимулирования и т. д.

Психолого-педагогическую работу по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников нужно нацеливать на процесс обеспечения определенных достижений детьми младшего школьного возраста определенных индивидуальных, а также метапредметных итогов.

Так в череде индивидуальных итогов можно указать:

- гражданско-патриотическое воспитание;
- духовно-нравственное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- физическое воспитание, формирование культуры здоровья, а также эмоциональное благополучие;
- трудовое воспитание;
- экологическое воспитание;
- понимание ценности научного

В череде метапредметных итогов можно указать:

- овладение универсальными учебными познавательными действиями;
- овладение универсальными учебными коммуникативными действиями;
- овладение универсальными учебными регулятивными действиями познания [5].

Внеурочные занятия проводятся по понедельникам их нужно обязательно начинать с поднятия Государственного флага России и прослушивания Государственного гимна России. Данные занятия, как правило, проводят в актовом зале учреждения образования, на котором присутствуют все школьники. Далее дети идут по своим кабинетам и уже там проводят тематическое мероприятие. При учете характерных особенностей учреждения образования (особенности строения, расположение актового зала и так далее) преподаватели должны продумывать до мелочей процесс организации перехода детей из актового зала в другой кабинет. Чем большее количество времени потеряно во время перехода, тем меньшее количество времени будет оставаться на проведение мероприятия. Каждый сценарий рассчитан примерно на тридцать минут.

Во время подготовки к проведению занятий преподаватели должны тщательно изучить сценарий и вникнуть в суть его построения. В каждом мероприятии есть три части:

- первая часть является мотивационной;
- вторая часть является основной;
- третья часть является заключительной.

Каждой части отводится приблизительное время на ее проведение.

В качестве основной цели мотивационной части (3–5 минут) – predetermined донесение до школьников темы мероприятия, выдвижение различных мотивов проведения данного мероприятия.

Основная часть (до 20 минут) строится как сочетание разнообразной деятельности учащихся:

- интеллектуальной (работа с представленной информацией), коммуникативной (беседы, обсуждение видеоролика, создание описаний, рассуждений);
- практической (решение конкретных практических задач);
- игровой (дидактическая и ролевая игра);
- творческой (обсуждение воображаемых ситуаций, художественная деятельность).

В заключительной части подводятся итоги занятия и рассматривается творческое задание.

Учитель должен ознакомиться с методическими рекомендациями, которые даются в каждом сценарии, что поможет ему осознанно принять цель занятия, его содержание и структуру.

Цель исследования - разработать и экспериментально проверить продуктивность психолого-педагогической работы по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном» в общеобразовательной школе.

Исходя из этого в исследовании были поставлены следующие задачи:

1 Проанализировать доступную литературу по теме исследования.

2 Подобрать методики и провести исследование по выявлению исходного уровня базовых национальных ценностей у младших школьников.

3 Реализовать психолого-педагогическую работу по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном».

4 Провести оценку результатов психолого-педагогической работы по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном» на основании повторного тестирования.

База исследования: экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ «Слободо-Туринская СОШ № 2». В экспериментальной работе были задействованы 30 детей младшего школьного возраста, учащиеся третьего класса.

Исследовательская работа проводилась в три этапа.

1 этап – констатирующий. Цель: выявление исходного уровня развития базовых национальных ценностей у младших школьников.

2 этап – формирующий. Цель: развитие базовых национальных ценностей детей младшего возраста посредством проекта «Разговоры о важном».

3 этап – контрольный. Цель: определение эффективности проведенной экспериментальной работы и динамики уровня развития базовых национальных ценностей у детей младшего школьного возраста.

Мониторинг уровня базовых национальных ценностей у младших школьников проводилась при помощи [6]:

1 Опросника «Отечество мое – Россия» составлен на основе опросника Д. В. Григорьева и адаптирован для учащихся начальных классов, направлен на установление объема знаний младших школьников о базовых национальных ценностях.

2 Диагностики нравственной самооценки (Л. Н. Колмогорцева).

3 Методики «Шкала совестливости» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский) показывает уровень уважения относительно социальных правил, а также этических требований.

Первоначально на констатирующем этапе исследования с детьми третьего класса была проведена методика опросник «Отечество мое – Россия», направленная на выявление исходного уровня базовых национальных ценностей у младших школьников.

В первоначальном исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста, учащиеся 3 класса МАОУ «Слободо-Туринская СОШ № 2». Результаты первоначального исследования уровня сформированности базовых национальных ценностей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню сформированности базовых национальных ценностей

Уровень развития базовых национальных ценностей	Дети младшего школьного возраста	
	Количество, человек	%
Низкий	15	50
Средний	12	40
Высокий	3	10

В ходе первоначального исследования нами было выявлено 15 детей младшего школьного возраста (50 %), учащихся третьего класса с низким уровнем сформированности базовых национальных ценностей. По результатам проведенного исследования мы видим, что низкий уровень преобладает, и это в первую очередь связано с тем, что данной проблеме очень мало времени уделяется как в школе, так и дома. С 1 сентября 2022 года в школах России ввели предмет «Разговоры о главном», и именно с помощью данного предмета дети младшего школьного возраста только начали узнавать новые для себя моменты, но так как времени прошло еще не много, то в связи с этим уровень сформированности базовых национальных ценностей не такой высокий.

Средний уровень сформированности базовых национальных ценностей был выявлен у 12 детей младшего школьного возраста (40 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники со средним уровнем сформированности

рованности базовых национальных ценностей старались ответить на представленные им вопросы, но не смогли правильно сформулировать определения или точно выразить свои мысли. Они слышали про данные национальные ценности в школе или от родителей, но точности в их определениях не было, они не смогли выразить свои мысли правильно, или правильно подобрать слова (рисунок 1).

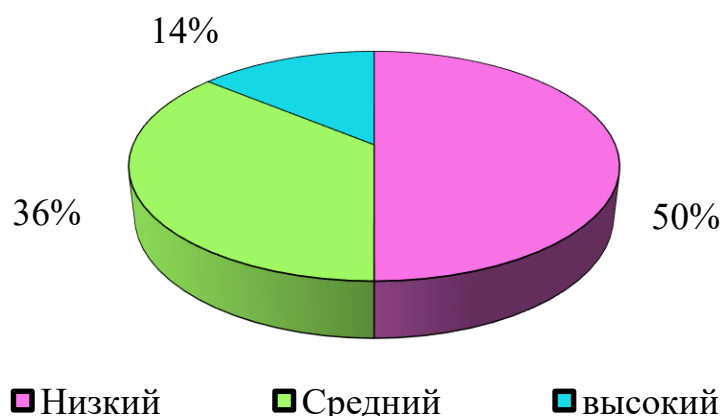


Рисунок 1 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню сформированности базовых национальных ценностей по опроснику «Отечество мое – Россия», %

С высоким уровнем сформированности базовых национальных ценностей было выявлено 3 детей младшего школьного возраста (10 %), учащихся 3 класса. Про них можно сказать, что такие дети сумели дать полное определение и выполнить задание правильно. Они правильно ответили на все вопросы, дали четкое определение и у них есть определенные знания по данному вопросу. Возможно это связано с тем, что в семье обсуждаются данные вопросы достаточно хорошо, особенно в связи с последними политическими событиями в России и в мире.

Базовые национальные ценности являются основным содержанием духовно-нравственного развития и воспитания детей младшего школьного возраста. Базовые национальные ценности – это основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Таким образом, проблема формирования базовых национальных ценностей у младших школьников очень актуальна. Следует отметить, что особое внимание уделяется именно младшим школьникам, поскольку степень её решения в данной период определяет эффективность обучения на следующих этапах образования. В данном возрасте процесс формирования этих ценностей не устойчив, не всегда целенаправлен, поэтому учителю важно формировать базовые национальные ценности в разных видах деятельности.

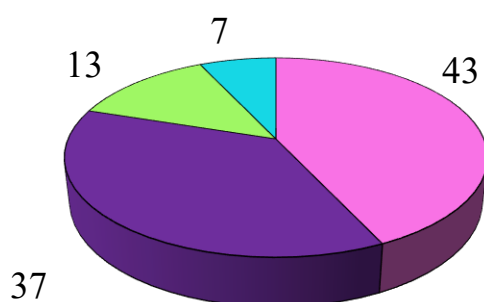
Вторую методику «Диагностика нравственной самооценки», автором которой является Л. Н. Колмогорцев, мы провели для определения степени нравственной самооценки детей. Результаты исследования степени нравственной самооценки у детей младшего школьного возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение детей младшего школьного возраста по степени нравственной самооценки по методике «Диагностика нравственной самооценки» (Л. Н. Колмогорцева)

Степень нравственной самооценки	Дети младшего школьного возраста	
	Количество, человек	%
Низкая	13	43
Ниже среднего	11	37
Средняя	4	13
Высокая	2	7

В ходе первоначального исследования нами было выявлено 15 детей младшего школьного возраста (50 %), учащихся третьего класса с низкой степенью нравственной самооценки. По результатам первоначально проведенного исследования мы видим, что низкая степень нравственной самооценки преобладает, и это в первую очередь связано с тем, что у них низкий уровень, определяющий меру удовлетворенности собой. Значит, детям необходимо провести коррекцию нравственной самооценки, для того, чтобы они научились проводить анализ своим поступкам, оценивать свои результаты, принимать самостоятельные решения. Работа по формированию адекватной нравственной самооценки у детей младшего школьного возраста поможет выходить на такие личностные качества, как уверенность в себе, осознание своих сильных сторон, коммуникабельность.

Ниже среднего - степень нравственной самооценки была выявлена у 11 детей младшего школьного возраста (37 %), учащихся третьего класса. Младшим школьникам со степенью сформированности нравственной самооценки ниже среднего необходимо продолжать содействовать воспитанию реальной самооценки, пополнять их знания о себе, помогать воспитывать нравственные качества, способствовать выработке реальной самооценки, создавать ситуации, которые дают ученикам почувствовать уверенность в себе, радость от успеха (рисунок 2).



■ Низкая ■ Ниже среднего ■ Средняя ■ Высокая

Рисунок 2 – Распределение детей младшего школьного возраста по степени нравственной самооценки по методике «Диагностика нравственной самооценки» (Л. Н. Колмогорцева), %

Средняя степень нравственной самооценки была выявлена у 4 детей младшего школьного возраста (13 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники со средней степенью нравственной самооценки уже проявляют уверенность в себе, осознают свои сильные стороны, более коммуникабельны.

В ходе первоначального исследования нами было выявлено только двое детей младшего школьного возраста (7 %), учащихся третьего класса с высокой степенью нравственной самооценки. У этих детей все в порядке с удовлетворенностью собой, своими делами и поступками. С окружающими их детьми и людьми у них нет никаких проблем, все друг друга понимают и воспринимают адекватно.

По результатам данной методики можно сделать вывод, что в данном классе необходимо провести работу с детьми по выработке самоуважения, созданию дружественной просоциальной среды на уровне класса. Необходимо научить детей уважительным отношениям, уметь полагаться на свои

силы, имея адекватную нравственную самооценку. Необходимо донести до детей информацию о том, что путь к высокой цели складывается из простых, повседневных дел, что олимпийской медали предшествует утренняя зарядка, а роману – школьное сочинение.

Третьей методикой, которую мы провели с детьми младшего школьного возраста, была методика «Шкала совестливости» (авторы В.В. Мельников, Л. Т. Ямпольский), которая определяет уровень уважения относительно социальных правил, а также этических требований.

Результаты первоначального исследования уровня сформированности совестливости представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню совестливости и чувства ответственности

Уровень развития совестливости и чувства ответственности	Дети младшего школьного возраста	
	Количество, человек	%
Низкий	13	43
Средний	12	40
Высокий	5	17

В ходе первоначального исследования нами было выявлено 13 детей младшего школьного возраста (43 %), учащихся третьего класса с низким уровнем развития совестливости и чувства ответственности. По результатам проведенного исследования мы видим, что низкий уровень преобладает, и это в первую очередь связано с тем, что дети в данном возрасте еще недостаточно ответственны, добросовестны, у них еще недостаточно сформировались устойчивые моральные принципы. С этими детьми необходимо проводить работу по развитию чувства долга, следованию этическим правилам, добросовестности и самоконтролю.

Средний уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 12 детей младшего школьного возраста (40 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники со средним уровнем развития совестливости и чувства ответственности старались проявлять ответственность, путались быть добросовестными по отношению к сверстникам, моральные принципы у них есть, но еще недостаточно сформированы и развиты.

Высокий уровень развития совестливости и чувства ответственности

был выявлен у 5 детей младшего школьного возраста (17 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники с высоким уровнем развития совестливости и чувства ответственности проявляли ответственность, были добросовестными по отношению к одноклассникам, достаточно сформированы у них моральные принципы. У этих детей в поведении преобладало чувство долга, они следуют этическим правилам, и исполнительны по отношению к социальным требованиям. У этих школьников добросовестность сочетается с отличным уровнем самоконтроля, а также чувством ответственности (рисунок 3).

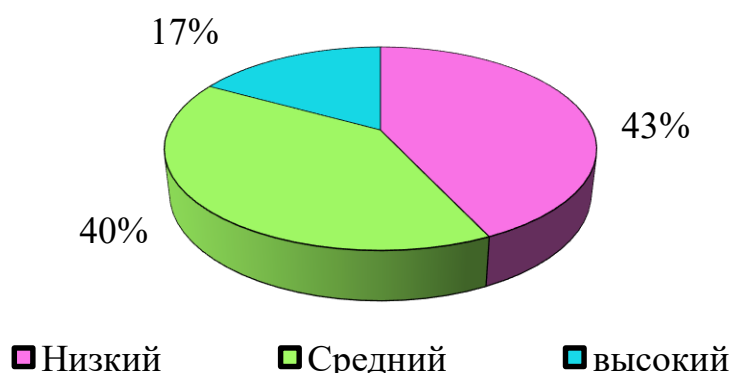


Рисунок 3 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню развития совестливости и чувства ответственности по методике «Шкала совестливости», %

По результатам проведенных трех методик в третьем классе в начале эксперимента следует отметить, что результаты сформированности базовых национальных ценностей, нравственная самооценка и выраженность совестливости имеют невысокие и средние показатели практически у всего класса, что предопределяет возможность для реализации эксперимента. В связи с низкими результатами исследования было принято решение о проведении психолого-педагогической работы по развитию базовых национальных ценностей в рамках проекта «Разговоры о важном» с детьми.

С учетом полученных результатов при организации проекта «Разговоры о важном» в процессе работы с детьми экспериментальной группы мы разработали содержание программы занятий. Перед учителем начальных классов стоит задача организовать эффективную педагогическую деятельность и направить ее на воспитание у младших школьников умения взаимодействовать со сверстниками, относится терпимо к иному мнению, уметь

слушать и слышать другого, излагать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам свободно, четко и ясно [7].

Занятие № 1 «Зачем нам знания?»

ВЧ: Нужно провести сравнение изображений, на которых отображена жизнедеятельность в современном городе, а также в первобытном обществе и как результат школьники начнут осознавать, что общество медленно, но верно продвигалось к цивилизации, открывая для себя новейшие закономерности жизнедеятельности природы, а также, применяя их в личных целях, и как результат людьми, которые являлись далекими предками нынешних людей собирались знания для последующего развития собственной жизнедеятельности.

ОЧ: школьникам нужно представить самые яркие изобретения, наиболее повлиявшие на жизнедеятельность современных людей. Так стоит представить наиболее ранние изобретения человека, это: гвозди, а также колесо и так далее. Изобретения могут быть выбраны исходя из количества находящихся на занятии мальчиков и девочек, от направленности их интересов и так далее.

ЗЧ: результаты занятия подводятся при помощи выполнения рефлексивного упражнения. При этом оценку результатов ответов можно провести не в рамках данного занятия, а, допустим, во время проведения занятия «Окружающий мир», потратив 5–10 мин. от основного занятия.

Занятие № 2 «От поколения к поколению: любовь россиян к родине»

ВЧ: нужно изначально, говоря о любви к Родине и относительно передачи поколениями данной любви, следует помочь школьникам при помощи зрительной, а также словесной передачи информации понять значимость России, а также красоту страны.

ОЧ: разговор относительно того, что любовь к Отечеству нужно передать поколениями.

Начинается данная часть с песни «С чего начинается Родина» в результате прослушивания которой происходит обобщение ответов детей, произнесенных во время ответа на ранее заданный вопрос.

Деятельность с пословицами помогает детям ощутить присутствующую в них любовь к Отечеству, красоту, а также народную мудрость относительно того, каким образом высказывается любовь к Отечеству.

Далее стоит провести интерактивное занятие относительно написания разнообразных пословиц, а также относительно работы по разгадыванию филворда.

Деятельность с текстом нужно направлять на получение сразу двух и более целей. В первую очередь, данная деятельность способствует определению относительно того, что любовь к Отечеству является ценностью, которая присуща каждому поколению и как результат нужно использовать тексты различных эпох. В качестве следующей цели выступает определение того, что такое Отечество, каким образом можно проявлять любовь к Отечеству, что данная любовь появляется не сразу и так далее. Помимо этого, деятельность с текстами помогает формировать грамотность у детей младшего школьного возраста.

ЗЧ: это подведение результатов прошедшего занятия и его нужно нацелить на диалог младших школьников с родителями относительно любви к отечеству.

Занятие № 3 «Мечтаю летать»

ВЧ: перед тем как провести знакомство с жизнью, а также научными работами великих людей, класс нужно разделить на команды-экипажи при этом в каждой команде должно быть по четыре участника.

Все экипажи должны выбрать себе командиров. Затем нужно посмотреть ролик, провести беседу со школьниками и затем провести соревнование относительно приобретенных знаний. Перед тем как смотреть ролик и до того, как проводить беседу детям стоит сказать о том, что сведения, которые есть в ролике и которые были озвучены в беседе нужны будут командам во время ответов на задания игры.

ОЧ: при проведении непродолжительной беседы (3–5 мин) нужно ответить на вопросы, которые появились у школьников во время просмотра ролика, спросить детей относительно того, что они знают о К.Э. Циолковском, а затем дополнить их представления.

Далее проходит игра «К. Э. Циолковский – учёный и человек». Которая содержит в себе два раунда (интерактивные задания № 1 и № 2).

Класс уже был разделен на команды. По мере надобности стоит сделать таблицу, содержащую название каждой команды и потом в нее, можно будет вносить итоги игры. Победу одержит команда, которая заработает больше всего очков.

ЗЧ: в заключении проходит поздравление команды-победителя и обращение внимания относительно того, что дети узнали о жизни, а также научной деятельности исследователя, которые способствовали становлению космической отрасли нашей страны. Затем стоит порекомендовать детям посмотреть фильм «Космический рейс».

Занятие № 4 «Как создаются традиции?»

ВЧ: изначально стоит начать с того, что есть особенный день, а именно Международный день пожилых людей.

ОЧ: детям младшего школьного возраста, которые со временем осознают разнообразные общечеловеческие ценности со временем осознают собственное значение в жизни своей семьи и родных людей и как результат им стоит подумать относительно взаимоотношений со старшими, относительно значимости данных отношений.

При помощи интерактивных заданий дети актуализируют собственные наблюдения, а затем подразделяют на группы любимые занятия, которые они выполняют с бабушками, а также с дедушками. Данная информация развивает определенный интерес к данной теме в качестве полезной и значимой для каждого ребенка. На основании того, какая осведомленность присутствует у школьников можно расширять границы информации. Так, допустим школьники могут сами рассказать про свой опыт занятий со старшим поколением. Порой дети сами дополняют образ активных бабушек и дедушек и повествуют относительно того, что у старшего поколения не мало общего с подрастающим поколением, так как они тоже садятся за руль автомобиля, катаются на велосипедах и так далее.

ЗЧ: в заключении нужно подвести итоги относительно того, как важно помнить и благодарить пожилых людей, за их любовь, а также тепло, которые они постоянно передают подрастающему поколению; почему нужно проявлять к ним заботу, почему необходимо уважать имеющийся у них жизненный опыт.

Занятие № 5 «учитель жизни: Л. Н. Толстой»

ВЧ: представление детям видеозаписи относительно усадьбы Л. Н. Толстого, которая находится в Ясной Поляне что помогает сформировать учебно-познавательный мотив относительно появления интереса детей к малой родине Л. Н. Толстого и как результат происходит понимание его направленности на помощь всем людям, которым она нужна («Дерево

бедных»)), прийти на помощь к крестьянской детворе и помочь им в изучении грамоты. В качестве мотива для проведения беседы будет выступать отношение крестьянской детворы к преподавателю, благодарность за то, что он готов помочь стать им образованными.

ОЧ: во время данной части школьники погрузятся в стены Яснополянской школы, где работал Л. Н. Толстой в качестве педагога, и они смогут найти ответ на свой вопрос относительно того, в результате чего автор решился на открытие данной школы. В результате обсуждения школьники придут к выводу относительно характерных особенностей данной школы, открытой специально для крестьянской детворы; относительно того, что Л. Н. Толстой был замечательным педагогом, что он отлично понимал учеников и пытался развить ум и способности каждого ребенка.

Даже несмотря на то, что по профессии он не был педагогом он проявлял заботу относительно будущего Отечества, относительно развития у детей нравственных качеств и так далее. Данные идеи автор воплощал в школе, которую он открыл для крестьянской детворы

Ученики Л. Н. Толстого всю жизнь с благодарностью вспоминали своего первого учителя.

ЗЧ: в данной части нужно напомнить относительно Яснополянской школы, относительно того, каким прекрасным педагогом был Л. Н. Толстой, а затем предложить школьникам опробовать роль педагога на себе.

Занятие № 6 «Отчество – от слова «отец»

ВЧ: занятие начинается чтением стихотворных строк, посвященных папе.

ОЧ: предлагаемые в этой части занятия методы и формы организации: беседа, игра, работа в парах – все направлено на понимание роли отца в семье, его участия в семейном хозяйстве, досуге, подчеркнуты особые положительные качества главного мужчины в доме.

Затем детям предлагается игра «Какими бывают папы?». Она способствует формированию положительного образа отца, а также развитию совместной коммуникативной деятельности, диалогической речи обучающихся.

Учитель может с учетом интересов детей предложить им другие формы работы. Например, своими руками испечь из теста угощение для папы; сделать с помощью аппликации поздравительную открытку, нарисовать сценку из семейного досуга, вырезать украшения из бумаги.

ЗЧ: занятие заканчивается предложением выполнить творческую работу: посоветуйтесь с мамой и придумайте вместе с ней сюрприз для папы.

Занятие № 7 «Я хочу услышать музыку»

ВЧ: введение в тему (до 5 минут).

