



Дата выхода: 22 ноября 2024 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 5(94) 2024

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. - главный редактор

Штыров А.В. - заместитель главного редактора

Караваева А.С. - редактор

Спиридонова О.И. - дизайнер

grani@vspu.ru

8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

КОРОТКОВ А.М., КАРПУШОВА О.А., СПИРИДОНОВА С.Б. Организация взаимодействия сетевого профессионального сообщества педагогов методом сетевых образовательных проектов	4
ЗАБРОВСКАЯ О.В., НАУМЕНКО О.В. Формирование методических компетенций будущего учителя начальных классов в условиях практической подготовки	12
ОГАЙ С.В., МЕРКУРЬЕВА В.С. Пути формирования исторических представлений о времени на уроках истории	19
СИКОТИНСКАЯ А.Д. Развитие критического мышления учителей начальных классов в образовательной организации	24
ФЕТИСОВА Н.Е., БУРЯКОВА Т.С. Научно-методические особенности организации педагогической практики будущих учителей в сетевом формате	28
ШИШКИНА О.В. Обзор электронных образовательных ресурсов для обучения финансовой грамотности младших школьников	34

Международная научная конференция «Целостный подход к личности и процессу ее формирования: концепции, технологии реализации, современные практики, особенности реализации в цифровой образовательной среде»

БУРМИСТЕНКО М.С. Педагогические условия гендерной социализации обучающихся колледжа	39
ТРЕГУБОВА А.В., ГРОШЕВА Т.Ю. Исследование проблемы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников	44

Психологические науки

АГАПОВА Е.Г., ПЛОТНИКОВА Н.Н. Психологические детерминанты субъективного благополучия личности	49
--	----

Химические науки

САВИН Г.А., РУМЯНЦЕВА А.Ю., БИРЮКОВА Е.Г. Окислительно-восстановительные реакции	55
---	----

Педагогические науки

УДК 373.66

А.М. КОРОТКОВ, О.А. КАРПУШОВА, С.Б. СПИРИДОНОВА
(Волгоград)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕТЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ МЕТОДОМ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ*

Представлен метод организации сетевого профессионального сообщества педагогов, обеспечивающий высокую вовлеченность и активность его участников, продуктивность их деятельности и оперативный контроль ее результативности. Описан опыт организации деятельности регионального сетевого сообщества в проекте «Разработка программы “Педагогические кадры для региона”».

Ключевые слова: сетевое профессиональное сообщество, сетевой образовательный проект, образовательный продукт, единый образовательный контент, верификация, онлайн-курс.

ALEKSANDR KOROTKOV, OLGA KARPUSHOVA, SVETLANA SPIRIDONOVA
(Volgograd)

ORGANIZATION OF INTERACTION OF NETWORKING PROFESSIONAL COMMUNITY OF TEACHERS BY THE METHOD OF NETWORKING EDUCATIONAL PROJECTS

The method of organization of networking professional community of teachers, providing the high involvement and activity of its participants, the productivity of their activity and operational control of its efficiency are presented. There is described the experience of organization of activity of regional networking community in the project “The development of the program “Teaching staff for the region””.

Key words: networking professional community, networking educational project, educational product, unified educational content, verification, online course.

Сетевые профессиональные сообщества рассматриваются исследователями как объединения субъектов, основанные на общности идей и форм активности в сети Интернет [11] с целью обмена опытом, выработки и поиска новых знаний, разработки более эффективных подходов в вопросах решения существующих профессиональных задач [9]. Для организации взаимодействия участников сетевых профессиональных сообществ чаще всего используются интернет-площадки, создаваемые преимущественно на базе популярных социальных сетей.

Активное развитие сетевых профессиональных, в том числе педагогических, сообществ, функционирующих в интернет-пространстве обусловлено рядом факторов.

Во-первых, это связано с новыми приоритетами развития системы высшего образования, эффективная реализация которых возможна путем объединения усилий субъектов образования разных уровней. Такими приоритетными направлениями, заявленными в «Концепции подготовки педагогических кадров в РФ до 2030 г.» [6] являются практикоориентированность педагогического образования, интеграция деятельности специалистов разных институтов образования в подготовке кадров для своего региона, развитие допрофессиональной педагогической подготовки, обусловившей массовое открытие психолого-педагогических классов при их вузовском сопровождении; подготовка педагогических кад-

* Исследование выполнено по проекту «Методика организации сетевых научно-образовательных проектов в системе школа-вуз.», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 13.02.2024 № 073-03-2024-047/1 к соглашению от 18.01.2024 № 073-03-2024-047).

ров в рамках национально-ориентированного образования; введение базового ядра в содержание программ всех уровней непрерывного образования; создание учебно-педагогических и образовательных округов.

Вовлеченность институционально разных, не ограниченных по количеству и территориальной удаленности субъектов образования, в решение задач по подготовке педагогов порождает в свою очередь необходимость разработки, как отмечают Г.А. Игнатьева и А.В. Моисеенко, «новых механизмов проектно-сетевых и коллективных форм организации обучающихся и преподавателей при реализации проектных и образовательных инициатив в регионе» [4, с. 5]. Дополняя тезис авторов, мы делаем акцент на организации более широкого круга субъектов: преподавателей, студентов, методистов педагогического вуза и районного методического актива, педагогов-наставников, учителей и администрации школ и т. д. – всех тех участников, которые готовят педагогов, организуют и сопровождают их практику или стажировку. Эти тенденции в подготовке педагогических кадров по новому определяют развитие традиционных сетевых объединений специалистов.

Во-вторых, развитие сетевых профессиональных педагогических сообществ обусловлено интенсивным становлением инфраструктуры самих социальных сетей, выступающих в качестве площадок для конструктивного взаимодействия. Отсутствие ограничений по количеству участников, их местонахождению и времени интеракций, технологически простые механизмы размещения информации и учебного материала в любых форматах (текст, аудио- и видеоролики, картинки, игры, тренажеры и т. д.), а также оперативность обратной связи делают современные интернет-ресурсы технически незаменимым инструментом интеграции субъектов образовательного процесса в сетевые профессиональные педагогические сообщества.

Актуальность объединения педагогов в сетевые профессиональные сообщества вызывает широкий исследовательский интерес, который носит преимущественно прикладной характер. Авторы описывают эффективность таких сообществ в разных сферах профессиональной деятельности: в организации методического сопровождения педагогов-предметников, системы непрерывного педагогического образования в регионе; в осуществлении поддержки и развития ИКТ-компетентности педагогов; в обучении интеллектуально одаренных школьников; в обеспечении условий профессионального и личностного становления педагогов-дошкольников, педагогов-психологов (других специалистов) и т. д.

Обобщая опыт организации сетевых профессиональных сообществ, исследователи подчеркивают их преимущества в профессиональной деятельности педагогов и развитии у них профессионально значимых качеств личности. Например, в качестве таких преимуществ авторы называют оперативное получение информации, необходимой для осуществления профессиональной деятельности, в том числе контента, созданного в результате обсуждения, дискуссии [9, 10]; мобильность обмена знаниями между субъектами с возможностью осуществлять специализированные, адресные интеракции и, как следствие, распространять эффективные практики [10] и формировать базу данных педагогических решений [14]; расширение границ профессионального взаимодействия за пределами муниципалитета, региона [1]; формирование неформальных профессиональных связей, построенных на принципах равенства и добровольности [2, 9, 16]; развитие творческого мышления педагогов и реализация их профессиональных амбиций [14] и т. д. В исследовании С.В. Сухановой показана взаимосвязь в профессиональном развитии субъектов сетевого профессионального сообщества и самого сообщества как такового [15]. По мнению автора, педагог, становясь участником сетевого взаимодействия, с одной стороны, повышает уровень собственной компетентности, а с другой стороны, через различные формы обратной связи привносит изменения в содержание и характер деятельности сообщества, тем самым совершенствуя и развивая их [Там же]. Рассматривая роль сетевых сообществ Интернета в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, А.Н. Сергеев делает акцент на уникальной возможности «моделирования реальных ситуаций учебной деятельности учеников, организации особой учебной среды, где воссоздаются условия реализации учебных проектов с детьми» [11, с. 93].

Подчеркивая эффективность организации деятельности сетевых профессиональных сообществ, авторы чаще всего описывают содержание и результаты их деятельности, эффекты, которые были выявлены в процессе их функционирования, формы и степень активности их участников. В массовой практике сетевые профессиональные сообщества чаще всего выполняет ресурсную поддерживающую функцию, в том числе для организации неформального общения педагогов, фрагментарного обмена опытом. Их деятельность слабо управляема, а потому не продуктивна. В этой статье мы предлагаем рассмотреть способ организации взаимодействия в сетевых профессиональных сообществах, который обеспечивает: 1) высокую **вовлеченность** и активность участников, 2) **продуктивность** их деятельности и 3) оперативный **контроль** ее результативности.

Мы понимаем под сетевым образовательным сообществом педагогов – объединение в сети представителей различных институтов образования с целью организации совместной деятельности, направленной на создание общего образовательного продукта. Функционирование сетевого профессионального сообщества с целью совместного решения тех или иных задач обеспечивает содержательное единомыслие субъектов, единство целеполагания, высокую степень взаимного обмена и взаимокспертизы.

Деятельность сетевых профессиональных сообществ рассматривается исследователями преимущественно с двух позиций: с точки зрения **профессионального становления педагогов** на разных его этапах и с точки зрения эффективности **организации их совместной деятельности**, нацеленной на достижение общего результата.

Необходимость профессиональных сообществ для становления и развития профессионала как субъекта деятельности обусловлена возрастными-психологическими особенностями. В сообществах реализуются потребности в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях с другими людьми, которые, по мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, являются «онтологическими основаниями жизни взрослого человека» [13]. При этом именно в профессиональных сообществах деятельность и общение приобретают общественно значимый смысл.

С точки зрения профессионального становления цели формирования сообщества педагогов могут быть очень разнообразны. Л.С. Илюшин и А.А. Азабель включают в этот диапазон широкий перечень мотивов и целей: от потребности педагога в профессиональной коммуникации, далее рефлексии до формирования профессиональной идентичности и принятия сущностных смыслов профессии [5]. Именно функционирование сетевых профессиональных сообществ является, по мнению автора, ресурсом системного преодоления формального, немотивированного педагогического образования [Там же]. Г.А. Игнатьева и А.В. Моисеенко рассматривает целесообразность такой организации субъектов образования как фактор становления профессионализма педагогов за счет формирования единых ценностно-смысловых ориентиров специалистов, функционально принадлежащих к разным видам педагогической деятельности [4].

С позиции эффективности реализации совместной деятельности, ориентированной на достижение общего результата, сетевые профессиональные сообщества обеспечивают единство целеполагания, профессиональное единомыслие, высокую степень взаимного обмена и взаимокспертизы и взаимоконтроля.

Формирование сетевых профессиональных сообществ с целью организации продуктивной совместной деятельности эффективно обеспечивает как **подготовку педагогов в учебно-профессиональной деятельности**, так и решение управленческих задач **в сфере образования**. И в том, и в другом случае принципиальным остается вопрос о способах организации взаимодействия субъектов разных институциональных уровней. В современных исследованиях описываются механизмы преимущественно стихийного формирования сетевых профессиональных сообществ педагогов. Например, Ю.Б. Ешкилев в качестве такого механизма рассматривает самоорганизацию специалистов на основе рейтинговых достижений в определенной предметной области и, как следствие, появление неформальных лидеров и экспертов в том или ином вопросе, выдвигаемых самими участниками

сети [3]. На преобладание в профессиональных сообществах, развивающихся на базе популярных социальных сетей, «горизонтальной» системы управления (при сравнительно небольшом проценте административного давления) указывает и Г.С. Ескайырова [2]. Автор обуславливает эффективность такого взаимодействия участников реализацией характерных для сети принципов равенства и добровольности [Там же]. По мнению Г.А. Игнатъевой и А.В. Моисеенко, продуктивное взаимодействие равноправных автономных участников сетевого профессионального сообщества осуществляется путем формирования у них особых норм взаимодействия, средств и способов сетевой самоорганизации вокруг общей проектной идеи, вызывающей взаимный интерес [4]. С позиции С.И. Краснова и его соавторов, для эффективного сетевого взаимодействия недостаточно только проявления инициативы, необходимо осуществление организационно-управленческой деятельности, без которой сеть быстро деградирует и прекращает свое существование [8]. В свою очередь управление сетевым сообществом предполагает, по мнению авторов, постоянное обсуждение целей и правил совместной деятельности [Там же].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете накоплен опыт формирования сетевых профессиональных сообществ педагогов для решения различных образовательных и управленческих задач: организации сетевой практической подготовки студентов, организационно-методического сопровождения их педагогической практики в школах, разработки сетевых внутривузовских, межрегиональных и региональных управленческих проектов: «Разработка программы развития университета» (<https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+dpo2220+2022/about>), «Развитие региональной управленческой и методической инфраструктуры научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческие кадры в рамках ЕФС» (<https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+dpo2320+2023/about>), «Разработка программы “Педагогические кадры для региона”» (<https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+dpo24002+2024/about>). Анализ результатов изучения представленных практик, показал, что способ организации взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе должен соответствовать определенным требованиям. Этот способ должен обеспечивать: 1) интеграцию в сети субъектов образования разного институционального уровня для решения общей задачи, 2) создание в процессе совместной деятельности общего образовательного продукта.

В качестве способа, отвечающего этим требованиям, мы предлагаем разработанный под руководством А.М. Короткова и апробированный в образовательной практике, метод сетевых образовательных проектов (далее – СОП) как управленческий инструмент, позволяющий объединить в сети необходимое количество участников профессионального сообщества и организовать их продуктивное взаимодействие [7].

Сущностные характеристики и динамическую структуру метода СОП мы ранее подробно рассматривали [Там же]. Метод СОП представляет собой способ организации в сети совместно-распределенной деятельности субъектов образования с целью создания конкретного образовательного продукта и формирования соответствующих ему компетенций [7]. Сущностными характеристиками метода СОП являются: 1) ориентированность его участников на единый результат – общий образовательный продукт и 2) взаимодействие в сети на основе единого верифицированного и постоянно верифицируемого образовательного контента. Соответственно, организованное по методу СОП взаимодействие в сетевом профессиональном сообществе строится на основе единого верифицированного образовательного контента в сети Интернет с целью создания общего образовательного продукта.

Высокая степень интеграции субъектов в СОП достигается за счет ресурсов сети. При этом сеть понимается нами как сеть персон – представителей сети различных институтов, объединенных ресурсами телекоммуникационной сети. Продуктивность деятельности в СОП обеспечивается последовательной реализацией участниками сетевых действий на каждом его этапе.

Организацию деятельности сетевого профессионального сообщества педагогов с применением метода СОП можно представить как динамическую структуру (см. рис. на с. 8).

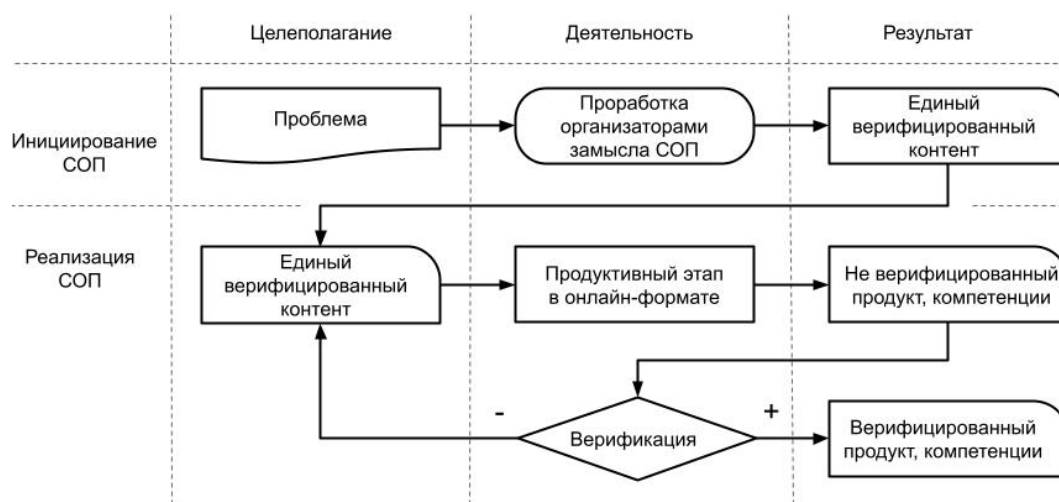


Рис. Организации деятельности сетевого профессионального сообщества педагогов методом СОП

Согласно динамической структуре организация деятельности сетевого профессионального сообщества включает инициирование проекта и его реализацию.

В процессе инициирования руководителем и командой организаторов формулируются общие цели и планируется результат – прототип общего образовательного продукта и формируемых в процессе его создания компетенций, создается единый верифицированный контент, на основе которого будет строиться взаимодействие участников сетевого профессионального сообщества, определяется регламент их деятельности в процессе реализации.

Реализация СОП представляет собой циклическое повторение функционально отличающихся друг от друга этапов: деятельностного (продуктивного) в онлайн-формате и верификационного. Результатом деятельности сетевого профессионального сообщества на продуктивном онлайн-этапе является общий промежуточный продукт и формируемые в процессе его создания компетенции. Верификационный этап – встреча, организованная в очном формате или с помощью интернет ресурсов, – посвящен рефлексии и экспертизе созданного совместными усилиями промежуточного продукта.

Выделяя продуктивный и верификационный этапы организации деятельности сетевого профессионального сообщества как обязательные в создании общего образовательного продукта и формировании в процессе этого создания необходимых компетенций, мы опирались на представления о сущностных формах деятельности, которые В.И. Слободчиков определяет как предметную деятельность: «субъект – способ действия – предмет», и рефлексивную деятельность или «деятельность над деятельностью», когда предметная деятельность оказывается особым «предметом» рефлексии [12, с. 74]. Соответственно организация взаимодействия субъектов сетевого профессионального сообщества по методу СОП должна обеспечивать как предметность их деятельности, которая выражается в создании единого образовательного продукта, так и рефлексивность процесса его создания, когда каждый участник способен осознавать назначение продукта, проектировать его прототип, управлять его разработкой, преобразовывать промежуточные продукты, исследовать и оценивать полученный результат.

По мнению В.И. Слободчикова, именно в сущностном единстве продуктивной и рефлексивной деятельности каждый участник «оказывается не только субъектом какой-либо конкретной деятельности, но прежде всего – субъектом собственной деятельности» [Там же]. Продолжением этой идеи является подход С.И. Краснова и его коллег, которые видят новый смысл педагогического профессионализма в формировании проектной субъектности как способности становиться одновременно соавтором определенного педагогического проекта и автором развития своей профессиональной деятельности [8]. Такая субъектная позиция обеспечивает участникам искреннее принятие целей общей дея-

тельности как своих собственных целей, а следовательно, и обуславливает высокую мотивированность участников, осмысленность и в конечном итоге эффективность этой деятельности.

В СОП рефлексивная деятельность субъектов сетевого профессионального сообщества разворачивается на верификационном этапе. Здесь в процессе совместной экспертизы, переосмысления, коллективной доработки каждый становится создателем качественно нового, отвечающего общей цели, образовательного продукта, встраиваемого в единый верифицированный контент.

Рассмотрим опыт организации деятельности сетевого профессионального сообщества на примере реализации Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом совместно с Комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области сетевого образовательного проекта «Разработка программы “Педагогические кадры для региона” на 2025–2029 гг.» (далее – Программа) (<https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+dpo24002+2024/about>).

Выбор метода СОП для разработки Программы продиктован необходимостью широкого привлечения компетентных и заинтересованных участников из числа педагогических и управленческих кадров с целью разработки системы сетевых научно-образовательных проектов по подготовке педагогов для города и области на разных этапах их становления: до профессиональном, учебно-профессиональном, а также на этапе научно-методического сопровождения молодых педагогов. По замыслу Программа «Педагогические кадры для региона» должна была включать пять взаимосвязанных проектов: «Сетевые психолого-педагогические классы», «Предуниверсарий “Город мастеров”», «Учитель – наставник студента», «Траектория профессионального роста педагога», «Сетевое наставничество молодых педагогов». Эти совместные комплексные проекты ориентированы на решение задач привлечения в школу молодых педагогов. При этом привлечение рассматривается нами в широком смысле: не только как трудоустройство подготовленных педагогов, но их «выращивание», закрепление в конкретной образовательной организации, создание разветвленной системы наставничества, охватывающей все уровни подготовки педагогов и сопровождение молодых специалистов. Решение этих задач достигалось путем организации деятельности сетевого профессионального сообщества региональной системы образования, субъекты которого осуществляют подготовку педагогических и управленческих кадров для региона, их трудоустройство и научно-методическое сопровождение.

