

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое
образование

Магистерская программа

Социальная педагогика

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Подготовка учителей начальных классов к социально-педагогической
работе с детьми из семей мигрантов»**

Студент


(подпись, дата)

Хорошун
Мария Викторовна
(фио полностью)

Научный руководитель
к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Калашникова С.С.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр
к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, директор Зареченского
технологического института – филиала
ФГБОУ ВО «Пензенский
государственный технологический
университет»


(подпись, дата)

Разуваев С.Г.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.01.2021 № 6)

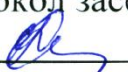
Заведующий выпускающей кафедрой


(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5 (протокол заседания ГЭК от 20.02.21 № 7)

Секретарь ГЭК


(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2021 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретический основы подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	12
1.1 Социально-педагогическая работа с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе как педагогическая проблема	12
1.2 Готовность учителей начальных классов как результат подготовки к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	33
1.3 Модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	46
Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по реализации модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	59
2.1 Организация и результаты констатирующего этапа опытнo-экспериментальной работы	59
2.2 Реализация модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	74
2.3 Анализ результатов реализации модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов	83
Заключение	90
Список использованных источников	94
Приложения	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обострение глобальных проблем, решение которых невозможно без выхода за национальные рамки, растущая взаимосвязь и взаимозависимость стран и народов современного мира, интернационализация экономики, науки и культуры. Среди причин увеличения миграции называют: притеснение представителей некоренных национальностей в бывших союзных республиках; введение в действие дискриминационных законов, ущемляющих гражданские права некоренных жителей; вооруженные конфликты, особенно в Закавказье, на Северном Кавказе, Молдове, Таджикистане; ухудшение криминогенной обстановки; резкое понижение экономического благосостояния людей; желание попасть на историческую родину [50].

Таким образом, усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

Интенсивная иммиграция в Россию переселенцев из стран СНГ привела к появлению в российских школах детей-мигрантов.

Для успешной адаптации значительная роль в этом процессе отводится общеобразовательным организациям, где возможно оказание специальной помощи и поддержки детям из семей вынужденных переселенцев и оказание им психолого-педагогической поддержки, обеспечивающей успешный процесс школьной адаптации. Несомненно, что стрессовая ситуация, в которой оказываются дети, и связанные с ней трудности оказывают влияние не только на их физическое, но и психическое состояние. Особого внимания требуют дети младшего школьного возраста, в силу возрастных и психологических особенностей не способные самостоятельно преодолеть экстремальное воздействие неблагоприятной ситуации [39].

Проблема заключается в том, что организация психолого-педагогического сопровождения требует знания особенностей детей из семей вынужденных переселенцев, разделяющих культурно-языковые традиции с представителями принимающей страны, что предполагает знание русского языка, наличие общих традиций, нравственных ценностей, религиозных убеждений.

Сегодняшняя ситуация в стране актуализировала ряд новых педагогических проблем, направленных на решение задач педагогической поддержки и адаптации. С конца 90-х годов в отечественной педагогике происходит развитие новой области педагогической науки – миграционной педагогики. Впервые она была сформулирована в отечественной научной школе Е.В. Бондаревской (И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко, Л.М. Сухорукова и др.).

В разработке этой области знания исследователи опираются на труды отечественных педагогов Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко В.А. Сухомлинского и других, в которых обосновывается важность педагогической поддержки в развитии личности. Особый интерес представляют разработки современных проблем миграции, отличающиеся многогранностью и широким спектром изучаемых объектов. Так, социально-психологический аспект положения русских в странах ближнего зарубежья исследуется Н.М. Лебедевой; влияние миграционных процессов на межнациональные отношения – Р.А. Костиным; вопросы социальной адаптации вынужденных мигрантов раскрывает В.С. Айрапетов. В целом внимание ученых сконцентрировано на исторических, демографических и структурных особенностях миграции, при этом практически отсутствуют работы, связанные с образовательной парадигмой миграции, с адаптацией, поддержкой и защитой детей-мигрантов. Поэтому актуальной проблемой является теория и практика педагогической поддержки детей-мигрантов и беженцев в современном образовательном пространстве.

Занимаясь изучением данного вопроса, мы столкнулись с тем, что, как оказалось, на данный момент у нас городе нет определенных программ обучения детей из семей мигрантов и нет систем подготовки учителей по обучению таких школьников. Из чего можно предположить, что и умения, и навыки работы, в особенности социально-педагогической, у педагогов сданной категорией семей нет.

Мы определили следующие противоречия:

- между сложившимися национальными и семейными традициями воспитания в семьях переселенцев и требованиями, предъявляемыми к образовательному процессу в школах РФ;
- между необходимостью в специальной подготовке учителей, в том числе учителей начальных классов для работы с семьями мигрантов и их детьми, и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования.

Проблема исследования может быть сформулирована следующим образом: какова модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов? Решение данной проблемы обусловило выбор темы диссертационного исследования: «Подготовка учителей начальных классов к социально педагогической работе с детьми из семей мигрантов».

Объект исследования: социально педагогическая работа с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: организация подготовки учителей начальных классов к социально педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Цель: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что подготовка учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов будет эффективной, если:

- определены сущность и содержание социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе.
- определена структура и содержание готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- выявлены педагогические условия, определяющих эффективность модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Для реализации цели исследования были определены следующие задачи:

- 1) осуществить анализ психолого-педагогической литературы и определить на его основе сущность и содержание социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе;
- 2) определить структурные компоненты готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- 3) разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель подготовки учителей начальных классов к социально педагогической работе с детьми из семей мигрантов.
- 4) выявить и охарактеризовать педагогические условия, определяющие эффективность модели подготовки учителей начальных классов к социально педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Теоретико-методологической основой исследования являются: основные положения системного подхода (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.); личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); аксиологического подхода (А.А. Бодалев, В.И. Гинецинский, Ф.Н. Гоноболин, М.С. Каган, И.Б. Котова,

Е.Н. Шиянов и др.); концепции формирования общепедагогических умений (О.А. Абдуллина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В.В. Сохранов и др.); исследования возрастных особенностей детей младшего школьного возраста (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Т.Г. Ивошина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман и др.); концепции гуманистического содержания ценностей педагогического процесса, определения эмоционально-ценностных отношений человека к миру (В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, М.С. Каган, К.Д. Радина, Т.Т. Щелина и др.).

Достижение поставленных цели и задач, проверка выдвинутой гипотезы осуществлялись с помощью комплекса методов:

- методы теоретического исследования: анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования, моделирование;
- методы эмпирического познания педагогических явлений: педагогический эксперимент, анализ учебных планов, анкетирование, интервьюирование, педагогическое наблюдение, беседа, опрос;
- математические методы: методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный и качественный анализ.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 12 имени В.В. Тарасова г. Пензы и МБОУ гимназия № 42 г. Пензы.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2018 по 2021 гг. и включало три этапа.

На первом этапе (2018 – 2019 гг.) происходило изучение психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, нормативных документов федерального уровня; осуществлялось определение объекта, предмета, цели и задач исследования, формулирование рабочей гипотезы; разрабатывалась программа исследования, определялись методы и методики исследования. Проводился констатирующий этап эксперимента, разрабатывалась и апробировалась модель формирования умений у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов.

На втором этапе (2019 – 2020 гг.) проводился констатирующий этап эксперимента. Осуществлялась реализация модели формирования умений у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов. Разрабатывались методические рекомендации.

На третьем этапе (2020 – 2021 гг.) завершалось проведение формирующего эксперимента; проводилось обобщение и анализ результатов исследования; осуществлялось текстовое оформление материалов исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят:

- в уточнении сущности и содержания социально-педагогической работы учителей начальных классов с детьми из семей мигрантов;
- в разработке модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- в выявлении педагогических условий, определяющих эффективность модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Практическая значимость исследования заключается:

- в реализации модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов и ее внедрение в практику работы общеобразовательной школы;
- в определении нормативно-правовой базы реализации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов в образовательных организациях общего образования Российской Федерации.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической и теоретической обоснованностью исходных положений работы, опирающихся на системный, аксиологический и личностно-деятельностный подходы; соответствием разнообразных методов исследования его целям и задачам; организацией поэтапной экспериментальной работы и возможностью её повторения.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические положения и результаты работы обсуждались на заседаниях кафедры «Педагогика и психология» Педагогического института им. В.Г.Белинского ФГБОУ ВО ПГУ, на Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета «Традиции и инновации» (г. Пенза, 2019 г.); XVI межрегиональная научно-практическая видеоконференция «Гуманная педагогика: взгляд в будущее» (г. Пенза, 2020 г.). Основные положения, выводы и рекомендации исследования содержатся в двух публикациях.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социально педагогическая работа учителей начальных классов с детьми из семей мигрантов – это многоаспектное явление сущность которого заключается в деятельности, направленной на оказание реальной, квалифицированной, всесторонней и своевременной помощи детям в защите их личных прав и предотвращении их нарушения, преобразование социальной ситуации соответственно педагогическим целям и задачам. Социально-педагогическая работа учителей начальных классов с детьми-мигрантами предполагает активное взаимодействие со школьниками и их родителями, педагогическим коллективом и администрацией школы, внешними социальными структурами. Основными направлениями социально-педагогической работы учителей начальных классов с детьми из семей мигрантов являются: социально-педагогическая поддержка ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации; социально-педагогическая диагностика ребенка-мигранта и его семьи; социальная адаптация и реабилитация ребенка в семье и школе; организация социально-педагогического контроля за условиями воспитания детей-мигрантов в школе и в семье.

2. Готовность учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов является устойчивым интегративным качеством личности, значимой задачей, существенным

аспектом профессиональной деятельности, включает мотивационный, познавательно-операционный, эмоционально-волевой и рефлексивные компоненты.

3. Модель подготовки учителей начальных классов в социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов состоит из совокупности взаимосвязанных компонентов, объединённых в следующие блоки: целевой (цель, задачи подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов); содержательный (рекомендации по организации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов); операционно-деятельностный (методы, формы и средства подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов) и оценочно-результативный (критерии, показатели и уровни готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов).

4. Педагогическими условиями, определяющими эффективность подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, являются:

- осознание учителями начальных классов готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта их профессиональной деятельности;
- нормативно-правовое, методическое обеспечение процесса подготовки учителей начальных классов реализующих социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной организации общего образования;
- координация действий учителей начальных классов при подготовке к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для родителей-вынужденных переселенцев и учителей начальных классов, реализующих социально-педагогическую работу с их детьми.