День музыки ежегодно отмечается 1 октября. Представить жизнь без музыки невозможно – она везде. Музыка сопровождает нас в радости и в горе. Мы наслаждаемся звуками, которые издаёт окружающая нас природа: пение птиц, шум ветра, шорох и шелест листьев, журчание ручья. Так что музыка появилась задолго до того, как люди стали разговаривать.

ОЧ: беседа о музыке (до 5 минут).

ЗЧ: (до 5 минут).

Музыка сопровождает нас всю жизнь. Мир музыки разнообразен: музыка звучит в спектаклях, фильмах, на концертных площадках. Этот удивительный мир чарующих звуков радует нас в праздники, грустит вместе с нами и наполняет красками нашу жизнь, учит нас чувствовать. Чтобы музыка состоялась, нужны те, кто её сочинит, исполнит и услышит. А как, по-вашему, можно ли услышать музыку природы? На этот вопрос вы сможете ответить, когда разгадаете филворд.

Занятие № 8 «Когда мы едины, мы непобедимы!»

ВЧ: учитель напоминает обучающимся, что День народного единства – это важный государственный праздник.

ОЧ: Первый объект «Памятник Минину и Пожарскому». Второй объект «Собор Казанской иконы Божией Матери». Третий объект «Памятник патриарху Гермогену».

Учитель эмоционально рассказывает, обучающиеся рассматривают фотографии. В этой части занятия детям нужно обязательно пояснить, кто такой патриарх в иерархии Русской православной церкви.

ЗЧ: Эта часть занятия имеет три составляющие: задание «Самые важные качества для победы над врагом», игра «Капля-речка-океан», творческое задание «Поговорки о дружбе и сплоченности».

На контрольном этапе исследования, была так же проведена методика опросник «Отечество мое – Россия», направленная на определение уровня развития базовых национальных ценностей младших школьников.

Результаты повторного исследования уровня сформированности базовых национальных ценностей представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню сформированности базовых национальных ценностей

Уровень развития базовых национальных ценностей	Дети младшего школьного возраста			
	Количество, человек	%	Количество, человек	%
Низкий	15	50	6	20
Средний	12	40	17	56
Высокий	3	10	7	24

В ходе повторного исследования нами было выявлено 6 детей младшего школьного возраста (24 %), учащихся третьего класса с низким уровнем сформированности базовых национальных ценностей. По результатам проведенного исследования мы видим, что детей с низким уровнем стало значительно меньше, и это в первую очередь связано с тем, что нами была проведена психолого-педагогическая работа по развитию базовых национальных ценностей в рамках проекта «Разговоры о важном» в школе.

Средний уровень сформированности базовых национальных ценностей был выявлен у 17 детей младшего школьного возраста (56 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники стали больше интересоваться данным вопросом, стали более активнее и по результату повторного исследования мы видим, что детей со средним уровнем стало гораздо больше. После проведения психолого-педагогической работы по развитию базовых национальных ценностей в рамках проекта «Разговоры о важном» дети стали лучше отвечать на представленные им вопросы, уже более правильно формулировали определения и более точно выражали свои мысли. Они стали внимательнее слушать про базовые национальные ценности в школе, интересоваться о них у родителей, стали более точно давать определения, выражать свои мысли более правильно, и точнее подобрать слова (рисунок 4).

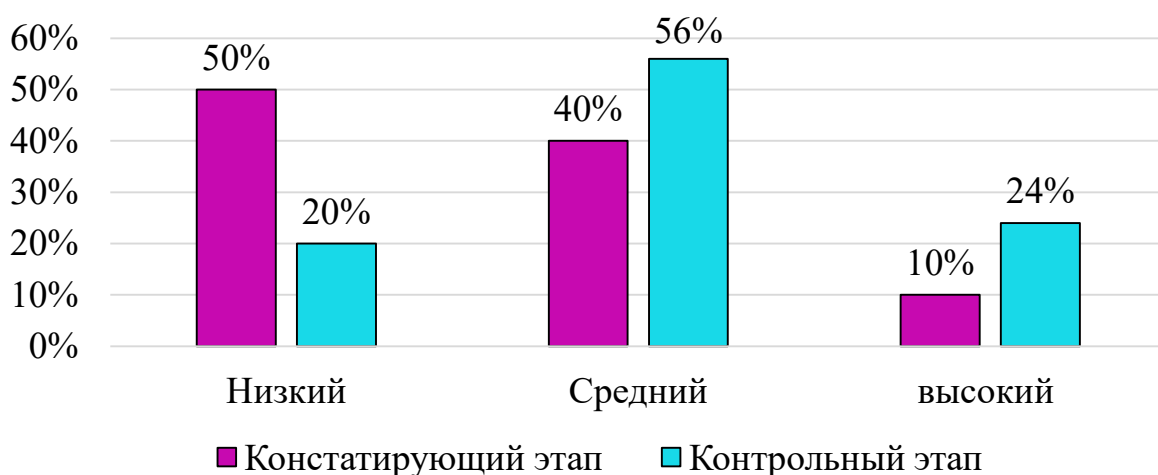


Рисунок 4 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню сформированности базовых национальных ценностей по опроснику «Отечество мое – Россия», %

С высоким уровнем сформированности базовых национальных ценностей было выявлено 7 детей младшего школьного возраста (24 %), учащихся 3 класса. Мы видим, что детей с высоким уровнем стало больше, дети усвоили материал, стали давать полные определения на задаваемые вопросы, и выполнять задания грамотно и правильно. Младшие школьники правильно отвечали на все поставленные вопросы, давали четкие определения, можно сказать, что полученные знания по данному вопросу они хорошо усвоили. Возможно, это связано с тем, что данная проблема сейчас обсуждается везде, дети стали интересоваться больше этим вопросом, стали спрашивать у родителей, учителей, так как данная тема особенно актуальна сейчас, в связи с последними политическими событиями в России и в мире.

Таким образом, по результатам повторно проведенной методики уровень сформированности базовых национальных ценностей у младших школьников стал выше.

Далее в ходе проведения исследования была повторно проведена вторая методика «Диагностика нравственной самооценки, которая предназначена для определения степени нравственной самооценки детей. Результаты исследования степени нравственной самооценки у детей младшего школьного возраста представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение детей младшего школьного возраста по степени нравственной самооценки по методике «Диагностика нравственной самооценки» (Л. Н. Колмогорцева)

Степень нравственной самооценки	Дети младшего школьного возраста			
	Количество, человек	%	Количество, человек	%
Низкая	13	43	5	17
Ниже среднего	11	37	6	20
Средняя	4	13	11	36
Высокая	2	7	8	27

В ходе повторного исследования нами было выявлено только 5 детей младшего школьного возраста (17 %), учащихся третьего класса с низкой степенью нравственной самооценки. По результатам повторно проведенного исследования мы видим, что детей младшего школьного возраста с низкой степенью нравственной самооценки стало значительно меньше. То есть детей не удовлетворенных собой в ходе исследования стало меньше. Следовательно, коррекционная работа с детьми по формированию нравственной самооценки помогла, дети научились проводить анализ своих поступков, оценивать свои результаты, принимать самостоятельные решения. Работа по формированию адекватной нравственной самооценки у детей младшего школьного возраста помогла выходить на такие личностные качества, как уверенность в себе, осознание своих сильных сторон, коммуникабельность.

Ниже среднего – степень нравственной самооценки была выявлена у 6 детей младшего школьного возраста (20 %), учащихся третьего класса. Младшим школьникам со степенью сформированности нравственной самооценки ниже среднего необходимо продолжать содействовать воспитанию реальной самооценки, пополнять их знания о себе, помогать воспитывать нравственные качества, способствовать выработке реальной самооценки, создавать ситуации, которые дают ученикам почувствовать уверенность в себе, радость от успеха (рисунок 5).

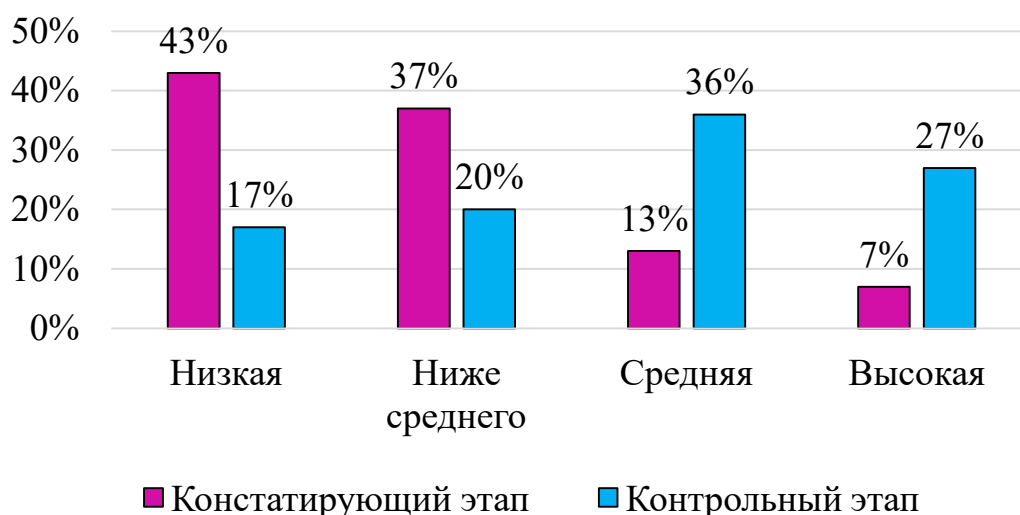


Рисунок 5 – Распределение детей младшего школьного возраста по степени нравственной самооценки по методике «Диагностика нравственной самооценки» (Л. Н. Колмогорцева), %

Средняя степень нравственной самооценки была выявлена у 11 детей младшего школьного возраста (36 %), учащихся третьего класса. Как мы видим, по результатам повторного исследования детей со средним уровнем стало больше, младшие школьники стали более уверенные в себе, осознали свои сильные стороны, более коммуникабельны. Проведенная нами работа по развитию нравственной самооценки у детей младшего школьного возраста была успешной.

В ходе повторного исследования нами было выявлено только 8 детей младшего школьного возраста (27 %), учащихся третьего класса с высокой степенью нравственной самооценки. После завершения работы с детьми по формированию самооценки дети стали более удовлетворены собой, своими делами и поступками. С окружающими их взрослыми, учителями и детьми у них нет никаких проблем, все друг друга понимают и воспринимают адекватно.

По результатам проведенной нами работы можно сделать вывод, что в данном классе после проведения работы с детьми по выработке самоуважения, созданию дружественной просоциальной среды на уровне класса, видны значительные улучшения. У нас получилось научить детей уважительному отношению, уметь полагаться на свои силы, имея адекватную нравственную самооценку. Нам удалось донести до детей информацию о том, что путь к высокой цели складывается из простых, повседневных дел,

конечно же еще остались дети с низким уровнем, но мы не будем останавливаться на достигнутом и будем дальше продолжать работать с детьми.

Проведем анализ повторно проведенной третьей методики «Шкала совестливости», которая определяет уровень уважения относительно социальных правил, а также этических требований.

Результаты повторного исследования уровня сформированности совестливости представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню совестливости и чувства ответственности

Уровень развития совестливости и чувства ответственности	Дети младшего школьного возраста			
	Количество, человек	%	Количество, человек	%
Низкий	13	43	4	13
Средний	12	40	17	57
Высокий	5	17	9	30

В ходе повторного исследования нами было выявлено только 4 детей младшего школьного возраста (43 %), учащихся третьего класса с низким уровнем развития совестливости и чувства ответственности. По результатам проведенного исследования мы видим, что детей с низким уровнем стало значительно меньше, и это в первую очередь связано с тем, что с детьми были проведены занятия, направленные на развитие чувства совестливости и чувства ответственности, после которых дети стали более ответственными, добросовестными, у них начали формироваться устойчивые моральные принципы.

Средний уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 17 детей младшего школьного возраста (57 %), учащихся третьего класса. Младшие школьники со средним уровнем развития совестливости и чувства ответственности старались проявлять ответственность, пытались быть добросовестными по отношению к сверстникам, моральные принципы у них есть, но еще недостаточно сформированы и развиты.

Высокий уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 9 детей младшего школьного возраста (30 %), учащихся третьего класса, то есть таких детей стало больше в два раза. Следовательно,

работа, проведенная с этими детьми по развитию чувства долга, следованию этическим правилам, добросовестности и самоконтролю, была достаточно успешной (рисунок 6).

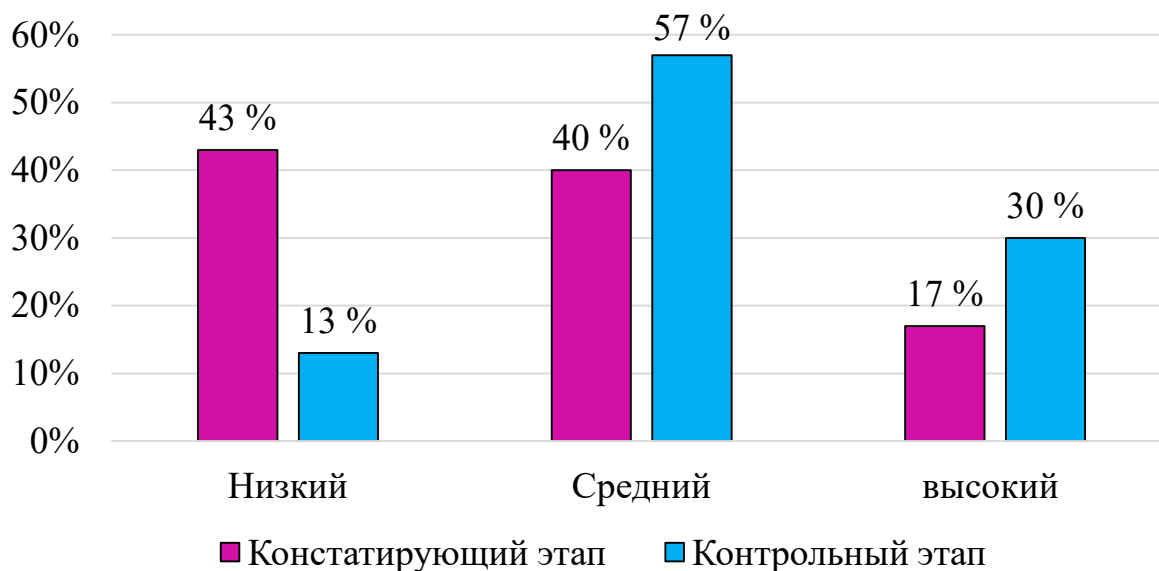


Рисунок 6 – Распределение детей младшего школьного возраста по уровню развития совестливости и чувства ответственности по методике «Шкала совестливости», %

Больше детей младшего школьного возраста стало с высоким уровнем развития совестливости и чувства ответственности, больше детей стало проявлять ответственность, стали добросовестными по отношению к одноклассникам, у них сформировались моральные принципы. У многих детей по завершению проведения исследования в поведении стало преобладать чувство долга, они стали следовать этическим правилам, и стали более исполнительны по отношению к социальным требованиям. У этих школьников добросовестность сочетается с отличным уровнем самоконтроля, а также чувством ответственности.

По результатам проведенных трех методик в третьем классе в начале эксперимента следует отметить, что результаты сформированности базовых национальных ценностей, нравственная самооценка и выраженность совестливости имеют невысокие и средние показатели практически у всего класса, что предопределяет возможность для реализации эксперимента. В

связи с низкими результатами исследования было принято решение о проведении психолого-педагогической работы по развитию базовых национальных ценностей в рамках проекта «Разговоры о важном» с детьми.

Таким образом, проведя анализ психолого-педагогической деятельности по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном», приходим к выводу о том, что развитие базовых национальных ценностей лучше всего протекает именно в младшем школьном возрасте, а при учете особенностей нынешнего учебного процесса, применения передовых технологий и самых современных подходов к обучению можно сделать выводы о надобности специфической целенаправленной деятельности в данном направлении, при учете ряда обязательных психолого-педагогических условий таких как непрерывный ввод знаний относительно ценностей в сам проект «Разговоры о важном» дает почву для расширения объема представлений младших школьников относительно таких понятий как личностные, а также социальные, национальные ценности; применение ценностно-ориентированной работы, во время которой происходит развитие нравственных познаний, а также нравственного отношения детей; психолого-педагогическое сопровождение в качестве значимого показателя продуктивности развития ценностных ориентаций младших школьников; развитие базовых национальных ценностей должно происходить целенаправленно, а также организовано, в течении продолжительного периода времени и иметь непрерывный характер.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Основная цель нашего исследования заключалась в разработке и экспериментальном установлении продуктивности психолого-педагогической работы по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном» в общеобразовательной школе.

Для проверки эффективности использования разработанной нами программы была проведена сравнительная диагностика базовых национальных ценностей в контрольной и экспериментальной группе за время проведения исследования.

Педагогический эксперимент проходил на базе МАОУ «Слободо-Туринская СОШ № 2». На протяжении восьми недель с детьми третьего класса проводилась психолого-педагогическая работа по формированию

базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном» в общеобразовательной школе.

Первоначально, на констатирующем этапе исследования, с детьми третьего класса была проведена методика опросник «Отечество мое – Россия», направленная на выявление исходного уровня базовых национальных ценностей у младших школьников.

В ходе первоначального исследования нами было выявлено 15 детей младшего школьного возраста (50 %), учащихся третьего класса с низким уровнем сформированности базовых национальных ценностей. Средний уровень сформированности базовых национальных ценностей был выявлен у 12 детей младшего школьного возраста (40 %). С высоким уровнем сформированности базовых национальных ценностей было выявлено 3 детей младшего школьного возраста (10 %).

По результатам второй методики «Диагностика нравственной самооценки», которая предназначена для определения степени нравственной самооценки детей, в ходе первоначального исследования нами было выявлено 15 детей младшего школьного возраста (50 %), учащихся третьего класса с низкой степенью нравственной самооценки. Ниже среднего – степень нравственной самооценки была выявлена у 11 детей младшего школьного возраста (37 %). Средняя степень нравственной самооценки была выявлена у 4 детей младшего школьного возраста (13 %). В ходе первоначального исследования нами было выявлено только 2 детей младшего школьного возраста (7 %).

Третьей методикой, которую мы провели с детьми младшего школьного возраста была методика «Шкала совестливости», которая определяет уровень уважения относительно социальных правил, а также этических требований.

В ходе первоначального исследования нами было выявлено 13 детей младшего школьного возраста (43 %), учащихся третьего класса с низким уровнем развития совестливости и чувства ответственности. Средний уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 12 детей младшего школьного возраста (40 %). Высокий уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 5 детей младшего школьного возраста (17 %).

По результатам проведенных трех методик в третьем классе в начале эксперимента следует отметить, что результаты сформированности базовых национальных ценностей, нравственная самооценка и выраженность совестливости имеют невысокие и средние показатели практически у всего класса, что предопределяет возможность для реализации эксперимента. В связи с низкими результатами исследования было принято решение о проведении психолого-педагогической работы по развитию базовых национальных ценностей в рамках проекта «Разговоры о важном» с детьми.

На контрольном этапе исследования, была так же проведена методика опросник «Отечество мое – Россия». В ходе повторного исследования нами было выявлено 6 детей младшего школьного возраста (24 %), учащихся третьего класса с низким уровнем сформированности базовых национальных ценностей. Средний уровень сформированности базовых национальных ценностей был выявлен у 17 детей младшего школьного возраста (56 %). С высоким уровнем сформированности базовых национальных ценностей было выявлено 7 детей младшего школьного возраста (24 %), учащихся 3 класса.

Далее в ходе проведения исследования была повторно проведена вторая методика «Диагностика нравственной самооценки, которая предназначена для определения степени нравственной самооценки детей.

В ходе повторного исследования нами было выявлено только 5 детей младшего школьного возраста (17 %) с низкой степенью нравственной самооценки. ниже среднего – степень нравственной самооценки была выявлена у 6 детей младшего школьного возраста (20 %), средняя степень нравственной самооценки была выявлена у 11 детей младшего школьного возраста (36 %). В ходе повторного исследования нами было выявлено только 8 детей младшего школьного возраста (27 %), учащихся третьего класса с высокой степенью нравственной самооценки.

По результатам повторно проведенной третьей методики «Шкала совестливости», которая определяет уровень уважения относительно социальных правил, а также этических требований. В ходе повторного исследования нами было выявлено только 4 детей младшего школьного возраста (43 %), с низким уровнем развития совестливости и чувства ответственности. Средний уровень развития совестливости и чувства ответственности

был выявлен у 17 детей младшего школьного возраста (57 %). Высокий уровень развития совестливости и чувства ответственности был выявлен у 9 детей младшего школьного возраста (30 %).

Таким образом, по результатам повторно проведенной методики уровень сформированности базовых национальных ценностей у младших школьников стал выше.

По результатам проведения диагностики после эксперимента была установлена достоверная разница по уровню сформированности базовых национальных ценностей у детей в начале и в конце исследования.

Следовательно, мы можем утверждать, что разработанная нами программа психолого-педагогической работы по формированию базовых национальных ценностей у младших школьников в рамках проекта «Разговоры о важном» в общеобразовательной школе является эффективной, и положительно влияет на формирование базовых национальных ценностей у младших школьников во время проведения внеурочных занятий в рамках проекта «Разговоры о важном» в общеобразовательной школе. Интересной особенностью младших школьников является их способность одновременно выполнять несколько задач. Такая способность проявляется не только в домашних условиях, но и в школе, на уроках. При этом можно отметить качественное выполнение всех задач. Такая особенность обусловлена работой коры головного мозга, ее скоростью обработки информации [8]. В связи с этим необходимо одновременно использовать несколько методов воздействия при развитии личности и формировании ее личностного самоопределения.

Библиографический список

1 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 18.07.2022) // Официальный интернет–портал правовой информации. – URL:<http://pravo.gov.ru> (дата обращения 13.04.2023).

2 Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ...д-ра пед. наук / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 385 с.

3 Баранова Г. А. Формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся начальных классов к миру средствами предметного содержания / Г. А. Баранова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 367–378.

4 Столбова Е. А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Столбова ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2015. – 176 с.

5 Кильдюшова П. Е. Воспитательный потенциал социального проектирования в формировании у младших школьников ценностного отношения к семье / П. Е. Кильдюшова // Статья сборника трудов конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии. – Казань: Изд-во «Отечество», 2021. – 128.

6 Комплект диагностических методик по оценке духовно-нравственного развития младших школьников сельской школы : методическое пособие / под ред. Н. В. Наконешнюк. – Прокопьевский район, 2022. – 101 с.

7 Рылеева А. С. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности / А. С. Рылеева // Образование XXI века: подходы, технологии, методики : сборник научных статей Международной научно-практической конференции : в 2-х т. Курган, 27 мая 2022 года / отв. ред. Г. М. Федосимов. Т. 2. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2022. – С. 221–225.