Разработка каждого из пяти проектов включала обязательные компоненты Программы: определение его целевых показателей, участников реализации данного проекта, мероприятий, направленных на реализацию целевых показателей и форм контроля, позволяющих оценить результативность целевых показателей.

Роли участников регионального сетевого сообщества определялись целями и содержанием деятельности по созданию общего продукта: 1) проектирование компонентов Программы в рамках своего проекта, 2) ее экспертиза и внедрение. Соответственно, в первую группу вошли проектировщики – представители разных субъектов региональной системы образования: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, педагогические колледжи, Волгоградская академия последипломного образования, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Волгоградской области, общеобразовательные организации. Во вторую группу вошли управленцы – руководители органов управления образованием муниципальных районов и городских округов.

Интегрирующей основой деятельности представителей всех институтов региональной системы образования независимо от территориальной удаленности стал единый верифицированный контент онлайн-курса «Стратегический менеджмент в образовании» на образовательной платформе «Мирознай» Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Система представленных в нем сетевых заданий обеспечивала единство целеполагания между субъектами образования разного уровня и подводила участников сетевого профессионального сообщества к созданию общего продукта.

Рассмотрим механизм интеграции субъектов сетевого профессионального сообщества на примере разработки одного из элементов Программы – целевых показателей проектов.

На продуктивном этапе команда проектировщиков, выполняя в онлайн-формате сетевые задания, создавала прототип перечня целевых показателей. Работая в сети, каждый участник в автономном режиме «под руководством» авторов курса сначала обучался проектированию целевых показателей, а затем самостоятельно продумывал и формулировал их применительно к своему проекту. Предваряющая сетевое обсуждение индивидуальная работа позволяла каждому участнику продуцировать идеи по целевым показателям, «не растворяясь» в идеях других и обеспечивала, тем самым, взаимодействие равноправных субъектов, поэтапно реализующих этот проект. Сформулированные целевые показатели размещались здесь же в сети в групповом форуме для обсуждения и экспертизы. Руководитель проектной команды модерировал работу сетевого форума: определял сроки размещения в сети индивидуального перечня целевых показателей и порядок их обсуждения, обобщал итоговый перечень и вносил его в документ Программы, доступный всем участникам сетевого профессионального сообщества региона. Команда управленцев участвовала в работе сетевого форума на продуктивном этапе в качестве экспертов, внося предложения по корректировке и дополнению целевых показателей.

Онлайн-форумы в командном сетевом проектировании выполняют ряд важных функций. Они удобны для осуществления контроля эффективности проектных действий участников и оценки результатов как итоговых, так и промежуточных. Анализ цифрового следа, отражающего действия участников в форуме, позволяет руководителю сформировать целостное представление об их продвижении или затруднениях и принять необходимые решения по коррекции деятельности. Для субъектов, вновь присоединяющихся к решению общей задачи или осуществляющих экспертную оценку, просмотр предыдущей истории взаимодействия обеспечивает быструю включенность в деятельность.

Результатом продуктивного онлайн-этапа являлся совместный промежуточный образовательный продукт – перечень целевых показателей по всем проектам. За ним следовала верификационная встреча, на которой целевые показатели пяти проектов, пройдя экспертизу по критериям согласованности (связи с целевыми показателями других проектов), достижимости (определенности во времени, наличию количественно измеримого индикатора фактически достигнутого результата проекта), измеряемости (доступности источников данных о динамике количественных изменений) и соответствующую корректировку «сшивались» в общий перечень. Утвержденный перечень целевых показателей встраивался в контент единой Программы и далее на их основе разрабатывались остальные ее компоненты – перечни участников, мероприятий, форм контроля целевых показателей. В результате такой поэтапной сетевой работы был создан итоговый образовательный продукт – проект Программы, реализацию которой в своих муниципальных районных и городских округах организовывали руководители органов управления образованием.

Таким образом, метод СОП позволяет организовать эффективную деятельность сетевого профессионального сообщества за счет целесообразного сочетания продуктивного и рефлексивного этапов работы его участников по созданию общего образовательного продукта. Проживание в онлайн-формате автономных и совместных этапов разработки промежуточных продуктов и их сетевого верифицирования позволяет каждому участнику сообщества стать не только соавтором качественного, востребованного в практической деятельности образовательного продукта, но и подняться на новый уровень педагогического профессионализма – сформировать способность к продуктивному сетевому взаимодействию, рефлексивному соавторству, сетевому верифицированию целей и результатов деятельности.

Литература

1. Ермакова М.Н. Роль сетевых профессиональных сообществ в самообразовании педагога дошкольного образования // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сб. материал. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 28 апр. 2022 г.). Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”», 2022. С. 15–16.
2. Ескайырова Г.С. Профессиональное развитие педагогов в сетевых сообществах: создание ценности, закрепление эффекта // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: материалы III Междуна. науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 10 марта 2021 г.). Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2021. С. 25–28.

3. Ешкилев Ю.Б. Экспертный потенциал профессиональных педагогических сетевых сообществ // Евразийский образовательный диалог: материалы Междунар. форума. (г. Ярославль, 26–27 апр. 2021 г.). Ярославль: ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», 2021. С. 65–69.
4. Игнатьева Г.А., Моисеенко А.В. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 1(46). С. 5.
5. Илюшин Л.С., Азбель А.А. Профессиональные сообщества и повышение квалификации учителя: актуальные вызовы и возможности // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 16 мая 2017 г.). М.: Центр русского языка и славистики, 2017. С. 131–134.
6. Концепция подготовки педагогических кадров в РФ до 2030 г. // ГАРАНТ.РУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=m3n022j3r8588320011> (дата обращения: 15.09.2024).
7. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. [и др.] Метод сетевых образовательных проектов // Педагогика. 2023. Т. 87. № 11. С. 65–76.
8. Краснов С.И., Григоренко Г.С., Каменский Р.Г. [и др.] Сетевая форма инновационно-методической деятельности в контексте развития проектного самосознания педагога // Ценности и смыслы. 2020. № 6(70). С. 116–140.
9. Натейкина Ю.О. Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2015. № 1(18). С. 87–90.
10. Селиванова Е.А. Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 108–118.
11. Сергеев А.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей в контексте обучения в сетевых сообществах интернета // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 1(45). С. 89–94.
12. Слободчиков В.И. Антропологический смысл управленческой деятельности // Народное образование. 2023. № 8(1503). С. 71–74.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000.
14. Соколова Е.Г., Соколова М.Г., Лаврентьева О.В. Сетевое сообщество как новая организационная форма в системе повышения квалификации педагогических кадров // Развитие личности в условиях цифровой трансформации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Копейск, 31 янв. 2020 г.). Челябинск: Челябин. институт развития профессионального образования, 2020. С. 140–144.
15. Суханова С.В. Интеграция аттестационных процедур с региональной системой профессионального роста педагогических работников: использование потенциала сетевых экспертных сообществ // Шамовские чтения: сб. ст. XV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (г. Москва, 21–25 янв. 2023 г.). М.: «5 за знания», 2023. Т. 2. С. 462–467.
16. Щербаков А.В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1(58). С. 42–54.

УДК 378.147.88

О.В. ЗАБРОВСКАЯ, О.В. НАУМЕНКО
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Описана система работы по формированию методических компетенций будущих учителей начальных классов в условиях информатизации образовательного процесса и взаимодействия всех участников практической подготовки.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, профессиональная компетентность, методическая компетенция, модель практической подготовки учителя, профессиональное взаимодействие.

OLGA ZABROVSKAYA, OLGA NAUMENKO
(Volgograd)

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF PRACTICAL TRAINING

The system of work, directed to the development of methodological competencies of future teachers of primary school in the context of informatization of educational process and the interaction of all the participants of practical training, is described.

Key words: professional standard of teacher, professional competence, methodological competence, model of teacher's practical training, professional interaction.

Потребность нашей страны в высокопрофессиональных школьных педагогах была всегда и особую остроту приобретает в последнее десятилетие. Ситуация осложняется большой изменчивостью окружающего мира: быстрым появлением новых образовательных технологий и приходом в школьные классы учащихся с низкой мотивацией учения и одновременно умелых в обращении с цифровыми ресурсами. В связи с этим педагогические колледжи и вузы постоянно обновляют образовательные программы профессиональной подготовки, находятся в поиске новых форм и методов подготовки педагогических кадров, отвечающих современным тенденциям развития профессионального образования. Однако при этом не всегда ориентируются на объективные потребности практики и учитывают современные реалии. Коллектив авторов под руководством А.М. Короткова одну из причин такого разрыва видят «в сложившейся разрозненности в деятельности субъектов системы образования: учителей, преподавателей и студентов педагогических вузов, органов управления в образовании и т. д.» [2, с. 4].

Современный учитель, согласно Профессиональному стандарту педагога [3, с. 7, 9, 11, 16], должен не только знать нормативные документы по образовательному процессу в школе, преподаваемый предмет, его рабочую программу, принципы и методику его преподавания, закономерности возрастного развития и социализации учащихся, основы психодидактики и современные педагогические технологии, способы оценки образовательных результатов, но и уметь реализовать полученные на аудиторных и самостоятельных занятиях знания на практике.

В частности, учитель начальных классов должен уметь: «проектировать и организовывать образовательный процесс на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования; формировать у детей социальную позицию обучающегося и умение учиться, до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования; ставить

* Исследование выполнено по проекту «Технология сетевой практической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности как фактор повышения качества общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 02.11.2024 № 073-03-2024-047/6 к соглашению от 18.01.2024 № 073-03-2024-047).

для учащихся различные виды учебных задач и организовывать их решение, в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего школьного возраста; объективно оценивать успехи и возможности обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; при необходимости корректировать учебную деятельность младших школьников и проектировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося для достижения им всех видов образовательных результатов; осуществлять профилактику возможных трудностей адаптации выпускников начальной школы к учебно-воспитательному процессу основной школы и др.» [3, с. 6–7, 10–11, 15–16]. Перечисленные умения, составляют основу профессиональной компетентности учителя начальных классов.

Особую роль в системе профессиональных компетенций педагога выполняют методические компетенции, в основу которых положены базовые деятельности учителя начальных классов, связанные с преподаванием целого ряда предметов в начальной школе, таких как русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир, изобразительная деятельность, технология и искусство.

Процесс формирования методических компетенций у будущих педагогов связан с овладением обучающимися методическими способами, приемами и технологиями достижения педагогических целей, что становится возможным в ходе постоянной практической деятельности студентов, приобретения опыта обучения младших школьников, другими словами – практической подготовки.

Практическая подготовка студентов – это такая форма организации образовательной деятельности при освоении основной образовательной программы, в которой обучающимися выполняются определенные виды работ, связанные с будущей профессиональной деятельностью и направленные на формирование, закрепление, дальнейшее развитие практических умений, навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы [4].

Современная практическая подготовка будущих педагогов осуществляется с использованием новейших образовательных методик – деловые игры, тренинги, дискуссии, командная работа, кейс-технологии, имитационные технологии. Однако всё это не должно оставаться только в стенах вуза. Качественная практическая профессиональная подготовка возможна при условии передачи передового педагогического опыта учителей-наставников обучающимся студентам – будущему новому поколению педагогов. Таким образом, мы приходим к необходимости интеграции усилий всех субъектов, участвующих в практической подготовке будущих педагогов, в том числе и самих обучающихся, усовершенствованию модели формирования методических компетенций студентов в условиях интегрированной практической подготовки.

При этом под интегрированной практической подготовкой будем понимать практическую подготовку обучающихся в условиях: 1) плотного взаимодействия преподавателей вуза, педагогов-практиков, руководителей образовательных учреждений и студентов; 2) взаимообмена результатами методических исследований и педагогических разработок/опыта /практики, т. е. взаимопроникновения теории и практики; 3) использования с помощью сети Интернет образовательного портала вуза всеми участниками для информационного обмена и методического обогащения.

Институт дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ» активно включился в организацию нового формата координированного взаимодействия преподавателей и студентов вуза с представителями образовательных организаций – опытными педагогами и руководителями образовательных учреждений, реализующих программы начального общего образования, усовершенствование модели формирования методических компетенций студентов с целью повышения качества практической подготовки современного учителя начальных классов.

Участниками процесса практической подготовки являются: студенты бакалавриата направления 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование», преподаватели методических дисциплин Института дошкольного и начального образования, руководители и педагоги-наставники (учителя начальных классов) образовательных учреждений (школ, лицеев, гимназий) Волгоградской области и других регионов. Сегодня благодаря дистанционным технологиям взаимодей-

ствие всех субъектов образовательного процесса носит целостный характер и позволяет оперативно решать профессиональные задачи.

Это взаимодействие построено поэтапно и в большой степени этапы совпадают с курсом обучения студентов. Ниже мы представим основной механизм функционирования этой модели обучения в части реализации практической подготовки будущих педагогов, некоторые аспекты которого более подробно описаны нами ранее в статье «Содержательно-организационное сопровождение производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов» [1]. В связи с тем, что модель реализована в рамках системно-деятельностного подхода, то описана она будет посредством совокупности действий всех участников практической подготовки будущих учителей начальных классов.

Отметим, что каждый следующий этап, сохраняя содержание предыдущего, обогащается новыми видами деятельности участников практической подготовки. При этом система выстроена таким образом, что на каждом этапе приоритет отдаётся новым формам практической подготовки, именно на них ориентированы все усилия участников процесса.

Общий принцип практической подготовки при формировании методических компетенций будущих учителей начальных классов – на каждом новом этапе функционал преподавателей вуза приобретает всё более консультативный характер, а функционал представителей образовательных учреждений – всё более наставнический, при постепенном от этапа к этапу (и от курса к курсу обучения) возрастании самостоятельности и индивидуального опыта обучающихся в решении психолого-педагогических и методических задач.

На I этапе методической подготовки будущих учителей начальной школы преподаватели методических дисциплин актуализируют образовательный контент и размещают его на Образовательном портале Волгоградского государственного социально-педагогического университета (edu.vspu.ru), обеспечивают в методическом кабинете необходимую среду для проведения практических и лабораторных занятий в вузе по методикам обучения младших школьников, привлекают студентов к подготовке методических пособий, приглашают студентов принять участие в работе методических кружков и групп, организуют проведение мастер-классов по общим вопросам начального образования и встречи с руководителями базовых образовательных учреждений для прохождения педагогических практик.

Руководители образовательных организаций (директора школ, лицеев, гимназий) знакомят студентов с особенностями и возможностями своих образовательных учреждений, по запросу вуза проводят экспертизу учебно-программной документации.

Опытные педагоги из ведущих образовательных учреждений г.Волгограда и области проводят мастер-классы в очном и онлайн-форматах и вебинары по актуальным вопросам организации образовательного процесса в начальной школе. Молодые успешные педагоги (выпускники института) по приглашению преподавателей встречаются с первокурсниками и делятся своим опытом, успехами и трудностями, мотивируют первокурсников на активную самостоятельную подготовку к практическим занятиям и практикам.

На 1-м курсе обучающиеся осваивают образовательный контент психолого-педагогического и предметного характера, учатся работать с материалами образовательного портала вуза, проводить самопроверку освоения программы путём электронного тестирования на сайте “Quiz Master” (qm.vspu.ru). Одновременно студенты погружаются в среду разных образовательных организаций (школ, лицеев, гимназий), где знакомятся на педагогической практике с организацией образовательного процесса учреждения, его особенностями, традициями. Это знакомство проходит в смешанном формате: учреждения-базы практик вуза обучающиеся посещают в сопровождении преподавателей вуза, а с иными интересными, с точки зрения практической подготовки, учреждениями расположенными удаленно знакомятся путём онлайн-экскурсий, организуемых руководством этих учреждений. Студенты анализируют профессиональную образовательную среду, выделяют её особенности. По рекомендации преподавателей вуза посещают мастер-классы и вебинары по актуальным вопросам начального образования.

На II этапе преподаватели вуза актуализируют программы дисциплин и практик в соответствии с современным состоянием системы образования и дополняют образовательный контент. Кроме того, презентуют курсы методических дисциплин, обеспечивают проведение практических занятий в системно-деятельностном подходе, организуют и проводят методические онлайн-вебинары, конференции, координируют и контролируют самостоятельную практическую подготовку студентов. Преподаватели-методисты создают условия для распространения передового педагогического опыта – размещают на образовательном портале видеоматериалы уроков для последующего обсуждения на практических очных и заочных занятиях. Видеоматериал отбирается преподавателями вуза с конкурсов профессионального мастерства «Учитель года» и «Педагогический дебют», материалов обобщения передового педагогического опыта и цифровой образовательной платформы «Моя школа» (<https://resh.edu.ru/?ysclid=m3mtr8p84h827334432>). Опытные специалисты в области методики обучения младших школьников помогают студентам анализировать и обобщать передовой педагогический опыт.

Руководители образовательных учреждений рекомендуют опытных педагогов-наставников, консультируют студентов и преподавателей вуза по актуальным вопросам организации образовательного процесса.

Педагоги-наставники проводят «открытые» (показательные) уроки, консультируют студентов и преподавателей вуза в процессе подготовки, проведения и анализа пробных уроков студентами, участвуют в методических конференциях по организации практической подготовки студентов и актуальным вопросам методики обучения в начальной школе.

В это время студенты уже 2-го курса параллельно с освоением курса «Методика и технологии обучения в начальной школе» продолжают знакомство с лучшими образовательными учреждениями региона, но уже с точки зрения методического аспекта – педагогическим опытом организации образовательного процесса в начальной школе. Студенты проходят первый этап учебной (предметно-содержательной) практики. Это демонстрационный этап, предусматривающий знакомство с лучшими практиками начального образования, просмотр «открытых» ключевых уроков и мастер-классов опытных учителей в реальных условиях – на базах практики. Практика носит распределённый характер на протяжении третьего семестра обучения и проходит параллельно с аудиторными и онлайн-занятиями, поэтому студенты знакомятся с педагогами-наставниками и имеют возможность на лабораторных и практических занятиях детально проанализировать «открытые» уроки опытных педагогов, рассмотреть интересующие их аспекты начального образования, побеседовать с педагогами, методистами и руководителями школы. На этом этапе студентами приобретается первый опыт целенаправленного наблюдения урока и его методического анализа, опыт профессионального взаимодействия с педагогом-наставником и руководством образовательного учреждения. Обучающие по итогам данного этапа учебной практики пишут рефлексивное сочинение и формируют список проблем и задач будущей профессиональной деятельности.

Далее, в 4-м семестре, студенты начинают изучать традиционные методические курсы, составляющие основу предметно-методического модуля учебного плана. Лекции проводятся по технологии «перевёрнутый класс», когда на образовательном портале вуза студенты имеют возможность познакомиться с лекционным материалом иллюстрированным страницами учебников начальных классов, видеофрагментами уроков и составить список вопросов преподавателю и однокурсникам для последующего обсуждения в аудитории. В ходе подготовки к практическим занятиям студентам необходимо индивидуально или в мини-группах выполнить задания предварительной подготовки для самостоятельного осмысления и обсуждения на практическом занятии. Участие в методических мероприятиях кафедры, института, университета становится более осознанным и значимым. Таким образом, продолжается накопление портфолио будущих педагогов различными методическими материалами.

III этап охватывает достаточно большой период обучения – 5–7 семестры. Согласно учебному плану вуза, студенты, продолжая активное освоение указанного ранее предметно-методического мо-

дуля, начинают изучение методических дисциплин. В это время усиливается методическая подготовка за счёт введения дисциплин модуля методического сопровождения начального образования и дисциплин по выбору обучающихся.

Студенты одновременно с освоением дисциплин предметно-методического блока и блока методического сопровождения начального образования включаются в следующий этап учебной (предметно-содержательной) практики. Это этап профессиональных проб – студенты не только наблюдают, но и уже сами планируют, проводят и анализируют свои первые пробные уроки в начальной школе. Практиканты демонстрируют свои уроки не только педагогам-наставникам, но и преподавателям вуза (очно и онлайн), однокурсникам с целью обсуждения и консультации. Студенты получают возможность выполнить на базе образовательного учреждения курсовое исследование (проект) по актуальной проблеме методики обучения в начальной школе.