Структура диссертации соответствует логике исследования и состоит из введения, двух глав (6 параграфов), заключения, списка использованных источников (75) и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

1.1 Социально-педагогическая работа с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе как педагогическая проблема

Основными задачами социально-педагогической работы в школе являются создание благоприятных условий для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), обеспечение комплексной заботы о ребенке в процессе самоопределения и самореализации, сохранение ребенка в жизненном пространстве в процессе его мировоззрения и адаптации, установление партнерских отношений между семьей и школой. А одной из целей социально-педагогической работы является социализация [31].

С недавнего времени идет активный процесс выделения социальной педагогики и социальной психологии как самостоятельных наук; появляется большое количество работ по этой проблеме, ориентированных на мировую литературу и методику социально-педагогических исследований, помогающих в постановке и определении социально-педагогических задач, в организации работы по формированию навыков социально-педагогической деятельности, в определении эффективности процесса социализации [7].

Социологи и педагоги подчеркивают, что в сфере социализации и воспитания личности объективно не существует серьезной альтернативы семейно-бытовым отношениям и возможностям семьи (Ю.П. Азаров, В.Н. Гуров, И.Ф. Маслова, А.Б. Мудрый, А.Г. Харчев и др.).

Проблемы взаимодействия семьи и членов семьи различных образовательных организаций между собой исследуются в работах Я.П. Азарова, Т.В. Воликовой, П.П. Пивненко, Я.С. Салниковой, Э.Х. Сорокинской, О.Н. Урбанского и др.

Безусловно, социально-педагогическая работа в школе призвана объединить усилия семьи, школы и общества по оказанию помощи ребенку. Социальная педагогика как практическая деятельность ориентирована в основном на работу с детьми и семьями. Основная цель – улучшение или восстановление способности человека к социальной деятельности, создание в обществе условий (социально-экологических, психологических, социально-медицинских), способствующих достижению этой цели, раскрытию потенциальных возможностей ребенка.

Знание законов Российской Федерации о развитии образования помогает учителю в социально-педагогической работе успешно исполнять свои функции. Так в законе «Об образовании» (1992 г.) и Федеральном законе «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (новая редакция закона от 13 января 1996 г.)», в разделе 2 «Право на образование» (ст.5 «Государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования») записано:

– «...Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального, общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных организациях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые...». (п.3) [54];

– «...В целях реализации права на образование граждан, нуждающихся в социальной помощи, государство полностью или частично несет расходы на их содержание в период получения им образования. Категории граждан, которым оказывается данная помощь, ее формы, размеры и источники устанавливаются федеральным законом». (п.5) [54];

– Необходимая социальная помощь может быть оказана на любом образовательном уровне: при получении индивидом основного общего

образования (1-9 классов); среднего (полного) общего образования (10-11 классов); начального профессионального образования; высшего профессионального образования; при послевузовском продлении профессионального образования [54].

Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетные задачи содействия адаптации и интеграции мигрантов, формирования конструктивного взаимодействия мигрантов с принимающим сообществом. В контексте социального заказа государства именно школа должна стать основным агентом адаптации и интеграции детей-мигрантов в социокультурное пространство нашей страны.

В этой связи права детей на получение образования защищены международно-правовым документом – Конвенцией ООН о правах ребенка, согласно которой основным принципом защиты прав детей является признание приоритета интересов детей [22]. В соответствии с этим принципом ребенок имеет право на образование, которое должно быть направлено на развитие личности ребенка, его талантов и умственных и физических способностей в полной мере. В России права детей регулируются Конституцией Российской Федерации, которая «... гарантирует доступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных организациях и на предприятиях» [23].

В соответствии с указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, основные национальные ценности российского общества, такие как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, гуманизм, направлены на освоение учащимися социального опыта, основных социальных ролей,

соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения [54].

Так же правовые основания реализации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной школе обусловлены:

- Стратегией государственной культурной политики на период до 2030 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 г. № 326-р) [54];

- Постановлением Правительства Российской Федерации от 29.12.2016 г. № 1532 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики» (подпрограмма 5 «Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантов в Российской Федерации») [54];

- Постановлением Правительства РФ от 20.08.2013 N 718 (ред. от 25.05.2016) «Об утверждении ФЦП «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)» [54];

- Федеральным законом «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ [54];

- Концепцией преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 года № 637-р) [54].

Школа так же не может и не отказывает таким детям в образовании, поскольку Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ статьей 78 и приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [54] гарантирует равные права на образование в России для всех, в том числе и для иностранных граждан.

Ни гражданство, ни этническая принадлежность не могут помешать ребенку поступить в школу из семей вынужденных мигрантов. Администрация школы может отказать родителям только при одном условии: если в ней больше нет свободных мест.

В социально-педагогической работе необходимо иметь хорошую осведомленность так же в ряде вопросов.

1. Необходимо знать, что такое образовательная организация - это учреждение, которое осуществляет образовательный процесс, т. е. реализует одну или несколько образовательных программ и обеспечивает содержание и обучение обучающихся.

2. Какими могут быть формы учреждений: образовательные учреждения в их организационно-правовых формах могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций (объединений).

3. Все ли формы образовательных организаций подчиняются российскому законодательству (законодательство Российской Федерации в области образования применяется ко всем образовательным учреждениям на территории Российской Федерации независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности).

Эти сведения содержатся в упомянутом Федеральном законе «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании»» (ст.12) [54].

Целью современного образования в Российской Федерации является создание системы образования, удовлетворяющей потребности населения в разнообразных образовательных услугах с учетом склонностей и способностей, основанной на широком использовании местных ресурсов, культурно-исторических традиций.

Под образованием педагоги понимают единство трех процессов: обучение, воспитание, развитие, в специально созданных условиях с целью передачи и усвоения социального опыта.

Образованным сегодня можно считать человека, который способен воспринимать все, что хочет и что считает нужным, не нарушая прав других людей; который знает, как и откуда извлекать нужные ему знания и как перевести их в четкий план действий.

Социально-педагогическая работа направлена не только на выполнение социально-реабилитационной миссии в образовании, но и на запуск процесса социальной профилактики путем обогащения образовательных систем образовательных организаций новейшими социальными технологиями.

Деятельность специалиста по социальной работе в образовательных организациях зависит от:

- возрастных особенностях школьников;
- научных представлений о необходимых условиях, способствующих безопасному вхождению ребенка в систему.

Социальный работник заботится о потребностях учащихся и их родителей, особенно когда поведенческая и учебная деятельность ребенка создает проблемы для сверстников и учителей или испытывает материальные и социальные лишения [15].

При возникновении проблемы, выходящей за пределы компетенции образовательного учреждения, социальный работник имеет право (и обязан) обратиться в соответствующие уполномоченные социальные органы.

Социальный работник – это совокупность соответствующих специалистов-медицинских работников, психолога, социального педагога, милиционера и др. Он должен организовать помощь своему подопечному с привлечением и, таким образом, оперативно устранить симптомы дистресса.

В соответствии со ст.18, раздела 2 Закона «Об образовании» родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте [54].

Социально-педагогическая деятельность – это социальная работа, включающая и педагогическую деятельность [12].

В условиях школы используются различные родственные подходы, имеющие границы и зоны влияния, в которых проявляются те или иные воздействия социально-педагогической работы. При этом всегда следует учитывать аспекты, в которых социальная работа должна ослаблять свои позиции в пользу других услуг [4].

Социальная служба, организованная в ходе социально-педагогической работы в школе, призвана организовать активное взаимодействие как администрации школы, учителей, учащихся и родителей, так и внешних социальных структур с ними для оказания реальной, квалифицированной, всесторонней и своевременной помощи детям и педагогам в защите их личных прав и предотвращении их нарушения. Он выполняет следующие функции:

- выступает гарантом, предоставляя социальные гарантии каждому члену школьного коллектива;
- Защищает и защищает личность, ее права, интересы и труд;
- создает условия для безопасной, комфортной творческой жизни учащихся;
- оказывает помощь и поддержку нуждающимся учащимся;
- устанавливает отношения в коллективе, предупреждает факты психического насилия в отношении личности;
- изучает общественное мнение в школьном коллективе;
- организует социально-психологические и юридические консультации для учащихся, учителей, администрации школы, родителей;
- разрешает конфликтные ситуации между учащимися, учащимися и учителями, учащимися и родителями;
- организует работу школьного телефона доверия.

Основными принципами социального обслуживания являются.

1. Многофункциональность – реализация комплекса различных мер по защите и защите прав личности учащегося и преподавателя.

2. Объективность – учет как можно большего числа факторов существования и развития школьного коллектива и личности; выработка объективных рекомендаций; учет возрастных особенностей и склонностей каждого индивида, его морально-нравственной позиции.

3. Коммуникация – это организация системы взаимодействия с администрацией школы, учителями, учащимися, родителями, врачами, психологами, юристами, местными и федеральными органами власти и т. д. получить разнообразную информацию о жизни школьного коллектива, его отдельных частей и отдельных лиц, чтобы свободно ориентироваться во всех школьных делах и процессах, быстро найти средства квалифицированной помощи.

4. Интеграция – полученная информация должна накапливаться в закрытой системе, обеспечивающей полную секретность и анонимность респондентов.

5. Эффективность – быстрое разрешение или предупреждение социальных проблем и противоречий в данном школьном коллективе, в данном человеке;

6. Автономия – социальная служба должна быть независимой от административных школ, органов образования и других государственных структур.

7. Репрезентативность – представительство во всех социальных группах школьников и учет их интересов.

8. Адаптация – ориентация на мобильность, отсутствие инерции и быстрая адаптация к изменениям внешней социальной среды, личностных и коллективных характеристик.

Социально - педагогический модуль в школе создан для помощи детям и подросткам, испытывающим трудности в обучении из-за имеющихся недостатков в развитии интеллекта, эмоционально-волевой сферы, неправильного поведения, неумения наладить общение, неумения общаться.

Задачи социально-педагогического модуля таковы:

- 1) раннее выявление детей с трудностями обучения и воспитания, социальной и экологической адаптации, выявление условий для снижения и преодоления имеющихся у них отклонений в развитии;
- 2) оказание помощи учителям общеобразовательных школ в работе с детьми, имеющими определенные отклонения в развитии;
- 3) проведение специальной работы с детьми, направленной на исправление имеющихся у них недостатков;
- 4) образование и воспитание детей в условиях, отвечающих их возможностям.

Основными направлениями социально-педагогического модуля являются:

- социально-педагогическая и психологическая диагностика детей, обучающихся в географически близких школах;
- социально-психологическая поддержка трудного ребенка и его семьи;
- социальный контроль за условиями воспитания детей с отклонениями в развитии в школе и в семье;
- социальная адаптация и психолого-педагогическая реабилитация в семье и школе.