8 Рылеева А. С. Подготовка студентов профиля «Психология и педагогика начального общего образования» к работе с младшими школьниками по развитию цифровой компетентности / А. С. Рылеева, Л. Н. Филонова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 12. – С. 51–57.

2.2 Особенности выбора обучающимися подросткового возраста стратегий поведения в кризисных ситуациях⁵

Актуальность. В современном мире происходят социально-экономические изменения, которые рождают в среде молодежи разного рода кризисы. Особенно это касается подростков, чьи жизненные ценности в силу особенностей возраста, носят характер неопределенности и размытости.

Если зайти в самую популярную социальную сеть России во «ВКонтакте» и набрать в строке «сообщество» слово подросток, мы увидим разнообразие групп с такими названиями, как: грустный подросток, трудный подросток, депрессивный подросток и т. д, как правило, в таких группах с кричащим названием публикуют посты по тематике данного комьюнити. Здесь подростки находят себе виртуальных друзей, единомышленников, создают различные чаты и подолгу пропадают в интернете.

Как правило, подростки, которые попадают в такую ситуацию, уязвимы, они легко поддаются влиянию, у таких детей низкий уровень рефлексии, нет понимания, как выйти из такой ситуации и к кому обратиться с этой проблемой.

Кроме того, отчуждение детей от взрослого мира кажется психологически опасным. Ребенок ощущает себя чужим, ненужным. У детей наблюдается серьезный дефицит внимания и заботы со стороны близких людей. Сегодня дети находятся рядом, но не внутри семьи. Многие родители в основном считают, что их главная задача – накормить и одеть ребенка. Часто вопрос о том, о чем думает ребенок и чем живет, его внутренний мир остаются за пределами понимания. У взрослых нет времени и желания понять, чем и как живет их ребенок. Но взросление, как ничто другое, требует особого подхода и понимания. При нереализованном общении многие дети чувствуют одиночество, отчаяние, возрастает цинизм, и они теряют уважение к человеческим ценностям. Таких детей мы будем называть «дети, оказавшиеся в нестабильной ситуации» – это подростки, которые теряются в ситуации выбора представления о будущем размыты и жизненная перспектива видится мозаичной, имеет сложный характер неопределенности, противоречивости. По этой причине данная категория детей находится в ситуации риска в плане своего самоопределения, так как их социальное поло-

⁵ Автор: А. С. Рылеева

жение не имеет стабильности, они в одиночку не могут преодолеть трудности, которые возникают на их жизненном пути [1]. Поэтому важно в условиях образовательных организаций направить усилия на работу не только с ребенком, но и с его близким окружением с опорой на различные подходы и концепции воспитания [2].

Результаты исследования. Мониторинг проводился на базе МКОУ «МСОШ» Макушинская средняя общеобразовательная школа № 2. В исследовании принимали участие респонденты - подростки от 14 до 16 лет.

Использованные методики: «Подростковое копинг поведение» по Р. Лазарусу; методика С. Г. Карчагиной «Определение уровня одиночества»; «Опрос суицидального риска» Т. Н. Разуваевой; диагностика депрессивных состояний – «Шкала Бека»; диагностика «Буллинговых структур» Е. Г. Норкина; «Опросник А. Басса и Д. Дарки» на определение уровня агрессивности и враждебности.

Задачи исследования:

- 1) определить вид подросткового копинг поведения;
- 2) проанализировать уровень одиночества детей;
- 3) установить возможный суицидальный риск среди детей;
- 4) исследовать уровень депрессивности у ребят;
- 5) определить позицию подростка в ситуации травли;
- 6) провести диагностику на определение буллинговой структуры;
- 7) охарактеризовать устойчивость подростков, занимающих разные позиции в структуре травли;
- 8) определить уровень агрессивности и враждебности респондентов.

Разберем виды поведения по Р. Лазарусу и определим к какому из вариантов относит себя ребенок. (таблица 1).

Таблица 1 – Восемь вариантов поведения по Лазарусу

Конфронтация	Предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями
--------------	---

Дистанцирование	Предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее
Самоконтроль	Предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет сдерживания эмоций
Поиск социальной поддержки	Предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов
Принятие ответственности	Предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение
Бегство-избегание	Предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения, отрицания проблемы, отвлечения и т. п.
Планирование решения проблемы	Предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирование своих действий с учетом объективных условий, прошлого опыта
Положительная переоценка	Предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста

Автор методики утверждает, что любые жизненные трудности можно: преодолеть, уменьшить их негативные последствия, перетерпеть, избежать или дистанцироваться от ситуации и т. д.

Некоторые стратегии, которые использует человек, могут быть неэффективными или даже приносить вред, а другие могут положительно повлиять на него и быть эффективными.

Разберем, какие стратегии выбирают ученики Макушинской школы и проанализируем результаты диагностики.

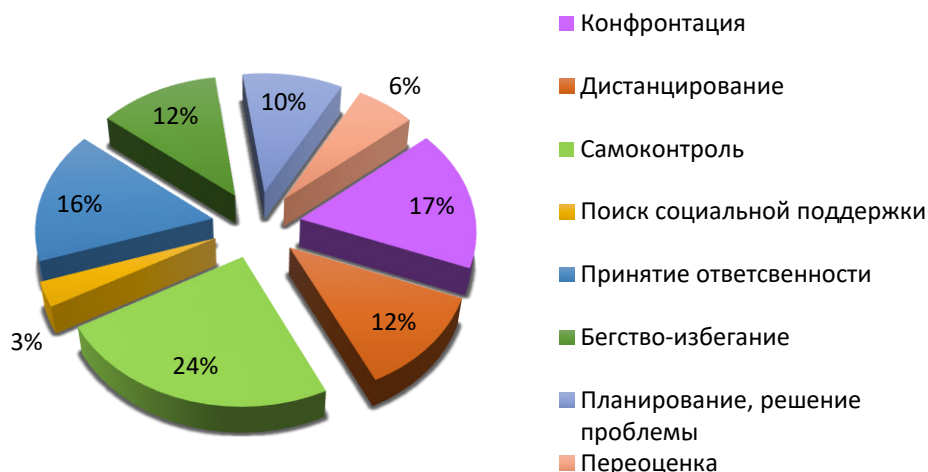


Рисунок 1 – Результаты опросника Р. Лазаруса

На рисунке 1 явную первенствующую позицию занимает самоконтроль (24 %), следом идет конфронтация (17 %), после принятие ответственности (16 %). Равное количество в позиции занимает дистанцирование и бегство (12 %). Далее идет решение проблемы, планирование (10 %), переоценка (6 %), и поиск социальной поддержки (3 %).

Из анализа методики видно, что обучающиеся практически не используют вид социальной поддержки и переоценки ситуации, малая часть учеников занимается планированием, и совершенно не умеет решать проблемные ситуации.

Из результатов методики можно понять что, большинство детей выбирают внутренний контроль и стараются не вмешиваться в конфликты, и держат все внутри себя, преодолевая негативные ситуации, но как мы уже знаем, негативизм может накапливаться и вырываться наружу.

Позиция конфронтации может также протекать по-разному, вылиться в положительную или негативную ситуацию.

Для полного отчета копинг структуры разделим общие результаты на три категории, на низкий, средний и высокий уровни.

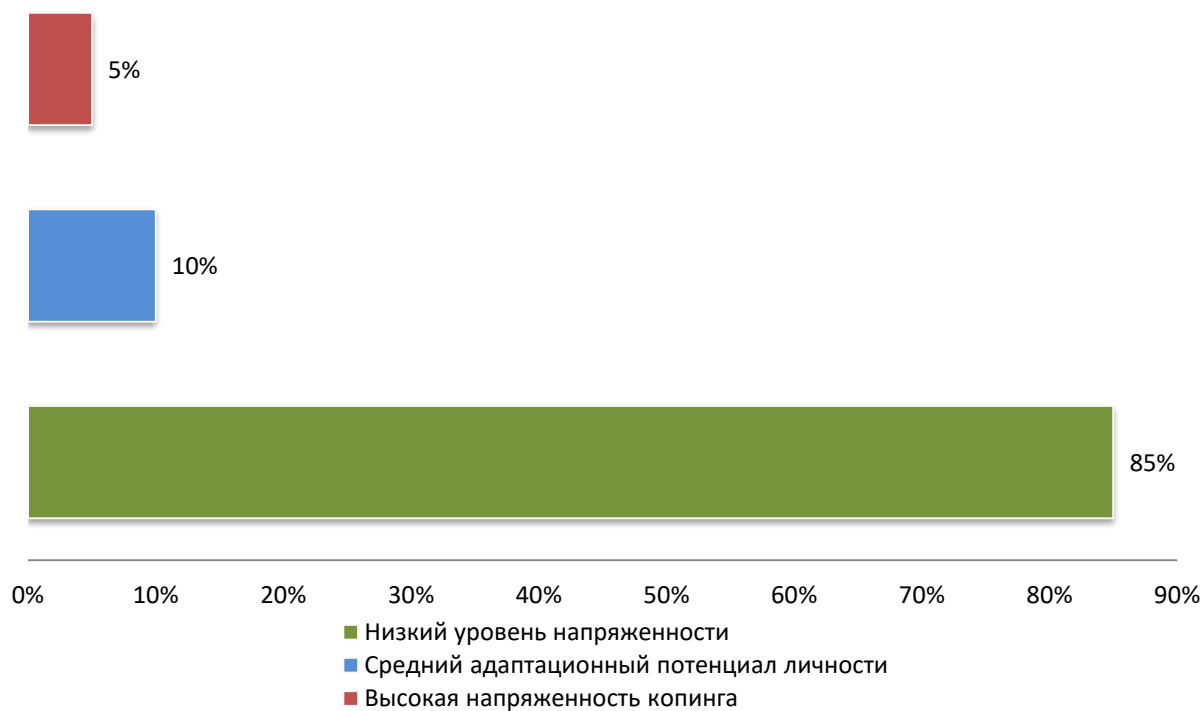


Рисунок 2 – Общие результаты опроса по Лазарусу

Таким образом, количество учеников, отнесенных к разным позициям в структуре, свидетельствует о том, что у большинства детей низкий уровень напряженности, средний потенциал адаптирующейся личности, низкая напряженность и дезадаптация.

Единственное, что нужно сделать, это направить их эмоции в нужное русло, уделять каждому ребенку должное внимание и учить детей правильно коммуницировать без вреда для себя и своего окружения.

Следующая методика Корчагиной С. Г. определяет результаты по показателю «Одиночество». Методика проводится с целью определения уровня одиночества учеников Макушинской школы, чтобы в последующем можно было нивелировать или корректировать внутренние проблемы и в том числе проблему одиночества. Результаты диагностики показаны на рисунке 3.

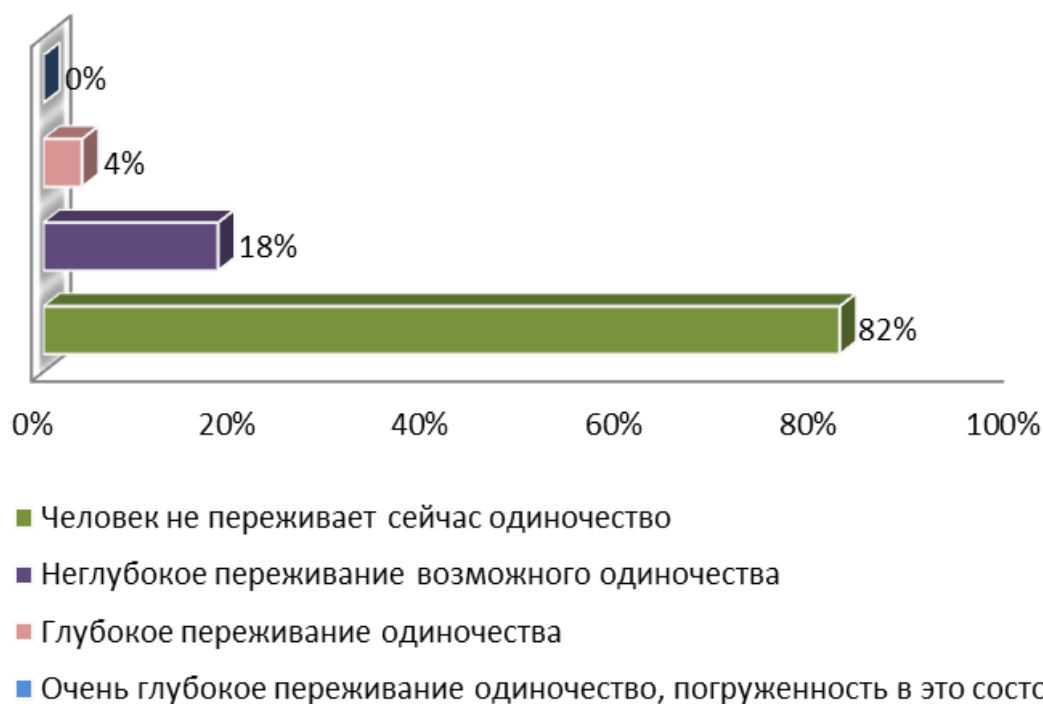


Рисунок 3 – Результаты опроса Корчагиной «Одиночество»

Как видно на рисунке 3, (4 %) респондентов переживают глубокое одиночество, у нескольких испытуемых наблюдается глубокое переживание (9 %).

Причинами одиночества могут выступать: переезд, развод родителей, эмоционально «холодная» мать, смерть близкого человека, переход в другую школу, отречение сверстнического комьюнити от ребенка, стеснительность, проблемность в выстраивании дружеских отношений со сверстниками, нехватка единомышленников и др. Обычно дети, которые одиноки, испытывают состояние депрессии и могут быть склонны к суициду.

Для того чтобы полноценно понять тревожность учеников и изучить их состояние в школьной и домашней среде, стоит провести методики на склонность к депрессии и суициду.

Проведем опрос суицидального риска Т. Н. Разуваевой. Цель опроса: выявить суицидальные риски среди опрошенных. По таблице 2 мы сможем определить по каким критериям будет исследоваться суицидальный риск.

Таблица 2 – Субшкальный концепт по Разуваевой

1 Демонстративность	Желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания
2 Аффективность	Доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценки ситуации
3 Уникальность	Восприятие себя, ситуации, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид.
4 Несостоятельность	Отрицательная концепция собственной личности, представление о собственной несостоятельности
5 Социальный пессимизм	Отрицательная концепция окружающего мира, восприятие мира, как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных отношений
6 Слом культурных барьеров	Культ самоубийства. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение
7 Максимализм	Ценностных установок, аффективная фиксация на неудачах
8 Временная перспектива	Невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем
9 Атисуицидальный фактор	Это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий
10 Нет суицидальных склонностей	-

Рассмотрим результаты диагностического этапа по Т. Н. Разуваевой (рисунок 4):

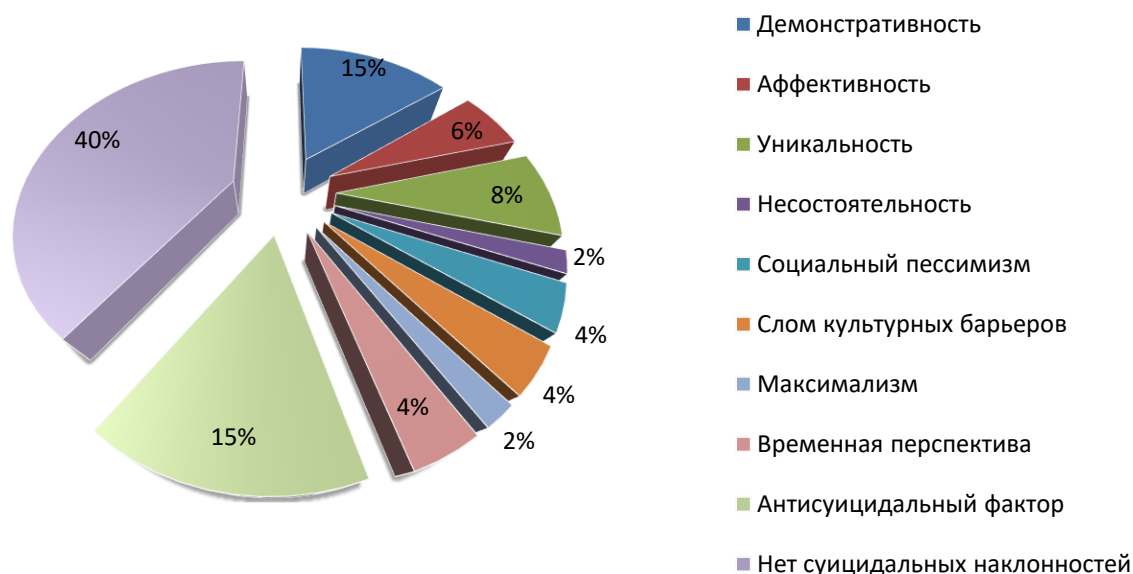


Рисунок 4 – Критерии оценки суицидального риска

По результатам диагностики у 40 % испытуемых нет суицидальных наклонностей, антисуицидальный фактор наблюдается у 15 % респондентов, преобладание демонстративности у 15 % испытуемых.

По остальным критериям суицидального риска было определено, преобладание собственной уникальности 8 %, замечена аффективность у 6 % респондентов, 2 % по несостоятельности и максимализму, 4 % социальный пессимизм и слом культурных барьеров, что является довольно низким показателем.

У респондентов выявлен средний суицидальный риск, следует отметить, что у некоторых из ребят есть предпосылки к риску, следует провести профилактические меры и провести открытую беседу.

Определим уровень депрессивности учеников Макушинской школы по шкале Бека.

Подростковая депрессия возникает, когда есть нарабатанная психическая структура личности, конечно, она еще незрелая, но уже более развита эмоциональная сфера, когнитивная сфера и проявляется более отчетливо.

Депрессия наступает в силу того, что могут быть не установлены навыки взаимоотношения, так как ребенком еще познается жизнь. Некоторые жизненные события, так же могут наносить травмирующий отпечаток,

конфликтные ситуации, семейные и межличностные отношения или физические заболевания.

Рассмотрим результаты мониторинга (рисунок 5):

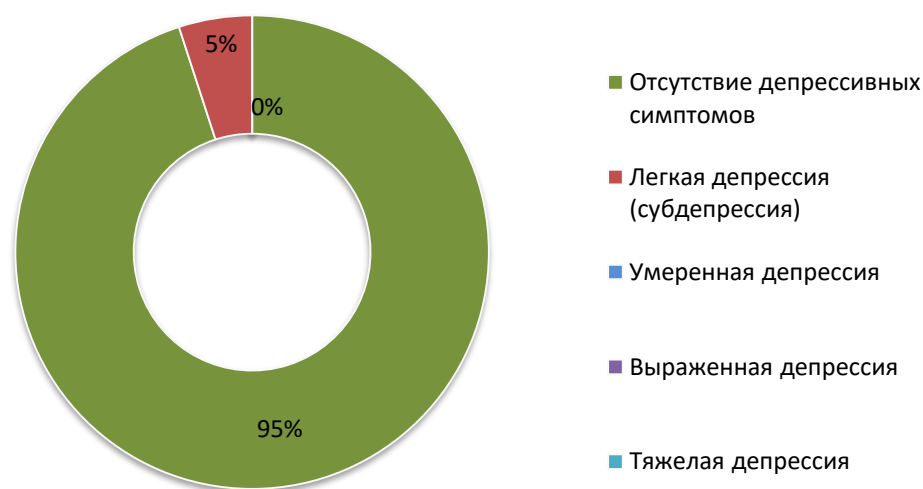


Рисунок 5 – Результаты по шкале депрессии Бека

После проведения теста Бека, можно сказать, что большая часть, респондентов не страдает от депрессии, а именно 95 %. Прослеживается субдепрессия (опасное состояние, которое может медленно или быстро перетекать в депрессию) у 5 % испытуемых.

Основная среда, в которой находится подросток – это школа, уже только поэтому можно рассматривать ситуацию кризиса в виде травли и буллинга (физическое и психологическое насилие над человеком), как проблемную.

По данным, проведенным лабораторией образовательной журналистики – «Педсовет», несмотря на то, что подростки сейчас достаточно толерантны и активны в выражении своей позиции, буллинг среди подростков, распространен. 52 % детей из России подвергаются травле в школе на ежедневной основе. Страдают и учителя, по статистике 48 % учителей подвергаются нападкам со стороны учеников, не исключен тот факт, что и учителя занимаются буллингом, вымещают негативные эмоции на детях, оскорбляют и унижают их.

Исследования показывают, что последствия школьной травли, имеют очень отчетливый характер и оставляет устойчивый травмирующий след на

долгие годы, зачастую агрессоры не осознают какой ущерб наносят, подростковый буллинг, как правило, он исходит бессознательно.

Основной целью исследования является выявление кризисных состояний у детей, мотива травли и определение уровня враждебности, агрессивности среди подростков.

Анализ нацелен на определение уровня агрессии, ролей и позиций, занимаемых подростком в буллинге. Среди разнообразия методов, нами было выделено два основных и самых эффективных – это опросник Е. Г. Норкина определение «Буллинг-структуры» и А. Басса и А. Дарки на определение «враждебности».

По результатам методики мы распределили молодых людей по их положению и участию в структуре буллинга (рисунок 6).

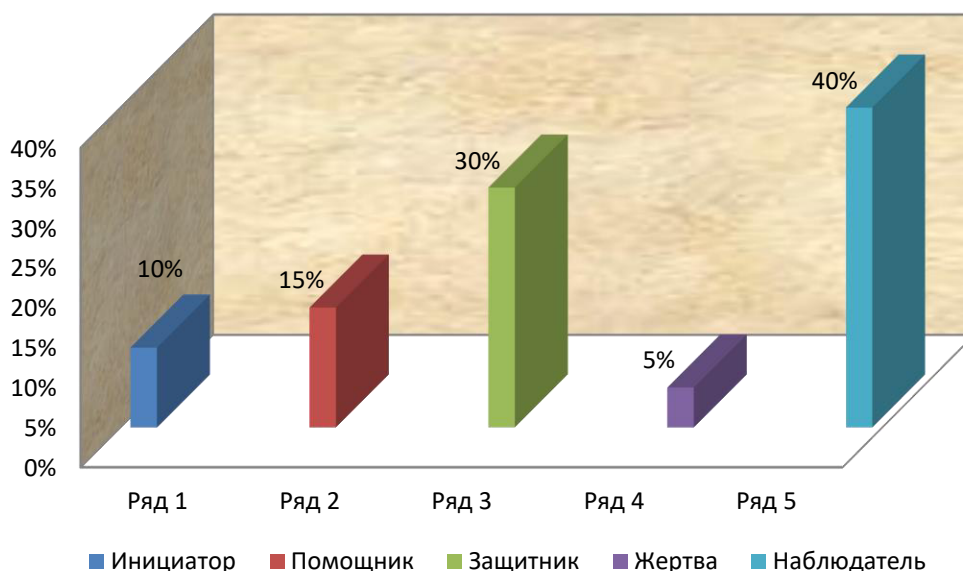


Рисунок 6 – Результаты диагностики «Буллинговой-структуры» (Е. Г. Норкина)

Посчитав все результаты, на рисунке 6, можно определить буллинговые структуры и занимаемые детьми позиции, инициаторов было выявлено 10 %, помощников 15 %, защитников 30 %, жертв 5 % и наблюдателей 40 % учащихся.