В связи с этим возникает острая необходимость в эффективной организации психолого-педагогического и методического сопровождения студентов в период практики. Использование возможностей образовательных организаций, на базе которых организуются практики, позволяет университету задействовать интеллектуальный потенциал и опыт учителей-наставников. Проведение онлайн-встреч студентов и преподавателей с представителями образовательных организаций (учителями-наставниками и руководителями) в преддверии практик позволяют заранее обсудить не только актуальные организационно-методические вопросы реализации практической подготовки студентов, но и их работу с информационными, методическими и дидактическими ресурсами.

На этом этапе преподаватели методических дисциплин организуют лабораторные занятия по методикам обучения в вузе и на площадках образовательных учреждений, рекомендуют к просмотру видеозаписи уроков в начальных классах, контролируют выполнение заданий для самостоятельной работы студентов, консультируют студентов в выполнении курсового исследования (проекта) по методикам обучения в начальной школе. Специалисты вуза проводят очные и онлайн практические занятия по наблюдению, планированию, проведению и анализу пробных уроков в начальной школе, консультируют студентов по накоплению методического портфолио.

Педагоги-наставники проводят практические занятия со студентами на базе образовательного учреждения, осуществляют наставничество в период учебной предметно-содержательной практики («пробные уроки») и участвуют в методических конференциях курса студентов.

Руководители образовательных учреждений обеспечивают базу для прохождения практики студентами, закрепляют студентов-практикантов за опытными педагогами-наставниками, обеспечивают возможность выполнения студентами курсового проекта на материале и базе их образовательного учреждения.

Благодаря доступности образовательного контента в онлайн-формате, у каждого участника дистанционного взаимодействия имеется возможность использовать методические материалы, а также создавать и размещать результаты своей деятельности. В облачном хранилище размещаются все необходимые методические материалы по практической подготовке для каждого из субъектов образовательного процесса: студента, руководителя профильной организации, сотрудников университета и учителя.

На IV этапе (8 семестр) методической подготовки будущих учителей начальной школы студентам предлагается углубить или расширить методическую подготовку за счёт выбора методических курсов по актуальным вопросам обучения младших школьников. Практическая подготовка студентов на этом этапе приобретает новый уровень – студенты в течение 4-х недель проходят погружено производственную (стажёрскую) практику в качестве учителя начальных классов. Реализуемая в университете система приоритетного распределения студентов на практику [1] позволила значительно расширить географию образовательных организаций, на базе которых обучающиеся проходят практику в начальных классах. Сегодня студенты имеют возможность проходить практику по месту трудоустройства, по договору о целевом обучении, в школах, которые окончили, в предполагаемых местах

трудоустройства и в предложенных вузом образовательных организациях. Как правило, спектр образовательных учреждений широк и выходит не только за границы города Волгограда, но и Волгоградского региона, поэтому все консультации с преподавателями вуза и просмотр уроков, подготовленных и проведённых студентами, проходят в режиме онлайн. Студенты участвуют в заседаниях методических объединений учителей начальных классов и семинарах на площадках работодателей.

Это экспериментально-рефлексивный этап практической подготовки, т. к. в указанный период студенты выпускного курса не только полноценно погружаются в роль учителя начальных классов, но и проводят педагогический эксперимент в рамках апробации собственного проекта выпускного квалификационного исследования, анализируют результаты эксперимента и степень эффективности разработанного проекта, корректируют проект, оформляют его результаты в виде выпускной квалификационной работы и знакомят с результатами проделанной работы посредством выступлений на студенческих конференциях и в публикациях.

Выпускники бакалавриата профиля «Начальное образование» демонстрируют свою практическую подготовку и сформированность методических компетенций на демонстрационном государственном экзамене, который предполагает проектирование, проведение и самоанализ урока по одной из тем программы начального образования.

Преподаватели методических дисциплин проводят практические занятия по дисциплинам и практикам по выбору студентов, участвуют в методических круглых столах на площадках работодателей, консультируют онлайн в период производственной (стажёрской) практики студентов, оценивают практическую подготовку студентов на демонстрационных экзаменах по дисциплинам и на государственном демонстрационном экзамене, и так судят о профессиональной подготовке выпускника на основе выполненной выпускной квалификационной работы.

Педагоги-наставники на этом этапе рекомендуют, какие актуальные вопросы методики начального образования следует рассмотреть в содержание курсов по выбору студента, проводят практические занятия по дисциплинам и практикам по выбору студентов, участвуют в методических круглых столах и семинарах на площадках образовательных учреждений, осуществляют наставничество в период производственной (стажёрской) практики студентов, участвуют в работе экзаменационной комиссии на государственном демонстрационном экзамене и защите выпускной квалификационной работы.

Руководители образовательных учреждений организуют заседания школьных методических советов, семинаров и заседаний методического объединения учителей начальной школы на своей площадке с участием студентов и преподавателей вуза. Анализ проблемных методических зон образовательного учреждения позволяет им сформировать для вуза заявку на выполнение выпускной квалификационной работы по актуальным для конкретного учреждения темам. Руководители предоставляют студентам четвёртого курса возможность проведения опытно-экспериментальной части выпускного исследования и апробации результатов на базе учреждения. Важной составляющей взаимодействия вуза и образовательных учреждений является участие руководителей в оценке профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов на государственном демонстрационном экзамене, и уровень квалификации выпускника в процессе защиты выпускной квалификационной работы.

Для эффективной реализации представленной модели формирования методических компетенций будущих учителей начальных классов в условиях интегрированной практической подготовки необходимо выполнение ряда условий:

- 1) стремление всех участников к конструктивному взаимодействию для достижения планируемого результата – качественной методической подготовки студентов;
- 2) наличие цифровой платформы и сети Интернет для обеспечения онлайн-общения участников описанного выше процесса;
- 3) чёткие рекомендации и полное методическое обеспечение для студентов, преподавателей вуза, педагогов наставников и руководителей образовательных учреждений;

4) постоянная актуализация содержания курсов методических дисциплин и методических материалов в соответствии актуальными запросами системы образования.

И если первое условие выполнить достаточно просто, т. к. дефицит педагогических кадров подталкивает всех заинтересованных лиц к объединению усилий в решении этой проблемы, второе условие обеспечивается на уровне государственной программы цифровизации образования, то выполнение третьего условия в большей степени является задачей методических кафедр. В Институте дошкольного и начального образования на протяжении ряда лет велась такая работа [1], которая нашла обобщение и выразилась в форме пакета методических рекомендаций для всех участников процесса практической подготовки учителей начальных классов. Последнее условие выполнимо за счёт обсуждения тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, включения студентов и преподавателей вуза в заседания методических объединений, участия представителей работодателей в научно-методических конференциях института, установочных и итоговых конференциях по практикам.

В 2024 г. был проведен мониторинг эффективности описанной выше модели формирования методических компетенций будущих учителей начальных классов среди студентов, преподавателей вуза, педагогов-наставников и руководителей образовательных учреждений, участвующих в апробации описанной модели практической подготовки. Анализ результатов мониторинга показал: удовлетворенность студентов методическим сопровождением практической подготовки; все преподаватели вуза отметили положительно единый подход в формировании пакета методического сопровождения практик; педагоги-наставники высоко оценили новую модель интегрированного взаимодействия; руководители образовательных учреждений отметили апробированную модель как благоприятно влияющую на самоопределение студентов с трудоустройством в школы. Кроме того, на выпускном квалификационном экзамене в форме демонстрационного экзамена (разработки и проведения урока) выпускники продемонстрировали высокий уровень методической подготовки: из 26 выпускников оценку «отлично» получили 77%, «хорошо» – 23%. На защите выпускной квалификационной работы все выпускники получили оценку «отлично». Таким образом, справедливо полагаем, что представленная модель формирования методических компетенций будущего учителя начальных классов в условиях интегрированной практической подготовки не только актуальна, но и весьма продуктивна. Практическая подготовка будущих педагогов начальной школы позволяет успешно формировать методические компетенции, столь необходимые современному учителю и удовлетворить потребности образовательных организаций в решении вопросов кадрового обеспечения.

Литература

1. Грднева Т.В., Забровская О.В., Зайцев В.В. [и др.]. Содержательно-организационное сопровождение производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 5(188). С. 50–59.
2. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 8(171). С. 4–11.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 03.09.2024).
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2. П. 10.24 // Система ГАРАНТ. [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/76803769/paragraph/5:0> (дата обращения: 03.09.2024).

УДК 372.893

С.В. ОГАЙ, В.С. МЕРКУРЬЕВА
(Волгоград)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Раскрыто значение формирования исторических представлений о времени в процессе обучения истории. Рассмотрена историография данной проблемы в методической литературе, а также выделены основные приемы и средства изложения хронологических сведений. Дан анализ современного учебно-методического комплекса по истории с точки зрения формирования хронологических знаний и умений.

Ключевые слова: история, хронология, представление о времени, хронологические умения, учебно-методический комплекс, учебник, таблица.

SNEZHANA OGAY, VERA MERKURYEVA
(Volgograd)

THE WAYS OF FORMATION OF HISTORICAL REPRESENTATIONS OF TIME AT THE LESSONS OF HISTORY

The significance of formation of historical representations of time in the process of teaching History is discovered. The historiography of the issue is described in the methodological literature, the basic techniques and means of representing the chronological data are revealed. There is given the analysis of the modern learning and teaching support kit of History from the perspective of development of chronological knowledge and skills.

Key words: history, chronology, time imagery, chronological skills, learning and teaching support kit, textbook, table.

Исторические представления о времени являются неотъемлемой частью формирования исторического мышления у школьников. Понимание временного контекста позволяет учащимся не только запоминать даты и содержание исторических событий, но и понимать их причины и последствия, анализировать их воздействие на развитие общества, видеть эволюцию исторических процессов, определять их основные этапы. Имея хорошие исторические представления о времени, ученики становятся способными критически мыслить, сравнивать и сопоставлять различные исторические факты. Они смогут выделять общие и частные закономерности, выявлять причинно-следственные связи и делать собственные выводы на основе полученных знаний.

Методисты давно обращали внимание на проблему изучения хронологии. В 1970-е годы XX в. советским исследователем А.А. Вагиным [2] были разработаны основные средства наглядности в работе с хронологией: ленты времени, хронологические ряды, таблицы. Им отрицалось изучение разрозненных отрезков времени. Другой методист П.В. Гора выделил основные приёмы работы с хронологией [5].

Д.Н. Никифоров сравнивал хронологические таблицы с орфографией в русском языке или с таблицей умножения в математике. Эффективным приемом он считал прочитывание хронологических и синхронистических таблиц слева направо, сверху вниз и в обратном порядке [6].

В 80-е гг. Г.И. Годер создал и реализовал систему работы с линиями времени в «Рабочих тетрадях по истории древнего мира», в сборнике заданий «Познавательные задания и задачи по истории древнего мира» [4].

С конца 90-х гг. упор делается не на машинальном запоминании, а на логическом восприятии. В связи с этим, например, О.Ю. Стрелова предложила разные варианты заданий, развивающих хронологические знания и умения [7].

Обращение методистов на протяжении нескольких десятилетий к проблеме формирования исторических представлений о времени говорит о чрезвычайной важности этого аспекта в процессе обучения истории.

На современном этапе необходимость формирования представлений о времени на уроках истории у учащихся четко зафиксирована в Федеральной образовательной программе, а именно в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «История» [9]. Если мы обратимся к главе «Планируемые результаты освоения программы по истории на уровне основного общего образования», то выясним, что они должны обеспечивать следующие умения, связанные с хронологией:

1. «Умение определять последовательность событий, явлений, процессов; соотносить события истории разных стран и народов с историческими периодами, событиями региональной и мировой истории, событиями истории родного края и истории России, определять современников исторических событий, явлений, процессов;

2. Умение устанавливать пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода, их взаимосвязь (при наличии)» [Там же].

Обращаясь к предметным результатам изучения истории в каждом классе, можно заметить, что в них отдельно отведена целая группа умений на хронологию: «объяснять смысл основных хронологических понятий (век, тысячелетие, до нашей эры, наша эра), называть даты важнейших событий, называть этапы отечественной и всеобщей истории, их хронологические рамки». Причем с каждым классом умения работы с хронологией усложняются.

Тот факт, что формирование представлений о времени на уроках истории закреплено в Федеральной образовательной программе (ФОП) [Там же], свидетельствует о признании важности этого аспекта обучения. ФОП определяет обязательные знания и умения, которые ученики должны освоить в процессе изучения истории. И включение хронологических умений подчеркивает важность развития хронологической грамотности у учащихся, т. к. она позволяет им строить связи между прошлым, настоящим и будущим, анализировать исторические процессы и причины их изменений.

Подтвердив необходимость формирования исторических представлений о времени на уроках истории, необходимо рассмотреть приемы и средства изложения хронологических сведений, с помощью которых учитель сможет добиться планируемых результатов в области изучения хронологии.

Методисты отмечают, что еще в начальной школе нужно начинать знакомство учащихся с основными хронологическими понятиями: единицы времени (год, век, тысячелетие), високосный год, эра, календарь, эпоха, наша эра, до нашей эры. В основной школе данные понятия будут конкретизироваться и применяться при решении хронологических задач.

Самым эффективным и проверенным временем наглядным средством обучения хронологическим категориям является работа с лентой времени. Под ней подразумевается прямая линия, разделенная на равные отрезки, которые обозначают определенное количество лет. С помощью ленты времени объясняются такие понятия, как «до нашей эры», «наша эра», «обратный счёт лет». При этом необходима постоянная тренировка умений школьников по определению века, части века, определению длительности событий и явлений. Такая работа начинается с 5-го класса. Учитель работает с лентой на доске, в то время как учащиеся чертят её в тетради.

В запоминании дат главных событий истории может помочь использование изобразительной наглядности (как правило в виде учебных картин), а также литературное описание событий. Эти приемы играют важную роль в конкретизации событий и соответственно, создании исторических представлений о времени, т. к. помогают зафиксировать в памяти учащихся даты изучаемых событий.

«Чтобы показать продолжительность исторических явлений, их поэтапность или одновременность используются хронологические и синхронистические таблицы разного вида» [3, с. 260]. К примеру, форзацы школьных учебников истории, как правило, сопровождают сводные хронологические таблицы. Они структурируют важнейшие даты и события школьного курса, помогая сделать акцент на главном в изучаемом материале. Другим видом хронологических таблиц являются тематические.

Они посвящены отдельным проблемам исторического прошлого. В них обычно содержится три колонки: дата, событие и значение каждого факта в отдельности.

Детально проследить наиболее интересные и важные события помогает календарь исторических событий. Происходящие изменения в таблицах такого вида фиксируются с точностью до дней, часов и минут. Формированию исторических представлений о времени и месте событий способствует хроно-топ, используется при определении масштабов исторических событий.

Синхронистические таблицы позволяют проследить межкурсовые связи и показать события и явления, происходившие в разных странах в один и тот же период времени. Составление и заполнение такого вида таблиц помогает увидеть историю разных стран как всемирно-исторический процесс. Более того, использование синхронистических таблиц при изучении однородных тем подводит учащихся к пониманию закономерностей исторического процесса.

Эффективным средством в изложении хронологического материала считаются схемы-лесенки. «Они выстраивают цепочку дат и событий, которые непосредственно привели к тому или иному значительному факту истории» [2].

Несмотря на столь богатый опыт, методика обучения не стоит на месте, она развивается в соответствии с новыми запросами. Все чаще педагоги стараются обратиться к использованию цифровых ресурсов, чтобы возбудить интерес у современных детей и вовлечь их в учебную деятельность. Для этого учебники истории содержат раздел с интернет-ресурсами для более подробного или дополнительного ознакомления с представленными темами. Что касается работы с хронологией, популярными в последние годы стали «ленты времени» или *timelines*. Они помогают визуально отобразить события в хронологической последовательности и соответственно, запомнить ход события или проследить развитие исторического процесса.

Как правило, лента времени представляет собой горизонтальную или вертикальную линию с отрезками времени (можно указать год, месяц, число и даже время происходящих событий), расположенными в хронологической последовательности и указанием того, что происходило в этот отрезок времени. Их использование помогает не только наглядно представить материал, но и показать связь между событиями, связать их воедино и обобщить для лучшего восприятия темы.

Соответственно, существует большое количество цифровых ресурсов, позволяющих создать красочную и запоминающуюся ленту времени. Хотелось бы выделить сервисы, не требующие платной подписки, доступ к работе с которыми открывает лишь регистрация на сайте: конструктор «Удоба» [8], Interacty [12], Visme [13].

Преимущество первой платформы в том, что она абсолютно бесплатна и проста в использовании, необходимо лишь заполнить поля в шаблоне и «шкала времени» создается автоматически. Однако сайт не богат своим инструментарием и предлагает лишь добавить изображение для заднего фона. В этом плане другие два сервиса более многофункциональны.

На Visme лента времени представляет собой инфографику, на которой помещена линия с добавлением дат и событий. На ленте можно поместить графики, таблицы, карты, фото, видео, аудио и другие элементы, загруженные со своего устройства или найденные во встроенном поиске. Также программа сама предлагает цветовую гамму для вашей ленты. Однако на скачивание получившихся продуктов стоит ограничение. Вы сможете лишь опубликовать свою ленту, после чего ей будет присвоена ссылка для просмотра.

Платформа «Interacty» имеет схожий с «Visme» инструментарий. Timeline вертикального типа выглядит как разбитый на части текст с элементами мультимедиа (лонгриды), который удобно просматривать с мобильного устройства. Его основное отличие от «Visme» состоит в том, что в свой проект можно поместить интерактивные упражнения: тексты, кроссворды, пазлы, задания на тренировку памяти и мн. др. Такие дополнения могут быть полезны учителю на этапе закрепления пройденного материала. Тем не менее, и у этого сервиса стоит ограничение на создание лишь 20 бесплатных проектов с одного профиля.

Если говорить об использовании лент времени на уроках истории, то можно выделить способ работы, при котором учитель сам подготовит ленту времени по теме урока, что поможет учащимся свя-

зять события друг с другом. Или же можно предложить школьникам создать свою ленту времени индивидуально или в группах в рамках проектной работы, которая реализуется в старших классах.

Таким образом, методикой обучения истории к настоящему времени было выработано большое количество разнообразных приемов и средств изложения хронологических сведений как в традиционном формате, так и интерактивном. С их помощью современным учителям истории удастся создать полноценные исторические представления о времени у учащихся.

Рассмотрев основные приемы и средства изложения хронологических сведений и выяснив обязательный характер формирования хронологических умений в процессе обучения истории, необходимо проследить реализацию этого требования на примере анализа учебно-методического комплекса (УМК) по истории. Для анализа нами был выбран учебник «История России. 6 класс» под редакцией А.В. Торкунова, 2023 года издания, включенный в Федеральный перечень рекомендованных учебников [1]. На примере анализа этого учебника мы попытаемся выяснить, ориентирован ли современный УМК на формирование исторических представлений о времени.

Обратившись к введению учебника, мы замечаем, что авторы, прежде чем перейти к изложению материала, знакомят юного читателя с периодизацией истории России. Это необходимо для того, чтобы сразу очертить хронологические рамки нашей истории и показать последовательность её изучения. Содержание параграфов отражает хронологию важнейших событий истории Древнерусского государства, показана связь со всеобщей историей. Учебник располагает и иллюстративным материалом, который можно использовать для запоминания дат важнейших событий изучаемого периода. Примером могут служить Миниатюры из Радзивилловской летописи «Поход Олега с дружиной на Византию» и «Осада Константинополя», размещенные на странице, повествующей о походах князя Олега на Царьград в 907 г. Присутствует в содержании учебника и литературное описание событий, например, военных походов Святослава. Использование изобразительной наглядности и литературного слога помогает лучше запечатлеть описываемые события в памяти учащихся и даты, с ними связанные.

Также в конце учебника представлена таблица «Основные события по истории России IX–XII вв.», которая позволяет быстро вспомнить ключевые даты изученного периода. Однако в содержании отсутствуют хронологические и синхронистические таблицы, которыми уже давно располагают другие учебники истории.

К сожалению, учебник практически не располагает необходимыми заданиями на закрепление хронологических знаний. Отсутствуют задания на определение хронологической последовательности событий, на установление длительности исторического события, на составление хронологических рядов, таблиц, за исключением раздела с повторением в конце учебника. В конце параграфов же присутствуют лишь задания на указание отдельных дат, что является серьезным минусом для полноценного усвоения материала.