Необходимо также назвать такие направления социально-педагогической работы, которые оказывают влияние на формирование социальной работы в школе, хотя и не имеют прямых институциональных контактов со школой. Сюда входит помощь семье со стороны молодежных агентств (в первую очередь, связанная с деятельностью, дополняющей семейное воспитание), работа с молодежью по месту жительства, обучение в детских домах и приютах.

Формы и методы школьной социальной работы:

- групповая работа с учащимися вне школы (в том числе помощь в осуществлении школьной работы и предложения в сфере досуга);

- предложения по организации занятий (например, игровые уроки, социально-эмпирические тренинги во время занятий и т. д.);
- участие и творческое представительство в общественной жизни школы (поездки и экскурсии с участием всего класса, каникулы, отдых в загородных лагерях);
- работа с родителями, представление интересов родителей;
- профессиональная подготовка, профессиональная ориентация, помощь в смене профессии;
- консультирование (в полевых условиях, интегративные формы консультаций для школьников, родителей и учителей, консультирование учебных групп, работа с учителями в группах);
- работа с организациями, планирование работы, сотрудничество в вопросах школьной политики);
- надзор;
- научное обоснование, поддержка и оценка [7].

Функции социально-педагогической работы в школе.

1. Образовательно-воспитательная, то есть обеспечивающая целенаправленное педагогическое воздействие на поведение и деятельность детей и взрослых; содействие всем социальным учреждениям, учреждениям физической культуры и спорта, средствам массовой информации.

2. Диагностическая, т. е. постановка "социального диагноза", для которого проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий детей, семей, социальной среды; выявление положительных и отрицательных влияний и различного рода проблем.

3. Организационная, а именно организация социально-ценностной деятельности детей и взрослых, педагогов и волонтеров в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки образования и развития, реализации планов и программ.

4. Прогностический и экспертный, т. е. участие в программировании, прогнозировании, проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума, в деятельности различных институтов социальной работы.

5. Организационно-коммуникативная, т. е. включение добровольных помощников населения микрорайона в социально-педагогическую работу. Организация совместной работы и отдыха, налаживание взаимодействия различных учреждений в их работе с детьми и семьями.

6. Защитная (охранно-защитная), а именно использование существующего арсенала правовых норм для защиты прав и интересов личности. Содействие в применении мер государственного принуждения и осуществлении юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямое или косвенное противоправное воздействие на подопечных социального педагога.

7. Медиация (посредническая), т. е. осуществление коммуникации в интересах ребенка между семьей, учебным заведением и ближайшим окружением ребенка [36].

В социально-педагогической работе с мигрантами решающую роль играет миграционная политика государства, практическая реализация которой во всех сферах государственной и общественной деятельности обеспечивается четко сформулированной программой межобщинных отношений [12].

Установление предпочтительных межобщинных отношений предполагает предоставление мигрантам прочного правового статуса и равных возможностей для их участия в различных сферах жизни общества. Только на этой основе могут развиваться равноправные межнациональные отношения и жизнь диаспоры. Исходя из опыта других стран, можно сказать, что политика и технологии по межнациональным отношениям и работе с мигрантами обязательно должны формироваться с учетом ряда принципов:

– во-первых, следует исходить из того, что большинство мигрантов останется постоянно (или постоянно) в принимающей стране и что они могут внести важный вклад в ее экономику;

– во-вторых, необходимо признать решающую роль органов государственной власти в содействии адаптации и интеграции иммигрантов и в развитии хороших межобщинных отношений; это, в свою очередь, предполагает, что будет обеспечена законодательная база для мер, направленных на достижение равенства возможностей, борьбу с дискриминацией мигрантов и, при необходимости, осуществление успешной интеграции мигрантов;

– в-третьих, следует признать, что интеграция и установление хороших отношений между местным населением и мигрантами – это долгосрочный процесс. Международные конвенции и опыт ряда стран подтверждают, что мигранты, прожившие длительное время в принимающей стране, особенно родившиеся в ней, должны иметь возможность легко получить ее гражданство, что было бы наиболее эффективным методом развития у них чувства принадлежности к обществу, в котором они живут [6].

В условиях обострения миграционной ситуации важную роль играют официальные органы, которые занимаются реализацией и координацией действий, направленных на достижение равных возможностей для мигрантов, их интеграцию и ассимиляцию. Правовые средства борьбы с дискриминацией должны дополняться другими средствами, особенно в области образования и информации, направленными на решение конкретных проблем различных категорий мигрантов в принимающей стране [13].

В социально-педагогической работе с мигрантами, особенно вынужденными переселенцами, важнейшими социально-психологическими технологиями являются технологии социальной адаптации и социальной реабилитации.

Среди основных функций учителя начальных классов, выполняющего роль классного руководителя, выделяются: глубокое и всестороннее изучение социально-педагогических условий семьи, психолого-педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей, руководство самообразованием родителей, коллективные и индивидуальные формы работы с родителями по руководству воспитанием детей [27]. Для этого требуется: психологическая подготовка педагога (осознание необходимости организации педагогического управления семейным воспитанием); эффективное управление воспитанием детей в семье (создание целенаправленной системы долгосрочного планирования работы с родителями); стимулирование педагогов к творческому поиску, к критическому анализу своей работы с родителями, к изучению положительного опыта семейного воспитания. Подчеркивается, что родители, допускающие ошибки в воспитании своих детей, нуждаются в индивидуальном подходе.

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы по этносоциальной проблематике свидетельствует о том, что результативность воспитательной деятельности педагогических работников школ, работающих в многонациональном регионе, во многом определяется их умением и навыками строить свою деятельность с учетом особенностей национальной культуры территориально-образовательного пространства.

Рассмотрение определения «поликуртурная среда» в ее историческом, пространственном и ценностно-нормативном аспектах позволило выявить педагогические особенности многонационального региона, обусловленные следующими факторами:

- географическое положение, обусловленное интенсивностью миграционных процессов;
- многонациональный состав населения и обусловленное этим многообразие национальных традиций, в том числе педагогических, основанных на ценностях различных культур;

- социальная напряженность и конфликты на политическом и национальном уровнях, связанные с вышеуказанными факторами;
- этническая культура [28].

Выделенные факторы определяют специфику деятельности педагога и его взаимоотношений с родителями детей, которые должны строиться с учетом ценностей и норм, существующих в той или иной среде.

Наиболее значимым фактором, на наш взгляд, является этническая культура, поскольку культура – это специфическая среда, питающая развитие личности.

Этническая культура как ценностно-нормативное образование личности имеет следующие особенности [73]:

- ценности, связанные с многообразными потребностями и интересами представителей этнических групп, влияющие на социализацию и культурную самореализацию личности;
- этнокультурные ценности как структурные компоненты культуры (лингвистический, соционормативный, этнопсихологический, компонент материальной культуры) характеризуют качественную системную определенность этноса и выполняют этноинтегрирующую и этнодифференцирующую функции этнической культуры;
- ценности и нормы этнической культуры тесно связаны между собой, являясь своеобразным защитным механизмом, поскольку этническая культура способствует выживанию этнических групп;
- этнокультурная традиция является одним из важнейших механизмов поддержания и сохранения устойчивости норм, ценностей, образцов поведения, а также специфики этнокультурного опыта нации в целом.

С учетом семантики слова «среда» понятие этнической среды представляется как содержание определенного пространства, окружающего индивида, качественные характеристики которого определяются компонентами этнической культуры, в которых концентрируется система

ценностей, лежащих в основе норм, стандартов, норм и правил поведения, выработанных в ходе исторического этнокультурного развития общества [72].

Общая логика предполагает, таким образом, встречу субъекта с этнокультурным фактом, возникновение диалога, который может привести к трансформации субъективной системы оценки и последующему ответственному выбору. Становление субъекта с позиций единства процесса и результата в этом представлении можно рассматривать как аналог его движения в образовательном пространстве, направленность которого определяется потребностью человека в решении личностных задач. В связи с этим образование предстает как культурная изоляция субъекта, связанная с потребностями его личностного развития [70].

Поэтому любое образование есть не что иное, как процесс и результат овладения и создания культурно приемлемых для субъекта способов решения проблем своего существования в определенной среде, обществе.

Таким образом, образовательное пространство субъекта конституируется в условиях культурной среды, с которой он взаимодействует способами, адекватными соответствующей культуре, переживая события, расширяющие его образовательное пространство.

В работах М.М. Бахтина, Г.А. Бердяева, Б.С. Быблера, К.Н. Вентцеля, А.С. Соловьева и других ученых образование неизменно рассматривается как процесс духовного становления личности, происходящий в культуре и ориентированный на свободное творческое развитие и стремление личности приобщиться к сокровищам культуры. Воплощая интересы, цели и реальные возможности народа и личности, культура выступает как система субъективных смыслов и ценностных ориентаций и одновременно как духовный потенциал, определяющий вектор и границы поведения субъектов в обществе.

В учебном заведении с различным национальным составом обучающихся основным системообразующим фактором должно стать так

называемое поликультурное образование, основанное на диалоге культур, что определяет толерантный процесс взаимодействия носителей разных культур в образовательном пространстве. В философско-педагогических исследованиях диалог рассматривается как средство духовного единства, самореализации людей, как способ научного познания, самосознания и самосознания человека, как сущность его бытия (М.М. Бахтин, М. Бубер, Б.С. Библер и др.).

Диалог - это сложное, многофункциональное явление, представляющее собой особую форму общения между людьми, средство развития личности, формирования мышления, процесс субъект-субъектного взаимодействия.

В данном исследовании мы исходим из положения, что диалог требует от вступающих в него субъектов определенной готовности: отношения к другому как отношения к самому себе, интереса к диалогическому взаимодействию, знания его методов, форм и культуры поведения [60].

Современная ситуация в стране актуализировала ряд новых педагогических проблем, направленных на решение проблем педагогического сопровождения и адаптации. С конца 90-х годов в отечественной педагогике развивается новое направление педагогической науки-миграционная педагогика. Впервые она была сформулирована в отечественной научной школе Е.В. Бондаревской (И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко, Л.М. Сухорукова и др.). в развитии этой области знаний исследователи опираются на труды отечественных педагогов А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и др., обосновывающие важность педагогического сопровождения в развитии личности. Особый интерес представляют разработки современных миграционных проблем, которые характеризуются своей многогранностью и широким спектром изучаемых объектов. Так, социально-психологический аспект положения россиян в ближнем зарубежье изучается Н.М. Лебедевой, влияние миграционных процессов на межэтнические отношения – Р.А. Костиным, вопросы социальной адаптации вынужденных переселенцев раскрываются

В.С. Айрапетом. В целом внимание ученых сосредоточено на исторических, демографических и структурных особенностях миграции, при этом практически отсутствуют работы, связанные с образовательной парадигмой миграции, с адаптацией, поддержкой и защитой детей-мигрантов. Поэтому теория и практика педагогического сопровождения детей-мигрантов и беженцев в современном образовательном пространстве является актуальной проблемой.