Как мы видим, доминирующую позицию занимают наблюдатели, дети которые не выбрали определенную сторону или просто не хотят вмешиваться в конфликт. На поведение наблюдателя влияют индивидуальные

особенности, особенно уровень нравственного, морального развития. Занимаемая ими позиция достаточно распространена, обычно такие дети легко могут попасть под влияние толпы или же они предпочитают держать позицию нейтралитета.

Меньшую из позиций занимают жертвы, они подвергаются психологическому давлению со стороны агрессора и его помощников, еще на жертву может влиять бездействие наблюдателей.

Защитников меньше, чем наблюдателей; такие дети, довольно коммуникативные, разносторонние личности и в целом довольны своей позицией в классе. Совершенно не поддаются влиянию окружения и обладают хорошей самооценкой.

Для полного отчета разделим их на три категории, на жертву потенциального буллера и остальных участников конфликта (рисунок 7).

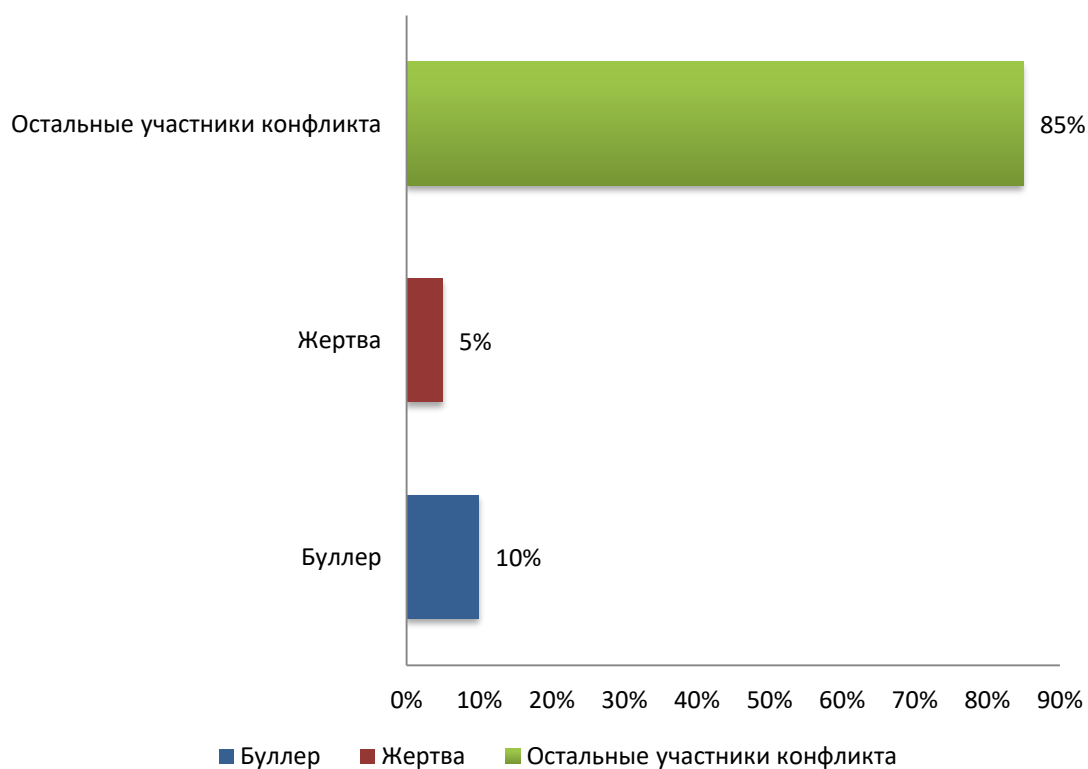


Рисунок 7 – Буллинговая структура подростковой группы

Таким образом, количество учеников, отнесенных к разным позициям в структуре, свидетельствует о том, что большинство детей настроены на конструктивное взаимодействие в классе, они сопротивляются конфликту и необоснованной агрессии, на рисунке 7 наглядно это показано.

Следующая методика А. Басса и А. Дарки позволила нам определить уровень агрессивности в группе.

Авторы выделяли 2 вида враждебности (обида и подозрительность) и 5 видов агрессивного проявления (физическая и косвенная агрессия, раздражительность, негативизм и вербальная агрессия).

Разберем виды враждебности и агрессивности, и как каждый из них влияет на человека (таблица 3).

Таблица 3 – Виды реакций у подростков

1 Физическая агрессия	Использование физической силы против другого лица
2 Косвенная агрессия	Агрессия, которая проходит окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная
3 Раздражение	Готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении
4 Негативизм	Оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев
5 Обида	Зависимость и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия
6 Подозрительность	Проявляется в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред
7 Вербальная агрессия	Выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятие, угрозы)
8 Чувство вины	Выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а так же ощущаемые им угрызения совести

Ниже представлены результаты методики по определению уровня враждебного и агрессивного поведения (рисунок 8).

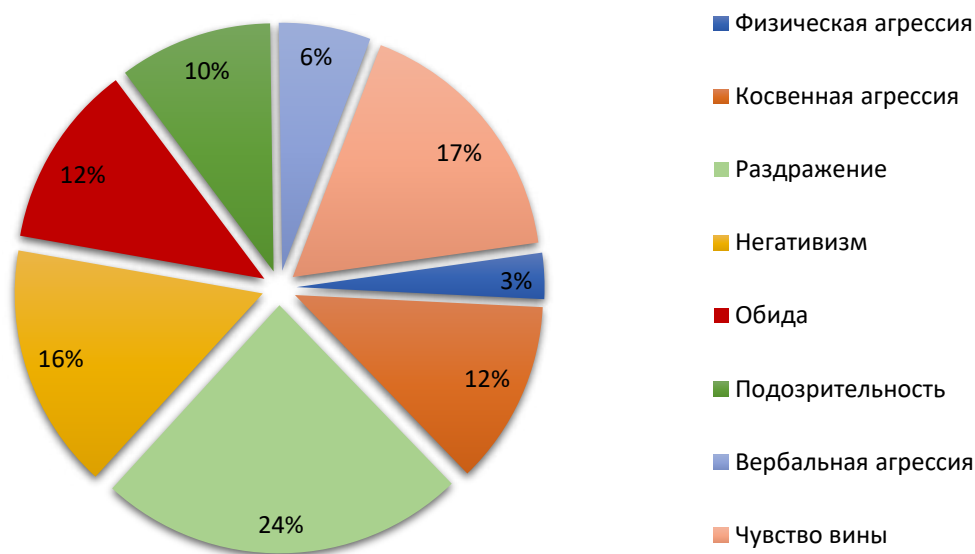


Рисунок 8 – Результаты опросника видов враждебности
А. Басса и А. Дарки

На рисунке явную первенствующую позицию занимает раздражение (24 %), следом идет чувство вины (17 %), после негативизм (16 %). Равное количество в позиции занимает обида и косвенная агрессия (12 %). Далее идет подозрительность (10 %), вербальная агрессия (6 %), и физическая агрессия (3 %).

После подсчета результатов практически во всех позициях был выявлен средний показатель того или иного вида, что не является ярко выраженной агрессией и враждебностью. Отличились только дети с видом раздражения и подозрительности, у многих был выявлен показатель умеренной враждебности.

Так же была проведена профилактическая беседа с детьми. В ходе беседы на основе рассказов и ответов на вопросы, нами был выстроен личный рейтинг места детей в классе (рисунок 9).

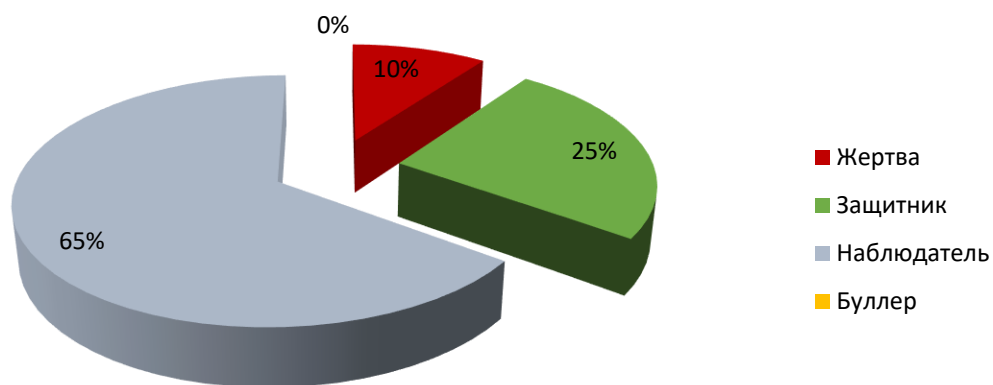


Рисунок 9 – Результаты беседы «Мое место в группе»

Из 20 респондентов, двое подвергались нападкам в школе, у каждого из них был преодолён буллинг по-разному, один из респондентов перевелся (по причине переезда) в другую школу и в ней уже такого не повторялось. Второй респондент рассказал, что в какой-то момент, когда он перестал отвечать на буллинг и как-то обижаться он прекратился, но впоследствии буллер переключился на другого ребенка в их классе. Пятеро из опрошенных ребят поделились историями, в которых они выступали в роли защитников. Остальные (13 чел.) дети признались, что испытывали чувство вины и проходили мимо, предпочитая не участвовать в конфликте.

Важно расставить приоритеты и понять есть ли конфликт конкретно в их группе. Как было описано выше, ситуаций буллинга среди них замечено не было, поэтому, отвечая на опросы и при совместном общении.

У школьного класса нет цели (учат всех, но научиться можно только в одну голову, в свою), ты не можешь учиться за соседа по парте, как и он за тебя, в этой среде они находятся недобровольно, этим детям вместе делать в принципе нечего, травля дает им целеполагание. Задача педагога предложить им другую цель, которая должна приносить несомненную пользу.

Для повышения качества адаптации, коммуникаций, общения в школьной жизни подростков мы предлагаем общеразвивающую программу по повышению навыков социализации в коллективе и предотвращению травмирующих, кризисных ситуаций в классе.

Цель профилактической работы: гармоничное развитие личности, воспитание в детях общего коллективизма, здоровых отношений между собой и поддержание благоприятной среды внутри группы и вне ее.

Задачи программы:

1 Создать благоприятную психологическую среду в классе.

2 Сформировать у детей ценностные ориентиры.

3 Развить умение эффективно решать сложные жизненные ситуации, расставлять личностные границы и конструктивно реагировать на конфликтные ситуации.

4 Расширить представления законных представителей по вопросу детской травли, депрессии и суицида у детей

Программа рассчитана на подростков в возрасте от 13 до 17 лет их законных представителей.

В создании гармоничного класса участвовать могут не только психологи и классные руководители, но и учителя-предметники, работающие в этом классе. Учитель русского языка может задать написать сочинение по теме, учитель географии задать проект о дружественных странах и мировой сплоченности, учитель биологии задать доклад о «Биотических отношениях», учитель ИЗО, может, организовать внутришкольный конкурс рисунков или плакатов против детской жестокости, суицида, депрессии и так далее.

Этапы программы:

Подготовительный этап. Прохождение первого этапа начинается со знакомства с программой, изучения правовых документов в области буллинга и суицида. Проводится диагностика классов на предмет школьной травли, суицидальных наклонностей и депрессивного состояния у учеников. Проводится собрание педагогов в формате круглого стола. Ведется разработка почты доверия для детей.

Работа с родителями. Проводится собрание, ведется беседа о проблемах подросткового возраста, в начале и в конце года, проводится диагностика отношения родителей к школе и опрос о выраженности и симптоматике подросткового возраста.

Реализация программы. В течение года будет проведено ряд бесед, тренингов, семинаров и упражнений направленных на устранение тяжелых кризисных ситуаций, так же, будет проходить диагностика классов на пред-

мет травли, депрессивных состояний, детей с суицидальными наклонностями, диагностика уровня тревожности ребенка. Предусмотрены индивидуальные и групповые консультации, которые могут помочь справиться с проблемой.

Формы занятий: групповые и индивидуальные.

Срок реализации программы – 1 год.

Таблица 4 – Учебно-тематический план программы «StopCrisis»

№	Наименование разделов, тем	Форма работы	Сроки проведения	Ответственный
<i>I</i> <i>Подготовительный этап</i>				
1	Знакомство с программой, диагностика классов	Анкета, опрос, социометрия	1-й семестр	Педагог-психолог
2	Изучение нормативно-правовых документов по профилактике проявления буллинга, суицида и депрессии			Педагог-психолог, учителя, социальный педагог
3	Собрание педагогов	Круглый стол		Педагог-психолог
4	Организация работы горячей линии или «Почты доверия»			Социальный педагог, педагог-психолог
<i>II</i> <i>Работа с родителями</i>				
1	Круглый стол: «Проблемы подросткового возраста», Оценка уровня удовлетворенности школой	Беседа, анкета	1-й семестр	Педагог-психолог, классный руководитель

Продолжение таблицы 4

2	Родительское собрание	Беседа, опрос, анкета	2-й семестр	Психолог, классный руководитель
III Реализация программы				
1	Насилие в образовательной и домашней среде	Беседа, интерактивная игра	1-й семестр	Педагог-психолог
2	Формирование команды в классе	Интерактив	1-й семестр	Классный руководитель
3	Психическое и духовное здоровье	Беседа, дидактическая игра	1-й семестр	Педагог-психолог или классный руководитель
4	Гуманизм, ценность других	Беседа, тренинг, походное мероприятие	1-й семестр	Классный руководитель
5	Информационная акция «Нет – насилию!» при участии всей школы	Публикация в шк. газете, раздача листовок, информирование	В теч. года	Социальный педагог, педагог-психолог
6	Просмотр художественных фильмов по теме буллинга	Наглядный материал, беседа, видеопросмотр	1-й семестр	Классный руководитель, педагог-психолог
7	Способы решения конфликтов	Тренинг, интерактивная игра	1-й семестр	Педагог-психолог
8	Выставка плакатов, социальных роликов	Проектная деятельность, выставка	В теч. года	Социальный педагог, классный руководитель, педагог-психолог
9	Читательские конференции	Наглядный материал, беседа, круглый стол	1-й семестр	Учитель, классный руководитель

Продолжение таблицы 4

10	«Дорога в будущее»	интерактивная игра	2-й семестр	Психолог-педагог, классный руководитель
11	Совместный досуг класса	Походное мероприятие	2-й семестр	Классный руководитель
12	Как развить уверенность и общительность в себе?	Тренинг, лекция, интерактивная игра	2-й семестр	Психолог-педагог, классный руководитель
13	Конкурсная деятельность по теме травли, одиночества и др	Конкурсная	В теч. года	Соц. педагог, классный руководитель
14	Как бороться с депрессией?	интерактивная игра	2-й семестр	Психолог
15	Какой такой подросток?	Беседа	2-й семестр	Классный руководитель
16	Что такое кризис и причем тут я?	интерактивная игра	2-й семестр	Психолог, классный руководитель
17	Индивидуальные консультации по результатам диагностик	Консультация	В теч. года	Психолог-педагог
18	Методика «Суицид-19»	Опрос, беседа	В теч. года	Психолог
19	Повторная диагностика	Анкетирование, тестирование, опрос, социометрия	В конце года	Психолог-педагог
20	Итоги	Беседа	В конце учебного года	Педагогический консилиум

Содержание коррекционно-профилактической программы

I Подготовительный этап

1 Теория. Знакомство с программой изучение всех ее аспектов, нормативно-правовых документов и анализ теоретической базы по проблеме. Проведение педагогического консилиума и обсуждение деталей реализации программы в форме круглого стола, а также организацию работы горячей линии или почты доверия.

2 Практика. Диагностический этап, диагностика классов на предмет травли, суицидальных и депрессивных наклонностей и оценка общей заинтересованности педагогов.

Ожидаемый результат: получение информации о структуре буллинга, суицида, депрессии, развитие интереса со стороны педагогов и детей к решению возникших проблем.

II Работа с родителями

1 Теория. Первое полугодие – проведение круглого стола на тему: «Проблемы подросткового возраста». Второе полугодие – проведение родительского собрания, в ходе которого, можно будет понять настроения, волнения родителей, подвести итоги года.

2 Практика. Проведение диагностики уровня удовлетворенности родителей школой, методом опроса, а также, проведения анкетирования по теме: «Мое мнение о классе и школе как родителя». Проведение опроса «Выраженность и симптоматика подросткового возраста».

Ожидаемый результат: вовлеченность родителя в жизнь школы и класса, в котором обучается его ребенок, понимание, и обращение внимания на настроения подростка в период обучения в школе, оказания моральной поддержки во время обучения в школе.

III Реализация программы

1 Теория. Беседа. Насилие в образовательной и домашней среде.

Практика. Упражнение «Пародии», где дети должны проиграть роли буллинговых структур, а конкретно, сыграть поведение агрессора, жертвы и нейтрального поведения. После показа «сцен» обсуждение причин и следствия травли в школе, чтобы проанализировать себя с разных сторон и найти пути решения выхода из абьюза, наблюдателя или синдрома жертвы, и предложить стратегии поведения.

Цель упражнения показать ситуацию травли с разных сторон и пересмотреть свое поведение.

Упражнение. «Мы – родители»:

Инструкция: «Давайте с вами представим, что вы стали родителями. Подумайте, как бы вы относились к своему ребенку, какие бы советы ему дали. Выберите себе в пару «ребенка» и воссоздайте семейную сцену». Каждый из детей должен поучаствовать и воссоздать как бы сценку для группы. Обсуждение игры. Понравилось ли вам быть в роли родителя? Какие эмоции вы испытывали? Похоже ли ваше поведение на проекцию поведения ваших родителей? Что такое родительская забота?

Цель: понять, какие отношения у детей с родителями, определение факта насилия.

Ожидаемые результаты: понимание того, что буллинг – это негативная среда, в которой человек тяжело себя реализует, как в школьной, так и домашней среде. Обдумывание подростком каких-то своих ошибок в общении со сверстниками и корректировка в поведении.

2 Теория. Разъяснение детям проблемы, короткий разговор.

Практика. Формирование командности в классе посредством упражнения «С чистого листа», ведущий предлагает придумать новое название команды класса, нарисовать плакат, придумать кричалку и составить тетрадь достижений, составить договор.

Цель упражнения «С чистого листа» построение коллективизма, в занятии определенным делом, проявление себя и трансляция своего мнения.

Ожидаемые результаты: групповая сплоченность, обмен мнениями с учителем и между собой.

3 Теория. Беседа по теме: «Психическое и духовное здоровье человека».

Практика. Упражнение: «Мои положительные качества и недостатки», исполняется в паре, дети встают напротив друг друга, ребенок говорит качества стоящего напротив человека, а он в ответ обговаривает свои недостатки, и оппонент пытается их оспорить или перевести в позитивное достоинство, все то же самое, происходит и с другим ребенком.

Цель упражнения: выявить понятийный ряд достоинств и недостатков детей, проследить отношение друг к другу со стороны достоинств и недостатков детей.

Ожидаемые результаты: понимание самооценки детей, отношения к себе в критических ситуациях, и то, как он может провести параллель с позитивом в негативной стороне человека.

4 Теория. Тренинг на тему: «Гуманизм и ценность других людей».

Практика. Организованный поход с классом в приют для собак, где дети могут покормить животных, пойти с ними на прогулку, поиграть и провести хорошо время.

Цель тренинга: развитие гуманистических чувств и нравственных основ поведения.

Цель походного мероприятия: общая сплоченность класса, общая цель: развитие нравственных качеств (ответственности, уважения, заботы) и формирование бережного отношения к окружающему миру.

Ожидаемые результаты: переосмысление моментов, которые касаются личности ребенка и умение правильно выстраивать границы. Получение положительных эмоций посредством помощи животным.

5 Теория. Проведение информационной акции «Нет – насилию!», проводится в актовом зале для всех участников образовательного процесса.

Практика. Публикация в школьной газете, раздача листовок, участие всех классов в акции.

Цель акции: охватить всю аудиторию школы и транслировать здоровые отношения между сверстниками и классами, рассказать о последствиях травли.

Ожидаемые результаты: заинтересованность школьников к акции, осмысление своего поведения и помощь в организации мероприятия.

6 Теория. Просмотр художественных фильмов по теме травли среди подростков, обсуждение сюжета, написание эссе.

Практика. Просмотр фильма.

Список фильмов на выбор:

1 «Чучело» 1983 г.; 2. «Розыгрыш» 2008 г.; 3. «Школа» 2010 г.; 4. «Класс» 2007 г. и др.

Цель: наглядно убедиться в бессмысленности травли как способе решения жизненных ситуаций, рассмотреть стратегии выхода из нее.

Ожидаемые результаты: обсуждение фильма, осмысление своего поведения, своих поступков.

7 Теория. Интерактивная игра направлена на развитие умения решать конфликт, разобрать способы решения конфликта, побеседовать с детьми и определить их стратегии решения конфликта.

Практика. Упражнение - «Сорри, но я не хочу конфликта», дается задание, показать в форме сценки конфликтную ситуацию, можно проиграть

эту ситуацию по парам и после, всей группой найти пути решения конфликта.

Цель: научить детей правильно выходить из конфликта и достойно с ним справляться.

Ожидаемые результаты: дети научатся обходить конфликтную ситуацию, усвоят приемы и методы выхода из конфликта.

8 Практика. Выставка плакатов «Вместе без насилия», проводится в актовом зале, участвовать могут все участники образовательного процесса.

Цель выставки: привлечь как можно больше детей к выставочному процессу, представить другим людям, как ребенок видит и интерпретирует насилие.

Ожидаемые результаты: оказание профилактических мер, заинтересованность детей.

9 Теория. Создание читательской конференции в конкретной группе, разбор произведения на круглом столе, анализ поведения персонажей, обсуждение причин, по которым возникает буллинг, выслушать мнение всех и найти выход из буллинговой ситуации персонажа жертвы с помощью мозгового штурма, обсудить, какие стратегии мог бы использовать агрессор, узнать кто прав, кто виноват и расставить приоритеты.

Практика. Чтение книг по теме буллинга, предоставить детям информационные буклеты о причинах и видах травли и способах решения проблемных ситуаций.

Список книг для прочтения и обсуждения: Сережкин Алексей «Ученик»; Е. В. Мурашов «Класс коррекции»; Джоди Пиколд «Девятнадцать минут»; В. К. Железняков книга «Чучело»; Богословский Андрей «Верочка»; Гордон Рис «Мыши»; Аника Тор «Правда или действие».