В целом, проведя анализ выбранного нами учебника истории из Федерального перечня учебников [11], можно подвести следующий итог: его содержание ориентировано на формирование исторических представлений о времени у учащихся. Учебник имеет четкую и понятную хронологическую структуру, позволяющую школьникам понять последовательность событий и периодов истории. В нем имеются такие временные маркеры, как даты, периоды, важнейшие из которых выделены жирным шрифтом, помогая сделать на них акцент. Однако практически отсутствие необходимого комплекса заданий на закрепление хронологических знаний и формирование умений можно считать серьезным недостатком данного УМК, который можно восполнить, выполняя задания из рабочей тетради (в ней присутствует необходимый комплекс заданий), специально созданной к данному учебнику.

Таким образом, современный учебно-методический комплекс по истории в целом соответствует требованиям ФГОС ООО [10] и, соответственно, направлен на достижение планируемых результатов освоения программы по истории в области хронологии. В нем также предусмотрено использование практически всех приемов и средств изложения хронологических сведений, разработанных методикой обучения истории к настоящему времени.

Литература

1. Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Стефанович П.С. [и др.]. История. История России: 6-й класс: учебник: в 2-х ч. / под ред. А.В. Торкунова. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
2. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003.
4. Годер Г.И. Преподавание истории в 5-м классе. М.: Просвещение, 1985.
5. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
6. Никифоров Д.Н., Скляренко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. М.: Просвещение, 1978.
7. Стрелова О.Ю. Историческое образование в современной России. М.: Рус. слово, 1997.
8. Удоба: [сайт]. URL: <https://udoba.org/>.
9. Федеральные образовательные программы // Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html> (дата обращения: 15.11.2024).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.11.2024).
11. Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/405590287/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.11.2024).
12. Interacty: [сайт]. URL: <https://interacty.me/ru>.
13. Visme: [сайт]. URL: <https://www.visme.co/>.

УДК 371.132

А.Д. СИКОТИНСКАЯ
(Волгоград)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рассматривается вопрос сопровождения развития критического мышления учителей начальных классов. В ходе исследования выявлены ключевые направления и методы, способствующие повышению качества процесса. Комплексный подход к развитию критического мышления благоприятствует профессиональному росту педагогов и созданию эффективной образовательной среды.

Ключевые слова: критическое мышление, начальная школа, образовательная организация, развитие, образовательная среда.

ANASTASIYA SIKOTINSKAYA
(Volgograd)

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN EDUCATIONAL INSTITUTION

The issue of assistance of development of critical thinking of teachers at primary school is considered. During the study there were revealed the key directions and methods, supporting the quality improvement of the process. The complex approach to the development of critical thinking promotes the professional growth of teachers and the creation of the efficient educational environment.

Key words: critical thinking, primary school, educational institution, development, educational environment.

Актуальность развития критического мышления у учителей начальных классов связана с необходимостью подготовки учащихся к новым вызовам нынешнего времени. Критическое мышление предоставляет педагогам возможность плодотворно анализировать информацию и принимать обоснованные решения. В условиях стремительного изменения технологий и информации, а также роста объема доступной информации, умение критически оценивать источники и выстраивать логические связи становится преимущественно важным.

Кроме того, развитие критического мышления педагога способствует формированию у обучающихся навыков самостоятельного мышления, что представляет собой особо важный аспект образовательного процесса. Учителя, отличающиеся развитым критическим мышлением, могут не просто передавать знания, но и вдохновлять учащихся на активное участие в учебной деятельности, развивая способности учеников к анализу, синтезу и оценке информации. Таким образом, подготовка педагогов к использованию методов критического мышления в обучении становится важным шагом к созданию более продуктивной и адаптивной образовательной среды.

Ссылаясь на труды советского психолога Л.С. Выготского, мы придерживаемся следующего определения исследуемого термина: «Критическое мышление – это вид интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся высоким уровнем восприятия и понимания, объективности подхода к информационному полю. При большом потоке информации человек должен уметь рационально мыслить, выделять только важный материал, осмысливать его самостоятельно» [Цит по: 5, с. 4]. Обобщая изложенное, можно сказать, что критическое мышление является ничем иным, как способностью активно и эффективно обрабатывать информацию, выявлять ее значимость, проверять достоверность источников и делать обоснованные выводы. Это важный навык для учителей начальных классов, т. к. он позволяет не только развивать собственные компетенции, но и формировать аналогичные навыки у младших школьников.

Согласно данным «Технологии развития критического мышления», изучаемой С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинской [2, с. 13], выделяются следующие технологические этапы развития критического мышления:

1. Вызов. Этап демонстрирует, как педагог реагирует на вызов уже имеющихся у него знаний по определенному вопросу, каким образом происходит активизация деятельности и мотивация к последующей работе.

2. Осмысление содержания. На данном этапе важна направленность на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, а также подразумевается систематическое, постепенное продвижение в знаниях.

3. Рефлексия. Включает в себя возвращение к первоначальным знаниям в теме, пересмотрение и дополнение информации, применение, на основе усвоенного, в исследовательской или другой практической деятельности.

Занимаясь изучением вопроса совершенствования навыка критического мышления, следует задуматься об организации сопровождения его развития. Идея такого сопровождения заключается в формировании и прогрессировании критического осмысления педагога, которое, в свою очередь, благоприятствует более результативному процессу обучения и развитию у обучающихся аналогичных навыков. Задачам настоящего сопровождения соответствуют:

- оценивание текущего уровня развития критического мышления учителя;
- формирование благоприятной среды для успешного процесса развития критического мышления посредством расширения профессиональных компетенций.

Несомненно, деятельность по сопровождению развития критического мышления педагогов начальной школы в образовательной организации – процесс многосторонний и предполагающий использование разноформатных методов работы. В этой связи мы выделили несколько из них, наиболее продуктивно сказывающихся на развитии интересующей нас формы мышления.

В первую очередь рассмотрим обучающие семинары и мастер-классы. Эти мероприятия предоставляют учителям возможность ознакомления с современными методиками и подходами к обучению как в теоретическом плане, так и в практическом. Далее – курсы повышения квалификации: этот вид дополнительного профессионального образования направлен на обновление и актуализацию уже имеющихся у учителя навыков в рамках специально созданного пространства для комплексного процесса профессионального роста, а также обмена опытом между педагогами. Одним из наиболее популярных направлений образования учителей в настоящее время является обращение к сетевым площадкам, онлайн-вебинарам и другим Интернет-ресурсам. Сетевое взаимодействие позволяет расширить возможности по охвату аудитории, предоставить пользователям доступ к актуальным ресурсам, сделать процесс получения знаний более гибким. Отмеченные нами технологии могут составить комплексный подход к сопровождению развития критического мышления учителей начальных классов и благоприятно повлиять на образовательный процесс в целом.

Одной из особо продуктивных по результатам работы технологией является коучинг, включающий в себя индивидуальную работу с педагогом, оказание содействия в процессе развития профессиональных компетенций и личностного роста. Такое сотрудничество способствует продуктивной адаптации учителя в модернизации образовательной среды, позволяет не только обмениваться опытом, но и оказывается подспорьем для рефлексии: например, педагог и наставник могут провести анализ практической деятельности учителя, обсудить результаты, обменяться мнениями и опытом, вследствие чего педагог критическим взглядом сможет оценить собственную работу, что в перспективе окажется стимулом для совершенствования и повышения качества профессионального труда.

Следующим методом мы рассмотрим проектную деятельность, которая «выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного

подхода» [6, с. 1]. Данная технология отличается целенаправленной ориентацией на развитие критического мышления и учителей, и обучающихся, к тому же она не только позволяет задействовать имеющиеся знания на практике, но и расширяет коммуникативные способности, т. к. в некоторых случаях подразумевает командную работу.

Внедрение в процесс развития критического мышления ролевых игр также является успешной разновидностью методов. Игровые технологии предполагают наличие определенных правил – они задают алгоритмы, которые, при правильном и повторном представлении, впоследствии закрепляются в памяти и воспроизводятся в экстремальных или еще неизведанных профессиональных обстоятельствах. Обратим внимание на методы активного обучения, например, дискуссии, содействующие развитию умения аргументирования и, что немаловажно, слушания. Данный метод располагает к сознательному отношению к объявленной на обсуждении теме, в некотором смысле свидетельствует о готовности вступать в обсуждение, формирует установку на решение проблемы. В этом случае дискуссия способствует пробуждению заинтересованности к самостоятельному решению задачи и является стимулом в процессе познания.

Такая интерактивная технология, как мозговой штурм, способствует активизации интеллектуальной деятельности и применению креативных способов решения проблем. Обратим внимание также на относительно распространенный интерактивный метод – «кейс-метод», технология которого заключается в том, что «по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые нужно получить» [4, с. 7].

Безусловно, в процессе формирования результативной профессионально-образовательной среды требуется содействие методической службы и администрации образовательного учреждения. «Методическая поддержка педагогических работников – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности» [3, с. 1]. Методическое сопровождение должно быть введено в комплекс методической работы образовательного учреждения как часть системы постоянного повышения квалификации учителей, включающей разнообразные содержательные и организационные формы оказания методической помощи. В методических объединениях могут проводиться лекции, мастер-классы для педагогов, предоставляющие возможность осваивать новые подходы в образовании и, разумеется, обмениваться опытом преподавания. Следует отнести также оценку и мониторинг результатов педагогической деятельности. Регулярная оценка профессиональных и образовательных результатов, а также уровня развития критического мышления учителей позволяет выявить достоинства и недочеты для улучшения показателей, что способствует созданию условий для профессионального роста.

Значительную роль в развитии критического мышления педагогов играют так называемые «профессиональные сообщества» – это могут быть группы по интересам по направлениям образования, сетевое взаимодействие как отдельных учителей, так и целых образовательных учреждений с другими педагогами и учреждениями – все это способствует сотрудничеству между участниками, обмену опытом и ресурсами, расширению компетентности.

Создание профессиональных сообществ также играет важную роль в поддержке учителей. «Формирование групп, где педагоги могут обмениваться опытом и делиться лучшими практиками, создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Это взаимодействие позволяет учителям получать поддержку друг от друга, что в свою очередь способствует их профессиональному росту и уверенности в своих силах» [Там же, с. 5].

Из вышесказанного следует, что результативное сопровождение развития критического мышления учителей начальных классов – это целостный, многогранный процесс, включающий в себя повышение квалификации, методическую поддержку, мониторинг результатов, формирование профессионального сообщества педагогов и образовательных организаций. Совокупность перечисленных

элементов оказывает благоприятное влияние на создание развивающей и поддерживающей среды для педагогов, работа в которой, соответственно, будет положительно сказываться на качестве образовательного процесса.

Для успешного развития критического мышления у учителей начальных классов крайне важно обеспечить их регулярное профессиональное обучение. Это включает систематическое участие в тренингах различного рода, семинарах и конференциях, которые ориентированы на изучение разнообразных подходов к критическому мышлению. Такой подход не только обновляет уровень знаний педагогов, но и помогает развивать практические навыки, необходимые для эффективного применения новых методик в образовательной практике. Систематическое обучение специалистов способствует более глубокому пониманию предмета и позволяет учителям уверенно интегрировать современные подходы в свои уроки, что в конечном итоге повышает качество образования и развивает у учеников основные компоненты критического мышления. Таким образом, инвестиции в профессиональное развитие педагогов становятся важным шагом на пути к созданию обучающей среды, способствующей формированию аналитических и критических компетенций у детей.

Не менее значимым является индивидуализированный подход к каждому учителю. «Учет потребностей и уровня подготовки педагогов при разработке программ сопровождения позволяет более эффективно адресовать конкретные запросы и сложности, с которыми они сталкиваются в своей практике» [4, с. 5]. Такой персонализированный подход обеспечивает более глубокое вовлечение учителей в процесс обучения и развития.

Важным аспектом является внедрение систематической оценки результатов работы педагогов по развитию критического мышления. «Регулярная рефлексия позволяет выявлять сильные стороны и области для улучшения, что способствует непрерывному совершенствованию образовательного процесса» [1, с. 4]. Оценка результатов не только помогает учителям осознать свои достижения, но и служит основой для планирования дальнейших шагов в профессиональном развитии.

Помимо этого, участие родителей и локальных сообществ в образовательном процессе становится важным фактором для успешного формирования критического мышления у детей. Налаживание партнерских отношений с родителями и различными организациями позволяет совместно решать задачи, касающиеся развития критического мышления, что усиливает связь между домом и учебным заведением. Это взаимодействие создает целостную образовательную среду, способствующую более глубокому пониманию и эффективному применению навыков критического мышления как преподавателями, так и учащимися.

Таким образом, комплексный подход к сопровождению развития критического мышления у учителей начальных классов будет способствовать не только их профессиональному росту, но и созданию более продуктивной образовательной среды для учащихся.

Литература

1. Будникова С.П. Развитие рефлексии как компонента профессиональной субъектности в процессе обучения будущих педагогов // Вестник Москов. гос. област. ун-та. Сер.: Психологические науки. 2019. № 4. С. 91–103.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011.
3. Погорелова Т.М. Обучение преподавателей, инструкторов, наставников – условие повышения эффективной работы организации // Новые педагогические исследования. 2006. № 6. С. 94–99.
4. Сидорова А.В. Методическая поддержка педагогов: опыт построения эффективной модели повышения квалификации // Народное образование. 2017. № 6-7(1463). С. 69–74.
5. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 52–59.
6. Юсупова А.М. Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4-2. С. 112–118.
7. Якунина Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2019. Т. 18. № 4(42). С. 21–26.

УДК 378

Н.Е. ФЕТИСОВА, Т.С. БУРЯКОВА
(Волгоград)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СЕТЕВОМ ФОРМАТЕ*

Описан опыт методического сопровождения студентов на практике в сетевом формате. Обоснованы этапы организации педагогической практики в сетевом формате и особенности взаимодействия ее субъектов в ходе автономной и совместной деятельности.

Ключевые слова: сетевой формат организации практик, методическое сопровождение студентов, сетевое взаимодействие, трудоустройство студентов, практическая подготовка студентов.

NATALYA FETISOVA, TATYANA BURYAKOVA
(Volgograd)

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS IN NETWORKING FORMAT

The experience of methodological support of students at practice in a networking format is described. The stages of organization of pedagogical practice in a networking format and the peculiarities of interaction of its subjects in the process of autonomous and joint activities are substantiated.

Key words: networking format of organization of practices, methodological support of students, networking interaction, students employment, practical training of students.

Социально-экономические изменения, происходящие в России, требуют пересмотра подходов к практической подготовке студентов. Положение о практической подготовке, утвержденное совместным приказом Минобрнауки России и Минпросвещения России от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» [7], подтверждает приоритетность практикоориентированности в подготовке будущего учителя на основе тесного сотрудничества университета и образовательных организаций.

Согласно утвержденным документам, практическая подготовка включает в себя разнообразные виды учебной деятельности (лабораторно-практические занятия, семинары и др.), а также производственные практики, являющиеся основополагающими в практико-ориентированной подготовке будущих учителей. Производственные практики представляют собой вид занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Они интегрируют теоретическую подготовку студентов со способностью использовать полученные знания для решения профессиональных задач, а также формируют профессиональную направленность студента и его готовность к работе учителем.

Вместе с тем, производственная (педагогическая) практика направлена не только на формирование у студента опыта профессиональной деятельности, но и создает условия для выбора будущего места работы в образовательных учреждениях. Так, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете реализуется процедура распределения обучающихся на практику,

* Исследование выполнено по проекту «Технология сетевой практической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности как фактор повышения качества общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 02.11.2024 № 073-03-2024-047/6 к соглашению от 18.01.2024 № 073-03-2024-047).

при которой создается возможность выпускникам остаться в профессии, отдав предпочтение образовательным организациям, заинтересованным в молодом педагоге и целенаправленно сопровождающим их профессиональную подготовку во время прохождения практики [1, 3, 9]. При такой процедуре распределения по базам практической подготовки, студенты получают возможность проходить практику по месту будущего трудоустройства: в школах, которые обучающиеся вуза закончили («родные школы»); в образовательных учреждениях, имеющих вакансии; в целевых образовательных организациях.

Используемая в университете в 2023–2024 учебном году система распределения студентов на практику выявила значительное количество студентов Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности, желающих проходить практику в образовательных учреждениях по месту возможного трудоустройства. Более 50% обучающихся 4-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профили «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности» проходили практику в «родных школах» и планировали в дальнейшем в них работать. В этой связи, во-первых, значительно увеличилось количество баз практической подготовки будущих педагогов, во-вторых, большинство школ оказались территориально отдалены от университета и охватили практически все уголки региона [9].

В этих условиях обострились вопросы методического сопровождения студентов-практикантов руководителями практик: как в условиях удаленности проверять конспекты уроков; как организовать коммуникацию с учителем-наставником практиканта; как отслеживать и контролировать студентов; как посетить уроки будущих учителей и т. д. Пересмотр характера взаимодействия субъектов (студенты, руководители практики от университета, учителя, руководители профильных организаций) педагогической практики, а также перестройка системы ее методического сопровождения определили эффективную форму взаимодействия – сетевую, которая используется на всех этапах организации и проведения производственной практики.

Анализ современных публикаций показал, что применение сетевого формата в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов на сегодняшний день востребовано. В исследованиях описаны организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов [2], разработана методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования [4, 6], охарактеризована модель сетевой подготовки педагогов на примере работы с семьями детей, переживших военные действия [8], представлены возможности организационно-методического сопровождения педагогической практики студентов с использованием дистанционных образовательных технологий [10] и др.

Опираясь на проанализированные исследования, сетевой формат организации педагогической практики будущих учителей понимается нами как форма совместно-распределенной деятельности субъектов практики (студент, учитель-наставник, преподаватель-методист университета, директор школы), направленной на профессионально-практическую подготовку обучающихся педагогического университета, с применением ресурсов сети Интернет.

Сетевой формат организации педагогической практики основывается на ряде принципов. Ключевыми психолого-педагогическими принципами являются принцип высокой автономности и принцип высокой совместности деятельности всех субъектов производственной практики. Высокая автономность субъектов образовательного процесса выражается в их самостоятельном учебном целеполагании [5, с. 48]. Принцип высокой совместности деятельности этих субъектов заключается в возможности объединять усилия для решения учебной задачи, делиться опытом, запрашивать помощь и экспертную оценку от других участников образовательного процесса [5]. Принцип автономности обеспечивает персонифицированность каждого субъекта обучения, функционирование и поведение которого определяется в первую очередь его образовательными мотивами, а не воздействием внешнего окружения. В свою очередь, принцип совместности обеспечивает согласованность действий, сравнение, взаимную оценку, достижение общего результата.

Сетевая организация педагогической практики, на наш взгляд, позволяет эффективно решать задачи каждого ее этапа: подготовительного, основного и заключительного. Опишем экспериментальный опыт организации педагогической практики в сетевом формате на примере производственной (педагогической) практики по физической культуре студентов 4-го курса профилей подготовки «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности» и производственной (педагогической) практики (преподавательской) студентов 4-го курса профилей подготовки «Биология», «Химия» направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Эксперимент был организован в 2023–2024 учебном году, всего в нем приняли участие 41 студент, 4 преподавателя, 39 учителей и 32 руководителя профильных образовательных организаций.

На *подготовительном этапе* производственной практики основными являлись следующие задачи:

1. Целесообразное распределение студентов в профильные организации с учетом запросов от «родных школ» и школ с вакансиями.
2. Модернизация содержательного наполнения программы практики с учетом образовательных реалий современной школы, которые будут понятны всем субъектам взаимодействия, а также предоставление доступа к этим материалам вне зависимости от местонахождения участников.