Социализация и адаптация детей мигрантов к новой системе образования и процессу в целом означает выдвижение следующих идей: воспитание личности, которая не может причинить вреда ни людям, ни природе, ни себе; воспитание гражданина, знающего свой родной язык, языки мира, способного к диалогу, любящего и охраняющего как государственный, так и родной язык, заботящегося о сохранении целостности Российского государства [30]. Продолжительность и продолжительность адаптации детей к поликультурной образовательной среде зависит от внешних и внутренних факторов. К внутренним характеристикам относятся такие личностные качества, как чувство собственного достоинства, экстраверсия, интерес к окружающему, стремление к сотрудничеству, самообладание, целеустремленность и настойчивость. К внешним факторам относятся: культурная самобытность, сложившиеся в принимающей стране условия и обстоятельства (т.е. насколько здесь дружелюбны местные жители, готовы ли они им помогать, общаться с ними и т.д.). В связи с этим должен быть разработан комплекс социально-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное развитие детей-мигрантов в принимающем обществе, их адаптацию к новой социальной среде, создание условий, способствующих предупреждению, устранению и смягчению личностных и социальных конфликтов, а также формированию способностей к общению, самостоятельности и толерантности в условиях диалога и взаимопонимания [24].

К наиболее существенным проблемам образовательной организации с многонациональным составом обучающихся можно отнести:

- 1) сложность освоения образовательной программы обусловлена низким уровнем владения учащимися и их родителями русским языком;
- 2) изоляция, дистанцированность детей из семей мигрантов от детей местного населения, вызванная дискомфортом пребывания в другой культуре;
- 3) недостаточность профессиональных знаний педагогов по работе с многонациональным коллективом учащихся в образовательных организациях.

Особенно важна роль учителя, его стиль руководства и манеры общения; учитель-основа, на которой строятся отношения с родителями и детьми; умение создавать толерантную атмосферу в образовательной организации [57].

Анализ существующих исследований по проблеме адаптации вынужденных мигрантов позволяет выявить социально-психологические и эмоциональные особенности личности вынужденных мигрантов (Б.С. Алишев, И.В. Белашева, Л.А. Гейденрих, В.В. Гриценко, М.Н. Ефременкова, Г.Г. Павловец).

Особое место занимают исследования адаптации детей из семей вынужденных переселенцев к условиям общеобразовательных школ. Отечественная психология изучает социально-психологическую адаптацию детей и подростков-мигрантов (Е.А. Бауэр, И.С. Сапожников, Е.М. Хачатуров) и их личность (И.В. Баканова, М.А. Лобас, Т.Н. Поддубная), культуру межличностного общения детей семей мигрантов с принимающей страной (Л.А. Хайденрих, Е.В. Кардашова, Н.А. Пшеничникова), психолого-педагогические условия и технологии школьной адаптации детей и подростков из семей мигрантов (Л.Н. Зимакова, А.Б. Пантелеев), проблема социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в образовательной

среде (А.Я. Макаров), факторы адаптации детей мигрантов в начальной школе (А.С. Силаков).

Мы разделяем точку зрения М.Р. Битяновой о том, что социально-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью процесса педагогического сопровождения ребенка, который связан с созданием благоприятных условий для его успешной социализации и направлен на оказание активной или актуальной необходимой социально-педагогической помощи в построении социальных отношений, обучении новым моделям взаимодействия с самим собой и окружающим миром. В процессе социально-педагогического взаимодействия происходит расширение социального опыта, формирование социально активной и ответственной личности, что особенно важно в социально-педагогической работе с детьми-мигрантами.

Таким образом, мы обращаемся к основным проблемам детей-мигрантов в образовательном пространстве.

Во-первых, трудности в общении с одноклассниками. Прежде всего, детям-мигрантам мешает отсутствие коммуникативных навыков. Например, многие дети-мигранты к моменту поступления в начальную школу не умеют встречаться со сверстниками, не умеют вежливо обращаться к другому ребенку, вежливо отказывать. Плохо ориентируясь в понятиях «мое», «твое», «общее», они могут брать чужие вещи без разрешения. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми дети-мигранты приходят в школу, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, приезжие дети-мигранты могут найти оскорбительные слова и выражения, которых нет в местной детской культуре. Культура констатирует различия в невербальном общении, нормах, отношениях, ценностях, стандартах и ритуалах поведения, и они часто вызывают негатив во взаимодействии детей из разных стран [19]. Кроме того, многие дети-мигранты плохо говорят по-русски, что создает дополнительные трудности для общения и взаимопонимания. Некоторые из них имеют травматический опыт межэтнического общения или знают об опыте членов своей семьи. Это также

можно отнести к культурным ценностям (традиционным) различиям. Например, дети из семей мигрантов, как правило, не посещают учебное заведение по субботам, ссылаясь на традиции своего народа. Хотя образовательные программы учебных заведений предусматривают массовые, коллективные образовательные мероприятия в субботу.

Во-вторых, дети-мигранты часто сталкиваются с проявлениями мигрантской фобии как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых.

В-третьих, детям-мигрантам часто дается сложная школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, что в свою очередь снижает социальный статус ребенка среди одноклассников. Обычные причины их неудач – плохое знание русского языка и плохая дошкольная подготовка. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выражать свои мысли.

В результате этих факторов многие дети-мигранты в возрасте семи-восьми лет начинают воспринимать общество, в котором они вынуждены жить, как отвергающее, унижающее и дискриминирующее. Известно, что такое восприятие положения своей группы в обществе является мощным фактором, провоцирующим возникновение межгрупповой враждебности в образовательном учреждении [25].

Также важнейшей составляющей решения этой задачи является целенаправленная подготовка младших школьников к взаимодействию и сотрудничеству непосредственно в аудиторных группах.

Начинать такое обучение детей необходимо сразу после поступления в школу – это лучший способ избежать формирования и закрепления негативных стереотипов, в том числе и этнических. Важно обратить внимание на формирование у детей доброжелательного отношения к окружающим, готовности к обсуждению проблемных ситуаций и умения находить конструктивные решения.

Механизмом, обеспечивающим поддержку и защиту личности детей-мигрантов в образовательном контексте, является интеграция педагогических

усилий, основанная на следующих принципах: личностно-ориентированный подход, учет национально-этнического, культурного фактора, преемственность в педагогической деятельности при условии, что учащийся-мигрант является активным субъектом образовательного процесса [47].

Интеграция педагогических усилий по поддержке детей-мигрантов в современном образовательном пространстве активно развивается, но пока не получила необходимого широкого распространения, несмотря на то, что эта проблема стала одной из наиболее актуальных в образовательных учреждениях [68].

Основная роль в интеграции педагогических усилий по поддержке детей-мигрантов в школе отводится учителю.

Многие дети-мигранты чувствуют себя скованно, не знают, чего ожидать от других; они не уверены, что смогут защитить собственные интересы; они боятся сделать что-то не так, обидеть кого-то и вызвать агрессивную реакцию со стороны группы.

Участие педагога, его внимание к происходящему и адекватные действия помогают ребенку-мигранту преодолеть страх и неуверенность, почувствовать себя защищенным.

Большинство детей-мигрантов не умеют анализировать собственные чувства и причины их возникновения. Дискомфорт, вызванный отсутствием опыта и уверенности, они обычно объясняют не спецификой ситуации, а действиями одноклассников.

Дети-мигранты нуждаются в помощи и участии учителей в выявлении и объяснении собственных чувств, эмоционального состояния в классе, определении причины психического дискомфорта. Если они начинают отвечать на вопросы учителя, становятся менее застенчивыми и говорят о своих собственных действиях и чувствах, можно предположить, что учитель помог и в этом аспекте.

Учитель знакомит детей-мигрантов с правилами взаимодействия, принятыми в детском воспитательном коллективе, служит для ребенка «обратной связью», т.е. объясняет, как его действия соответствуют правилам.

Задача учителя – рассказать детям о существующих правилах и приемах, которые показали свою эффективность в подобных ситуациях. Необходимо обеспечить, чтобы они имели право свободно выбирать свои действия. Иначе они не получают опыта самостоятельного принятия решений и не научатся отвечать за них [66].

Часто дети-мигранты не могут найти конструктивного выхода из сложной ситуации. Они склонны видеть только один, «прямой» способ решения проблемы. Задача учителя – показать детям, что проблемы можно решить не одним, а несколькими способами, и научить их выбирать лучший.

Таким образом, педагог одновременно решает задачи по нескольким направлениям социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов в современном образовательном пространстве. И именно от готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми-мигрантами зависит успешность включения таких детей в образовательную среду, отличающуюся от им привычной, и успешной адаптации в целом.

1.2 Готовность учителей начальных классов как результат подготовки к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов

Дети-мигранты – это социально-педагогическая реальность, которая на данный момент еще не нашла должного внимания со стороны системы образования, социальных институтов, недостаточно отражается в средствах массовой информации, в сознании и деятельности педагогической и родительской общественности [5].

Анализ специальной научной литературы, реалии сложившейся педагогической и социокультурной ситуации подтверждают, что до настоящего времени не разработана система подготовки учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов и, как следствие, не определены особенности становления его профессионализма в этой сфере.

Рассмотрение подготовки учителей, как профессионализации возможно только как двустороннего процесса: с одной стороны, вхождение начинающего педагога в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой – как процесса активной реализации себя в непрерывном профессиональном саморазвитии [67].

Успешная реализация социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов характеризует учителя как профессионала способного выходить за рамки типовых средств, то есть может использовать в качестве таковых собственные личностные качества, проявить свою индивидуальность, ценностные ориентации, эстетические установки, нравственно-педагогические отношения к другим людям. В этом случае результаты труда могут быть осмыслены не только с социальных, но и с личностных педагогических позиций.

Педагогическая готовность – это совокупность психических и личностных изменений, накопленных в процессе овладения и длительного выполнения профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающих эффективный уровень решения сложных педагогических задач [5].