Книга для прочтения выбирается вместе с детьми при прочтении сюжета.

Цель: убедиться в нецелесообразности травли, сделать выводы о ее последствиях и проанализировать ситуацию в своем классе.

Ожидаемые результаты: заинтересованность в прочтении других книг на тему буллинга, переоценка своего поведения.

10 Теория. Интерактивная игра «Дорога в будущее».

Практика. Упражнение: «Путешествие в будущее».

Инструкция: «Сегодня мы с вами заглянем в наше будущее. Посмотрим на то, чего вы достигли, чему научились, кем стали. Вдруг кто-то из

вас хотел бы быть программистом или допустим дизайнером. Для того чтобы лучше описать свои эмоции вы можете воспользоваться красками и взять по листу бумаги. Начните свой рассказ с того что: «В будущем я смогу... или в будущем у меня будет...» А теперь каждый из вас расскажет группе вашу увлекательную историю жизни, после рассказа вы обязательно должны сказать, что у вас все получится и все сбудется».

Цель: развитие мотивации к достижению своих целей, формирование позитивного взгляда на свое будущее.

Ожидаемые результаты: формирование ребенком общих положительных целей на будущее.

Домашнее задание: пишем письмо самому себе в будущее и на обратной стороне пишем: «открою в таком-то году...», желательно через 7–10 лет.

11 Практика. Совместный досуг класса, обсуждение активностей и планирование похода.

Куда можно пойти с группой людей: кино; картинная галерея; театр; в поход на природу; батутный центр и т.д, самое главное совместно решить и определить свой досуг.

Цель: создание ближайшей цели, развитие умения договариваться, приходить к единому мнению.

Ожидаемые результаты: определение общей цели.

12 Теория. Интерактивная игра. Как развить в себе уверенность и общительность?

Практика. Упражнение: «Вопросы Джеффа» (развитие умения отстаивать свою точку зрения). Инструкция: «Теперь я сделаю несколько спорных заявлений и предложу каждому из вас высказать свое мнение к ним. Если вы согласны с утверждением, которое я говорю, встаньте под знаком «ДА», если не согласны - под знаком «НЕТ», если ответ «МОЖЕТ БЫТЬ» вам ближе, то вы стоите под средней табличкой. Спорить ни в коем случае нельзя».

Упражнение: «Я горжусь собой!». Инструкция: «Давайте напишем короткое эссе, в нем вы напишете, чем вы гордитесь. Не забудьте похвалить себя и не будьте к себе строги, запишите даже какие-то маленькие победы в своей жизни».

Упражнение: «Разговор со страхом». Инструкция: каждый ребенок выходит и рассказывает про свой самый большой страх, класс формирует

пару общих вопросов, например: «Почему ты этого боишься? Откуда появился этот страх?...». Дети берут на себя роль психолога и пытаются помочь избавиться от этого страха.

Домашнее задание: нарисовать свой страх.

Цель: раскрепощение, преодоление собственных страхов.

Ожидаемые результаты: формирование уверенности в себе, отказ от страха выступать перед публикой, открытость и искренность перед другими.

13 Практика. Конкурсная деятельность на тему: «Одиночество». Педагогическая самодеятельность: создание конкурса, проекта или мероприятия для детей.

Цель: совместная деятельность детей.

Ожидаемые результаты: дети научатся взаимопомощи, открытости и будут объединены целью.

14 Теория. Практикум по теме: «Как бороться с депрессией?».

Практика. Упражнение: «Мусорное ведро», детям раздается бумага и ручка, за пять минут ребята должны нарисовать или написать, то что их раздражает или беспокоит, по желанию можно обсудить беспокойства подростка, после чего ставится мусорное ведро. Им предлагается порвать этот листок или смять и выбросить.

Цель упражнения снятие напряжения у ребенка, избавление от негативных мыслей.

Ожидаемые результаты: снятие раздражительности и негативности.

15 Теория. Беседа по теме: «Кто такой подросток?».

16 Теория. Интерактивная игра по теме: «Что такое кризис и причем тут я?».

17 Практика. Индивидуальная консультация с психологом, если были выявлены враждебные предпосылки или отчуждение ребенка от коллектива, при необходимости может быть проведена консультация с родителями ребенка или его законными представителями.

Цель: гармоничное развитие детей в классе.

18 Теория. Интерактивная игра: суицид –19.

Практика. Методика: «Суицид – 19».

Цель: выявление у подростков склонности к суициду.

19 Практика. Повторная психологическая диагностика детей в конце учебного года.

Цель: определить успешность программы и подвести итоги.

20 Практика. Созвать педагогический консилиум, провести беседу о результативности программы и подвести предварительные итоги.

В рамках следующего этапа программы по профилактике асоциального поведения у подростков была проведена повторная диагностика знаний по вопросам: подростковое копинг-поведение; определение уровня одиночества; опрос суицидального риска; диагностика депрессивных состояний; диагностика буллинговых структур; определение уровня агрессивности и враждебности.

Обучающиеся Макушинской школы начали чувствовать себя более уверенно при выполнении заданий, в классе была тихая и спокойная обстановка.

Проанализируем полученные результаты диагностики и сделаем выводы о прогрессе учеников и об эффективности предложенной программы (рисунок 10).

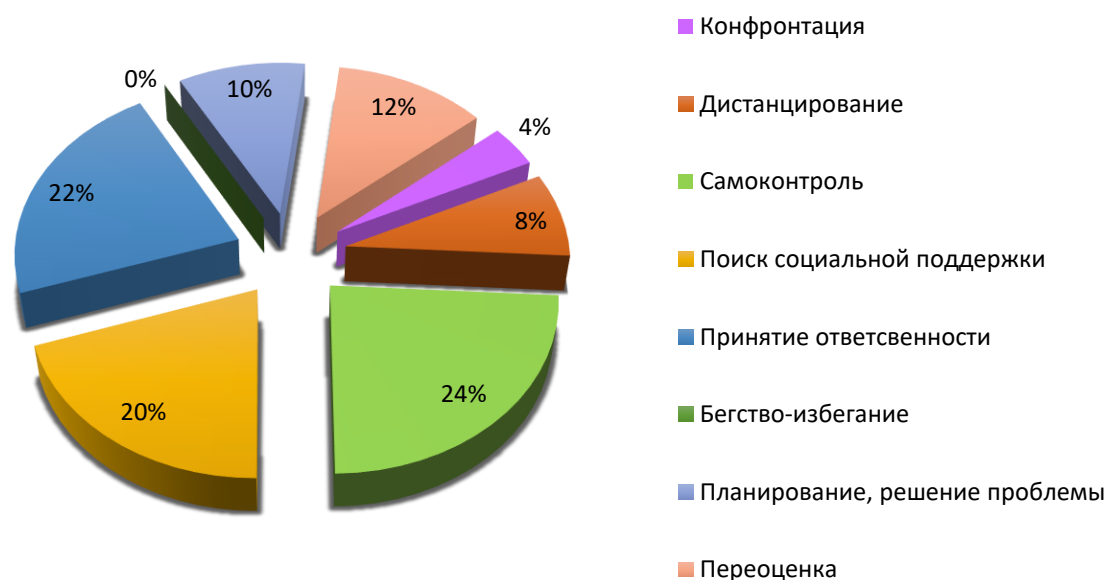


Рисунок 10 – Результаты опросника Р. Лазаруса

Проанализировав полученные результаты мы пришли к выводу, что достигли положительной стороны копинг структуры, избегание (0 %), а это значит, что дети пытаются решать проблемы на месте и не избегать их. Самоконтроль повысился на пару процентов (24 %), конфронтация (4 %), понизилась, дистанцирование (8 %) так же понизилось, не изменилось только планирование (10 %). Далее идет ответственность (22 %) так же повысилась

на несколько процентов. Возрос поиск социальной поддержки (20%) и переоценка (12 %).

По сравнению с первичной диагностикой, где совершенно не избирался вид социальной поддержки и переоценки, мы достигли хорошего результата.

Следующая методика С. Г. Корчагиной, где мы определяли уровень одиночества, рассмотрим (рисунок 11) и определим, изменились ли результаты.

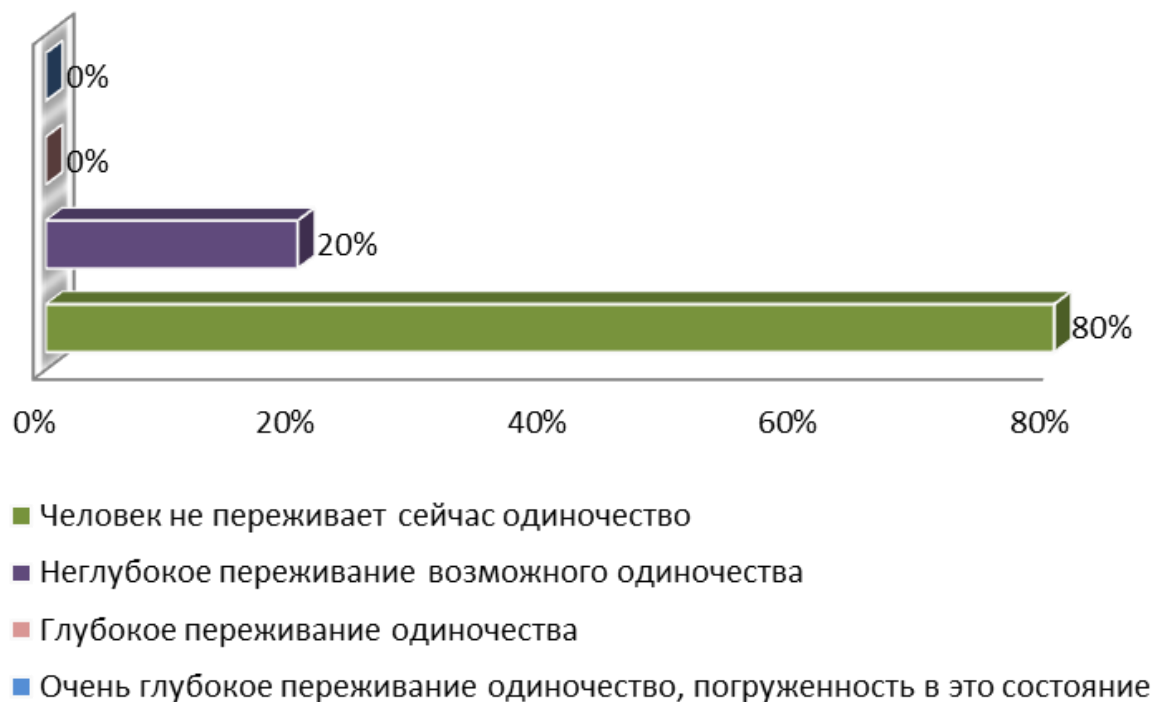


Рисунок 11 – Результаты опроса Корчагиной «Одиночество»

Заметные результаты, полностью пустые шкалы глубокого и очень глубокого одиночества, что говорит об эффективности проведенных мероприятий, но все же, возможное одиночество испытывают (20 %) детей.

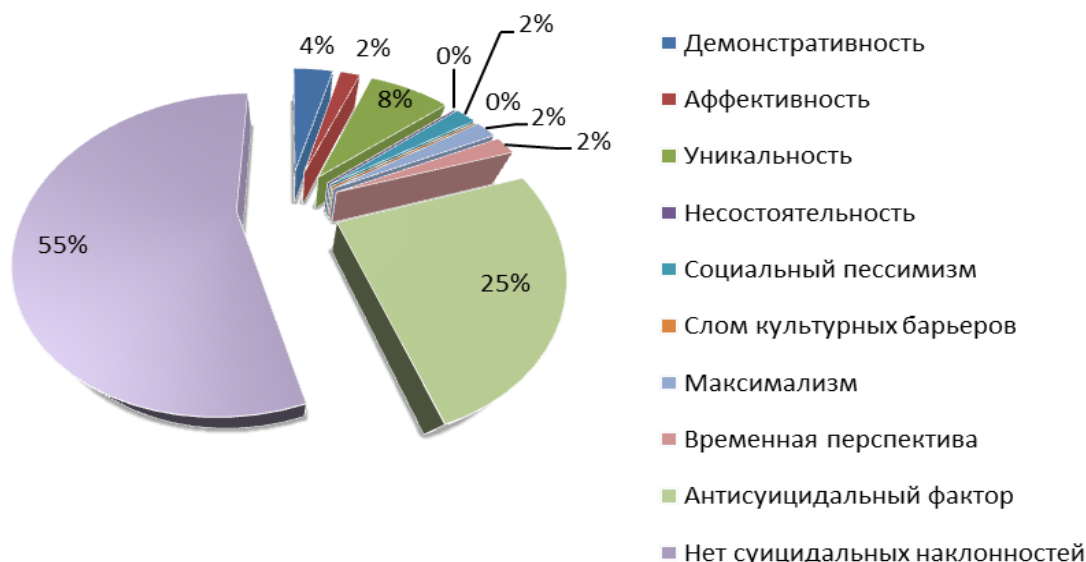


Рисунок 12 – Критерии оценки суицидального риска

Следующая диагностика суицидального риска, здесь тоже замечены явные изменения. На рисунке 12 у (55 %) респондентов, нет суицидальных наклонностей, и в два раза повысился антисуицидальный фактор (25 %). Слом культурных барьеров и несостоятельность остановилась на (0 %). Уникальность не изменилась в процентах (8 %). У испытуемых выявлен низкий уровень суицидального риска.

Рассмотрим методику депрессивного состояния (рисунок 13):

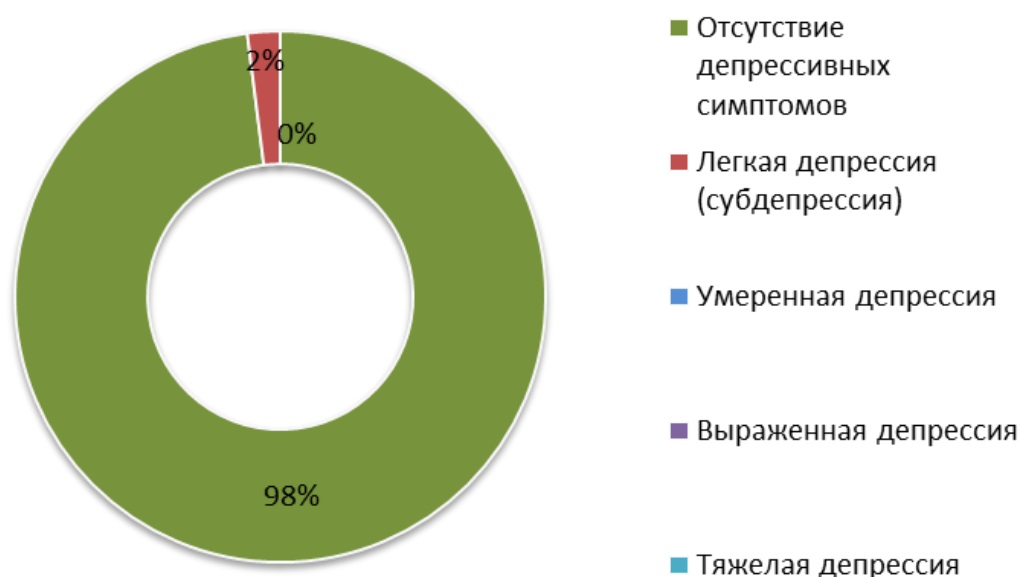


Рисунок 13 – Шкала депрессии Бека

Шкала Бека не так явно изменилась, но все же, результат есть и очень даже хороший, 98% отсутствия депрессивных симптомов.



Рисунок 14 – Результаты диагностики «Буллинг-структуры» (Е. Г. Норкина)

Результаты исследования буллинг-структуры также успешно изменились. На рисунке 14 количество инициаторов и помощников значительно убавилось до 2%, как и жертв. Число защитников возросло до 54%, а вот наблюдателей (40%) осталось столько же.

С такими результатами защитники своей взаимопомощью и поддержкой, нормализуют настроения в классе, приобретут общую цель и будут идти к ней вместе.

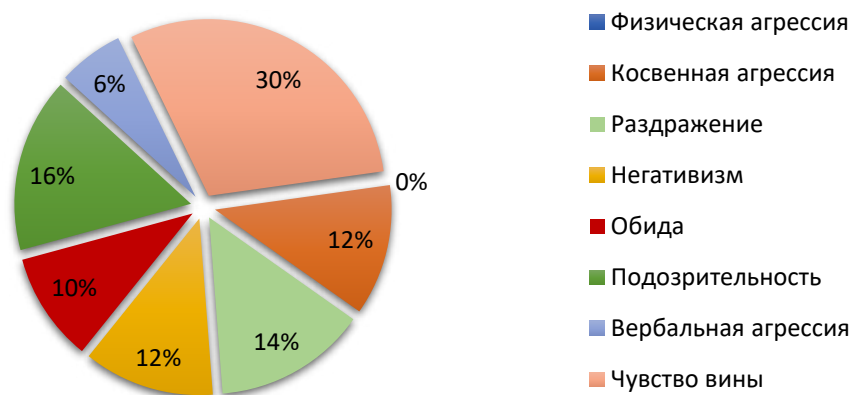


Рисунок 15 – Результаты опросника враждебного поведения А. Басса и А. Дарки

По результатам диагностики, выявлено: намного меньше респондентов испытывают раздражение (14%) и негативизм (12 %), а физическая агрессия (0 %) испытуемых. Косвенная (12 %) и вербальная агрессия (6 %) осталась с таким же показателем, как и была. В несколько раз повысился показатель чувства вины (30 %) и подозрительность (16 %). Обида (10 %) уменьшилась на пару процентов.

Несмотря на то, что повысилось чувство вины и подозрительность, враждебное и агрессивное поведение наблюдается на низком уровне. С другой стороны, – эти показатели говорят о том, что подростки стали чаще задумываться о последствиях своих поступков и анализировать поведение других.

Можно сказать, что повторная диагностика прошла успешно, все намеченные результаты были достигнуты и реализованы, предложенную нами программу «StopCrisis» можно считать успешно реализованной и апробированной, так как результаты среза свидетельствуют об эффективности экспериментальной работы.

Библиографический список

1 Рылеева А. С. Организация работы по формированию жизненной перспективы с подростками, оказавшимися в нестабильной ситуации / А. С. Рылеева // Духовно-нравственные основы ориентации молодежи на военные профессии : X Сазоновские педагогические чтения : сборник научных материалов Международной научно-практической конференции, Курган, 19 мая 2017 года. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2018. – С. 36–40.

2 Теория обучения и воспитания (в схемах и таблицах) : учебное пособие / авт.-сост. А. С. Рылеева. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2020. – 110 с.

2.3 Социология речевого поведения молодежи социальных и психолого-педагогических направлений подготовки ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»⁶

Актуальность исследования обусловлена интересом к социальным аспектам функционирования языка молодежи.

В настоящее время внимание к социологическим особенностям языка и речи оживилось в связи с тем, что возрос общественный интерес к проблемам языковой политики. Социология речевого поведения как современная отрасль современной отечественной социологии предполагает изучение общественных процессов в языке и речи с точки зрения социальных процессов в языке. В настоящее время растёт интерес исследователей к изучению языка молодых людей [22; 6; 13; 1] и другие. Однако, несмотря на значительное количество работ, посвященных языку молодёжи, остаётся много нерешённых вопросов. Продолжается дискуссия о степени влияния молодёжной речи на общенациональный язык, о роли сниженных элементов в структуре языка молодёжи. Нет единства и в вопросе о термине, определяющем понятие речевое поведение молодежи.

Цель работы – исследование социологии речевого поведения молодежи.

Задачи работы:

- 1) рассмотреть социологию речевого поведения как результат взаимодействия социологии и лингвистики;
- 2) описать речевое поведение молодежи в социолингвистическом аспекте;
- 3) выявить особенности речевого поведения молодежи различных социальных и психолого-педагогических направлений подготовки студентов ФГБОУ ВО

«Курганский государственный университет».

Гипотеза исследования – речевое поведение молодежи отражает социальные характеристики данной социально-демографической группы.

Материалы исследования: анкетирование студентов специальности «Организация работы с молодежью», «Социальная педагогика», «Педагогика и психология непрерывного образования».

⁶ Автор: Е. А. Хомутникова

Методы исследования – контент-анализ, анкетирование, компонентный анализ лексического значения слов.

Новизна исследования заключается в недостаточной изученности особенностей речевого поведения молодежи.

Теоретическая и практическая значимость работы связана с возможностью применения ее результатов в рамках преподавания дисциплин «Молодежные субкультуры», «Социология», «Социолингвистика», «Тренинг педагогического общения», «Деловой этикет специалиста социальной сферы», «Этика делового общения».

1 Социология речевого поведения как результат взаимодействия социологии и лингвистики

Социология речевого поведения определяется при взаимодействии двух наук социологии и лингвистики. Обратимся к интерпретации понятий «социология» и «лингвистика» для выявления особенностей социологии речевого поведения как современной отрасли отечественной социологии. Социология, как и многие другие общественные науки, изучает общество. При этом социология имеет собственный предмет исследования и использует оригинальный понятийный аппарат [11].

В социологии есть два основных исследовательских приема и два приема к определению предмета данной науки. Первый – имеет название «социоцентрический». Он опирается на приоритет целого (общества, группы) над индивидом. В теоретических построениях социоцентризма поведение индивидов связано с социальной структурой. Второй – исходной точкой считает индивида, поэтому интерпретирует социальную реальность как производную от социальных действий индивидов. Такой подход называется «человекоцентризм» или «гуманизм».

Языкознание как наука о языковом общении тесно связана с современной социологией. Различные виды коммуникации в социуме исследуются лингвистикой, теорией коммуникации, культурной антропологией, которая рассматривает коммуникацию при помощи разных сообщений (не только языковых и знаковых) и семиотикой. Естественный язык – наиболее значимая знаковая система, поэтому языкознание обычно позиционируется как важнейшая из семиотических направлений в науке.

Функции языка в обществе отличаются разнообразием. Язык связан с мышлением и с психической деятельностью человека, что служит взаимодействию языкознания с социальными и психологическими науками.

Современная лингвистика имеет широкий предмет изучения, сливается с другими науками. Предметом нашего внимания является социолингвистика, которая изучает взаимосвязь языка и социума.

Социолингвистика в данный момент активно развивается. В настоящее время данной проблемой занимается, например, М. А. Кронгауз, доктор филологических наук, руководителя Центра социолингвистики РАНХиГС [10].

Лингвистический энциклопедический словарь отмечает: «Структура социальной дифференциации языка многомерна и включает как стратификационную дифференциацию, обусловленную разнородностью социальной структуры, так и ситуативную дифференциацию, обусловленную многообразием социальных ситуаций» [12].