Первая задача по распределению студентов в профильные организации была решена с помощью использования дистанционных технологий. Во-первых, для школ на официальном сайте университета действует «Единое окно», через которое директора школ могут оставить заявку на практику будущих учителей. В работе Ю.А. Жадаева, Т.С. Буряковой, А.В. Штырова подробно описан данный механизм [2, с. 150]. Во-вторых, взаимодействие факультетского руководителя по практике и студентов предполагало чередование автономной и совместной фаз работы. В ходе очной встречи, за месяц до начала практики, студенты были проинформированы о сроках ее проведения, принципах распределения в образовательные организации. Далее, студентам необходимо было в автономном режиме самостоятельно ознакомиться с базами практики, вариантами распределения в них и внести в совместный общий онлайн-файл информацию о месте, в котором планируется прохождение практики («родная школа», школа с вакансией, целевая школа, школа по месту работы). Здесь же, используя возможности облачных технологий, руководитель практики от факультета размещал образцы гарантийных писем, шаблон договора о практической подготовке с профильными организациями, текущие объявления, а студенты могли задавать вопросы, вписывать контактную информацию, например директора и педагога «родной школы». Оперативное общение обеспечивалось посредством созданного общего чата в интернет-мессенджере, где можно было быстро получать обратную связь, обмениваться мнениями. Завершился подготовительный этап по практике установочной конференцией, проводимой для всех участников педагогической практики: студентов, методистов, факультетского руководителя, а также учителей, которые имели возможность подключиться в онлайн-режиме. Установочная конференция предполагала подведение итогов по распределению студентов в профильные организации на практическую подготовку, знакомство с содержательным наполнением практики, предъявляемыми требованиями и критериями оценки, а также их совместное обсуждение всеми участниками конференции.

При реализации второй задачи по модернизации содержания практики необходимо было интегрировать педагогов и руководителей школ в этот процесс так, чтобы каждый мог работать с материалами по практике самостоятельно и автономно без отрыва от рабочего графика, при этом быть участником совместной деятельности и «видеть» вклад каждого при общей модернизации методического и организационного содержания по педагогической практике. Для этого на подготовительном этапе педагогической практики была реализована совместно-распределенная деятельность в сети с материалами: «Методические рекомендации для студентов по прохождению практики», «Методические рекомендации для сотрудников университета по организации и проведению практики», «Методические рекомендации для руководителей профильных организаций по организации практики», «Методические рекомендации для педагогов по сопровождению практики обучающихся».

В изучении и модернизации методических рекомендаций участвовали все субъекты, сопровождающие производственную практику студентов. Их взаимодействие осуществлялось в сетевом формате с использованием ресурсов корпоративного облачного хранилища университета. Согласовать деятельность разработчиков методических рекомендаций позволило чередование автономной и совместной фаз работы. На автономной фазе каждый участник мог работать в сети, не ограничиваясь временными и географическими рамками, имея доступ к методическим материалам, размещенным в облачном хранилище. В нем шла работа над документами: преподаватели-методисты университета разрабатывали задания по практике, размещали технологические карты уроков и шаблоны конспектов, формировали отчетную документацию для студентов, описывали алгоритм сопровождения студентов в ходе педагогической практики и т. д.; учителя-наставники проводили экспертизу заданий по практике, при необходимости вносили правки в шаблоны конспектов и технологических карт, предлагали практикоориентированные задания, писали вопросы/рекомендации и пр.; директора и заместители директоров школ изучали, а также при необходимости предлагали организационные составляющие сопровождения студентов в ходе практики, алгоритмы сотрудничества с вузом с учетом возможностей образовательных организаций. На фазе совместной деятельности для участников были организованы очные/онлайн-совещания, на которых происходила верификация полученных методических материалов, обсуждались промежуточные итоги, вносились правки и планировались дальнейшие действия.

Методические рекомендации, доступные 24/7 для всех участников педагогической (производственной) практики, дали возможность образовательным организациям, принимающим студентов, своевременно ознакомиться с заданиями по практике, подготовиться к выполнению заданий будущими педагогами, внести предложения по корректировке содержания практики исходя из образовательных запросов конкретной школы, обеспечить целесообразное сопровождение и консультирование практикантов, а также быть готовыми к системе оценивания их педагогической деятельности. Студенты-практиканты, в свою очередь, были обеспечены заданиями по практике, отличающимися высокой практикоориентированностью и применимостью в школе после экспертизы и модернизации учителями.

Таким образом, подготовительный этап педагогической практики организован в сетевом формате по следующей схеме.

Для субъектов «Преподаватель – Учитель – Руководитель школы»: 1) автономная работа учителей и руководителей образовательных организаций по знакомству с методическими рекомендациями в сети и при необходимости внесение в них предложений, корректировок; 2) совместное обсуждение внесенных рекомендаций по практике на очных/онлайн встречах преподавателей-методистов университета, учителей-наставников практикантов, руководителей образовательных организаций.

Для субъектов «Преподаватель – Студент – Учитель»: 1) самостоятельное изучение студентами системы распределения и выбор баз практик, анализ верифицированных заданий по практике на корпоративном облачном хранилище университета и формулировка вопросов; 2) совместное обсуждение выбранных баз практики, заданий по педагогической практике, возникших вопросов на установочной конференции и очных встречах с преподавателями и учителями.

Обратим внимание, подготовительный этап педагогической практики крайне важен. Основная проработка этого этапа с применением дистанционных технологий и включением в этот процесс педагогов/руководителей школ значительно повысило качество следующего этапа и повлияло на успешное прохождение практики студентами, а также создало условия для последующего адресного трудоустройства выпускников университета.

Целью *основного этапа* производственной (педагогической) практики является осуществление всех видов педагогической деятельности в предметной сфере, а также отработка на практике профессиональных компетенций, полученных при изучении дисциплин в педагогическом вузе. Производственная (педагогическая) практика предполагает выполнение студентом функций учителя предметника, поэтому основная деятельность практиканта связана с проектированием и проведением уроков/внеурочных занятий по предмету (в соответствии с профилем подготовки). Сетевой формат организа-

ции практик с использованием ресурсов интернета на данном этапе позволяет эффективно решать задачи контроля посещения уроков учителя-наставника студентами и их методического сопровождения при подготовке и проведении собственных уроков.

Благодаря дистанционным технологиям и неограниченной доступности к материалам каждый субъект педагогической практики мог включаться в общую совместно-распределенную деятельность на определенном этапе в соответствии с своей ролью и задачами. Например, студентам было необходимо:

- совместно с учителем обсудить задание по практике и рабочий график, после чего совместно с педагогом составить индивидуальный календарный план на весь период практики;
- посетить уроки в закрепленном классе, посещать уроки своего педагога и других учителей с целью ознакомления с их опытом;
- участвовать в воспитательных мероприятиях, проводимых в образовательном учреждении и в выделенном классе и т. д.
- разработать и провести собственные уроки по предметной сфере.

Эта деятельность студента-практиканта происходила при непосредственной поддержке и сопровождении учителя, выполняющего на данном этапе ключевую роль наставника, имеющего возможность «лицом к лицу» взаимодействовать со студентом. Роль же преподавателя университета – в большей степени контролирующая и консультационная с использованием сети Интернет. Так, в ходе подготовки к урокам, практикант размещал технологические карты уроков или их конспекты в облачном хранилище, доступ к которому имел учитель и преподаватель. Это позволило в удобном режиме преподавателю университета писать комментарии и вносить коррективы, а студенту – оперативно их устранять. При желании учитель, ежедневно очно взаимодействуя со студентом и понимая его трудности, мог включиться в процесс онлайн-подготовки конспекта урока и ответить на комментарии преподавателя университета, вписав свои пожелания. Кроме того, сетевое взаимодействие позволило решать проблему, связанную с посещением преподавателем университета уроков практикантов в отдаленных образовательных организациях. Своевременное размещение студентом в облачном файлохранилище технологических карт/конспектов уроков и совместная работа над ними, позволяло убедиться в качественной подготовке к урокам, а видеозаписи фрагментов проведенных студентами уроков – проанализировать профессиональные пробы будущих педагогов.

Очные и онлайн-встречи участников педагогической практики на основном этапе осуществлялись при необходимости. Текущие вопросы решались с использованием социальных сетей, мессенджеров и пр.

Целью *заключительного этапа* производственной (педагогической) практики является подведение итогов, студенты проводят рефлексию собственной педагогической деятельности. Сетевой формат организации практики с использованием ресурсов интернета позволил эффективно решить основные задачи данного этапа. Облачные папки с совместным доступом позволили студентам в автономном режиме подготовить и представить руководителям отчетность по практике, скорректировать в любое удобное время недочеты исходя из замечаний преподавателя. Также практиканты и учителя заполняли онлайн-анкеты, позволяющие проанализировать их отзывы и мнения об организации практики университетом, готовности студентов к реализации педагогической деятельности, особенностях сетевого взаимодействия субъектов «Преподаватель – Студент – Учитель». Очная совместная деятельность предполагала проведение заключительной конференции, которая была проведена для всех участников педагогической практики: студентов, методистов, факультетского руководителя, а также учителей, которые имели возможность присоединиться к мероприятию.

Сетевой формат организации педагогической практики будущих учителей позволяет распределять студентов в заинтересованные образовательные организации, обеспечить методическим сопровождением студентов и их учителей-наставников 24/7, что выводит характер взаимодействия всех субъектов практики на новый качественный уровень.

Литература

1. Гриднева Т.В., Забровская О.В., Зайцев В.В. [и др.] Содержательно-организационное сопровождение производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 5(188). С. 50–59.
2. Жадаев Ю.А., Бурякова Т.С., Штыров А.В. Система взаимодействия педагогического университета и работодателей в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 145–153.
3. Комиссарова С.А., Махонина А.А., Полях Н.Ф. Особенности сопровождения субъектов производственной педагогической практики // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. (г. Чебоксары, 23 мая 2024 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024. С. 154–157.
4. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 8(171). С. 4–11.
5. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. [и др.] Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. № 6(89). С. 45–54. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1701350268.pdf> (дата обращения: 13.09.2024).
6. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. [и др.] Метод сетевых образовательных проектов // Педагогика. 2023. Т. 87. № 11. С. 65–76.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ «О практической подготовке обучающихся» от 5 августа 2020 г. № 885/390. [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/74626874/paragraph/1:0> (дата обращения 13.09.2024).
8. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Шубина А.С. Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2023. № 10(183). С. 69–75.
9. Фетисова Н.Е., Кондаурова Т.И., Ступникова А.Д. [и др.] Использование возможностей производственной (педагогической) практики в содействии трудоустройству студентов института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2024. № 3(92). С. 28–31. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1721819664.pdf> (дата обращения: 13.09.2024).
10. Nikolaeva M.V., Buriakova T.S., Kozyulina E.O. Remote Collaboration of the University-School in the Organization of Student Teaching Practice // ARPHA Proceedings. Sofia: Pensoft Publishers. 2022. No. 5. P. 1271–1285.

УДК 373.31

О.В. ШИШКИНА

(Волгоград)

ОБЗОР ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Раскрыты преимущества использования электронных образовательных ресурсов для обучения младших школьников финансовой грамотности. Приведены и охарактеризованы электронные образовательные ресурсы, способствующие развитию навыков финансовой грамотности.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, финансовая грамотность, младший школьник, онлайн-игра, личностные результаты, цифровое образование.

OLGA SHISHKINA

(Volgograd)

REVIEW OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR TEACHING FINANCIAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The advantages of use of electronic learning resources for financial literacy teaching of younger schoolchildren are revealed. There are given and characterized the electronic educational resources, supporting the development of skills of financial literacy.

Key words: electronic learning resources, financial literacy, younger schoolchild, online game, personal results, digital education.

Современное общество сталкивается с растущими финансовыми вызовами, и финансовая грамотность становится основополагающим навыком для успешной жизни.

Сегодня даже детям младшего школьного возраста нередко приходится решать вопросы финансовой сферы, например, оплата покупки в магазине, накопление личных сбережений, распределение личного бюджета (карманных денег). Кроме этого, сегодня очень актуальна и для взрослых, и для детей проблема финансового телефонного мошенничества. Таким образом, даже для младших школьников важно понимание того, как устроен семейный бюджет и как правильно распределять расходы.

Вместе с тем, в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) перед учебными заведениями поставлена задача обеспечить использование начальных математических знаний при решении учебных и практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов [9].

Чаще всего под финансовой грамотностью понимают сочетание знаний, понимания, навыков, установок, моделей поведения, необходимое для принятия разумных финансовых решений и достижения индивидуального финансового благополучия.

За рубежом в определении финансовой грамотности А. Амагир и У. Грут выделяют следующие три компонента:

1. Знания и понимание.
2. Навыки и поведение.
3. Отношение и уверенность [11].

Для правильного поведения в сфере финансов необходимо быть хорошо проинформированным об особенностях данной области. Однако только знания информации недостаточно, необходимо учитывать и другие аспекты.

Для изменения своего финансового поведения необходимо освоить некоторые операционные навыки, входящие в данную предметную область, например, умение составлять бюджет.

Для того чтобы применять полученные навыки финансовой грамотности в жизненных ситуациях, не привязываясь лишь к учебным ситуациям, необходимо развивать в себе эффективность, мотивацию, уверенность.

С переходом к цифровым технологиям в образовании электронные ресурсы могут быть эффективно интегрированы в учебный процесс, что позволяет и улучшить качество обучения, и развивать навыки финансовой грамотности.

Электронные образовательные ресурсы предоставляют доступ к обширным знаниям и интерактивным материалам, что делает процесс обучения более эффективным и интересным для младших школьников.

Таким образом, определение возможностей и перспектив электронных ресурсов в обучении финансовой грамотности младших школьников является насущной задачей в условиях современного образования.

Под электронным образовательным ресурсом (ЭОР) понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [4].

По мнению С.А. Павловой и Р.Я. Трофимовой, «внедрение информационных технологий основано на учете следующих возрастных особенностей учащихся:

- более плавному переходу, при смене ведущей деятельности ребенка младшего школьного возраста с игровой на учебную, способствуют игровые и дидактические возможности компьютера;
- применение полученных знаний, умений и навыков, которые невозможно сразу же использовать младшим школьникам в жизни, в игровой компьютерной среде приводит к их актуализации и мотивации их приобретения;
- занятия на компьютере позволяют частично разрядить высокую эмоциональную напряженность и оживить учебный процесс» [6].

Цель использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и онлайн-сервисов при изучении финансовой грамотности заключается в повышении эффективности образовательного процесса, развитии навыков финансовой грамотности у младших школьников и формировании у них ответственного отношения к личным финансам.

По мнению С.Н. Усовой и А.С. Усова, «если правильно организовать мобильное обучение и использовать его уникальные преимущества и возможности в повседневной учебной практике, оно обязательно будет полезным для школьников. И, безусловно, интересным для них, поскольку современные дети – это дети сетевого поколения, родившиеся в эпоху стремительного развития информационно-коммуникационных технологий» [8, с. 47].

Существуют различные виды электронных образовательных ресурсов. Приведем пример одной классификации. Выделяют:

- интерактивные наглядные ЭОР;
- игровые познавательные ЭОР;
- конструкторские ЭОР;
- коррекционные ЭОР;
- диагностические ЭОР.

В данной статье рассмотрены сервисы, которые относятся к интерактивным наглядным и игровым познавательным электронным образовательным ресурсам.

Чтобы выбрать ЭОР для обучения финансовой грамотности младших школьников в условиях цифровой образовательной среды, мы руководствовались следующими критериями:

- соответствие возрастным особенностям и уровню знаний учащихся;
- доступность и бесплатность ресурсов, чтобы обеспечить равный доступ к образованию для всех учителей и учеников.

На основе этих критериев был произведен анализ ряда образовательных электронных ресурсов, доступных для обучения финансовой грамотности младших школьников. Самыми привлекательными для нас оказались такие сервисы: «Богатый бобрёнок», «Интерактивные финансы», «Смешарики в мире финансов». Рассмотрим их детальнее.

1) Ресурс: **«Богатый бобрёнок»**

Ссылка на ресурс: <https://bobrenok.oc3.ru/>

Описание и цели: цель данного проекта – заложить основы финансовой грамотности в детском возрасте; развить навыки эффективного управления личными и семейными финансами, планирования доходов и расходов начиная с раннего возраста и на последующих этапах жизни, формирования сбережений, защиты своих прав как потребителей финансовых услуг [2]. Кроме перечисленного, данный ресурс способствует формированию навыков логического мышления и техники аргументации на базе использования эффективных методик работы с детьми: моделирования различных ситуаций и выполнения творческих заданий.

Формат: интерактивный развлекательно-просветительский мультсериал.

Возрастной диапазон: для детей 8–12 лет.

Данный мультсериал может быть использован в рамках основного и дополнительного образования в качестве учебного пособия. Авторами сериала предусмотрено, что «каждая из 12 серий сериала посвящена одному из ключевых вопросов финансовой грамотности. Можно выбрать для просмотра и обсуждения ту серию, которая соответствует теме вашего урока. В процессе просмотра серии дети могут выбирать путь просмотра, отвечая на вопросы. Можно пройти все возможные варианты развития событий и оценить преимущества и недостатки всех путей. Такой подход развивает аналитические способности учащихся, понимание важности принятия правильных решений в жизни и ответственности за свой выбор» [Там же].

Авторами мультсериала были разработаны методические рекомендации, в которых прописаны цель и планируемые результаты внедрения в образовательный процесс данного Мультсериала. В помощь учителю к каждой серии прописаны также краткое содержание, выделены ключевые понятия, формируемые универсальные учебные действия, вопросы для диагностики, рекомендации для проведения аудиторного занятия, а также дополнительные виды деятельности с учащимися для более углубленного изучения представленной темы.

Обучение основам финансовой грамотности в данном образовательном мультсериале направлено на развитие навыков осознанного принятия финансовых решений и формирование ответственности за их последствия и проводится с учетом конкретно-ориентированного образа мышления детей данного возраста.

Кроме этого, работа с материалами содержащимися в данном Мультсериале способствует формированию и развитию следующих личностных результатов:

- способности к восприятию, обобщению и анализу полученной информации на основе жизненного опыта ребенка;
- способности оценивать адекватность применения различных финансовых инструментов для решения различных задач в реальной жизни;
- способности ставить конкретные финансовые цели и выстраивать собственные жизненные планы;
- навыков ранжирования, сравнения альтернатив, оценки вариантов и принятия оптимальных решений;
- мотивации на повышение личного финансового благополучия;
- критического мышления [7].

2) Ресурс: **«Интерактивные финансы»**

Ссылка на ресурс: <https://fingram.lenta.ru/>

Описание и цели: Знакомство с основами финансовой грамотности. Рассматриваются такие аспекты: Финансовое планирование и бюджет, Общие азы экономики и финансовой арифметики, Креди-

тование, Инвестирование, Страхование, Личные сбережения, Защита прав потребителей, Риски и финансовая безопасность, Доходы и расходы. Целевая аудитория – школьники, молодежь и взрослые, желающие улучшить свои знания в области финансов. Создана совместно с Минфином России, Всемирным банком и RamblerGroup.

Формат: онлайн-игра, включает в себя интерактивные статьи, тесты, видеоматериалы и инфографику.

Возрастной диапазон: ресурс подходит для пользователей от 12 лет и старше. Благодаря доступному изложению материала, может быть использован и для работы с младшими школьниками.

Занятия с данным электронным образовательным ресурсом может способствовать развитию личностных результатов таких как:

- финансовая осведомленность: понимание основных финансовых терминов и концепций;
- навыки финансового планирования: способность составлять бюджет и планировать личные деньги;
- критическое мышление: оценка финансовых решений, включая кредитование и инвестиции, с учетом рисков;
- ответственное поведение: формирование осознанного подхода к личным финансам и защиту прав потребителей;
- проблемное мышление: способность анализировать финансовые ситуации и находить оптимальные решения;
- социальная ответственность: понимание важности финансовой грамотности для личного и общественного благосостояния.

3) Ресурс «Смешарики в мире финансов»

Ссылка на ресурс: <https://abc.smeshariki.ru/>

Описание и цели: браузерная стратегическая игра-симулятор, способствующая приобретения навыка развития своих ресурсов за счет приобретения товаров и услуг, на которые необходимо зарабатывать. В игре представлен набор из 9 сценариев для каждого персонажа из сериала «Смешарики». Игра обучает управлять ограниченными ресурсами и использовать финансовые продукты.

Формат: онлайн-игра.

Возрастной диапазон: детей младшего школьного возраста и подростков.

Учитель начальных классов может использовать ресурс «Смешарики в мире финансов» для интерактивного обучения финансовой грамотности. Игру можно интегрировать в уроки, чтобы:

- объяснить такие финансовые понятия, как деньги, расходы, доходы и сбережения, используя персонажи и сценарии игры для объяснения;
- позволить детям принимать решения о покупке товаров и услуг, способствуя анализу последствий их выбора;
- связать игры с уроками математики (счёт, планирование бюджета) и окружающего мира (значение финансов в жизни), реализуя междисциплинарный подход;
- организовать обсуждение результатов после игры, чтобы учащиеся могли делиться своим опытом и выводами – какие моменты им могут пригодиться в реальной жизни для более эффективного распоряжения своими финансами.