Проблема развития социально педагогической работы учителя в межнациональных отношениях и его формирования имеет большую значимость, поскольку создает условия для более гибкого регулирования ситуаций взаимопонимания в полиэтнических регионах, предупреждения возникновения даже малейшей дискомфортности во взаимоотношениях

представителей различных общностей [56]. Эти обстоятельства предъявляют специфичные требования к знаниям, навыкам и умениям учителя в межнациональных отношениях, к их уровню и качеству. С ними связаны максимальное развитие самых разнообразных способностей, глубокие и широкие знания не только в той области деятельности, в особенностях общечеловеческого взаимодействия, культуры межнациональных отношений, закономерностей профессионального и бытового общения между представителями различных этнических общностей, моральных и нравственных норм межнационального сотрудничества. Реализация этих знаний на практике позволит учителю:

- более эффективно реализовывать идеи гуманизма и равенства всех народов и народностей в их повседневной жизни и педагогической деятельности;
- предвидеть социально-педагогические последствия процессов в образовательном пространстве, влияющих на характер взаимоотношений представителей этнических общностей;
- находить на основе совместных усилий, кооперации интеллектуальных и социальных сил реальные пути для сотрудничества, безболезненного решения спорных вопросов, предотвращения напряженности и конфликтов в межнациональных отношениях учащихся [63].

Межличностный уровень в межнациональных отношениях требует формирования таких качеств личности педагога, которые:

- обеспечивают преодоление различных трудностей во взаимодействии и общении представителей различных этнических общностей;
- обуславливают готовность корректно, отзывчиво откликаться на запросы, поведение и переживания учеников и родителей другой национальности;

- дают возможность по отношению к каждому из них выбирать такие способы общения, контакта, участия, которые, не расходясь с требованиями общечеловеческой морали, в то же время наилучшим образом отвечали бы их индивидуальным этническим особенностям;

- позволяют создавать благоприятную психологическую атмосферу, необходимую для эффективного межнационального общения и достижения положительных результатов в совместной деятельности [51].

Для того чтобы достигать поставленных целей, педагог, должен иметь знания:

- национально-психологических особенностей представителей различных этнических общностей;

- специфики их поведения и действий в различных стандартных ситуациях межнациональных отношений, общения и взаимодействия;

- традиций и стереотипов восприятия людей тех или иных народов представителями других национальностей; своеобразия функционирования национального самосознания, которое существенно влияет на восприятие воздействий со стороны педагога и представителей других этнических общностей;

- эмоционально-экспрессивных механизмов защиты себя и других людей от неконструктивных воздействий представителей «чужих» наций;

- специфики проявления антипатий или непонимания представителей различных народов [41].

Структура, содержание и особенности проявления социально-педагогической работы в межнациональных отношениях чрезвычайно сложны и многообразны. Их основу составляют: хорошо развитые коммуникативные и перцептивные способности, предрасположенность человека к педагогической деятельности с представителями других этнических общностей; сформированные интересы и стремление находить удовлетворение от процесса взаимоотношений с ними.

Безусловно, эти характеристики, как уже отмечалось, должны дополняться глубокими и широкими знаниями в области межнациональных отношений и нестандартным владением умениями, необходимыми для успешного выполнения педагогом социально-педагогических задач. Но в любом случае это должен быть подготовленный учитель с чертами характера и направленности личности, ориентированными на постоянное, кропотливое и нестандартное взаимодействие с представителями разных национальностей.

Основными структурными составляющими социально-педагогической работы учителя в сфере межнациональных отношений являются: этносоциальная компетентность; готовность к преодолению трудностей в коммуникативном взаимодействии с представителями разлитых этнических общностей; адаптационные возможности во взаимоотношениях с людьми другой национальности; культура межнационального взаимодействия [30].

Этносоциальная компетентность – это такая степень проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет педагогу в процессе межнациональных отношений правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношения и общения с представителями конкретных этнических общностей, проявляющееся в учёте своеобразия их традиций, привычек и психологических качеств; находить адекватные формы воздействия с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия [39].

Этносоциальная компетентность в сфере межнациональных отношений выражается в понимании:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентации жителей конкретных национальных регионов, этническая специфика проявления которых существенно влияет на формы педагогического общения с ними;
- фактов, свидетельствующих о наличии противоречий между потребностно-мотивационными композитами национальной психологии и

функционирующими в сознании населения традиционными нормами межнационального взаимодействия между людьми;

- характера проявления интеллектуально-познавательных составляющих национального самосознания, которые должны приниматься во внимание при совместной деятельности;

- специфики форм защиты самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений;

- существования конкретных национально-психологических предпосылок для повышения эффективности интернационального взаимодействия, которые могут учитываться в процессе деятельности в конкретных национальных регионах страны [33].

Для успешной реализации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов необходимо владеть информацией об адаптационных возможностях во взаимоотношениях с людьми другой национальности. Социально-психологическая адаптация человека к быту, жизни и специфике общения других народов, в отличие от адаптации к собственной культуре, часто порождает внутреннюю напряженность, глубокие переживания, определенную неуравновешенность в межнациональных контактах. Необходимо находить пути и способы нейтрализации внешнего и внутреннего дискомфорта субъектов межнационального педагогического взаимодействия, вырабатывать на основе быстрого и компетентного анализа обстановки необходимые рекомендации по нейтрализации зарождающихся негативных индивидуально- и социально-психологических проявлений, а если возникнет необходимость, то и применять конкретные методы чрезвычайного и быстрого вмешательства в межнациональные отношения.

Культура межнационального взаимодействия учителя обуславливает продуктивность и результативность его педагогической деятельности в области межнациональных отношений. Под культурой межнационального взаимодействия следует понимать совокупность специальных знаний,

умений и навыков, а также адекватных им действий, проявляющихся в межличностных контактах представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия [5].

В содержательном плане культура межнационального взаимодействия учителя предполагает:

- знание норм и правил, которые регулируют характер взаимоотношений представителей различных этнических общностей и способствуют формированию их взаимных интересов;
- соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального общения и отношений;
- умения профессионально воздействовать на характер и особенности поведения коллег, учащихся и родителей различных национальностей; стремление и желание утверждать на практике взаимно согласованные принципы взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнациональных отношений;
- наличие способностей противостоять национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и неприязни, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси [34].

Характеристика такого сложного интегративного качества, как готовность учителя к взаимодействию с детьми из семей мигрантов потребовала поиска комплекса показателей, реализация которых обеспечивает программно-целевой подход к обучению педагогов и четкую ориентацию на конечную цель и результат. З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, М.Н. Кузьмин, рассматривая профессиональную деятельность педагога в поликультурном образовательном пространстве, указывают, что наиболее значимыми качествами, входящими в структуру готовности, являются межэтническая толерантность и умения устанавливать гуманные взаимодействия с ребенком и его родителями.

В отечественной педагогике разработаны теоретико-методологические основания педагогики работы с детьми-мигрантами (Б.Л. Вульфсон, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, С.А. Дудко, А.С. Ильина, Л.М. Сухорукова,). В отношении педагогической работы с детьми-мигрантами интерес представляют концепции поликультурного, этнокультурного образования, раскрывающие различные подходы к организации межкультурного взаимодействия в условиях поликультурного пространства России (В.П. Борисенков, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, Т.Т. Камболов, М.Н. Кузьмина, А.А. Магометов, С.В. Иванова, Л.Л. Супрунова и др.). В работах Л.Т. Ткач, М.А. Болдыревой, А.Н. Гуляевой актуализируется проблема поиска новых моделей подготовки поликультурно-ориентированного педагога с учетом происходящих в мире глобальных вызовов, связанных с процессами и проблемами миграции.

Несмотря на имеющиеся научные изыскания в области изучения миграционных процессов и поликультурного образования, общеобразовательная и профессиональная школы и педагоги недостаточно подготовлены к работе с детьми-мигрантами как в правовом, так и в организационно-содержательном, методологическом и методическом отношениях. В этой связи следует определить причины, вызывающие трудности в социально-педагогической работе с детьми-мигрантами:

- отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия с детьми-мигрантами;
- неумение профессионально грамотно выстраивать отношения с учащимися на основе принципов диалога, толерантности, поликультурности;
- неготовность педагогов вступать в общение с детьми разных этносов, национальностей и культур с позиции равенства культур в любой (учебной, внеклассной, игровой) совместной деятельности;
- отсутствие доступных практико-ориентированных социокультурных и поликультурных технологий;

– недостаточная подготовленность в установлении взаимодействия между социумом, образовательным учреждением, родителями, органами власти и институтами гражданского общества в решении вопросов, касающихся детей-мигрантов.

Под готовностью учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов мы понимаем интегративное, социально-психологическое образование личности педагога, в совокупности составляющее систему личностных свойств и качеств, характеризующих общую и профессиональную культуру, которые обеспечивают успешность педагогического сотрудничества с детьми и их родителями относящихся к различным этносам.

В ходе анализа специальной литературы и существующей практики нами было установлено, что процесс формирование готовности учителя в межнациональных отношениях идет эффективно тогда, когда соблюдаются определенные психолого-педагогические условия:

– допустимость этнопсихологического релятивизма в деятельности педагога в области межнациональных отношений, предполагающего, что у него должны формироваться такие качества, которые, с одной стороны, позволяли бы ему эффективно приспосабливаться к традициям, привычкам, образу мышления и действий представителей тех этнических общностей, с которыми он имеет дело, а с другой – не входят в противоречие с его национальной психикой;

– учет специфики проявления этнического самосознания в межнациональных отношениях, ориентирующий на формирование готовности у учителя установки, позволяющей спокойно и разумно воспринимать настороженное и даже негативное к нему отношение со стороны представителей других национальностей и находить возможности для взаимопонимания с ними на основе использования знаний об особенностях их национального развития;

– развитие возможностей адаптации к своеобразным национальным условиям жизни, труда, взаимоотношений представителей других этнических общностей, что предполагает, с одной стороны, присутствие определенных трудностей в адаптации к взаимодействию с различными этносами, а с другой – свидетельствует о наличии перспективы для приспособления к ним;

– развитие у педагога навыков и умений индивидуального и дифференцированного подхода в работе с представителями разных национальностей, предусматривающего формирование его уверенности в том, что хорошее понимание национальных особенностей даёт возможность для ориентации в трудных педагогических ситуациях [5].

Рост количества детей-мигрантов в образовательных организациях, как отмечают исследователи, приносит следующие вызовы системе образования.

1. Трудности включения детей-мигрантов в образовательный процесс (слабое знание русского языка, сложности вхождения в учебный процесс в целом, необходимость адаптации учебного процесса под нужды детей-мигрантов).

2. Риски роста межнациональной конфликтности (ксенофобия принимающего общества, столкновения на почве этнической/национальной принадлежности).