Важное место в современной социолингвистике принадлежит вопросу о взаимосвязи языка и культуры, которые имеют двусторонний характер. Механизмы соприкосновения различных культур имеют вербализацию в лексических заимствованиях. Одной из значимых социолингвистических проблем выступает и социальный аспект билингвизма (двуязычия).

Социология речевого поведения рассматривает широкий круг проблем и предполагает изучение общественных процессов в языке и речи в синхроническом аспекте.

2 Речевое поведение молодежи в социолингвистическом аспекте

По структуре речи и содержанию становится видно, что личность компетентна в определенных вопросах, способна приводить значимые аргументы, подтверждающие собственные мысли, использует языковые средства, присущие данной коммуникативной ситуации. Все эти признаки служат маркерами эрудиции.

Более того, можно сказать, что человек реализует опыт языкового становления предшествующего поколения, опыт страны, среды. Личность, в этом случае, помещена в рамки конкретного речевого поведения.

И. А. Зимняя пишет: «Речевое поведение – специфическая и неотъемлемая часть поведения в целом как сложной системы поступков, действий, движений. Речевое поведение есть форма социального бытия человека, в нем проявляется вся совокупность речевых действий и речевой деятельности человека» [7, с. 56].

А. Е. Супрун отмечает: «Под речевым поведением понимается весь комплекс отношений, включенных в коммуникативный акт, то есть вербальную и невербальную информацию, паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта, обстановку, в которых этот факт происходит. Следовательно, речевое поведение – это речевые поступки индивидуумов в типовых ситуациях, отражающих специфику языкового сознания данного социума» [20, с. 125].

Карасик отмечает: «Речевое поведение – осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [8, с. 8].

Винокур пишет: «Речевое поведение – это не столько часть поведения вообще, сколько образ человека, состоящий из способов использования им языка применительно к реальным обстоятельствам его жизни. Каждое использование языка – это своего рода поведение, которое имеет место в определенном социальном контексте и требует подчинения другим, а не только правилам, относящимся к компетенции языка» [3, с. 16].

По мнению В. В. Соколовой, «элементами коммуникативного поведения являются:

- речевые этикетные формулы и ситуации их употребления;
- принятые в определенных ситуациях темы общения;
- продолжительность общения;
- соблюдение временных рамок коммуникации;
- интервалы общения различных групп людей;
- частота общения определенных групп людей; приоритеты общения

различных коммуникативных групп» [16, с. 151].

Речевая деятельность, по данным «Лингвистического энциклопедического словаря», может толковаться следующим образом: «1) один из трёх аспектов языка наряду с психологической «речевой организацией» и «языковой системой»; «языковой материал», включающий сумму отдельных актов говорения и понимания. 2) вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.). Понятие речевой деятельности в этом значении восходит к психологическим работам Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева» [12].

Итак, речевое поведение молодежи – это общение молодых людей, основанное на определенной системе правил. В рамках социолингвистики

данное понятие предполагает учет социальных особенностей общения и отражение в нем социокультурных особенностей молодежи как социально-демографической группы.

3 Особенности молодежного жаргона

В нашей работе для обозначения языка молодёжи целесообразным представляется использование термина «молодежный жаргон».

В работах учёных прослеживается двойственное отношение к феномену молодежного жаргона. Одни исследователи (С. Н. Иконникова, А. Г. Костецкая) видят в нём противоположность культуре речи, а наличие ненормативных лексических единиц является, по их мнению, свидетельством низкой степени образованности основной массы его носителей [9].

Молодёжный язык рассматривается ими как отрицательное явление в жизни общества и развитии национального языка, они считают недопустимым, что отдельные сниженные элементы из молодежного жаргона проникают в общелитературный язык. Противоположного мнения придерживаются специалисты, считающие сниженные единицы молодежного социолекта показателем определённой стадии развития этноса, неиссякаемой творческой энергией его носителей, их адекватной реакции на нормотворчество. Молодёжный социолект «забавен, экспрессивен и помогает молодёжи забыть ежедневные проблемы» [9].

Более верной представляется точка зрения, согласно которой молодежный жаргон, даже в его ненормативном аспекте, рассматривается как неотъемлемая часть национального языка, отражающая культуру, социальные ценности и привычки значительной части его носителей молодёжи.

Как отмечает Ю. К. Волошин: «Молодёжная среда демонстрирует значительную свободу в общении, фривольность, демократизм в кругу своих. Поскольку доверие в данный возрастной период играет огромную роль, молодые люди используют простой язык, одеваются согласно традициям своей группы, зачастую даже манерой одеваться выражают свою иронию по отношению к себе самим, тем самым как бы примиряясь с возможностью чужой иронии в свой адрес. Умение веселиться и веселить ценится здесь довольно высоко» [2, с. 91].

В жаргоне проявляется языковое творчество молодежи. Они переосмысливают обычные предметы реальности, наделяя их образностью, поэтому их речевое поведение, связанное с деятельностью в рамках определенного хип-хоп направления отличается образностью и метафоричностью. Мы также выявили влияние английского языка, а, следовательно, и культуры, на язык отечественной молодежи.

Мы провели опрос среди студентов Курганского Государственного института специальности «Организация работы с молодежью», что позволило нам выявить уровень знания и использования молодежного жаргона. В опросе принимали участие студенты с 1–4 курс в количестве 42 человек, из них 11 юношей и 32 девушки в возрасте от 18 до 23 лет. Благодаря анкетированию, нам получилось выявить часто употребляемые жаргонные слова среди молодежи: «капец», «понты», «гонишь», «короче», «стипуха», «жмот», «лол», «лайфхак», «жиза», «хайп», «стебать», «жесть», «зашквар», «чекать», «го», «инфа», «ору».

53 % опрошенных студентов утверждают, что употребление в речи жаргонных слов делают их речь понятней для друзей, 26 % придерживаются мнения о том, что жаргон нужен в речи для связи слов. 7 % считают, что это модно, современно. 14 % респондентов считают, что жаргон помогает преодолеть недостатки слов в речи. Был и следующий ответ: «Жаргонные слова помогают выразить эмоции, они заменяют и облегчают в употреблении».

В опросе были представлены слова для определения их значения.

Так, слово «рофлить» истолковали правильно 90 % опрошенных: подшучивать, прикалываться над собеседником. 10 % – не знали значения этого слова.

Единица «флексить» – хвалиться истолковали правильно 36 % опрошенных, использовать черный юмор – 26 %, заниматься самобичеванием – 19 %, не знали значения этого слова – 19 %.

Слово «хайп» – шумиха вокруг чего-то или кого-то истолковали 100 % опрошенных правильно.

Слово «зашквар» 95 % истолковали правильно: позор. 5 % – не знали значения этого слова.

Слово «сникерхеды» истолковали 64 % правильно: любители кроссовок. Любители шоколадных батончиков – 5 %, любители бриться налысо – 21 %, 10 % – не знали значения этого слова.

Слово «байтить» истолковали правильно 69 % опрошенных: что или кого-то копировать, выйти из ситуации победителем – 7 %, выдать чей-то секрет – 5 %, 19 % – не знали значения этого слова.

Слово «шерить» истолковали правильно 12 % опрошенных: дать доступ к чему-нибудь, не знали значения этого слова – 15 %, хорошо разбираться в определенной теме – 74 %, искать на ощупь 2 %.

Слово «пруф» истолковали правильно 62 % опрошенных: доказательство, перспектива – 2 %, оригинальность – 19 %, не знали правильно значения слова – 17 %.

Выражение «палить кондей» истолковали правильно 33 % опрошенных: внимательно осматривать вещи, вычислить подделку – 33 %, тратиться по минимуму 12 %, не знали правильного значения – 17 %

Слово «эшкере» истолковали правильно 66 % опрошенных: let's get it («Давайте это получим», «Давайте замутим»).

Слово «хайп» в значении «замена» знают 5 %, набор звуков – 21 %, не знали правильного значения – 7 %.

Источниками жаргонных слов студенты назвали: YouTube – 38 %, VK – 60 %, Instagram – 36 %, Фильмы – 7 %, Музыка – 21 %, Друзья – 43 %, Семья – 0 %.

47 % опрошенных считают, что нужно бороться с жаргоном, 36 % – не надо бороться, 17 % – не определились со своим отношением к жаргону.

76 % прошедших анкетирование не обращают внимания на употребление жаргонных слов.

Положительно относятся к жаргонам –12 %, отрицательно –12 %.

В рамках анкетирования студентам предложили заменить жаргонные слова на литературные. Текст был взят из популярных песен хип-хоп культуры.

1 Можешь даже не набирать / Я хочу угорать, я хочу угорать - веселиться 8 %, смеяться – 75 %, наслаждаться – 1 %, шутить – 1 %. (Элджей&Feduc – Розовое вино)

2 Хаваем – кушаем – 64 %, едим – 24 %, не знают – 12 %, как M&M'sdance, dance (Элджей&Feduc - Розовое вино).

3 Татуировки черные / Мы с тобой четкие – модные – 5 %, красивые – 19 %, лучшие – 7 %, крутые – 12 %, не знают – 10 %. (GAZIROVKA – Black).

4 И штаны носил прямо на скелет / А теперь меня это не торкает – не интересно – 5 %, не волнует – 67 %, не привлекает – 7 %, трогает – 5 %, не знают – 16 %! (Анимация – Родина).

5 И пусть на танцполе нету мест / И мы делаем что? / Делаем флекс – танцы – 36 %, хвастаемся – 2 %, не знают – 62 %! (Зомб – Делаем Флекс).

Исследование показало, что молодежь способна употреблять литературные слова. Однако есть процент опрошенных, которые не смогли подобрать и заменить жаргонные слова. Речевое поведение, выраженное в употреблении жаргонной лексики различных молодежных субкультур, представляет собой социолингвистическую характеристику молодежи, которая служит средством языкового обособления, языковой конспирации, отличается от литературного языка.

4 Проблема речевого этикета молодежи в социолингвистическом аспекте

Особенности речевого поведения молодежи, безусловно, необходимо развивать. В большей степени, на наш взгляд, следует обращать внимание на культуру речи, соблюдения норм русского языка, а также речевой этикет. В большей степени следует уделять внимание речи будущих педагогов и специалистов социальной сферы. Работа по формированию и развитию речевого этикета реализуется в ряде курсов вузовского цикла. Мы проанализировали следующие рабочие программы, в которых затрагиваются проблемы речевого этикета «Деловой этикет специалиста социальной сферы» (автор канд. филол. наук, доцент Е. А. Хомутникова), «Тренинг педагогического общения» (автор канд. пед. наук, доцент Т. И. Екимова), «Этика делового общения» (автор канд. пед. наук, доцент Е. М. Захарова). Останемся на изучении программ для студентов очной формы обучения.

Рабочая программа «Деловой этикет специалиста социальной сферы», которую разработала канд. филол. наук, доцент Е. А. Хомутникова предназначена для студентов направления подготовки «Социология», «Социальная работа», «Организация работы с молодежью». Общая трудоемкость дисциплины составляет 144 часа. Из них аудиторные занятия (контактная работа с преподавателем) составляют 64 часа: 32 часа – лекционные занятия и 32 часа практические занятия. Самостоятельная работа студентов в рамках данной дисциплины составляет 80 часов. Курс состоит из семи

тем: «Деловой этикет в социальной сфере», «Деловой имидж в социальной сфере», «Речевой этикет в деловом общении социальной сферы», «Этикет официальных приемов и мероприятий в сфере социальной работы», «Этикет деловых переговоров, деловых встреч, переговоров в социальной сфере», «Дипломатический протокол и международный этикет в социальной сфере». Лекционные и практические занятия по интересующей нас теме «Речевой этикет в деловом общении социальной сферы» составляют 5 лекционных часов и 4 часа практических занятий. Изучение данной темы предполагает 10,9 % от всего времени, предназначенного для рассмотрения данного курса. Можно сказать, что и проблемы, обозначенные преподавателем в данной теме также можно расширить, сделав акцент на практическое использование знаний, приобретенных в рамках изучения темы «Речевой этикет в деловом общении социальной сферы».

Обратимся к программе «Тренинг педагогического общения», разработанную канд. пед. наук, доцентом Т. И. Екимовой для студентов бакалавриата «Психолого-педагогическое образование», направленность «Социальная педагогика». Общая трудоемкость дисциплины составляет 144 часа. Из них аудиторные занятия (контактная работа с преподавателем) составляют 54 часа: лекционные занятия отсутствуют, 22 часа практические занятия, 32 часа лабораторные занятия. Самостоятельная работа студентов в рамках данной дисциплины составляет 90 часов. Курс состоит из тем «Общение как процесс установления и развития контактов между людьми», «Коммуникация как акт общения», «Социально-психологический тренинг как активная форма развития коммуникативной компетентности», «Тренинг коммуникативных умений», «Тренинг профессионально-педагогического общения», «Практикум». Последняя тема включена в процесс обучения студентов очной формы обучения в систему лабораторных занятий и составляет 12 академических часов (37,5 % от общего числа часов, выделенных на лабораторные занятия), что, на наш взгляд, можно считать достоинством программы. Отметим, что как раз в теме «Практикум» рассматриваются проблемы, связанные с речевым этикетом: методы и формы социального активного обучения в деятельности преподавателя; технология диалогового взаимодействия; невербальное поведение преподавателя на учебном занятии; коммуникативные виды культуры преподавателя. Поэтому мы предлагаем данную тему включить в систему преподавания для студентов очной формы обучения. Также к раскрытию проблем

речевого этикета можно отнести тему «Коммуникация как акт общения». Изучение данной темы входит в систему практических занятий курса и составляет 4 академических часа (18 процентов от общего времени, отведенного на практические занятия). Как мы видим, отдельной темы, связанной с речевым этикетом педагога данная программа в себя не включает, что является недостатком программы.

Рассмотрим также программу «Этика делового общения» для направления подготовки магистров «Педагогическое образование», направленности «Менеджмент в образовании», написанную канд. пед. наук, доцентом Е. М. Захаровой. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 часа. Из них аудиторные занятия (контактная работа с преподавателем) составляют 20 часов: лекционные занятия составляют 6 часов, практические занятия – 14 часов. Самостоятельная работа студентов в рамках данной дисциплины составляет 52 часа. Курс состоит из тем: психолого-педагогические основы теории общения; основы делового общения, этика делового общения в отношениях руководителя и подчиненных, этикет составления корреспонденции и ведения телефонных переговоров; национальные особенности делового общения. Проблемы речевого этикета затрагиваются в теме «Психолого-педагогические основы теории общения», которая затрагивает подтемы: основы речевой этики; культура речи; виды речи; законы публичной речи; функции речевого поведения: само презентационная, мотивационная, психотерапевтическая; коммуникативные особенности речевого поведения: импровизационность, диалогизм, экспрессивность; функции педагогического общения: «открытие субъекта на общение»; «соучастие с субъектом в общении»; «возвышение субъекта в общении». Данная тема изучается студентами на лекции всего 1 академический час. Практическое занятие по этой теме также составляет 1 академический час. Отметим, что тема «Психолого-педагогические основы теории общения» занимает 10 % от всего времени, отведенного на аудиторные занятия по дисциплине «Этика делового общения».

Таким образом, мы видим достаточно небольшое количество часов, отведенных для изучения тем, связанных с речевым этикетом.

В рамках работы было проведено анкетирование студентов социальных и педагогических направленностей подготовки в ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» на предмет знания особенностей речевого этикета и желания совершенствовать свои навыки в этом направлении.

В анкетировании приняли участие 47 человек: 21 % (10 человек) – это респонденты направления подготовки «Педагогика и психология непрерывного образования», 21 % (10 чел.) – «Психолого-педагогическое образование», 28 % (13 чел.) – «Организация работы с молодежью», 30 % – (14 чел.) – «Социальная педагогика» (рисунок 1).

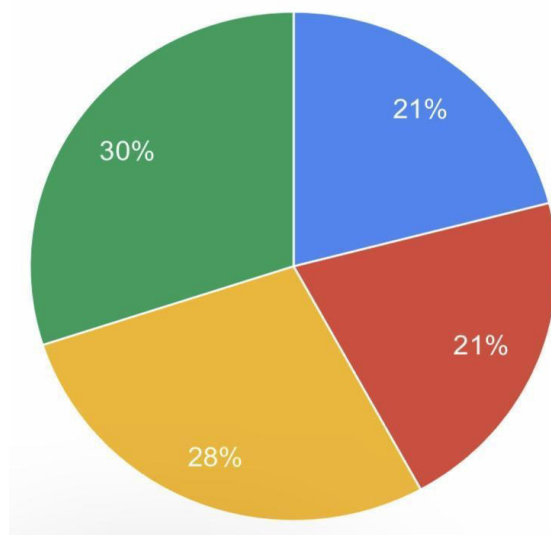


Рисунок 1 – Ответы на вопрос «Назовите направление Вашей подготовки»

На вопрос «В каком направлении речевого этикета вы хотели бы усовершенствовать свои знания?» 13 % (6 чел.) респондентов ответили, что хотели бы совершенствовать теоретические знания, 87 % (41 чел.) респонденты считают, что им недостаточно практических занятий (рисунок 2).

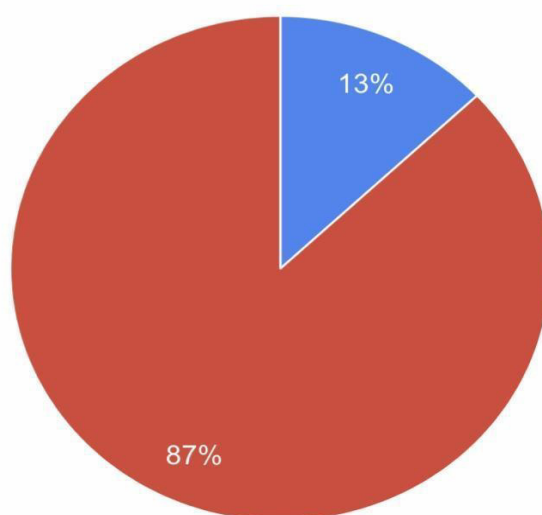


Рисунок 2 – Ответы на вопрос «В каком направлении речевого этикета вы хотели бы усовершенствовать свои знания?»

На вопрос «Речевой этикет – это...» 96 % (45 чел.) респондентов ответили: «Установленный порядок в разговоре». 4 % (2 чел.) респондентов считают: «Разнообразие словарного запаса» (рисунок 3).

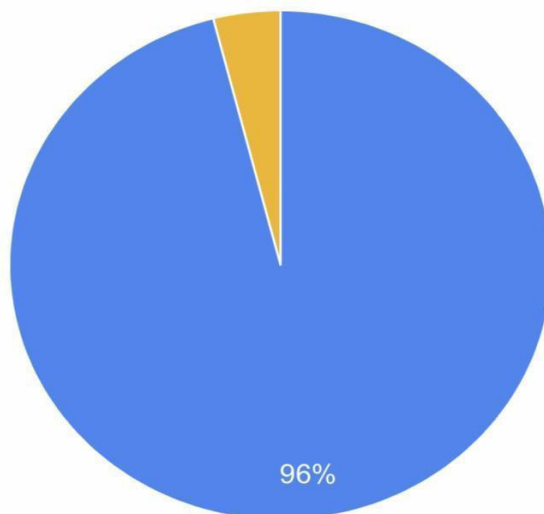


Рисунок 3 – Ответ на вопрос «Речевой этикет – это...»

На вопрос «Нужно ли придерживаться правил речевого этикета при написании сообщений в социальных сетях?» 4 % (2 чел.) респондентов ответили, что нужно учитывать адресата сообщения: «Если пишешь другу или членам семьи, то можно допускать с ошибки, так как они поймут». 9 % (4 чел.) респондентов ответили: «Если смысл сообщения понятен, то можно писать сокращенно». 87 % (41 чел.) респондентов считают: «Даже если пишешь сообщение другу, нужно оставаться вежливым» (рисунок 4).

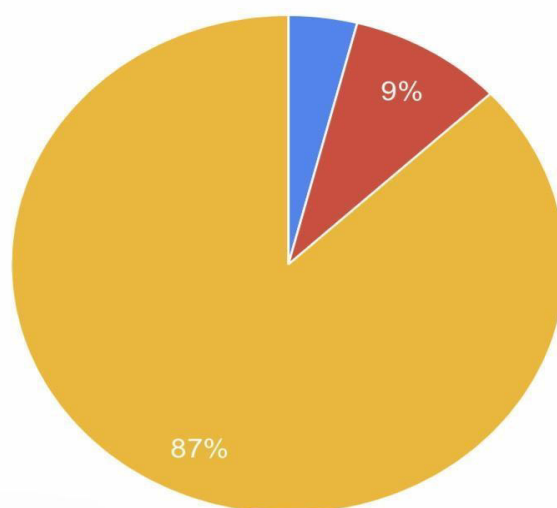


Рисунок 4 – Ответ на вопрос «Нужно ли придерживаться правил речевого этикета при написании сообщений в социальных сетях?»

Мы также предложили студентам ответить на вопрос, связанный со знанием принципов вежливости: «Принцип вежливости состоит из нескольких правил. Укажите правило, не входящее в этот принцип». 11 % (5 чел.) респондентов ответили: «Правило согласия». 12 % (6 чел.) респондентов ответили: «Правило великодушия». 77 % (36 чел.) респондентов считают: «Правило релевантности» (рисунок 5).

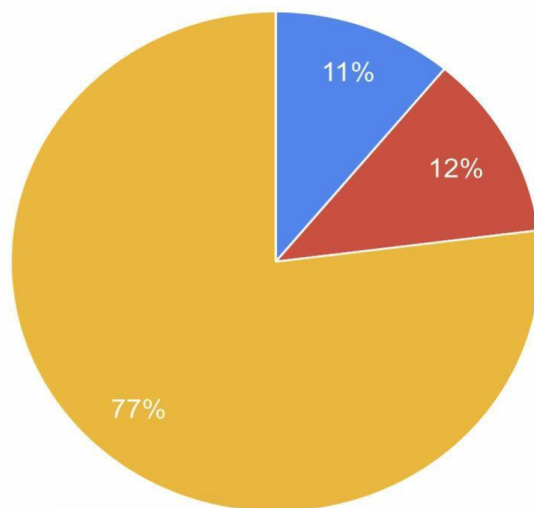


Рисунок 5 – Ответ на вопрос «Принцип вежливости состоит из нескольких правил. Укажите правило, не входящее в этот принцип»

На вопрос «Слово «этикет» в переводе с французского обозначает» 13 % респондентов (6 чел.) ответили: «Приличие». 6 % (3 чел.) респондентов ответили: «Воспитанность». 81 % (38 чел.) респондентов ответили: «Ярлык» (рисунок 6).