Особенно важна поддержка учителя на этапе обсуждения, т. к. учащимся младшего школьного возраста необходимо напомнить об ответственном распоряжении как своими личными сбережениями, предметами быта – любая финансовая операция должна быть согласована с их родителями, законными представителями.

Таким образом, приведенные электронные образовательные ресурсы возможно использовать как в рамках уроков, так и во внеурочной деятельности. Эти ресурсы могут помочь учителю сделать обучение более интерактивным и увлекательным, а детям осваивать ключевые финансовые концепции через практическое приложение. Игры и симуляции могут создать мост между теорией и реальной жизнью, вовлекая учеников в процесс принятия финансовых решений. В результате дети приобретают не только знания, но и навыки, необходимые для ответственного обращения с деньгами в будущем.

Литература

1. Ассонова Н.В. Электронные образовательные ресурсы для начальной школы // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2017. № 4. С. 73–81.
2. Богатый Бобренок: [сайт]. URL: <https://bobrenok.oc3.ru/>.
3. Велнева С.А. Использование онлайн сервисов в работе учителя начальных классов // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 1. С. 126–129.
4. ГОСТ Р 52653 – 2006, статья 12, подраздел 3.2. [Электронный ресурс]. URL: https://pcoding.ru/gost/%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%A2_%D0%98%D0%9A%D0%A2_%D0%B2_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%BD%D0%B8%D0%B8.pdf (дата обращения: 16.10.2024).
5. Онлайн-игра «Смешарики в мире финансов» // Мои финансы. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials/onlajn-igra-smeshariki-v-mire-finansov/?ysclid=m2av9che7a92666844> (дата обращения: 16.10.2024).
6. Павлова С.А., Трофимова Р.Я. Информационно-технические средства обучения в начальной школе // Начальная школа. 2001. № 4. С. 110–112.
7. Самохина А.К. Рекомендации по внедрению в образовательный процесс интерактивного развлекательно-просветительского мультсериала “Богатый Бобрёнок”. М.: ООО «АйТи Агентство ОСЗ», 2019.
8. Усова С.Н., Усов А.С. Как развивать финансовую грамотность школьников-будущих пользователей финансовых услуг // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3(75). С. 43–48.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286 // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 11.10.2023).
10. Финансовая грамотность. [Электронный ресурс]. URL: <https://fingram.lenta.ru/> (дата обращения: 14.10.2024).
11. Amagir A., Groot W., Maassen van den Brink H., & Wilschut, A. A review of financial-literacy education programs for children and adolescents // Citizenship, Social and Economics Education. 2018. No. 17(1). P. 56–80. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1177/2047173417719555> (дата обращения: 11.10.2024).

Международная научная конференция «Целостный подход к личности и процессу ее формирования: концепции, технологии реализации, современные практики, особенности реализации в цифровой образовательной среде»

УДК 37.035

М.С. БУРМИСТЕНКО
(Волгоград)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**

Обосновываются педагогические условия гендерной социализации обучающихся колледжа: методологические, организационные, методические.

Ключевые слова: педагогические условия, социализация, гендерная социализация, гендерные стереотипы, обучающиеся колледжа.

MARIYA BURMISTENKO
(Volgograd)

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF GENDER-BASED SOCIALIZATION
OF COLLEGE STUDENTS**

The pedagogical conditions of gender-based socialization of college students (methodological, organizational and methodic) are substantiated.

Key words: pedagogical conditions, socialization, gender-based socialization, gender-based stereotypes, college students.

В настоящее время Российское государство стремится обеспечить развитие социальной сферы российского общества, акцентируя внимание на формировании человеческого потенциала как ключевого фактора для успешного экономического и политического прогресса страны. Особое внимание уделяется вопросам воспитания и социализации обучающихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413) подчеркивается значимость «процесса воспитания», понимаемого «как развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [7]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) согласно ст. 5 п. 2 сфокусировано внимание на том, что право на образование в РФ гарантируется независимо от пола [8]. В государственных документах также прописаны указания по изучению основ гендерных знаний в образовательных учреждениях для того, чтобы активизировать психолого-педагогическое сообщество на исследования гендерных проблем в образовании [6], поскольку учет интересов обучающихся, раскрытие их личностного потенциала и равных прав в образовании, являются неотъемлемой частью современной стратегии развития общества, и способствуют реализации концепции устойчивого социального развития.

Понятия «социализация» (А.В. Мудрик) и «гендерная социализация» (Л.И. Столярчук) рассматриваются учеными на основе «субъект-субъектного подхода и понимаются как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условия-

ми жизни на всех возрастных этапах» [2, с. 140; 3]. Сущность социализации исследователи понимают, как «сочетание приспособления и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида социальным существом и развитие человеческой индивидуальности» [3, с. 226]. И соответственно, сущность гендерной социализации «в условиях колледжа, мы рассматриваем, как равное участие мальчиков и девочек–подростков, девушек и юношей – обучающихся в колледже, по всем направлениям подготовки специалистов среднего звена» [1, с. 77], способствующее их развитию и самоизменению.

В контексте педагогической науки, важным является вопрос: каковы педагогические условия гендерной социализации обучающихся колледжа? Что и обусловило определение *цели нашего исследования* и данной научной статьи.

Важным **педагогическим условием** гендерной социализации обучающихся колледжа нами было определено **методологическое** условие, поскольку методология является основой для получения, как научных результатов, так и результатов в образовательной практике как «совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности» [5, с. 68]. Методологическим ориентиром в нашем исследовании является *эгалитарная методология гендерной социализации* (созвучная субъект-субъектному подходу в теории социализации), наиболее перспективная и эффективная *для равноценного развития* и самоизменения обучающихся колледжа обоего пола. Педагоги колледжа, принявшие эгалитарную методологию гендерной социализации, как методологический ориентир в своей педагогической деятельности по гендерной социализации, помогают обучающимся колледжа разобраться в гендерных вопросах с помощью гендерного просвещения и создания гендерно-ориентированной эгалитарной образовательной среды, где у обучающихся, независимо от их половой принадлежности, есть возможность проявить свои индивидуальные особенности, например, девушкам в выборе традиционно считавшейся «мужской» специальности, а юношам – традиционно считавшейся «женской». И никто, несмотря на единичный, редкий выбор специальности, их не спрашивает: «Что ты делаешь на нашем отделении? У нас ведь только одни девушки?» и наоборот. Согласно эгалитарной методологии гендерной социализации любой выбор обучающимися профессии, интересов и деятельности, даже, если он не соответствует традиционно «мужским» или традиционно «женским», не подавляется. Принимаются как «женские», так и «мужские» качества, проявления, поощряются «универсальные», соответствующие индивидуальным особенностям девушек и юношей – обучающихся или востребованных создавшейся ситуацией, требующей устранения гендерного конфликта, проявления гендерной толерантности, эгалитаризма (гендерного равенства). Педагоги учитывают, что гендерная социализация начинается не только в стенах учебного заведения, но и в семьях, поэтому колледж готов к партнерству с родителями, чтобы наиболее эффективно достигать общие цели. Педагоги осуществляют с родителями гендерное просвещение, знакомя их с «методологическим ориентиром – основными идеями эгалитарной методологии гендерной социализации (созвучной субъект-субъектному подходу в теории социализации), объясняя родителям, что именно она является наиболее перспективной и эффективной для равноценного развития и самоизменения их детей – обучающихся колледжа обоего пола» [1, с. 78], которым предстоит жить в современном мире и поэтому важно учитывать современные тренды и происходящие социальные изменения в обществе. Методологическое условие гендерной социализации обучающихся предполагает наряду с пониманием основных методологических положений предстоящей совместной педагогической деятельности педагогов, родителей и самих обучающимися, но и «преобразование действительности» [7, с. 68], т.е. понимание предполагаемых ожидаемых практических результатов. «Результатом гендерной социализации является гендерная социализированность обучающихся колледжа, включающая: «знания о преимуществах эгалитарной методологии гендерной социализации, субъектно-субъектной теории социализации, ценностное отношение обучающихся к равноправным гендерным отношениям и гендерное поведение, свободное от гендерных стереотипов и предрассудков в выборе интересов, склонностей и будущей профессии» [1, с. 81].

Еще одним **педагогическим условием** гендерной социализации обучающихся колледжа является **организационное** условие. В ходе нашего исследования на базе ГБПОУ «ВКУиНТ им. Ю. Гагарина» осуществлялась реализация *организационного условия* посредством интеграции гендерно-ориентированного образования в учебный процесс колледжа, в рамках которого педагоги организовывали семинары гендерной направленности и обсуждали с обучающимися вопросы, касающиеся гендерного равенства, гендерных стереотипов мужчин и женщин в современном обществе. Такие занятия не только расширяли кругозор студентов, но и помогают развивать критическое мышление в отношении традиционных представлений о гендерной социализации. Также важно, что в ходе таких дискуссий студенты высказывали свои точки зрения и делились личным опытом, что способствовало формированию взаимоуважительных отношений между обучающимися и педагогами, индивидуальному развитию, и созданию поддерживающей образовательной среды, где уважаются и признаются различия, принимаются разнообразные позиции (не допуская деструктивные).

Другим примером реализации организационного условия гендерной социализации обучающихся колледжа являлось создание проекта, направленного на гендерную осведомленность, который вовлекал студентов в реальные гендерные исследования и практические задания по преодолению гендерных стереотипов. Обучающиеся сами организовывали и проводили опросы среди своих сверстников о восприятии гендерных ролей в колледже и обществе. Результаты таких опросов анализировались и были представлены на студенческих конференциях, а также в виде публикаций в студенческих газетах. Это развивало у студентов исследовательские навыки и умение работать в команде, позволяло им более глубоко осознать проблемы гендерного равенства и замечать проявления гендерной дискриминации. Педагоги консультировали студентов в процессе работы над проектами, давая рекомендации по формулировке вопросов, анализу полученных данных и подготовке графического материала для презентаций. Обучающиеся колледжа становились активными участниками процесса гендерной социализации, учились анализировать различные точки зрения и критически оценивать выявленные гендерные стереотипы.

Еще одним примером реализации *организационного условия* гендерной социализации обучающихся колледжа являлось использование современных информационных технологий, т. к. в нашем цифровом обществе социальные сети и онлайн-платформы играют значительную роль в формировании мнений и установок молодежи. Педагоги создают виртуальные сообщества и группы в социальных медиа, где студенты обсуждают гендерные вопросы, делятся новостями, интересной информацией друг с другом, а также взаимодействуют с экспертами в области гендерной теории и образовательной практики. Виртуальные дискуссии оказываются столь же продуктивными, как и традиционные занятия, поскольку они открывают доступ к информации и суждениям, находящимся за пределами привычного образовательного контекста. Такие платформы помогали студенческим группам организовывать онлайн-кампании, направленные на привлечение внимания к вопросам гендерных дискриминационных практик, что делало обучение более актуальным и «живым» для студентов, становилось значимым шагом к расширению возможностей гендерной социализации, посредством развития сознательных, эгалитарно настроенных молодых личностей.

Завершается наш перечень **педагогических условий** гендерной социализации обучающихся колледжа – **методическим** условием. Учащиеся колледжа – это девочки и мальчики, девушки и юноши подросткового возраста и периода ранней юности, нередко называющие себя студентами, подчеркивающие свою «взрослость», и выражающие готовность бросить вызов традиционным представлениям о гендерных отношениях. Гендерная социализация обучающихся колледжа при поступлении в учебное заведение, у одних – имеет позитивную направленность, а у других – негативную. Так и вновь образовавшиеся учебные группы в колледже: одни – позитивной направленности, а другие – негативной. В одних группах – спонтанно создавалась благоприятная атмосфера и возможности для развития эгалитарных гендерных взаимоотношений, требовавшая *методического обеспечения* поддержки позитивной гендерной социализации данной группы колледжа и развития конструктивной гендерной социа-

лизированности каждого обучающегося в ней. В других группах – негативной направленности внутри учебного заведения, создавались барьеры для позитивной гендерной социализации и соответственно препятствия для развития конструктивной гендерной социализированности каждого обучающегося. Обучающихся колледжа в соответствие с психологическими особенностями возраста, отдаляются от взрослых, но находятся под сильным влиянием ровесников, которое может проявляться как в форме поддержки равноправных гендерных взаимоотношений, так и в форме психологического давления, препятствующего развитию конструктивной гендерной социализированности отдельных учащихся и создания атмосферы дискриминационных гендерных практик и не принятия «другого».

Методическое условие поддержки позитивной гендерной социализации обучающихся колледжа осуществлялась посредством методической помощи кураторам групп по целенаправленному созданию гендерно ориентированной образовательной среды, препятствующей воспроизводству и тиражированию традиционных гендерных стереотипов, и содействующей развитию эгалитарных гендерных взаимоотношений, расширению спектра от «мужских» и «женских» качеств до «универсальных», доступных молодым людям. Это достигалось с помощью переработки учебных курсов, учебных пособий и методических материалов, придания им гендерной ориентированности, посредством дополнения материалов, освещающих достижения представителей обоих полов в различных сферах – науке, искусстве, спорте и других областях. *Методическое обеспечение* поддержки позитивной гендерной социализации помогало развивать у учащихся понимание того, что достижения не зависят от пола, а зависят от упорства, творческого вклада, таланта и профессионализма, обеспечивая гендерное равенство. Методическое обеспечение мероприятий, способствующих обмену мнениями и культурным разнообразием, гендерно-ориентированных исследовательских проектов, мастер-классов, открытых лекций и дебатов создавало атмосферу открытости и взаимопонимания. Обучающиеся учились выражать свои мысли и переживания, толерантно относиться к позициям других, существенно отличавшимся от своих. Методическое обеспечение создания клубов, посвященных проблемам гендерного равенства, предоставляло обучающимся колледжа дополнительную поддержку и ресурсы позитивной гендерной социализации, действующей как динамичный процесс в образовательном контексте нового поколения, препятствующий развитию гендерных стереотипов.

Таким образом, нами выделены педагогические условия гендерной социализации обучающихся колледжа: методологические, организационные, методические. Гендерная социализация обучающихся колледжа является мощным инструментом не только в области образовательной практики, но и в дальнейшем социальном развитии молодежи. Важным шагом в этом направлении является внедрение мероприятий, способствующих обмену мнениями и культурным разнообразием, таких как исследовательские проекты, мастер-классы, открытые лекции и дебаты. Это создаст атмосферу открытости и взаимопонимания, где обучающиеся смогут не только выражать свои мысли и переживания, но и вникать в идеологии, существенно отличающиеся от своих личных взглядов. Также, создание клубов и организаций, посвященных проблемам гендерного равенства и социализации, позволит укрепить сообщество и обеспечит студентов дополнительной поддержкой и ресурсами. Гендерная социализация, действующая как динамичный процесс в образовательном контексте, является важным шагом к формированию нового поколения, способного осознанно и ответственно относиться к вопросам гендера, что, в свою очередь, предупредит формирование предвзятостей и стереотипов в будущем, способствуя созданию более справедливого и равноправного общества.

Литература

1. Бурмистенко М.С. Сущность гендерной социализации обучающихся колледжа // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 6(189). С. 77–81.
2. Выршиков А.Н., Соловцова И.А., Столярчук Л.И. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: моногр. Волгоград: Перемена, 2018.
3. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224–230.

4. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: моногр. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2023.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2013.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Образование в современной школе. 2012. № 6. С. 4–20.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 17.05.2012. № 413). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.10.2024).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012. № 273-ФЗ; ред. от 24.07.2023). [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 05.10.2024).

УДК 372.3/.4

А.В. ТРЕГУБОВА, Т.Ю. ГРОШЕВА
(Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Раскрываются проблемные аспекты взаимодействия ДОО с семьями воспитанников, выявлены причины низкой мотивации родителей. Представлены различные формы и методы сотрудничества, которые способствуют активному вовлечению родителей в воспитательно-образовательный процесс.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, родители, семья, дети дошкольного возраста, творчество, взаимодействие, формы и методы работы.

ANASTASIA TREGUBOVA, TATYANA GROSHEVA
(Saransk)

THE RESEARCH OF THE PROBLEMS OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILY OF PUPILS

The article reveals the problematic aspects of interaction between preschool educational institutions and families of pupils, and identifies the reasons for low motivation of parents. The various forms and methods of cooperation are presented that promote the active involvement of parents in the educational process.

Key words: preschool educational organization, parents, family, preschool children, creativity, interaction, forms and methods of work.

Обучение и воспитание детей всегда были и остаются важнейшими аспектами жизни общества. От того, как подрастающее поколение будет готово к жизни, зависит будущее страны и мира в целом. Здоровое, адекватно сформированное и благополучное общество невозможно без интеллектуально развитых и морально здоровых граждан. Основы личностного развития, социальных навыков и эмоционального интеллекта закладываются в период дошкольного детства [6]. В прошлом задача воспитания детей дошкольного возраста лежала исключительно на плечах родителей. Родители, как первые и главные воспитатели, влияют на мировосприятие ребенка, его отношение к окружающему миру и другим людям. Они формируют базовые ценности, поведение и привычки, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всей жизни. Важно, чтобы родители не только обеспечивали физическое благополучие, но и уделяли внимание эмоциональной поддержке и развитию креативности.

С появлением дошкольных образовательных организаций, таких как детские сады, процесс воспитания и обучения стал более структурированным, педагогически осмысленным и разнообразным. Эти учреждения предоставляют детям возможность взаимодействовать с ровесниками, что способствует развитию коммуникативных, социальных навыков и умению работать в команде. Воспитатели и педагоги применяют различные методики и подходы, направленные на всестороннее развитие ребенка: от познавательных игр до творческих заданий. Таким образом, дошкольное образование играет важную роль в воспитании и обучении детей, однако это не освобождает родителей от ответственности. Дошкольное учреждение является важным и неотъемлемым дополнением к родительскому воспитанию, но не замещает его, поэтому роль родителей в воспитании детей остается ключевой. Их любовь, поддержка и личный пример являются основой для формирования у детей нравственных ценностей и здоровой самооценки. Именно совместная работа родителей и педагогов создает оптимальные условия для развития ребенка [11].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается нормативно-правовыми документами: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8], Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [5], Концепция развития личности ребенка в семье [3].

В соответствии с ФГОС ДО, педагоги обязаны развивать и применять в своей работе разнообразные формы взаимодействия с семьями воспитанников. Цель – сделать родителей не только равноправными, но и равно ответственными участниками образовательно-воспитательного процесса [5].

Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, порой осуществляют воспитание интуитивно, что не всегда дает позитивные результаты. Только общими усилиями семьи и образовательного учреждения можно помочь ребенку в развитии его потенциальных способностей и возможностей.

Проблему взаимодействия между семьей и дошкольной организацией рассматривали многие исследователи и педагоги. Например, в своей статье И.И. Фрезе, Л.Н. Малахова и Л.Р. Суетина подчеркивают важность доверия и открытости в отношениях между ДОО и семьей, где родители являются не просто потребителями образовательных услуг, а активными участниками. Они основательно утверждали, что дошкольная организация должна быть открытой системой, предоставляющей родителям возможность наблюдать за жизнью ребенка в группе, участвовать в образовательной деятельности и получать поддержку от педагогов [9]. Н.Г. Щербатова, О.А. Чадаева, Е.К. Бердникова и другие соавторы в своей статье рассказывают о проекте «Клуб Ок» – творческой мастерской, объединяющей детей, родителей и педагогов. Проект способствует развитию творческого потенциала, формирует коммуникативные связи и создает единое пространство для общения и совместного творчества [11]. С.А. Козлова в своей книге «дошкольная педагогика» рассматривает взаимодействие детского сада и семьи как ключевой элемент в воспитании и развитии ребенка. Автор подчеркивает необходимость создания партнерских отношений между педагогами и родителями [2]. Статья Н.М. Шкрыл и Л.Н. Шарфутдиновой посвящена развитию творческого потенциала старших дошкольников в контексте совместной творческой деятельности в системе отношений «педагог–родитель–ребенок». Описана модель взаимодействия ДОО с семьями по вопросам творческого развития ребенка через включение родителей как равноправных участников в развивающее педагогическое пространство [10]. С.Н. Юревич отмечает актуальность рассмотрения проблемы взаимодействия ДОО и семьи в свете современных тенденций развития дошкольного образования [12].