3. Риски распада единого образовательного пространства («анклавизация» образовательных организаций, сегрегация детей-мигрантов в школах низкого уровня) [75].

Дети мигрантов – это особенный контингент учащихся, поэтому подготовка учителя для работы с детьми мигрантов – это условие успешности адаптации детей мигрантов. Социально-педагогическая работа с данной категорией детей должна быть направлена, в первую очередь, на эффективность и результативность их интеграции в новую культуру. Учебный процесс должен отвечать потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной ситуации: в той, когда учащийся-мигрант

одновременно находится в двух культурных средах: сохранение своей национальной культуры, самосознания, а также установление контактов с новым социумом, умение ориентироваться в новых, быстро меняющихся обстоятельствах принимающего общества [19].

Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных переселенцев на уровне начального образования могут проявляться в повышении уровня агрессивности, неустойчивости настроения, усилении чувства страха, стремлении к изоляции, проблемах в общении, склонности к ориентации на внутренний мир и низкой самооценке.

Проблема подготовки педагога к социально-педагогической работе с детьми-мигрантами имеет большое значение, так как создает условия для более гибкого регулирования ситуаций взаимопонимания, предотвращения возникновения даже малейшего дискомфорта во взаимоотношениях представителей различных сообществ. Эти обстоятельства предъявляют особые требования к знаниям, умениям и навыкам профессионального педагога в области международных отношений, их уровню и качеству. Они связаны с максимальным развитием разносторонних способностей, глубоких и широких знаний не только в той области, в которой проявляется этот профессионализм, но и в особенностях человеческого взаимодействия, культуре межнациональных отношений, закономерностях профессионального и бытового общения членов различных этнических общностей, морально-этических нормах межнационального сотрудничества.

Готовность учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов требует формирования таких профессионально-значимых качеств личности педагога, которые способны:

- обеспечить преодоление различных трудностей во взаимодействии и общении представителей различных этнических общностей;

- определить готовность правильно и ответственно реагировать на запросы, поведение и переживания учащихся и родителей других национальностей;

- дать возможность каждому из них выбрать такие способы общения, контакта, участия, которые, не отклоняясь от требований общечеловеческой морали, в то же время наилучшим образом отвечали бы их индивидуальным этническим особенностям;

- позволяют создать благоприятную психологическую атмосферу, необходимую для эффективного межнационального общения и достижения положительных результатов в совместной деятельности.

Для того чтобы достичь этих целей, учителю необходимо овладеть знаниями:

- нормативно-правового обеспечения социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов;

- национально-психологических особенностей представителей различных этнических общностей;

- особенностей их поведения и действий в различных типовых ситуациях межнациональных отношений, общения и взаимодействия;

- традиций и стереотипов восприятия людей одних народов представителями других национальностей; особенность функционирования национального сознания, которая существенно влияет на восприятие влияний со стороны учителя и представителей других этнических общностей;

- эмоционально-экспрессивных механизмов защиты себя и других людей от неконструктивных воздействий представителей "чужих" наций;

- специфики проявления антипатий или непонимания представителей разных народов [38].

В личностно-ориентированном подходе к образованию главной ценностью является личность ребенка. В первую очередь необходимо защитить личность ребенка-мигранта.

Безопасность личности ребенка-мигранта складывается из относительно устойчивого, надситуативного чувства самоуважения, свободы, чувства своей нужности и значимости в стенах школы, стремления к позитивному самовыражению, которое должно поддерживаться и стимулироваться педагогическими средствами [2].

Наиболее типичные трудности детей связаны с отличием учебных программ от привычных, с языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к учителям и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений и др. В результате возникает общее состояние тревожности и психологического недоверия детей к действиям школьной администрации, наличие негативных стереотипов, трудности адаптации к новой среде и изменившимся требованиям к процессу обучения и воспитания [45].

Следующей серьезной проблемой для детей-мигрантов является двуязычие. Язык – это не только средство общения между человеческими группами, но и форма выражения различных культур.

Поскольку культуры сильно различаются, то, когда двуязычная ситуация и дистанция между языками подвергаются дискриминации, между языковыми группами возникает культурная дистанция. Знание второго языка позволяет разным этническим группам избежать недоразумений, недоразумений в общении и взаимодействии.

Итак, если ребенок-мигрант намерен учиться в общеобразовательной школе в России, то в первую очередь ему нужна помощь в изучении русского языка.

Безусловно, для того чтобы обеспечить образовательную поддержку и защиту детей-мигрантов, необходимо: высокий уровень профессиональной и личностной культуры педагога, его педагогическая компетентность; атмосфера сотрудничества в педагогическом коллективе; наличие реальной связи между семьей, школой и обществом.

На уровне практически каждого территориального округа должен идти активный поиск условий и средств удовлетворения потребностей в образовании, адаптации, поддержке и защите различных этнических общностей и отдельных детей-мигрантов на основе диалога, взаимного общения и взаимодействия культур.

Безусловно, такая серьезная проблема требует системного подхода и объединения усилий нескольких отраслей науки и общественной жизни: теории педагогики работы с детьми-мигрантами; региональной, государственной и социальной политики в реализации прав и интересов детей-мигрантов. Необходимо привлечь внимание государства и общественности к проблеме обучения детей мигрантов, поскольку это является средством повышения культуры народа, смягчения социально-психологической напряженности в поликультурном обществе.

Современный педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, является связующим звеном между воспитательными, социальными институтами и факторами, которые в той или иной мере способствуют разрешению проблем миграции и интеграции семей мигрантов и их детей в инокультурную среду [20].

Таким образом мы можем констатировать формирование процесса подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов позволяет рассматривать эту подготовку как систему, процесс и результат целенаправленной образовательной деятельности, основанной на принципах системности, аксиомологического и личностно-деятельностного подходов. Что поможет нам сформулировать и обосновать модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

1.3 Модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов

Моделирование как метод научного исследования широко применяется в педагогике, позволяя объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании.

Основным понятием моделирования является модель. В современной науке термин «модель» употребляется в различных смыслах.

Мы придерживаемся точки зрения С.И. Архангельского, который определяет модель как «специально созданную форму объекта для воспроизведения некоторых характеристик подлинного объекта, подлежащего познанию» [3, с. 280].

Переходя к описанию модели, отметим, что анализ состояния проблемы адаптации детей-мигрантов в школе показал, что большинство учителей ориентированы на индивидуальную помощь учащимся, но при этом недостаточно готовы к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Однако в педагогической практике школы присутствуют обстоятельства, как зависящие от учителя, так и не зависящие от него, которые не позволяют в полную меру реализовать гуманистические принципы организации взаимодействия по отношению к детям-мигрантам.

В своем исследовании мы выделили несколько важных на наш взгляд видов деятельности и умений, которыми необходимо обладать учителям (теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта, адаптация, образовательная деятельность, воспитательная деятельность) и три уровня готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов (Рисунок 1.) определяется нами как способ осмысления стратегии, тактики и логики организации данной подготовки.

Рисунок 1 – Модель подготовки учителей к социально-педагогической работе (СПР) с детьми из семей мигрантов

Целевой блок	Цель: организация подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.		
	Методологические подходы и принципы		
	Системный	Аксиологический	Личностно-деятельностный
	принцип целостности	принцип ориентации на ценностные отношения	принцип субъектности; принцип доверия и поддержки
	Задачи: <ul style="list-style-type: none"> – обеспечение усвоения учителями начальных классов нормативно-правовых и методических знаний, умений, актуальных при реализации СПР с детьми из семей мигрантов; – ориентация учителей начальных классов на СПР с детьми из семей мигрантов как значимую задачу и существенный аспект профессиональной деятельности; – формирование коммуникативных навыков межкультурного общения с детьми и семьями вынужденных переселенцев. 		
Содержательный блок	<ul style="list-style-type: none"> – Нормативно-правовые документы, регулирующие социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов – Методические рекомендации по организации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов 		
Операционно-содержательный блок	Методы		Средства
	<p>2 Методы организации и осуществления подготовки к СПР с детьми из семей мигрантов: диагностика, проектирование, беседы, консультирование, тренинг, индивидуальные и групповые занятия, анализ проблемных ситуаций.</p> <p>3 Методы стимулирования и мотивации: ролевая игра, дискуссия, эталонная ситуация.</p> <p>4 Методы контроля и самоконтроля: самопроверка, самоанализ (индивидуальный и групповой).</p>		<p>Методические рекомендации.</p> <p>Раздаточный материал (памятки).</p> <p>Презентации.</p>

(Продолжение рисунка 1 на следующей странице)

Оценочно-результативный блок	Критерии и показатели готовности учителей начальных классов к СПР с детьми из семей мигрантов			
	Мотивационный	Познавательного-операционный	Эмоционально-волевой	Рефлексивный
	<ul style="list-style-type: none"> – Профессиональная установка на реализацию СПР с детьми мигрантов; – Стремление заниматься социально-педагогической работой 	<ul style="list-style-type: none"> – Восприятие и применение информации по реализации СПР; – Умение планировать свои действия в СПР; – Своевременное внесение необходимых коррективов в социально-педагогическое взаимодействие 	<ul style="list-style-type: none"> – Активность и целеустремленность в СПР с детьми мигрантов; – Умение настроить детей и их родителей на совместную работу 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность к оценке и прогнозированию своей готовности к СПР; – Осознание готовности к СПР с детьми мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта профессиональной деятельности.
	Уровни готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов			
	Оптимальный (продуктивный)	Базовый(стандартизованный)	Начальный (неполный)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Высокий уровень профессиональной установки и стабильность в стремлении к СПР; – Применение воспринимаемой информации по реализации СПР на практике системно, обосновано; – Уверенное, свободное, грамотное, творческое применение умений планирования и коррекции социально-педагогического взаимодействия с детьми и родителями мигрантами; – Стабильность в проявлении активности и целеустремленности при реализации СПР с детьми мигрантов; – Сформированные умения в привлечении детей и их родителей к совместной СПР. – Осознание готовности к СПР с детьми мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта личной профессиональной деятельности сопровождается умением самооценки и прогнозирования. 	<ul style="list-style-type: none"> – Профессиональная установка и стремление реализовывать СПР проявляются ситуативно; – В применении информации по реализации СПР на практике, умении планировать и корректировать свои действия в СПР допускаются некоторые недочеты, неточности; – Активность и целеустремленность во взаимодействии с детьми и их родителями реализуются без принуждения; – Готовность к СПР с детьми мигрантов признается значимой задачей профессиональной деятельности, однако способность к адекватной самооценке и прогнозированию может носить ситуативный характер. 	<ul style="list-style-type: none"> – Профессиональная установка не сформирована; – СПР с детьми мигрантов реализуется не системно; – Отсутствуют умения в планировании и коррекции СПР; – Умения настроить детей из семей мигрантов и их родителей на совместную работу проявляются слабо; – Целеустремленность в СПР с детьми мигрантов отсутствует; – Способность к самооценке и прогнозированию своей готовности к СПР не проявляются; – Осознание готовности к СПР с детьми мигрантов не значимо в профессиональной деятельности. 	