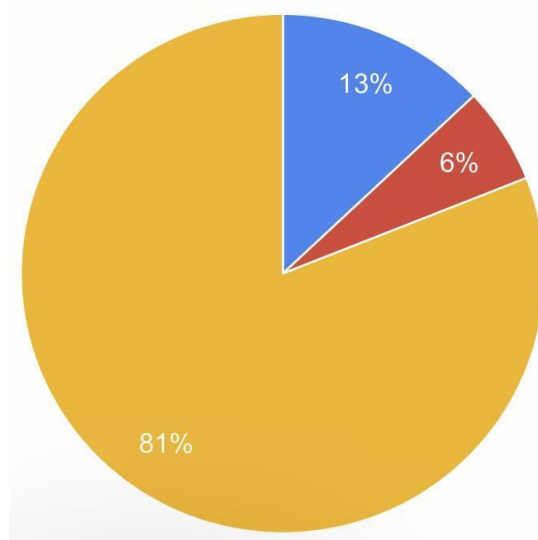


Рисунок 6 – Ответ на вопрос «Слово «этикет» в переводе с французского обозначает»

На вопрос «Речевому этикету не свойственна такая функция, как...» 9 % (4 чел.) респондентов ответили: «Апеллятивная». 2 % (1 чел.) респондентов ответили: «Коммуникативная». 89 % (42 человека) респондентов ответили: «Гедонистическая» (рисунок 7).

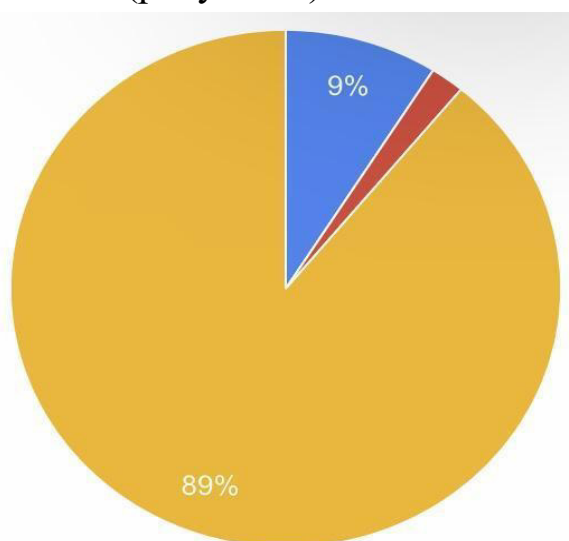


Рисунок 7 – Ответ на вопрос «Речевому этикету не свойственна такая функция, как...»

Итак, наш опрос показал, что, несмотря на то, что студенты изучили дисциплины «Деловой этикет специалиста социальной сферы», «Тренинг педагогического общения», «Этика делового общения», на некоторые вопросы они дают некорректные ответы. Все это показывает, что необходимо расширять количество учебных часов на изучение тем, направленных на изучение речевого этикета. Особенно это замечание актуально для студентов, получающих педагогические специальности.

Заключение

Социология речевого поведения традиционно определяется при взаимодействии двух наук социологии и лингвистики. Социология речевого поведения как современная отрасль современной отечественной социологии предполагает изучение общественных процессов в языке и речи в синхроническом аспекте.

Речевое поведение молодежи – это общение молодежи как определенный свод правил. В рамках социолингвистики данное понятие предполагает учет социальных особенностей общения и отражение в нем социокультурных особенностей молодежи как социально-демографической группы.

Мы провели опрос среди студентов Курганского Государственного института специальности «Организация работы с молодежью», что позволило нам выявить уровень знания и использования молодежного жаргона, речевого этикета.

Исследование показало, значительное влияние английского языка, а, следовательно, и культуры, на современный молодежный жаргон. Речевое поведение, выраженное в употреблении жаргонной лексики различных молодежных субкультур, представляет собой социолингвистическую характеристику молодежи, которая служит средством языкового обособления, языковой конспирации, отличается от литературного языка. Мы также выявили недостаточный для студентов социальных и педагогических направлений уровень знаний в области речевого этикета.

Таким образом, выдвинутая нами в начале исследования гипотеза о том, что речевое поведение молодежи отражает социальные характеристики данной социально-демографической группы, подтвердилась.

Библиографический список

1 Быкова Г. В. Лакунарность как категория лексической системологии / Г. В. Быкова. – Благовещенск, 2003.

2 Волошин Ю. К. Коммуникация и сленг/ Ю. К. Волошин // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ, 2004.

3 Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1993.

4 Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч., Т. 2 / Л. С. Выготский. – Москва, 1982.

5 Галлино Т. Дж. Мат из любви к искусству / Т. Дж. Галлино. – URL. <http://www.grammar.ru>, 2003.

6 Девкин В. Д. Занимательная лексикология. Worthumor/Язык и юмор / В. Д. Девкин. – Москва, 1998.

7 Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001.

8 Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004.

9 Костецкая А. Г. Социолингвистические характеристики речи образованной молодежи Великобритании и США : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Г. Костецкая. – Волгоград, 2001.

10 Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. – Москва : Языки славянских культур, 2008.

11 Лисовский В. Т. Социология молодежи : учебник / под ред. проф. В. Т. Лисовского. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского университета, 1996.

12 Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1990.

13 Никитина Т. Г. Современный молодежный лексикон в лингвокультурологическом и лексикографическом аспектах / Т. Г. Никитина. – Псков, 2012.

14 Прохоров Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва : Флинта : Наука, 2006.

15 Русский язык и его функционирование. Коммуникативно-прагматический аспект. – Москва : Наука, 1993.

16 Соколова В. В. Культура речи культура общения / В. В. Соколова. – Москва, 1995.

17 Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – Москва, 1979.

18 Скребнев Ю. С. Исследования русской разговорной речи / Ю. С. Скребнев // Вопросы языкознания. – 1987. – № 4.

19 Стернин И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // Kommunikativfunktionale Sprach- betrachtung. – Halle, 1989.

20 Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности / А. Е. Супрун. – Минск : БГУ, 1996.

21 Чеботникова Т. А. речевое поведение как один из способов актуализации личности / Т. А. Чеботникова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 28 (243). – С. 138–143.

22 Ehmann H. Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache. - München: Verlag C. H. Beck oHG, 2005.

2.4 Формирование умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы при реализации профильного обучения⁷

В XXI веке Российское образование претерпевает постоянные изменения. Эти преобразования связаны, прежде всего, с вхождением страны в Болонскую конвенцию о едином европейском образовательном пространстве. В общеобразовательной школе была введена система единого государственного экзамена, в вузы – двухуровневое образование, балльно-рейтинговая система оценки успеваемости, переход от знаниевого подхода к компетентностному. Компетентностный подход, в отличие от знаниевого, подразумевает преобладание практико-ориентированного обучения, связь с работодателем, междисциплинарность, применение принципов самостоятельности обучающихся, креативности, профессиональной направленности, модульный способ организации учебного процесса вместо лекционно-семинарского.

Компетентностный подход ориентируется на широкое применение инновационных способов обучения: технология кейс-метода, презентация идей, модульное обучение, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, знаково-контекстное обучение, проектное обучение.

Наилучшим образом в нашей системе образования зарекомендовала себя технология проектного обучения. Проектные методики стали использоваться на разных ступенях образования: от дошкольного, где дети совместно с родителями разрабатывают проекты, до высшего, где большинство студентов и преподавателей вовлечены в проектную деятельность.

Если в дошкольных учреждениях проектирование носит в большей степени популяризаторский характер, то уже в школах проекты приобретают научный характер. Задачей современного школьного учителя является обучение учащихся технологии проектирования. Следовательно, сами учителя должны овладеть этой методикой на должном уровне. Для этого они проходят обучение на курсах повышения квалификации, принимают участие в проектных сессиях, конференциях, форумах.

Если для учителей городских школ профессиональная среда и возможности обмена опытом достаточно широкие, то для сельского педагога они ограничены малокомплектностью школ, небольшой численностью педагогических коллективов. Поэтому обучение сельских педагогов методам

⁷ Автор: Е. М. Захарова

проектирования является актуальной проблемой, особенно при обучении старшеклассников на профильном уровне. Так как проектирование в современном образовании выступает как инновационный процесс, следует рассматривать его с позиции инновационного подхода.

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого выступила разработка педагогических условий формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы при реализации профильного обучения.

Объектом исследования выступает инновационный процесс в образовательном учреждении.

Предметом исследования – инновационное проектирование в сельской школе.

Были выделены следующие задачи исследования: проанализировать инновационные процессы в современной российской школе; рассмотреть особенности применения технологии проектирования, разработать программу формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы, реализовать инновационную программу, провести диагностику проектных умений у педагогов сельской школы, сделать выводы об эффективности программы.

Научная новизна исследования состоит в разработке программы формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы в условиях профильного обучения.

Практическую значимость составляет экспериментальная апробация методов инновационного проектирования на базе сельской школы и возможности распространения данной программы на другие школы сельского социума.

Экспериментальной базой исследования выступило Государственное образовательное учреждение Комсомольская средняя общеобразовательная школа, Тюменская область, Заводоуковский район, поселок Комсомольский. В исследовании принимали участие 19 педагогов школы.

Проведем анализ литературных источников, рассматривающих инновационные процессы в образовании. Исследованиями инновационных процессов в образовании занимались такие ученые, как: М. Йохна, В. А. Кабалина, С. Кларк, О. А. Кузьмин, Р. Ротвелл, Б. Санто и другие.

Понятие «инновация» происходит от слова «innovation» (пер. с англ. «введение новаций» (новшеств)). Под инновацией понимают какое-

либо нововведение, новшество. Инновации в сфере образования подразумевают нововведения в воспитательных и образовательных процессах. Это могут быть нововведения в принципах, методах, формах, средствах, технологиях обучения и воспитания.

Следует различать инновационные процессы и реформирование. Инновации – это новшества, внедренные «снизу», то есть разработанные и применяемые непосредственно педагогами. Реформы – это новшества, внедренные «сверху», то есть со стороны органов управления образованием. При этом инновации могут переходить в ранг реформ, если будут широко применяться на практике и в дальнейшем будут рекомендованы Министерством к официальному использованию [6]. Например, так произошло с системой развивающего обучения Л. В. Занкова, которая была рекомендована к применению для обучения детей в начальных классах общеобразовательной школы.

Инновационные процессы происходили в образовании особенно активно в начале 20 века в Европе. В этот период были внедрены новые эффективные формы обучения, направленные на индивидуализацию (Дальтон-план Е. Паркхерст, США), дифференциацию (Мангеймская система Й. Зиккенгера, Германия) обучения, на всестороннее развитие личности обучающегося (Йена-план-школа П. Петерсона, Вальдорфская система Р. Штайнера, Германия).

В нашей стране реформирование образования также приходится на начало 20 века. После Великой Октябрьской революции Наркомпрос проводит всеобщую ликвидацию безграмотности. Затем внедряются передовые европейские методы и формы обучения.

Следующая волна инноваций и реформ приходится на 1950-е годы на Западе и на 90-е годы в России. Направления инноваций были противоположными. Если в Америке движение происходило в сторону фундаментализации, увеличения количества часов на изучение точных наук, то в нашей стране, стала внедряться вариативность образования.

Инновационный процесс можно отличить по характерным признакам:

- наличие цепочки последовательных событий от возникновения идеи до ее реализации;
- результатом являются инновационные продукты (проекты, технологии, методики, услуги и др.);
- при внедрении инновации она продолжает развиваться;

- реализация инноваций приносит выгоду (экономическую или социальную);
- разработка и внедрение инноваций требует вложения средств (ресурсов, труда, времени и др.) [7, с. 78].

Инновационные процессы в образовании всегда связаны с веяниями времени, потребностями общества. В последние десять лет в Российском обществе вырос запрос на постоянно совершенствующегося педагога, соответствующего современным требованиям и готового к освоению и внедрению педагогических инноваций. Поэтому стремительное развитие происходит в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Наиболее востребованным содержанием инновационных процессов в образовании являются:

- теоретические аспекты разработки и внедрения инноваций в педагогический процесс;
- методологические подходы к инновациям;
- технология внедрения инноваций;
- планирование инновационного процесса.

Инновации в деятельности школ можно реализовывать через образовательные программы и организацию учебно-воспитательного процесса, а именно: новшества в содержании образования; внедрение новых технологий обучения; развитие компетенций педагогов (коммуникативной, проектной, творческой и др.); методическая подготовка учителей по соответствующим видам деятельности.

В исследовании инновационных процессов в образовании наиболее значимыми являются следующие задачи:

- определение функций инновационных процессов в системе образования;
- видение перспектив внедрения новшеств в учебно-воспитательный процесс;
- рассмотрение инноваций в качестве передового педагогического опыта;
- разработка понятийного аппарата инновационной деятельности;
- определение тенденций развития инновационных процессов;
- разработка методических рекомендаций по внедрению инноваций в образовательных учреждениях [1, с. 15].

Для образовательных организаций инновационная деятельность выступает критерием эффективности и конкурентоспособности. Оценивается инновационность школ по показателям наличия инновационной, проектной, международной и экспериментальной деятельности; по разработке и внедрению инноваций, а также по количеству авторских методических и учебных пособий.

Среди прочих показателей конкурентоспособности школы можно назвать компьютеризацию, взаимодействие с профильными вузами, уровень материально-технической оснащенности, предоставление дополнительного образования, возможности повышения квалификации для учителей и др.

Внедрение инновационных процессов в образовании связано с определенными рисками, так как их результаты невозможно просчитать полностью. Поэтому при разработке педагогических инноваций необходимо заранее предусматривать способы уменьшения или компенсации возможных рисков.

Инновационный подход в образовании способен вывести образовательные организации на новый уровень развития, который требует повышения компетентности педагогов, что в итоге приводит к повышению эффективности деятельности учреждения.

Одной из актуальных тенденций современного российского образования является проектная деятельность. Она развивается во многих сферах: производственной, управленческой, в сфере молодежной политики, в системе образования. На педагогов возлагаются большие надежды по руководству и организации проектной деятельностью обучающихся.

Термин «проект» переводится с латинского языка как «брошенный вперед». Проект в общем виде можно назвать подробным планом конкретной деятельности с целью ее усовершенствования. Проектом также считают комплекс мероприятий, направленных на создание уникального продукта.

Метод проектов при его применении непосредственно в учебном процессе – представляет собой решение учебной проблемы в результате самостоятельных действий учащихся с последующей презентацией результатов. Деятельность учащихся при проектировании должна быть ограничена по времени и может быть организована в разных вариантах: индивидуально, в парах, в группах.

Понятие технология метода проектов в образовании подразумевает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Выделяют разные виды проектов в зависимости от основания для классификации. По характеру деятельности проекты могут быть: исследовательскими, информационными, методическими, инновационными, развивающими, обучающими, социальными, творческими, ролевыми, практико-ориентированными.

По масштабу проектной деятельности выделяют проекты школьные, городские, районные, областные, региональные, международные.

По продолжительности – краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные проекты.

По форме проекты могут быть самыми разнообразными: видеофильм, рекламный ролик; интервью, телепрограмма, мультимедиа, дипломный проект, бизнес-проект и другие.

К основным характеристикам проекта можно отнести: наличие цели, сроки реализации, участники (команда проекта), уникальность, требования к реализации.

В работе над проектом обозначается несколько основных этапов:

- начало проекта (определение темы, цели, задач, подбор команды и др.);
- организация и подготовка проекта (составление планов, расчет бюджета и др.);
- реализация проекта;
- завершение проекта, анализ эффективности [9].

Можно представить жизненный цикл проекта в трех этапах: предпроектный, работа в проекте и отчетный.

Проектная деятельность в образовании относится к инновационным процессам. Инновационное проектирование направлено на повышение качества образовательного процесса в учебных заведениях.

Вопросы инновационного проектирования изучали Е. С. Заир-Бек, А. Н. Аверьянов, В. С. Безрукова, И. В. Блауберг, Е. М. Дуранов, В. В. Краевский, В. С. Лазарев, Е. Я. Малыхина и др.

Инновационное проектирование ученые рассматривают в двух аспектах:

- как педагогическую деятельность для решения учебно-воспитательных задач;

– как проектирование педагогических процессов и ситуаций.

В теоретических вопросах проектирования уже достигнуты определенные результаты. Однако практическая реализация проектной деятельности со стороны школьных учителей испытывает большие трудности. Поэтому школа остро нуждается в квалифицированных кадрах в области инновационного проектирования.

Выделяют несколько уровней инновационного проектирования:

1) Концептуальный уровень (подразумевает создание концепции или модели объекта, которая носит универсальный характер, например, модель экологической тропы).

2) Содержательный уровень (получение конкретного продукта с определенными свойствами, например, план воспитательной работы).

3) Технологический уровень (алгоритм действия, например, технология изучения таблицы умножения).

4) Процессуальный уровень (готовый продукт для практического применения, например, сценарий мероприятия) [4].

Проект может быть разработан в масштабе целого процесса или объекта, например, распространяется на всю школу, или относится к отдельным компонентам этого объекта или процесса, например, распространяется только на учащихся начальной школы.

Проектирование педагогических процессов должно носить комплексный характер и учитывать все элементы образовательной системы. Объектами проектирования в сфере образования могут выступать методы, технологии, формы, программы обучения, содержание образования и т. п. При этом в проектировании обязательно должна присутствовать новая идея, которая позволяет решить существующие проблемы более эффективно.

Субъектами инновационного проектирования, осуществляемого педагогическими работниками, являются непосредственно педагоги, психологи, администрация учебного заведения. В качестве экспертов целесообразно привлекать ученых, профильных специалистов. В состав команды участников могут входить старшеклассники.

К субъектам проектной деятельности предъявляются определенные требования:

- креативность и изобретательность;
- компетентность и трудолюбие;
- аксиологический взгляд;

– прогностический подход.

Среди средств инновационного проектирования, используются как материальные (законодательные акты, документация, технические средства, таблицы и др.), так и духовные (диагностические инструменты исследований, научные теоретические положения и др.) [10].

Выбор методов инновационного проектирования зависит от целей и задач проектирования, от материально-технических возможностей учреждения, от проектировочной компетентности педагогов и других факторов. Могут применяться теоретические методы (анализ, сравнение, классификация, обобщение), эмпирические методы (анкетирование, беседа, эксперимент, психологическая диагностика, ранжирование, мониторинг и др.), методы математической статистики.

Деятельность по проектированию нацелена на получение конкретного педагогического проекта, в котором должны быть учтены: текущее состояние образовательной среды учреждения, специфика участников образовательного процесса, взаимосвязь компонентов проекта, практическая значимость, ожидаемые результаты.

Применение метода проектов в большей степени ориентировано на старшие классы общеобразовательной школы, в которых реализуются программы профильного обучения. Под профильным обучением понимается форма дифференциации учебного процесса с учетом интересов и профессиональных наклонностей обучающихся. Организация профилей в старших классах способствует профессиональному самоопределению школьников. При распределении учащихся по профилям появляется возможность усиления личностно-ориентированного подхода.

Для оказания подросткам помощи в выборе профиля предусмотрено два этапа: предпрофильная подготовка (8–9 классы) и профильное обучение (10–11 классы). Профильная подготовка реализуется по нескольким направлениям: социально-экономическому, физико-математическому, химико-биологическому, медицинскому, инженерному, историческому, филологическому, экономическому, педагогическому и другим.

Основными задачами профильного обучения являются:

- углубленное изучение дисциплин по профилю подготовки;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы;
- подготовка к поступлению в высшие учебные заведения;

– формирование мотивации к научно-исследовательской работе через вовлечение в проектную деятельность [12].

Таким образом, в системе современного образования, одним из способов повышения его качества выступает проектная деятельность, которая может быть реализована через разработку и внедрение комплекса проблемно-ориентированных проектов. В связи с этим опытно-экспериментальная работа по исследованию процессов инновационного проектирования, осуществляемого участниками образовательного процесса, является актуальной.

Для реализации идей инновационного проектирования нами было проведено исследование на базе Комсомольской школы. Это сельская школа, в которой работают 19 педагогических работников, среди которых учителя, психолог, педагог-организатор, социальный педагог, дефектолог. 77 % сотрудников находятся в самом продуктивном возрасте от 30 до 50 лет, 81 % имеют высшее педагогическое образование.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен анализ текущей ситуации в Комсомольской СОШ по возможностям реализации инновационного проектирования, а также осуществлена первичная диагностика педагогов. Анкетирование администрации школы и педагогов выявило недостаточную интенсивность инновационных процессов в деятельности учреждения, так считают 56 % педагогов и 33 % руководителей. 61 % опрошенных работников указали также не недостаточный уровень сформированности социокультурной среды в школе. Педагоги считают, что для решения этих вопросов не хватает соответствующего организационного (68 %) и кадрового потенциала (43 %). Самообследование сотрудников показало, что 73 % учителей не имеют соответствующей подготовки в области инновационного проектирования, а 68 % не готовы к быстрому внедрению инноваций в образовательный процесс. 56 % педагогов считают основным недостатком на инновационном пути отсутствие методического сопровождения.

В школе для повышения квалификации педагогов применяются разные формы работы: аттестация, семинары, методические дни, консультации, взаимообмен опытом, самообразование и др.

Предпрофильная подготовка учащихся начинается уже с 5–6 классов. Она реализуется посредством организации кружковой работы. Выбор круж-

ков осуществляется по интересам детей, а также по результатам диагностики индивидуальных способностей и профессиональных наклонностей, которую проводит педагог-психолог школы. Эти меры способствуют подготовке к выбору профильного направления в старших классах.

Были выявлены качественные предпосылки для развития в школе инновационного проектирования:

- наличие нормативной базы в соответствии с уставом;
- применение информационно - коммуникационных и интернет технологий за счет соответствующего материально-технического обеспечения (компьютеры, интерактивные доски, проекторы; средства ТСО: ТВ, принтеры, конструкторы);
- наличие системы планирования работы (перспективного, календарного, планов учебной, воспитательной, методической, кружковой работы и др.);
- осуществление мониторинга качества работы по основным направлениям;
- осуществление контроля качества учебной и воспитательной работы: оперативного, тематического, фронтального, итогового, самоконтроля;
- эффективное управление обеспечивается четким распределением функциональных обязанностей, контролем правил трудового распорядка, охраны труда и техники безопасности.

Таким образом, констатирующий этап исследования выявил хороший уровень кадрового и технического обеспечения обследуемой сельской школы, но недостаточную степень применения инновационного проектирования. При этом условия, созданные в школе, позволяют повысить уровень ее функционирования при организации управляемого развития инновационного процесса.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана программа формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы, поставлены задачи: реализовать инновационную программу, провести диагностику проектных умений у педагогов сельской школы, сделать выводы об эффективности программы.

Цель программы – повышение эффективности деятельности школы посредством внедрения инновационных проектов.

Задачи программы: подбор и разработка инновационных проектов, включение новых технологий в учебный процесс в рамках инновационных проектов, организация воспитательной работы с помощью проектов творческого развития, формирование здорового образа жизни учащихся с помощью соответствующих проектов, комплексная подготовка педагогов к осуществлению проектировочной деятельности, анализ проектной деятельности.