Анализ работ исследователей подтверждает значимость и актуальность темы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в воспитании, развитии и обучении детей дошкольного возраста. Для достижения положительных результатов от кооперации детского сада и семьи взаимодействие должно быть многогранным и разнообразным. Многогранность взаимодействия означает не просто формальные встречи или передачу информации. Важно создать прочную связь между ДОО и семьей, где каждый участник чувствует себя неотъемлемой частью единого воспитательного процесса. Разнообразие форм взаимодействия, в свою очередь, дает возможность учитывать индивидуальные особенности каждой семьи и ребенка. Приведём некоторые примеры тандема детского сада с семьями воспитанников: родительское собрание, лекции и консультации; дни открытых дверей; информационные стенды и сайт ДОО; мастер-классы; семейные праздники; беседы, опросы, анкетирование; клубы для родителей и другие [7].

Несмотря на большое разнообразие форм и видов совместной деятельности существует ряд проблем в данном направлении. Результаты проведенного опроса среди родителей показали, что лишь только 7% из них принимают активное участие в мероприятиях, организуемых детским садом, а 83% присутствуют только как зрители [1].

Выявленные автором дефициты позволили нам продолжить исследование. Для выявления причин отсутствия систематического участия родителей в учебно-воспитательном процессе ДОО нами был проведен опрос среди родителей воспитанников МБДОУ детский сад № 26 «Калинка» г. Павлово.

Были выявлены следующие результаты. Большинство родителей (41%) ответили, что в реальности формы работы, которые организует ДОО, являются неинтересными. Следующей причиной слабой заинтересованности родителей является большая занятость на работе (10%). 2% опрошенных родителей заявили, что стесняются проявлять активную деятельность в силу своей застенчивости и нерешительности. И у 1% был негативный опыт, из-за чего желание принимать активное участие отсутствует. Результаты представлены на рис.

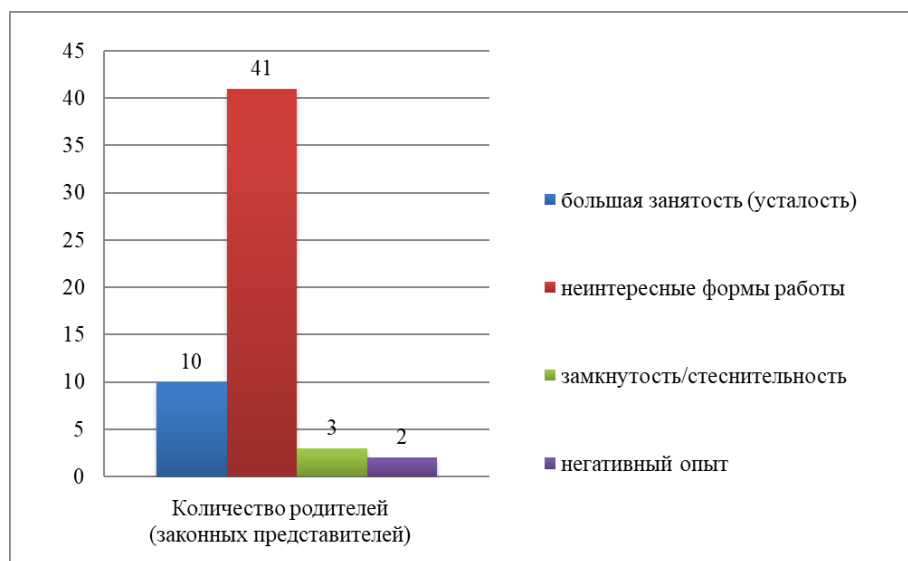


Рис. «Причины пассивного участия родителей в учебно-воспитательном процессе ДОО

Из представленных результатов можно сделать вывод, что основной проблемой пассивности родителей является однообразие форм работы по взаимодействию. В основном педагоги ограничиваются традиционными словесными методами работы, изредка применяют традиционные практические методы для повышения интереса и вовлечения родителей в активную деятельность, рекомендуется использовать разнообразные методы, как традиционные, так и инновационные. По высказываниям и пожеланиям родителей можно заключить, что они были бы более активны, если бы в работе с ними использовались интерактивные методы работы или организовывались формы работы творческой направленности. Исходя из рекомендаций родителей, можно предположить следующие формы и методы работы: мастер-классы специалистов по дошкольному воспитанию и образованию с участием детей; проектная деятельность; мозговой штурм; мировое кафе, технология «Метаплан», семейные гостиные и клубы, включая встречи с представителями разных профессиональных групп; интерактивные открытые занятия.

Рассмотрим некоторые формы работы с семьями воспитанников. Вовлечение родителей в совместную с педагогом организацию творческой деятельности дошкольников непосредственно в дошкольном образовательном учреждении позволяет укрепить отношения между детьми и родителями, т. к. совместное творчество создает условия для эмоциональной близости, открытого общения и позитивного взаимодействия [4]. Кроме того, участие родителей в творческом процессе способствует развитию творческого потенциала ребенка: их поддержка вдохновляет детей, раскрывает их способности и мотивирует на дальнейшее развитие, – а педагоги, в свою очередь, помогают им в этом процессе, создавая ситуации, где требуется мыслить нестандартно, экспериментировать с различными материалами и идеями. Также и родители, вовлеченные в этот процесс, могут привнести свои идеи и опять, что облегчает программу и делает ее более разнообразной. Таким образом, совместные проекты фор-

мируют единое пространство для общения и совместного творчества, объединяя усилия всех участников и создавая доброжелательную обстановку сотрудничества и взаимной поддержки. Родители, педагоги и дети становятся частью единого целого, что создает атмосферу доверия и взаимопомощи.

В качестве примеров совместно организованной творческой деятельности ДОО и родителей для детей можно выделить следующие:

- постановка сценок, где родители могут помочь детям с выбором роли, постановкой сцен, изготовлением костюмов и декораций, либо участвовать в сценке совместно с детьми. Также могут организовываться сценки по схеме «родитель–педагог» для детей. Инсценировки могут быть различной тематики, главное, чтобы они отвечали интересам детей и соответствовали образовательным стандартам и индивидуальным психологическим особенностям. Чаще всего проигрываются сценки по любимым литературным произведениям или мультипликационным фильмам, например, «Репка», «Золотой петушок», «Курочка ряба» и др. Также допустимы сценки в стиле «Ералаш» для детей старшего дошкольного возраста;

- творческие мастер-классы, т. к. совместное создание поделок, рисование, лепка, аппликация – это не только интересное занятие, но и возможность для родителей проявить свои навыки и поделиться опытом с детьми. Примером такой деятельности могут быть мастер-классы «Моя любимая игрушка», «Елочная игрушка», «Как я лечу свои книги», «Новое платье для Маши и шорты для Миши» и др.;

- совместные вечера поэзии: чтение стихов и других литературных произведений, а также чтение по ролям способствует развитию речи, воображения и фантазии у детей. Совместное чтение создает положительные ассоциации с книгами, что способствует формированию у детей интереса к литературе и желанию читать самостоятельно. Эффект может увеличиться за счет именно совместной деятельности родителей и педагогов, т. к. у детей возникает личный положительный пример перед глазами двух авторитетных для ребенка личностей. Примеры тем для совместных вечеров поэзии: «Сказочник Пушкин», «Наш любимый Самуил Маршак», «Лев Николаевич Толстой для детей и взрослых» и др.

Совместная творческая деятельность педагогов и родителей в детском саду приносит множество положительных результатов, которые проявляются в различных аспектах развития детей и взаимодействия с семьей. Во-первых, такая деятельность значительно повышает уровень творческой активности детей, т. к. совместная работа с родителями стимулирует интерес к творчеству, расширяет кругозор и помогает им проявить свой индивидуальный стиль. Во-вторых, творческие проекты способствуют развитию коммуникативных навыков: педагоги, родители и дети, работая вместе, учатся вести диалог, находить взаимопонимание и эффективно работать в команде. Наконец, взаимодействие родителей и детской образовательной организацией в рамках этих проектов формирует положительный образ ДОО, укрепляя доверие и создавая позитивный имидж. Таким образом, совместная творческая деятельность приносит значительные преимущества как детям, так и всему образовательному сообществу.

Подводя итог, можно сказать, что взаимодействие педагогов и родителей в процессе творческой деятельности позволяет создать уникальный симбиоз. Родители получают возможность глубже погрузиться в мир ребенка, тем самым увидеть, как он мыслит, какие у него интересы, какие трудности он испытывает. Это позволяет лучше понимать своего ребенка, находить общий язык и строить более прочные отношения. Педагоги получают ценную информацию о ребенке из первоисточника. Родители могут поделиться своими наблюдениями, рассказать о талантах и интересах ребенка, о его индивидуальных особенностях. Это помогает разработать педагогам более эффективные программы обучения и развития. Педагог же в ненавязчивой форме может дать родителям профессиональные педагогические советы для помощи в воспитании детей. Ребенок получает чувство уверенности и поддержки, видя, как родители и воспитатели работают вместе. Он чувствует себя частью единого целого, что дает ему чувство защищенности и уверенности в своих силах. Творческая деятельность же способствует ненавязчивой и комфортной для всех участников координации психолого-педагогических процессов и воспитательно-образовательной деятельности.

Литература

1. Антонова Н.Л. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 147–161.
2. Дошкольная педагогика / под ред. С.А. Козлова, Т.А. Куликова. 3-е изд., исправ. и доп. М.: Издат. центр «Академия», 2001.
3. Концепция развития личности ребенка в семье: основы семейного воспитания – 2024. Одобрена постановлением президиума Российской академии образования от 26 сентября 2024 года. № 6/2. [Электронный ресурс]. URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/09/koncepcija-razvitija-lichnosti-rebenka-v-seme.pdf?ysclid=m3ppw48tph230134040> (дата обращения: 20.11.2024).
4. Меренков А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2005.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ № 1155: [утвержден Министерством образования и науки российской федерации 17 октября 2013 г.]. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 23.09.2024).
6. Пульникова Н.П., Меньшенина А.А. Проблемы взаимодействия семьи и детского сада в процессе развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегодн. междунар. науч.-практич. конф. 2014. № 2.
7. Технология новых форм взаимодействия дошкольного образовательного учреждения в семье / под ред. Н.М. Бутырина, С.Ю. Боруха, Т.Ю. Гущина [и др.]. Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2004.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. на 2015 г. : с коммент. юристов компании «Гарант» к послед.изм. / [сост.: А.А. Кельцева, С.Е. Прыгунов]. М.: Эксмо, 2015.
9. Фрезе И.И., Малахова И.И., Суетина Л.Р. Взаимодействие семьи и детского сада в успешном воспитании дошкольника // Молодой ученый, 2016. № 21(125). С. 944–949. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/125/34853/> (дата обращения: 23.09.2024).
10. Шкрыль Н.М., Шарафутдинова Л.Н. Взаимодействие дошкольной организации и семьи в вопросах развития у детей творческого потенциала // Самарский научный вестник. 2014. № 1(6). С. 124–127.
11. Щербатова Н.Г., Чадаева О.А., Бердникова Е.К. [и др.]. Вовлечение родителей в коллективно-творческую деятельность // Молодой ученый. 2022. № 14(409). С. 340–342. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/409/90023/> (дата обращения: 19.10.2024).
12. Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи / под ред. С.Н. Юревич. М.: Изд-во Юрайт, 2024.

Психологические науки

УДК 159.9.072

Е.Г. АГАПОВА, Н.Н. ПЛОТНИКОВА

(Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

На основе теоретического анализа литературы определяется понятие субъективного благополучия личности, рассматриваются его психологические детерминанты. Толерантность к неопределенности и саморегуляция изучаются в контексте личностных ресурсов субъективного благополучия личности. Приводятся результаты эмпирического исследования наличия и характера взаимосвязи субъективного благополучия личности, толерантности к неопределенности и саморегуляции.

Ключевые слова: психологическое здоровье, субъективное благополучие личности, переживание счастья, толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, саморегуляция, детерминанты субъективного благополучия личности.

ELENA AGAPOVA, NATALIYA PLOTNIKOVA

(Volgograd)

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF PERSONALITY

On the basis of the theoretical analysis of literature there is defined the concept of subjective well-being of personality. There are considered its psychological determinants. Tolerance to uncertainty and self-regulation are studied in the context of personal resources of subjective well-being of personality. There are given the results of empirical study of existence and nature of relationship of subjective well-being of personality, tolerance to uncertainty and self-regulation.

Key words: psychological health, subjective well-being of personality, happiness experience, tolerance to uncertainty, intolerance to uncertainty, self-regulation, determinants of subjective well-being of personality.

Актуальность проблемы психологических детерминант субъективного благополучия личности обусловлена рядом обстоятельств. Прежде всего, проблема субъективного благополучия личности находится в тесной взаимосвязи с исследованиями психологии здоровья и качества жизни. Субъективное благополучие является важным показателем общего психического состояния человека и его способности адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Круг вопросов при этом достаточно широк: из чего складывается внутреннее равновесие и гармония личности, каким образом субъективное благополучие участвует в регуляции поведения, какие психологические детерминанты определяют степень удовлетворенности жизнью человека?

Во-вторых, психологические факторы играют ключевую роль в формировании субъективного благополучия. Они включают такие аспекты, как самооценка, уровень тревожности, степень удовлетворенности жизнью, межличностные отношения и мн. др. Понимание этих факторов позволяет лучше понять причины возникновения стресса, депрессии и других психосоматических расстройств.

В-третьих, исследования психологических детерминант субъективного благополучия могут помочь в разработке эффективных стратегий для улучшения психического здоровья и повышения качества жизни людей. Это включает создание программ психологической поддержки, тренингов по управлению стрессом, развитие социальных навыков и многие другие меры.

Таким образом, изучение психологических детерминант субъективного благополучия является важной задачей современной психологии, т. к. оно способствует улучшению качества жизни людей и помогает предотвратить возникновение различных психических расстройств.

Несмотря на то, что на протяжении последних десятилетий активно разрабатываются проблемы, связанные с изучением благополучия, до сих пор нет единых подходов к использованию этого понятия

и связанных с ним терминов, а также в понимании его структуры, свойств, функций и т. д. Так, Л.В. Куликов под субъективным благополучием личности понимает «...переживание удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности» [4, с. 44]. Д.Б. Леонтьев рассматривает этот психологический феномен через субъективное переживания счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, связанное со степенью реализации основных компонентов позитивного функционирования [6, с. 152]. Р.М. Шамянов определяет субъективное благополучие как «...отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности» [9, с. 225].

В последние годы все чаще встречается мнение о том, что мера переживания субъективного благополучия в гораздо большей степени зависит от личности (врожденных или прижизненно сформировавшихся устойчивых особенностей), нежели от случайности и объективных условий жизни [4, 9 и др.].

Среди психологических детерминант, определяющих субъективное благополучие личности, особое место занимают толерантность к неопределенности [3, 5 и др.] и саморегуляция [7]. Толерантность к неопределенности как психологическая характеристика человека играет важную роль в сохранении внутреннего равновесия, в борьбе со стереотипами и предубеждениями, а также в стабильности жизненного пути личности.

Для того, чтобы этот баланс соблюдался и был более продолжительным и устойчивым, необходим еще один важный навык – умение управлять собственной жизнью, телом и эмоциями, т. е. саморегуляция.

Вместе с тем, исследований, направленных на анализ взаимосвязи субъективного благополучия личности, толерантности к неопределенности и саморегуляции, недостаточно. Это и определило проблему настоящего исследования.

Цель исследования состояла в изучении наличия и характера взаимосвязи субъективного благополучия личности с толерантностью к неопределенности и саморегуляцией как его психологических детерминант. В качестве *гипотезы исследования* выступило предположение о том, что субъективное благополучие личности прямо коррелирует с толерантностью к неопределенности и саморегуляцией.

В эмпирическом исследовании применялся следующий *диагностический комплекс*: «Методика диагностики субъективного благополучия личности» Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой [9]; Методика «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) В.И. Моросановой [7]; Опросник «Толерантность и интолерантность к неопределенности» С. Баднера в модификации Т.В. Корниловой, М.А. Чумакова [3]. Для статистической обработки эмпирических данных применялись методы описательной и проверяющей статистики (коэффициент корреляции r_{xy} Спирмена). Анализ подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости $p < 0,05$.

Исследование проводилось на рандомизированной выборке респондентов в количестве 43 человек в возрасте от 20 до 64 лет. Бланки методик и инструкции были представлены в сервисе для онлайн-опросов, доступ к которым осуществлялся через электронную ссылку, отправленную в личные мессенджеры и групповые чаты.

Обратимся к анализу эмпирических результатов.

Результаты диагностики, полученные по методике диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой [9], свидетельствуют о преобладании у респондентов среднего (51,2%) и низкого уровней (46,5%) субъективного благополучия (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов по уровням субъективного благополучия личности

Показатели субъективного благополучия личности	Количество респондентов					
	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%
Эмоциональное благополучие	2	4,7	21	48,8	20	46,5
Экзистенциально-деятельностное благополучие	2	4,7	24	55,8	17	39,5

Показатели субъективного благополучия личности	Количество респондентов					
	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%
Эго-благополучие	2	4,7	18	41,9	23	53,5
Гедонистическое благополучие	3	7,0	20	46,5	20	46,5
Социально-нормативное благополучие	3	7,0	16	37,2	24	55,8
Общее субъективное благополучие	1	2,3	22	51,2	20	46,5

При этом, в структуре субъективного благополучия личности участников исследования доминирует экзистенциально-деятельностное благополучие. Количество респондентов с низким уровнем этого компонента 17 человек (39,5%), что ниже по сравнению с другими показателями удовлетворенности.

Это может свидетельствовать о том, что респондентами чаще жизнь воспринимается монотонной, деятельность не приносит им должного удовлетворения, прослеживается нарушение баланса между положительными и отрицательными эмоциями, присутствует недовольство внешностью либо чертами характера. Достижение социального статуса тормозится из-за рассогласованности внутреннего цензора с социальными нормами, вызывает беспокойство сфера материального благополучия и чувства безопасности. В случае с частью респондентов с низким уровнем субъективного благополучия присутствует наличие нарушений условий жизни и деятельности, дисбаланс взаимоотношений с окружающими и с собой, низкая самооценка и неуверенность в себе, отсутствие мотивации.

Результаты диагностики саморегуляции поведения, полученные по методике В.И. Моросановой [7], представлены в табл. 2. Как видно из таблицы, у 46,5% участников исследования (20 человек) отмечается высокий уровень общей саморегуляции.

Таблица 2

Распределение респондентов по уровням сформированности компонентов саморегуляции

Показатели саморегуляции	Количество респондентов					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%
Планирование	19	44,2	19	44,2	5	11,6
Моделирование	20	46,5	21	48,8	2	4,7
Программирование	9	20,9	29	67,4	5	11,6
Оценивание результатов	22	51,2	19	44,2	2	4,7
Гибкость	16	37,2	21	48,8	6	14,0
Самостоятельность	14	32,6	21	48,8	8	18,6
Общий уровень саморегуляции	20	46,5	22	51,2	1	2,3

Это может свидетельствовать о том, что респонденты самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознано. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Респонденты часто способны овладевать новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, обеспечивая себе успехи в привычных видах деятельности. У 51,2% участников (22 человека) исследования отмечается средний уровень общей саморегуляции. Что говорит о недостаточной сформированности системы осознанной саморегуляции произвольной активности, влиянию личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению

цели. У 2,3% участников исследования (1 человек) отмечается низкий *уровень общей саморегуляции*. Это позволяет нам предположить, что потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, испытуемый более зависим от ситуации и мнения окружающих людей. Снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей. Успешность овладения новыми видами деятельности в большей степени зависит от требований осваиваемого вида активности.

Результаты диагностики, полученные по методике толерантности и интолерантности к неопределенности С. Баднера в модификации Т.В. Корниловой, М.А. Чумакова [3], показывают, что у большинства респондентов представленной выборки (39,5% и 27,9%) толерантность к неопределенности выражена на среднем уровне и немного ниже среднего уровня (табл. 3).