Результат: Учитель начальных классов, осознающий значимость готовности к СПР с детьми из семей мигрантов, обладающий сформированной мотивацией, проявляющий устойчивый интерес и волевые качества при овладении умениями СПР, уверенно, грамотно, творчески применяющий данные умения во взаимодействии с детьми из семей мигрантов и их родителями.

Рассмотрим содержательную характеристику модели.

В целевой блок модели включены цель, задачи, методологические подходы, принципы организации подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов. С точки зрения аксиологического подхода, цель выступает «...как идеальный, мысленный образ создаваемой ценности» [25, с.40].

В нашем случае целью является организация подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов. В процессе подготовки учителя должны не только овладевать нормативно-правовыми и методическими знаниями по организации социально-педагогической работы, но и совершенствовать коммуникативные навыки межэтнического общения с детьми и семьями вынужденных переселенцев, необходимые в профессиональной деятельности.

К задачам нашего экспериментального исследования относятся:

- обеспечение усвоения учителями начальных классов нормативно-правовых и методических знаний, умений, актуальных при реализации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов;
- ориентация учителей начальных классов на социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов как значимую задачу и существенный аспект профессиональной деятельности;
- формирование коммуникативных навыков межэтнического общения с детьми и семьями вынужденных переселенцев.

Методологическую базу данного исследования составляют следующие подходы: системный, аксиологический, личностно-деятельностный. Под подходом подразумевается осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определённой совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующей требованиям принятой образовательной парадигмы.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты систем рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и динамики (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.).

Для организации процесса подготовки учителей, адекватного поставленным целям и задачам, необходимо определить принципы, так как они более детально и содержательно раскрывают цели, определяют тактику и стратегию обучения.

Реализуя системный подход, мы руководствуемся принципом целостности, который обеспечивает определение, организацию и реализацию подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как системы взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, операционно-деятельностного, оценочно-результативного в их единстве.

Аксиологический подход предполагает организацию педагогического процесса, обеспечивающего изучение и формирование ценностных ориентаций личности (А.А. Бодалев, В.И. Гинецинский, Ф.Н. Гоноболин, М.С. Каган, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.). На основании данного подхода был определён принцип ориентации на ценностные отношения, заключающийся в осознании учителями своей готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов как значимой задаче и существенному аспекту своей профессиональной деятельности.

Аспекты личностно-деятельностного подхода связаны с проблемами личности как субъекта деятельности и отношений, с выходом на различные уровни социально-педагогической работы и её мотивации (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

В соответствии с данным подходом были выдвинуты:

- принцип субъектности предполагает опору на уже накопленный субъектный опыт учителя и ученика из семьи мигрантов и их дальнейшее

развитие через включение в социально-педагогическую работу, создание ситуации успеха;

– принцип доверия и поддержки предполагает отказ от авторитарного по характеру воздействия на ученика и родителей вынужденных переселенцев, поддержку их стремления к самоопределению, самореализации.

Следующий блок модели – содержательный. Он включает нормативно-правовые документы инструктивного характера, регулирующие социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов и методические рекомендации по организации социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов, разработанные в соответствии с планом учебно-воспитательной работы школы.

Операционально-деятельностный блок модели обеспечивает непосредственное решение теоретических и практических задач осуществления подготовки учителей к социально-педагогической работе. В него входят методы, формы и средства организации подготовки учителей начальных классов. В нашем исследовании за основу была взята классификация методов обучения Ю.К. Бабанского [41], состоящая из:

– методов организации и осуществления подготовки к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов: диагностика, проектирование, беседы, консультирование, тренинг, индивидуальные и групповые занятия, анализ проблемных ситуаций;

– методов стимулирования и мотивации: ролевая игра, дискуссия, эталонная ситуация;

– методов контроля и самоконтроля: самопроверка, самоанализ (индивидуальный и групповой).

Особое значение для нашего исследования имеют такие методы подготовки, как: дискуссия, осмысление и анализ проблемных ситуаций, ролевая игра, проектирование, тренинги, консультирование, анализ

проблемных ситуаций, дискуссия, самоанализ (индивидуальный и групповой). При использовании данных методов при подготовке учителей начальных классов, наш взгляд, осуществляется субъект-субъектное взаимодействие.

Дискуссия – это обмен мнениями по тому или иному вопросу, проблеме в соответствии с более или менее определёнными правилами, процедурой и с участием всех или отдельных её участников.

Дискуссия является средством разрушения стереотипов, снятия и постановки проблемных вопросов, организации креативного мышления и формирования продуктивной деятельности, обмена знаниями и личным опытом в решении ситуативных проблем, обмене мнениями и точками зрения, а также выработки компромиссного решения, которое включает в себя всё позитивное. Именно дискуссионная форма взаимодействия формирует коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки вербализации и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно, также в ходе дискуссии студенты учатся отказываться от собственных ошибочных суждений, уважать иные точки зрения [39].

При реализации метода анализа проблемных ситуаций решаются следующие задачи:

- моделирование реальных практических ситуаций;
- освоение практических навыков работы с информацией, вычленения, структурирование и ранжирование проблем по их значимости;
- умение выбирать оптимальные варианты эффективного взаимодействия с собеседником [59].

При разработке модели необходимо было определить средства обучения, обеспечивающие планируемый результат. Средства в педагогике – это предметы, действия, явления в природе и в обществе, в мышлении человека, это весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности во всех его проявлениях в целом и частном, входящие в её

окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, учителя, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью [14].

Средствами подготовки учителя к социально-педагогической работе в первую очередь стали методические рекомендации и презентации. Для достижения обозначенной цели были определены организационные формы подготовки учителей.

К общим формам подготовки мы относим следующие формы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная (лекции; методический семинар, «круглый стол», тренинг, заседания методического совета, мастер-классы, семинары, открытые уроки, творческие мастерские).

Оценочно-результативный компонент включает критерии и показатели эффективности проведения занятий по подготовке к социально-педагогической работы с детьми-мигрантами. В качестве критериев готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов были предложены мотивационный, познавательно-операционный, эмоционально-волевой и рефлексивный.

Мотивационный критерий включает следующие показатели: профессиональную установку на реализацию социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов; стремление заниматься социально-педагогической работой.

К познавательно-операционному критерию относятся: восприятие и применение информации по реализации социально-педагогической работы; умение планировать свои действия в социально-педагогической работе; своевременное внесение необходимых коррективов в социально-педагогическое взаимодействие.

В качестве показателей эмоционально-волевого критерия выступают: активность и целеустремленность в социально-педагогической работе с

детьми мигрантов; умение настроить детей и их родителей на совместную работу.

Рефлексивный критерий включает следующие показатели: способность к оценке и прогнозированию своей готовности к социально-педагогической работе; осознание готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта профессиональной деятельности.

Обозначенные критерии и показатели позволили определить уровни сформированности готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов: начальный (неполный); базовый (стандартизованный); оптимальный (продуктивный).

Начальный (неполный) связан с тем, что у учителей не сформирована профессиональная установка на социально-педагогическую работу с детьми мигрантов, сама социально-педагогическая работа реализуется не системно, а умения в ее планировании и коррекции отсутствуют. Слабо проявляются умения учителя во взаимодействии с семьями мигрантов в целом, способность к самооценке и прогнозированию своей готовности к социально-педагогическому взаимодействию не проявляются. Соответственно, осознание подготовки и готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов для учителя не значимо в его профессиональной деятельности.

Базовый (стандартизованный) уровень характеризуется тем, что: профессиональная установка и стремление реализовывать социально-педагогическую работу проявляются ситуативно; в применении информации по реализации социально-педагогической работы на практике, умении планировать и корректировать свои действия допускаются некоторые недочеты, неточности; активность и целеустремленность во взаимодействии с детьми и их родителями реализуются без принуждения; готовность к социально-педагогической работе с детьми мигрантов признается значимой

задачей профессиональной деятельности, однако способность к адекватной самооценке и прогнозированию может носить ситуативный характер.

Оптимальный (продуктивный) уровень предполагает: осознание готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта личной профессиональной деятельности который сопровождается умением самооценки и прогнозирования; высокий уровень профессиональной установки и стабильность в стремлении реализации социально-педагогической работы; применение воспринимаемой информации по реализации социально-педагогической работы на практике системно, обосновано; уверенное, свободное, грамотное, творческое применение умений планирования и коррекции социально-педагогического взаимодействия с детьми и родителями мигрантами; стабильность в проявлении активности и целеустремленности при реализации социально-педагогической работы с детьми мигрантов; сформированность умений в привлечении детей и их родителей к совместной социально-педагогической работе.

В результате мы стремимся получить учителя начальных классов, осознающего значимость готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, обладающего сформированной мотивацией, проявляющего устойчивый интерес и волевые качества при овладении умениями социально-педагогической работы, уверенно, грамотно, творчески применяющий данные умения во взаимодействии с детьми из семей мигрантов и их родителями.

Таким образом, предлагаемая нами модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов состоит из целевого, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного блоков.

Реализация теоретической модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов

может происходить в конкретных ситуациях организации занятий для учителей начальных классов, на которых целенаправленно создаются необходимые условия, определяющие эффективность этого процесса.

Отметим, что представленная модель предполагает использование активных, творческих методов и форм подготовки учителей в соответствии с целями и задачами социально-педагогической работы в школе.

Данные положения в дальнейшем могут послужить ориентирами для выявления и обоснования педагогических условий эффективной реализации модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

Разработанные нами представления о содержании, структуре и уровнях сформированности готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов позволили перейти к эмпирическому изучению данного качества.

Анализ специальной литературы по этносоциальным проблемам свидетельствует о том, что эффективность воспитательной деятельности школьных педагогических коллективов, работающих в многонациональном регионе, во многом определяется их способностью и умением строить свою деятельность с учетом особенностей национальной культуры конкретного территориально-образовательного пространства. Недостаточно рассмотрены вопросы готовности учителей начальных классов к конструктивной социально-педагогической работе с семьями мигрантов. Важным является аспект профессиональной подготовки педагогов для социально-педагогической работы с семьями мигрантов. Она одновременно выступает как условие реализации педагогической поддержки личности студента и его семьи.