Выделены основные направления совершенствования деятельности школы в сфере кадрового обеспечения:

- повышение компетенции педагогов в сфере инновационного проектирования через систему семинаров и тренингов;
- обеспечение методического сопровождения педагогов, разработка методических рекомендаций по проектной деятельности;
- создание творческой группы для разработки проектов;
- повышение квалификации педагогических кадров;
- обеспечение консультативного содействия родителям по воспитанию детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Для успешной реализации программы на основе анализа литературных источников и поставленных задач нами были сформулированы педагогические условия формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы:

- прохождение педагогами курсов повышения квалификации по проектной деятельности в образовании;
- семинары по «Технологии инновационного проектирования» в методических объединениях школы с применением индивидуальных и групповых (командных) форм работы над проектами;
- тренинг и консультирование по формированию проектных умений в педагогических мастерских;
- пробное инновационное проектирование по алгоритму на практике;
- участие в разработке инновационных проектов для школы;
- участие в работе круглых столов, научно-практических конференций, конкурсах, форумах по проектной деятельности;
- самообразование и самостоятельное творчество по проектной деятельности.

Для реализации программы предусмотрено применение различных форм и методов работы с педагогами: лекции, семинары, практикумы, мастер-классы, тренинги, дискуссии, открытые занятия и др. Занятия организуются индивидуально, парно, в группах по 3–5 человек, что способствует выработке умений командной работы. В качестве контроля для аттестации обучающихся предусмотрена самостоятельная разработка карточки проекта, включающей: название, регион, логотип, общую информацию о проекте, сроки реализации, команду, проблему, целевую аудиторию, цели, перспективы, медиаплан, расходы.

Опытно-экспериментальная работа на формирующем этапе эксперимента проводилась в 4 этапа, реализованных в течение учебного года:

– на первом этапе педагоги проходили обучение по программе формирования умений инновационного проектирования (октябрь);

– на втором этапе осуществлялась разработка инновационных проектов (ноябрь);

– на третьем этапе проходило внедрение разработанных проектов (декабрь – май);

– на четвертом этапе осуществлялась повторная диагностика педагогов, проводился сравнительный анализ полученных результатов и формулировались выводы об эффективности программы (июнь).

На втором этапе педагогами школы было разработано несколько проектов:

- 1) Здорово быть здоровым!
- 2) Я законопослушный гражданин.
- 3) Грамотный читатель.
- 4) Проектная деятельность.
- 5) Исторический клуб «Истоки».

Проект «Здорово быть здоровым!» призван решать задачи физического воспитания, профилактики курения, употребления алкогольных напитков, привлечения детей к участию в спортивных мероприятиях, соревнованиях, к занятиям в спортивных секциях, формированию представлений о здоровом образе жизни, о правильном питании и др. Составлен план соответствующих мероприятий, в котором предусмотрена работа не только с учащимися, но и с родителями. В целях просвещения и консультирования родителей о возрастных психо-физиологических особенностях развития подростков, о принципах ведения ЗОЖ, о мерах профилактики

употребления психоактивных веществ разработано 5 занятий «Педагогического лектория» [8], распространяется информационная брошюра «Советы психолога».

Проект «Я законопослушный гражданин» направлен на правовое воспитание, на профилактику правонарушений среди школьников, на просвещение подростков в области законодательства, ознакомление с правами и обязанностями, а также на выявление семей, находящихся в трудном социальном положении и оказание им помощи.

Проект «Грамотный читатель» рассчитан на учеников начальных классов. Его целью является привлечение младших школьников к чтению, выработки навыков беглого чтения. Исходя из дидактической закономерности обучения, разработанной Л. В. Зайцевым, скорость чтения в начальных классах имеет прямую зависимость с учебной успеваемостью учащихся в среднем звене. Для того, чтобы школьники учились на хорошие и отличные оценки в средней и старшей школе необходимо к 4 классу развить скорость чтения не менее 120 слов в минуту. Поэтому очень важно уделять чтению большое внимание, начиная с первого класса. В рамках проекта предусмотрены конкурсы чтецов, поэтические вечера, инсценировки сказок и рассказов, акции: «Книга в подарок школьной библиотеке», «Помоги в ремонте и обновлении книг», обзор рассказов о людях пожилого возраста (ко Дню пожилого человека), фестиваль сказок народов Тюменской области, постановка спектаклей школьного кукольного театра «Мир фантазий», конкурсы рисунков по произведениям, библиотечные посиделки.

Проект «Проектная деятельность» направлен на обучение старших школьников основам проектной деятельности, разработку и реализацию проектов самими учениками. Курс рассчитан на 34 часа (10–11 класс). Учитель проводит со старшеклассниками, обучающимися на разных профилях, цикл занятий и мастер-классов по основам проектной исследовательской деятельности, по созданию и защите проекта. Итогом занятий запланирована научно-практическая конференция, на которой ученики защищают разработанные проекты.

Исследовательский проект «Исторический клуб «Истоки». Работа клуба организована в рамках кружка. Тематический план включает 34 часа. Рассматриваются методика подготовки и проведения экскурсий, родословная семьи, история и традиции родной школы, культурные традиции села,

боевая и трудовая слава села, ветераны труда. В качестве итогового задания школьникам предлагается оформление и защита творческих работ.

Программа формирования умений инновационного проектирования и разработанные проекты были реализованы нами в ходе опытно-экспериментальной работы в течение одного учебного года. На констатирующем и формирующем этапах исследования была проведена диагностика педагогов школы по четырем методикам:

- анкета для самодиагностики способности педагога к саморазвитию Т. Сваталовой [5],
- оценка уровня активности в работе [11],
- анкета определения интереса и мотивации инновационного проектирования [2],
- анкета экспертной оценки (самооценки) качеств личности проектировщика [3].

Сравнительный анализ самодиагностики способности педагога к саморазвитию Т. Сваталовой в динамике от констатирующего до формирующего этапов эксперимента показал, что количество педагогов, имеющих высокий уровень способности к саморазвитию выросло от 60% до 80%, на среднем уровне количество учителей осталось без изменений – 20%, а на низком уровне показатель уменьшился от 20% до нуля (рисунок 1).

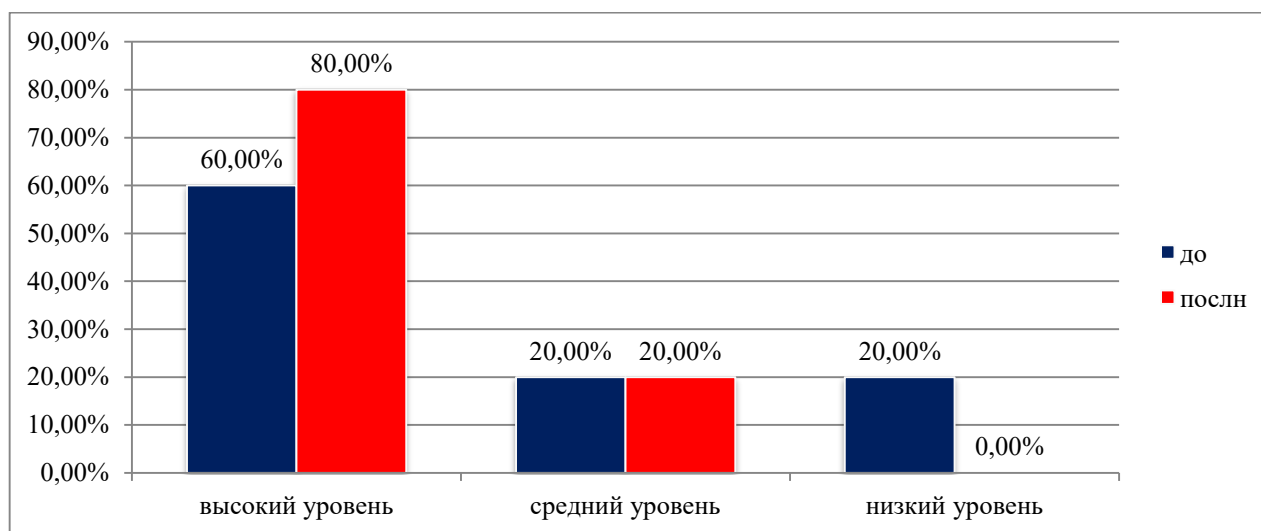


Рисунок 1 – Динамика уровня способности педагогов к саморазвитию

Динамика показателя уровня активности в работе педагогов выявила следующий результат: наблюдается положительная динамика по показателю высокого уровня активности – возрос на 20 % (с 60 % на констатирующем этапе до 80 % на формирующем), количество педагогов со средним уровнем активности незначительно уменьшилось – на 5 % (с 25 % до 20 %), педагогов с низким уровнем активности на формирующем этапе не оказалось (показатель снизился с 15 % до 0 %) (рисунок 2).

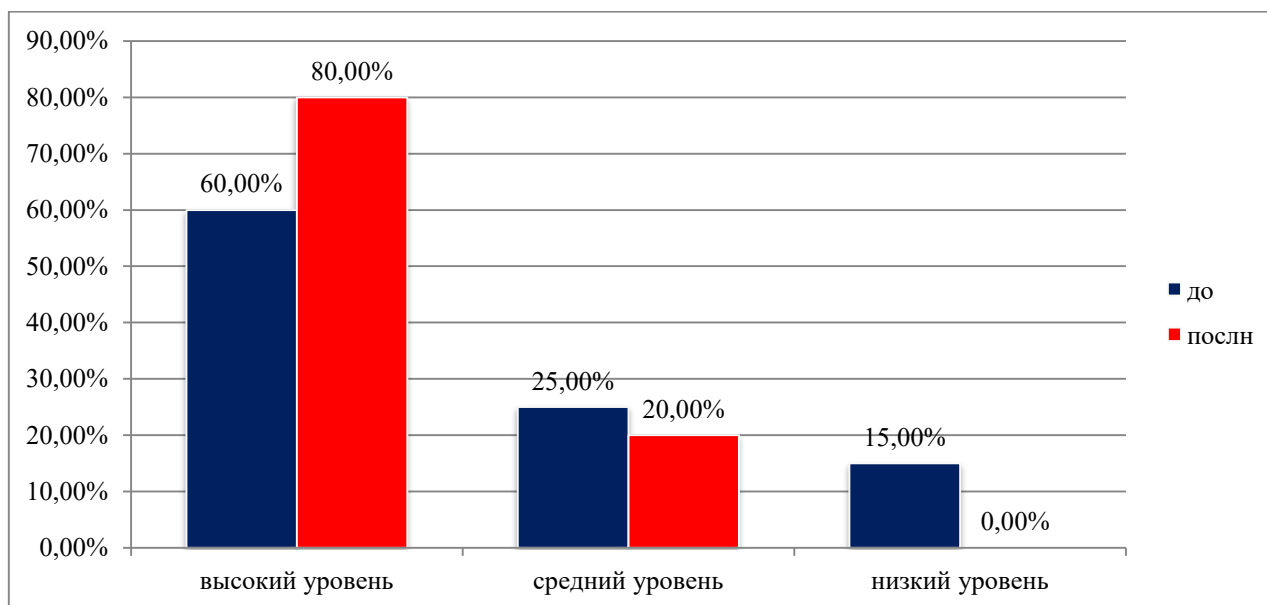


Рисунок 2 – Динамика уровня активности педагогов в проектировочной деятельности

Диагностика уровня интереса и мотивации инновационного проектирования также показала положительную динамику: количество педагогов с высоким уровнем интереса и мотивации к проектной деятельности возросло на 20% (с 60 % до 80 %), со средним уровнем осталось практически без изменений, а с низким – уменьшилось на 15 % и достигло нуля (рисунок 3).

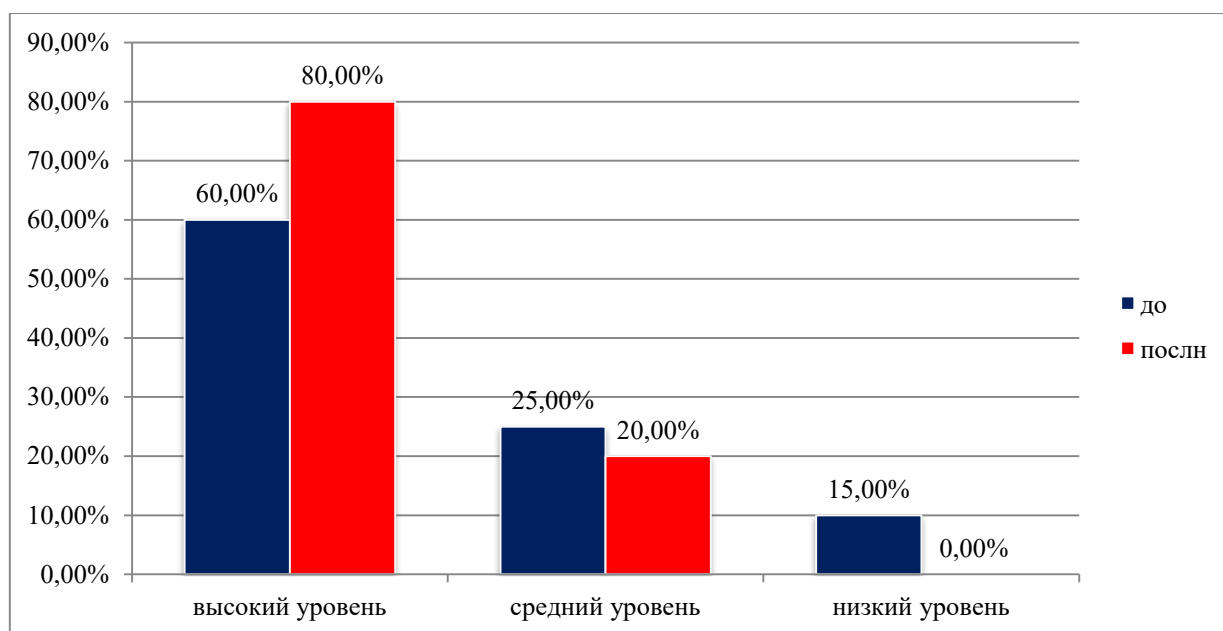


Рисунок 3 – Динамика уровни интереса и мотивации инновационного проектирования у педагогов

Диагностика уровня самооценки качеств личности проектировщика показала следующие результаты: количество педагогов с высоким уровнем самооценки своих проектировочных качеств возросло на 15 % (с 60 % до 75 %), со средним уровнем – осталось практически без изменений, с низким уровнем – уменьшилось на 10 % и сократилось до нуля (рисунок 4).

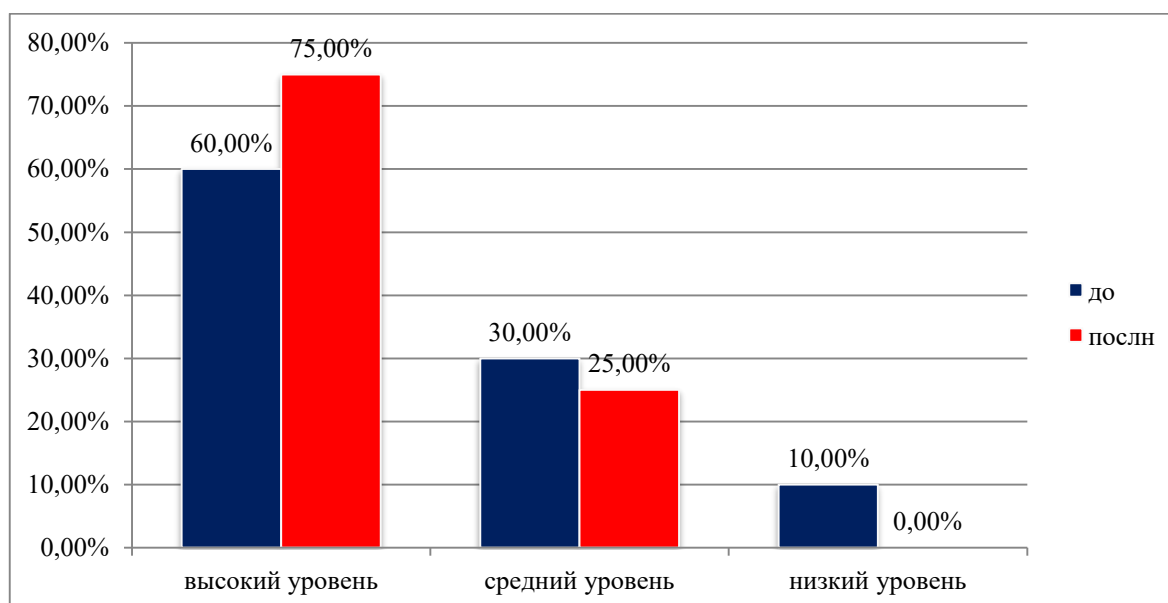


Рисунок 4 – Динамика уровня самооценки качеств личности проектировщика среди педагогов

Сравнительный анализ динамики рассматриваемых показателей от констатирующего к формирующему этапу эксперимента выявил положительные изменения в отношении педагогов к инновационному проектированию. Большинство из них (около 80 %) к концу исследования имели высокий уровень способности к саморазвитию, активности, интереса и мотивации к инновационному проектированию, а также высоко оценивали сформированные у себя проектировочные умения. 20 % педагогов имели средний уровень инновационной проектной деятельности. Ни один педагог не показал низкий уровень по исследуемым показателям. Это свидетельствует об эффективности разработанной программы формирования умений инновационного проектирования у педагогов сельской школы.

Этот вывод находит подтверждение и по результатам опроса родителей обучающихся: большинство из них (87 %) высоко оценили работу школы, 13 % – считают, что школа работает хорошо, 5 % – внесли предложения по улучшению некоторых направлений деятельности учреждения.

Таким образом, организация деятельности по инновационному проектированию в сельской школе значительно повышает актуальные компетенции педагогов, формирует проектировочные умения у всех участников образовательного процесса, способствует эффективному развитию не только школы, но и села в целом.

Библиографический список

1 Андрейчиков А. В. Стратегический менеджмент в инновационных организациях: системный анализ и принятие решений / А. В. Андрейчиков. – Москва : Вуз. учебник : ИНФРА-М, 2013.

2 Анкета определения интереса и мотивации педагогического проектирования. – URL: <https://mkdou-tes.ru/wp-content/uploads/2021/02/анкета-определение-интреса-и-мотивации-педпроектирования.pdf> (дата обращения: 21.10.2022).

3 Анкета экспертной оценки (самооценки) качеств личности проектировщика. – URL: <https://mkdou-tes.ru/wp-content/uploads/2021/02/анкета-экспертной-оценки-самооценки-качеств-личности-проектировщика.pdf> (дата обращения: 21.10.2022).

4 Беляков Е. М. Проектная деятельность в образовании / Е. М. Беляков, Н. М. Воскресенская, А. Н. Иоффе. // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 62–67. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 14.02.2023).

5 Диагностический материал для самообследования. – URL: <http://departugansk.ru/storage/app/uploads/public/5b8/d34/d94/5b8d34d9433b179914571.pdf> (дата обращения: 16.10.2022).

6 Захарова Е. М. Управление инновационной деятельностью в общеобразовательной школе / Е. М. Захарова, Е. В. Горбаченкова // Индивидуализация обучения и воспитания бакалавров и магистрантов: теория, методика и практика : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Курган, 23 апреля 2020 года. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2020. – С. 125–130.

7 Латуха О. А. Управление качеством образования в условиях инновационной деятельности вуза / О. А. Латуха // Профессиональное образование в условиях развития современной науки, общества, философии. – Новосибирск : ГЦРО, 2009. – С. 78–81.

8 Минина Е. М. Педагогический лекторий для родителей «Физическое состояние мальчиков как показатель здоровья» / Е. М. Минина // Банк методических идей. – Выпуск 5. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 1997. – С. 34–38.

9 Нестерова И. А. Метод проектов в образовании / И. А. Нестерова // Образовательная энциклопедия. – URL: <http://odiplom.ru/lab/metod-proektov-v-obrazovanii.html> (дата обращения: 09.03. 2023).

10 Растворцев И. М. Модель инновационного вуза в рамках реализации национального проекта «Образование» / И. М. Растворцев, Е. М. Коробатова // Национальные интересы : приоритеты и безопасность. – 2010. – № 10 (67). – С. 23–26.

11 Характеристика уровня активности учителя. – URL: <https://school2.starye-dorogi.by/files/00393/obj/110/40313/doc/Характеристика%20уровня%20активности%20учителя.pdf> (дата обращения: 17.10.2022).

12 Черникова И. Ю. Развитие профильного образования в современной России / И. Ю. Черникова, О. П. Осипова // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 40–50.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В коллективной монографии систематизированы результаты исследований авторов теоретического и эмпирического характера. В монографии приводятся исследования, связанные с решением подготовки личности растущего человека к выбору профессий психолого-педагогической направленности. Для этого, по мнению авторов монографии, необходимо развивать профессионально важные качества, начиная с младшего школьного возраста и мотивировать обучающихся на выбор профессий психолого-педагогической направленности в тесном взаимодействии школы и университета, используя возможности этих ступеней образования, вовлекая школьников в проектную и творческую деятельность. В то же время сами педагоги общеобразовательных учреждений должны понимать, что успех во многом зависит от их нацеленности на собственное профессиональное развитие. Основными профессионально важными качествами, необходимыми для успеха в будущей профессиональной деятельности в сфере образования относятся: а) нравственные качества, связанные с тем, что у представителей профессий психолого-педагогической направленности должна быть четко сформирована ценностная иерархия, мировоззрение, б) стрессоустойчивость, проявляющаяся в умении личности выбирать правильную жизненную стратегию в эмоционально негативных ситуациях, в) представления о правилах речевого этикета, так как специалист постоянно включается в разноплановые коммуникативные ситуации взаимодействия, г) умения инновационного проектирования как необходимое условие повышения качества подготовки учеников.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бабошина Елена Борисовна – доцент, кандидат педагогических наук, магистр философии, доцент кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0581-2844>

E-mail: elenaborisbaboshina@mail.ru

Еманова Светлана Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, заведующий кафедрой педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1387-6987>

E-mail: sv_eman@mail.ru

Захарова Елена Михайловна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Казанцева Елена Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Рылеева Анастасия Сергеевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-4699-5096>

E-mail: ras290577@mail.ru

Хомутникова Елена Анатольевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган, Россия

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7139-3230>

E-mail: ea7878@mail.ru

Научное издание

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ
К ПРОФЕССИЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Коллективная монография

Редактор М. А. Лаврентьева

Подписано в печать 04.12.23	Формат 60x84 1/16	Бумага 80 г/м ²
Печать цифровая	Усл. печ. л. 11,125	Уч.-изд. л. 11,125
Заказ № 53	Тираж 100	

БИЦ Курганского государственного университета.
640020, г. Курган, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.