Таблица 3

Распределение респондентов по уровням толерантности к неопределенности

Шкалы методики	Количество респондентов													
	Высокий уровень		Выше среднего уровень		Немного выше среднего уровень		Средний уровень		Немного ниже среднего уровня		Ниже среднего уровня		Низкий уровень	
	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%
Интолерантность к неопределенности	3	7,0	8	18,6	7	16,3	25	58,1						
Толерантность к неопределенности			2	4,7	2	4,7	17	39,5	12	27,9	6	14,0	4	9,3

Мы можем предположить, что у участников исследования может наблюдаться принятие условий неопределенности, часто присутствует поиск конструктивных способов действий в них и их закрепление. У 9,3% респондентов (4 человека) отмечается низкий *уровень толерантности к неопределенности*. Результаты позволяют предположить, что имеются избегание условий неопределенности, нежелание действовать в отсутствии четких ориентиров, неготовность принять реальность во всей ее неоднозначности и сложности, установка воспринимать и интерпретировать неоднозначную ситуацию как угрозу. Это говорит о том, что могут наблюдаться принятие условий неопределенности, поиск конструктивных способов действий в них и их закрепление, трудности в изменении прежних взглядов и стратегий, рациональный поиск информации.

У 7% респондентов (3 человека) отмечается высокий уровень *интолерантности к неопределенности*, и мы можем заключить высокое стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности. У 18,6% участников исследования (8 человек) выявлен уровень выше среднего *интолерантности к неопределенности*, у 16,3% респондентов (7 человек) выявлен уровень немного выше среднего *интолерантности к неопределенности*. Мы можем предположить о наличии главенствующей роли правил и принципов, разделении правильных и неправильных способов, мнений и ценностей. У 58,1% респондентов (25 человек) отмечается средний уровень *интолерантности к неопределенности*. Опираясь на полученные данные, можем предположить, что у испытуемых могут наблюдаться трудности в изменении прежних взглядов и стратегий, делают акцент на рациональный поиск информации.

Для статистической проверки гипотезы исследования о том, что субъективное благополучие имеет прямую связь с толерантностью и интолерантностью к неопределенности и саморегуляцией, мы провели корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции гхуСпирмена.

В табл. 4. представлены значимые коэффициенты корреляции между шкалами методик, выявленные в результате математической обработки результатов исследования.

Таблица 4

Значимые коэффициенты корреляции субъективного благополучия личности с саморегуляцией

Шкалы субъективного благополучия	Показатели саморегуляции	Коэффициент корреляции	Р
Экзистенциально-деятельностное благополучие (ЭДБ)	Планирование	,329	*
	Оценивание результатов (Ор)	,513	***
Эмоциональное благополучие (ЭБ)	Оценивание результатов (Ор)	,321	*
Социально-нормативное благополучие (СНБ)	Оценивание результатов (Ор)	,343	*
Субъективное благополучие (СБ)	Оценивание результатов (Ор)	,414	**

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Обнаружена статистически значимая прямая связь между экзистенциально-деятельностным благополучием (ЭДБ) и планированием (Пл) ($p \leq 0,05$); оценкой результатов как компонента саморегуляции и экзистенциально-деятельностным благополучием (ЭДБ) ($p \leq 0,001$), эмоциональным благополучием (ЭБ) ($p \leq 0,05$), социально-нормативным благополучием (СНБ) ($p \leq 0,05$), общим субъективным благополучием (СБ) ($p \leq 0,01$). Не выявлены корреляции там, где наличие корреляции было ожидаемо, а именно между толерантностью и интолерантностью к неопределенности и саморегуляцией и субъективным благополучием.

Таким образом, можно сделать вывод, что экзистенциально-деятельностное благополучие связано с компонентами саморегуляции планированием и оценкой результатов. Это подтверждает, что достижение цели напрямую связано с осознанным планированием деятельности, с ее детализированностью и реалистичностью. В свою очередь, получение удовольствия от успеха зависит от адекватной самооценки, наличия устойчивых критериев оценки результатов, а также развитой способности к адаптации в изменяющихся условиях.

С оценкой результатов компонента саморегуляции выявлена связь с ощущением эмоционального благополучия, социально-нормативного благополучия и субъективного благополучия. Достаточно интересная взаимосвязь обнаружена между ощущением благополучия и непосредственно деятельностью, а именно, наличие сбалансированности занимаемого социального статуса с потребностями и возможностями их удовлетворения. Это, в свою очередь, сопровождается положительным эмоциональным фоном, чувством удовлетворенности и зависит от развитости и адекватности самооценки, устойчивости субъективных критериев оценки результатов, а также понимания и осознания как факта рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведших к нему причин, гибко адаптируясь к изменению условий.

Таким образом, гипотеза исследования статистически подтвердилась частично.

Литература

1. Бочарова Е.Е. Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы субъективного благополучия // Вестник Москов. гос. област. ун-та. Сер.: Психологические науки. 2012. № 2. С. 38–44.
2. Ворожейкин С.А. Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия // Изв. Саратовского университета. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. № 4 (44). С. 316–327.
3. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А. [и др.]. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
4. Куликов Л.В. Психология настроения. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997.

5. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (дата обращения: 20.10.2024).
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
7. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
8. Носова Л.М. Субъективное благополучие: теоретико-методологические подходы // Вестник Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. 2019. № 1(49). С. 130–139.
9. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008.

Химические науки

УДК 372.854

Г.А. САВИН, А.Ю. РУМЯНЦЕВА, Е.Г. БИРЮКОВА
(Волгоград)

ОКИСЛИТЕЛЬНО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ

Представлены литературные данные об окислительно-восстановительных реакциях. Предложены простые, наглядные и легко воспроизводимые опыты учебно-исследовательского характера по окислению и восстановлению веществ. Этот материал может быть рекомендован учителям для практического применения в преподавании химии в школе.

Ключевые слова: окисление, восстановление, степень окисления, окислитель, восстановитель, окислительно-восстановительные реакции.

GENNADIY SAVIN, ARINA RUMYANTSEVA, HELEN BIRYUKOVA
(Volgograd)

REDOX REACTIONS

The literature data of redox reactions are presented. The simple, visual and easily reproducible experiments of educational and research nature on the oxidation and reduction of substances are proposed. This material can be recommended to teachers for practical use in teaching Chemistry at school.

Key words: oxidation, reduction, degree of oxidation, oxidizer, reducing agent, redox reactions.

Окислительно-восстановительные реакции (ОВР) являются одним из основных типов превращений химических веществ. Они характерны как для объектов неживой природы (химические процессы, происходящие в атмосфере, в водной среде, в земной коре), так и для живых организмов (биохимические реакции в живых клетках и их органоидах, тканях, органах). Кроме того, эти реакции лежат в основе важнейших процессов многих промышленных производств. Прежде всего, это относится к нефтехимической, химической отраслям промышленности, к черной и цветной металлургии, а также легкой, пищевой, фармацевтической промышленности. Таким образом, исследование окислительно-восстановительных реакций актуально и в наши дни так же, как актуально и приобретение знаний об этих процессах.

Окислительно-восстановительные реакции – это реакции, при которых атомы химических элементов в составе реагирующих веществ изменяют свои степени окисления. Из определения следует, что ключевым понятием при характеристике ОВР является понятие **«степень окисления»**. Под степенью окисления подразумевают условный (формальный, реально несуществующий) заряд, который мог возникнуть в случае полного смещения электронов ковалентной связи от одних атомов к другим. Он обозначается знаком (+) или (–) и числом над знаком элемента в формуле вещества, например:



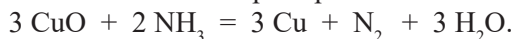
Степени окисления атомов элементов в ионных соединениях (с ионной связью и ионной кристаллической решеткой) численно равны зарядам ионов.

Самая высокая (наибольшая) степень окисления называется **высшей степенью окисления**. Она равна номеру группы, в которой находится элемент. Исключения составляют два самых активных элемента-неметалла: **фтор** (он находится в 7 группе): никогда не может иметь положительную степень

окисления, т. к. он всегда принимает электроны от других элементов и имеет степени окисления **0** (F_2) и **-1** (HF , AlF_3 и др. его соединения); **кислород** (он находится в 6 группе): никогда не имеет высшую степень окисления +6, т. к. принимает электроны от других элементов, кроме фтора и имеет степени окисления: **-2** (H_2O , Al_2O_3 и др. оксиды, их гидроксиды $NaOH$, $Ba(OH)_2$, HNO_3 , H_2SO_4 и др., а также соли); **-1** (H_2O_2 , Na_2O_2 и другие пероксиды); **-0,5** (KO_2 и другие надпероксиды); **0** (O_2 , O_3); **+1** (O_2F_2); **+2** (OF_2).

Самая низкая (наименьшая) степень окисления называется **низшей степенью окисления**.

Название этих реакций говорит о том, что в них одновременно протекают два процесса: окисление одних веществ и восстановление других. То вещество, которое в результате реакции теряет электроны, называется **восстановителем**, а само при этом окисляется. Следовательно, **окисление** – это отдача электронов восстановителями. То вещество, которое в результате реакции приобретает электроны, называется **окислителем**, а само при этом восстанавливается. Следовательно, **восстановление** – это присоединение электронов окислителями. Например:



В этой ОВР оксид меди CuO – окислитель за счет Cu^{+2} , а аммиак NH_3 – восстановитель за счет N^{-3} ; превращение оксида меди в медь Cu^0 – процесс восстановления, а превращение аммиака в азот N_2^0 – процесс окисления.



В этой ОВР хромат калия K_2CrO_4 – окислитель за счет Cr^{+6} , а металлический цинк Zn^0 – восстановитель; превращение хромата калия в комплексный хромит

$K_3[Cr^{+3}(OH)_6]$ – процесс восстановления, а превращение цинка в комплексный цинкат $K_2[Zn^{+2}(OH)_4]$ – процесс окисления.

В *высшей степени окисления* элемент *всегда окислитель*. В *низшей степени окисления* элемент *всегда восстановитель*. В среднем значении степени окисления элемент может выступать и окислителем (если он реагирует с восстановителем), и восстановителем (если он реагирует с окислителем). Все зависит от того, с каким веществом он вступает в ОВР. Рассмотрим пероксид водорода, H_2O_2 : в нем кислород имеет среднее значение степени окисления – O^{-1} , поэтому он может и принять электрон (перейти в O^{-2}), выступив окислителем, и отдать электрон (перейти в O^0), выступив восстановителем. Если пероксид водорода H_2O_2 реагирует с перманганатом калия $KMnO_4$ (в нем марганец в высшей степени окисления Mn^{+7} , поэтому является окислителем!), то пероксид выступит восстановителем и превратится в O^0 (O_2). Если же пероксид водорода H_2O_2 реагирует с йодоводородом HI (в нем йод в низшей степени окисления I^{-1} , поэтому является восстановителем!), то пероксид выступит окислителем и превратится в O^{-2} (H_2O).

В том случае, когда оба реагирующих вещества имеют элементы в высших степенях окисления, например, $KMn^{+7}O_4$ и $HN^{+5}O_3$, то ОВР между ними невозможна. То же самое справедливо для реагирующих веществ, имеющих элементы в низших степенях окисления, например, HI^{-1} и $N^{-3}H_3$: ОВР между ними невозможна! Хотя они могут реагировать друг с другом с образованием соли – йодида аммония: $N^{-3}H_3 + HI^{-1} = N^{-3}H_4 I^{-1}$, однако при этом не происходит изменение степеней окисления атомов элементов, что свидетельствует о том, что эта реакция не является ОВР.

Степень окисления элементов в простых веществах всегда равна нулю, например: H_2^0 , Cl_2^0 , O_2^0 , O_3^0 , P_4^0 , S_8^0 , Al^0 , Fe^0 .

Степень окисления в сложных веществах (в соединениях) может принимать любые значения, включая 0 и дробные величины, например:



Типичными окислителями являются:

- перманганат калия (натрия), $KMn^{+7}O_4$ ($NaMn^{+7}O_4$);
- дихромат калия (натрия) $K_2Cr_2^{+6}O_7$ ($Na_2Cr_2^{+6}O_7$) и хромат калия (натрия) $K_2Cr^{+6}O_4$ ($Na_2Cr^{+6}O_4$);
- азотная кислота, $HN^{+5}O_3$;

- концентрированная серная кислота, $\text{H}_2\text{S}^{+6}\text{O}_4$;
- галогены и их соединения с положительной степенью окисления, например: хлор Cl_2^0 , хлорноватистая кислота HCl^{+1}O и ее соли – гипохлориты, хлористая кислота $\text{HCl}^{+3}\text{O}_2$ и ее соли – хлориты, хлорноватая кислота $\text{HCl}^{+5}\text{O}_3$ и ее соли – хлораты, хлорная кислота $\text{HCl}^{+7}\text{O}_4$ и ее соли – перхлораты;
- соединения *неактивных* металлов (Cu^{+2} , Hg^{+2} , Ag^{+1} , Au^{+3} , Pt^{+2}), а также металлов средней активности в высокой степени окисления (Fe^{+3} , Pb^{+4} , Bi^{+5}).

Типичными восстановителями являются:

- металлы, особенно – активные;
- сероводород H_2S^{-2} и сульфиды Na_2S^{-2} ; а также дисероводород $\text{H}_2\text{S}_2^{-1}$ и дисульфиды FeS_2^{-1} ;
- йодоводород HI^{-1} и йодиды KI^{-1} (в меньшей степени – бромоводород HBr^{-1} и бромиды NaBr^{-1} ; хлороводород HCl^{-1} и хлориды KCl^{-1});
- неактивные неметаллы (водород H_2 , углерод C , кремний Si , фосфор P) и некоторые их соединения (монооксид углерода – угарный газ, C^{+2}O ; силан Si^{-4}H_4 ; фосфин P^{-3}H_3) [1].

Благодаря чему же происходит изменение степеней окисления? Это возможно только тогда, когда в результате взаимодействия реагентов электроны от одних атомов переходят к другим атомам. Здесь очень важно помнить правило: **число электронов, отданных восстановителем, всегда равно числу электронов, принятых окислителем**. На этом основаны методы расстановки коэффициентов в ОВР. Один из них – **метод электронного баланса**. Рассмотрим его на примере перманганата калия – одного из самых распространенных окислителей.

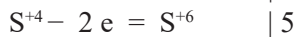
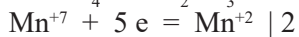
Перманганат калия восстанавливается в разные продукты. Все зависит от среды (кислая, нейтральная, щелочная). Так, **в кислой среде Mn^{+7} переходит в Mn^{+2}** . Это легко объяснить: в кислой среде марганец как металл должен проявить основные свойства, которые, как известно, у металлов наблюдаются в невысокой степени окисления (+1, +2). Поскольку в качестве кислой среды применяют серную кислоту, то продуктом восстановления марганцовки будет сульфат марганца MnSO_4 . В случае применения другой кислоты образуются другие соли.

Далее, **в нейтральной среде Mn^{+7} переходит в Mn^{+4}** . Это тоже легко объяснить: в нейтральной среде марганец как металл должен проявить амфотерные свойства, которые, как известно, у металлов наблюдаются в средней степени окисления (+3, +4). Таким образом, в качестве продукта восстановления образуется диоксид марганца MnO_2 .

Наконец, **в щелочной среде Mn^{+7} переходит в Mn^{+6}** . Это также легко понять: в щелочной среде марганец как металл должен проявить кислотные свойства, которые, как известно, у металлов наблюдаются в высокой степени окисления (+5, +6, +7). Так, в качестве продукта восстановления образуется манганат калия K_2MnO_4 [2].

Примеры ОВР с участием KMnO_4 .

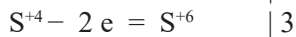
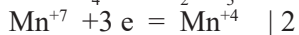
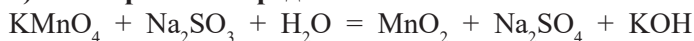
а) в кислой среде:



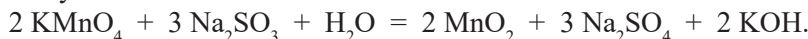
Получаем:



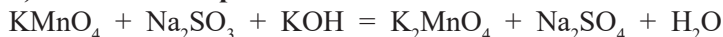
б) в нейтральной среде:

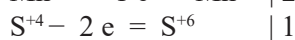
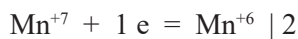


Получаем:

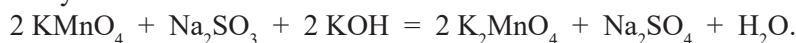


в) в щелочной среде:



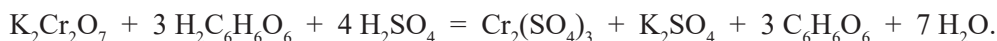


Получаем:



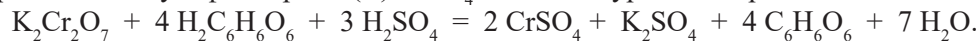
Важным аспектом преподавания химии является более широкое внедрение в учебный процесс химического эксперимента, использование которого повышает интерес к предмету, способствует лучшему пониманию изучаемого материала, облегчает усвоение знаний по химии, побуждает обучающихся к самостоятельному поиску химической информации. В связи со сказанным предлагаем новые опыты по ОВР, которые носят учебно-исследовательский характер. Эти опыты можно применять в дополнение к опытам, предусмотренным программой дисциплины [3].

Опыт № 1. Взаимодействие дихромата калия $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ с аскорбиновой кислотой $\text{H}_2\text{C}_6\text{H}_6\text{O}_6$. В опыте целесообразно использовать 3–5% водные растворы реагентов. Исходные вещества легкодоступны: дихромат – лабораторный реагент, аскорбиновую кислоту можно приобрести в аптеке. К 1–2 мл раствора дихромата калия добавляют 1–2 мл раствора серной кислоты. Затем к приготовленной смеси небольшими порциями добавляют раствор аскорбиновой кислоты и внимательно наблюдают за изменениями, происходящими в результате ОВР. А эти изменения следующие. Вначале оранжевая окраска дихромата меняется на зеленую окраску. Это свидетельствует о том, что продуктом восстановления дихромата является соединение Cr^{+3} – сульфат хрома (III) $\text{Cr}_2(\text{SO}_4)_3$. Уравнение реакции:

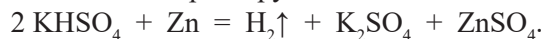


Аскорбиновая кислота при этом превращается в дегидроаскорбиновую кислоту $\text{C}_6\text{H}_6\text{O}_6$.

При дальнейшем добавлении раствора аскорбиновой кислоты наблюдают изменение зеленой окраски смеси на синюю. В литературных источниках находят, что синяя окраска характерна для солей Cr^{+2} . Отсюда вывод: в результате взаимодействия произошло более глубокое восстановление дихромата с образованием сульфата хрома (II) CrSO_4 . Итоговое уравнение реакции:



Опыт № 2. Взаимодействие цинка с кислыми солями щелочных металлов. В качестве исходных веществ можно использовать легкодоступные гидрокарбонат натрия (пищевую соду) NaHCO_3 и гидросульфат калия KHSO_4 . К 2–3 мл растворов кислых солей добавляют по 1–2 гранулы металлического цинка. Наблюдают выделение газа при взаимодействии цинка с гидросульфатом калия. С гидрокарбонатом натрия реакция не идет. Анализ полученных результатов позволяет установить причину, которая заключается в характере диссоциации указанных солей. Гидрокарбонат натрия в воде распадается на катионы натрия Na^+ и гидрокарбонат-ионы HCO_3^- , которые являются анионами слабого электролита (угольной кислоты) и далее не подвергаются диссоциации. По иному диссоциирует гидросульфат калия, образуя катионы калия K^+ и гидросульфат-ионы HSO_4^- , которые являются анионами сильного электролита (серной кислоты) и далее подвергаются диссоциации с образованием катионов водорода H^+ и сульфат-ионов SO_4^{2-} . С ионами H^+ и реагирует цинк в ОВР. Молекулярное уравнение реакции:



В заключении отметим, что предложенный материал по ОВР с успехом могут использовать как учителя химии при подготовке и проведении занятий, так и сами школьники для самостоятельного ознакомления с этими реакциями и углубления знаний о них. Этот материал также может быть полезным для студентов ссузов и вузов, изучающих химические дисциплины.

Литература

1. Глинка Н.Л. Общая химия: учебник / под ред. В.А. Попкова, А.В. Бабкова. 17-е изд. перераб. и доп. М.: Юрайт, 2010.
2. Еремин В.В., Кузьменко Н.Е., Дроздов А.А. [и др.]. Химия. 11 класс. Углубленный уровень. / под ред. В.В. Лунина. М.: Дрофа, 2019.
3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Химия для 10–11 классов образовательных организаций (углубленный уровень). М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования, 2023.