Показано, что взаимодействие семьи и школы является тем механизмом, резервом формирования воспитательного потенциала, который должен реализовываться с учетом этнокультурных традиций воспитания. В

этом случае усилия семьи и школы были созданы в интегрирующем единстве целей, оценок, позиций, а не в их русле, следовательно, продуктивное взаимодействие, которое также могло бы стать одним из столпов характеристики образовательного процесса.

Успешность формирования продуктивной социально-педагогической работы с учащимися и родителями во многом зависит от того, как выстроен процесс взаимодействия участников этого процесса, насколько хорошо педагог владеет современными формами и методами работы с семьей. Эффективная практическая работа педагогов с родителями детей реализуется через сочетание групповых, коллективных и индивидуальных форм взаимодействия.

Под готовностью учителя начальных классов к социально-педагогической работе с семьями мигрантов мы понимаем интегративное, социально-психологическое образование личности педагога, в совокупности составляющее систему личностных свойств и качеств, характеризующих общую и профессиональную культуру, которые обеспечивают успешность сотрудничества с детьми и их родителями, относящимися к различным этносам. Взаимодействие структурных и функциональных компонентов готовности учителя раскрыто нами, исходя из учета специфики деятельности специалиста, многообразия отношений и общения, системы ценностных ориентаций, возможностей творческой самореализации личности.

Реализация теоретической модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов может происходить в конкретных ситуациях организации занятий для учителей начальных классов, на которых целенаправленно создаются необходимые условия, определяющие эффективность этого процесса.

Данная модель предполагает использование активных, творческих методов и форм подготовки учителей в соответствии с целями и задачами социально-педагогической работы в школе.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

2.1 Организация и результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Задачей экспериментальной работы явилось апробирование и уточнение предложенной модели подготовки у учителей начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов.

Педагогический эксперимент проводился с 2018 по 2021 год на базе МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы и состоял из констатирующего, формирующего и аналитического этапов.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы состоял из двух частей. Первая часть была организована в октябре-ноябре 2018 – 2019 гг. учебного года на базе МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова. И включала в себя интервью с заместителем директора по учебно-воспитательной работе в начальных классах МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова г. Пензы с целью выявления проблем обучения детей из семей мигрантов.

В последние годы в школы Пензы всё чаще стали поступать дети мигрантов из ближнего зарубежья – киргизы, таджики, азербайджанцы. Порой они, в силу возраста, идут учиться в первый класс, где с малых лет знакомятся с русским языком и местным укладом жизни. Но также их привозят и более позднем возрасте (ко 2 или 3 классу), чтобы они получили здесь российское образование и смогли закрепиться в РФ.

Без помощи друзей и родных, не зная языка и местных обычаев, живущие подчас в не самых лучших условиях, они с трудом встраиваются в учебный процесс и приспособляются к нормальной жизни в России. О проблемах многонациональной школы и детях-мигрантах мы узнали из

интервью с заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе И.В. Лабыкина (МБОУ СОШ №12 г. Пензы им. В.В. Тарасова).

Вопрос: «Как давно в начальной школе учатся дети мигрантов и много ли их?»

Ответ: «Дети-иностранцы, как мы их называем, поступают в нашу школу в течение последних десяти лет. И их достаточно много. В основном, это ребята из Киргизии, Таджикистана, Азербайджана и других стран ближнего зарубежья. Они приезжают вместе с родителями, которые пытаются организовать в России свой бизнес. Взрослые целыми днями пропадают на рынке, а детей, словно багаж, сдают в школу, чтобы там за ними присматривали. Часто родители уезжают на родину за товаром, оставляя своих чад одних либо под присмотром каких-нибудь дальних родственников.

Вопрос: «Но это далеко не все проблемы в работе с детьми мигрантов?»

Ответ: «Главная проблема - это обучение. В каждом классе у нас есть 1-2 ребенка, которые либо совсем не понимают русский, либо знают его очень плохо. Педагогу приходится строить двойную программу - одну для русских ребят, другую, более простую, для иностранцев. К примеру, если наши школьники пишут творческое эссе, то киргизу или таджику предлагается написать диктант. При этом нередко дети-иностранцы переводят друг другу непонятные моменты».

Сложность состоит в том, что на сегодняшний день не существует никаких государственных или региональных программ по работе с иноязычными детьми. Нет специализированных учебников, нет методик. Мы постоянно обращаемся за помощью в диаспоры, но те лишь качают головами. Всё, что мы можем, это выделять время в рамках учебного плана и посвящать его дополнительным индивидуальным занятиям.

Вопрос: «Учитываете ли вы национальные традиции детей мигрантов?»

Ответ: «Поначалу школа испытывала некоторое давление со стороны русской части родителей. Многим не нравилось, что дети разных национальностей учатся вместе. Несколько лет подряд у нас проходили Дни национальных культур – отмечали российские и киргизские праздники, приглашали родителей в народных костюмах, которые угощали детей блюдами национальной кухни.»

Вопрос: «Как сейчас складываются отношения между детьми?»

Вопрос: «Если раньше мы постоянно пресекали межнациональные розни, то теперь ребята отлично находят общий язык: в основном, просто дружат.»

Вопрос: «Получаете ли Вы поддержку со стороны мигрантов-родителей?»

Ответ: «С каждым годом родители всё меньше уделяют внимания школе и её заботам. Если раньше они часто оказывали помощь, то теперь они только и делают, что отстаивают свои права. Зачастую родители в силу незнания языка неспособны помочь даже в оформлении документов или разрешении какого-либо конфликта. В этих случаях переводчиками становятся сами дети, которые знают русский гораздо лучше своих родственников.

Многие родители не особо заботятся об образовании детей. Зачастую им не важно, в каком классе будет их ребёнок. Главное, чтобы он был при школе, пока они заняты. Вы не найдёте практически ни одного ребёнка-иностранца на секциях дополнительного образования, их не интересует спорт, творческие мастерские, рукоделие. Некоторые дети не только на дополнительные занятия не ходят, но и вообще школу могут пропускать в силу того, что вынуждены сидеть с маленькими братьями и сёстрами.

Часто в первый класс к нам приводят ребят с отклонениями в развитии. Логопед не может с ними работать, так как у человека, владеющего двумя языками, трудно определить, где дефект речи, а где национальная особенность произношения. Таких детей сложно устроить в коррекционную школу, ведь родители просто не понимают, чего от них хотят».

Вопрос: «В каких социальных условиях находятся дети мигрантов?»

Ответ: «Ребята-иностранцы часто неопрятно одеты, у них отсутствует общая культура поведения, из-за чего им трудно прижиться в коллективе. Мы часто наблюдаем те же проблемы и у родителей».

Вопрос: «Если через несколько лет в ситуации многонационального обучения окажутся большинство школ Пензы - какие главные советы Вы дали бы коллегам?»

Ответ: «Действительно, сегодня это серьёзный вопрос для городского школьного образования. Ребята-иностранцы обучаются в школах, гимназиях, лицеях практически всего города.

Думаю, мы должны учиться жить в многонациональном мире и развивать принципы терпения и понимания. При этом сохранять требовательность – ведь у нас тоже есть свой устав и свои традиции, которые надо уважать».

Подводя итоги интервью можно сделать вывод, что в МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова г. Пензы проблема социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов действительно актуальна, как и во многих других образовательных учреждениях города Пензы.

Вторая часть 2019-2020 гг. включала диагностику с запланированными нами экспериментальными и контрольными группами учителей начальных классов МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы:

– экспериментальная группа (ЭГ) – 22 человек (учителя начальных классов МБОУ СОШ №12 им. В.В. Тарасова г. Пензы);

– контрольная группа (КГ) – 11 человек (учителя начальных классов МБОУ гимназии № 42 г. Пензы).

По мнению педагогов, которым приходится работать с детьми, неуверенно владеющих русским языком, проблема состоит в системе их подготовки, а точнее в ее отсутствии. По нашему мнению, подкрепленному диагностическими исследованиями, проведенными на базе МБОУ СОШ №12 и МБОУ гимназии №42 г. Пензы с русским языком, и с общепринятыми в нашем обществе нормами поведения недостаточно знакомы не только дети мигрантов, но и дети, чьи родители приехали в Пензу с Северного Кавказа. Если в классе учиться хотя бы один ученик с недостаточным знанием русского языка, то и учитель, и сам ребенок испытывает трудности как в общении с другими членами педагогического взаимодействия, так и в освоении образовательной программы. Каким образом учителю стоит строить урок, чтобы все учащиеся имели возможность усвоить материал на достойном уровне, как ускорить процесс включения, адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде школы? Готовы ли учителя к обучению таких детей? Эти вопросы стали предметом нашей диагностики.

Задачи первой части констатирующего этапа работы:

– уточнить уровень сформированности готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов учителей начальных классов;

– определить отношение учителей начальных классов к перспективе овладения умениями социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

Методики, которые мы использовали, включали авторскую анкету; метод самооценки.

Проведя опрос на тему «Сложности в обучении детей из семей мигрантов» (Приложение А), в котором приняли участие 33 классных

руководителей начальной школы МБОУ СОШ № 12 им. В.В. Тарасова и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы, получили следующие результаты.

В начальной школе среди всех 162 опрошенных обучающихся 17 учеников, приехавших из других стран и 43 ребенка родной язык которых не русский.

В исследовании приняли участие и остальные учащиеся начальной школы. 54% учащихся-коренных жителей Пензы, видят трудности в общении с детьми из семей мигрантов в конфликте этнических культур (народные и семейные традиции). К примеру, дети из семей, приехавших из Узбекистана не посещают школу по субботам. Половина из опрошенных учителей, испытывают трудности в обучении таких детей. В общении с родителями испытывают трудности 42% опрошенных. Учителя признались, что больше половины таких школьников (58%) не всегда быстро находят контакт с одноклассниками. Причина тому, как считают учителя - языковой барьер, различия в вере, национальных традициях и семейном укладе.

В связи с этим у детей может формироваться страх перед социальным взаимодействием и отторжение его. По данным нашего опроса 15% детей – 9 человек с проблемами в общении испытывают страх перед образовательным процессом, десятая их часть не готовы участвовать в жизни класса и школы. И, по нашему мнению, главным человеком, помогающим преодолеть данные страхи может и должен стать учитель.

Сами учителя (75% - 25 чел.) так же испытывают затруднения в обучении школьников по тем же причинам.

На вопрос: «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей с трудностями в знании русского языка?», результаты по группам респондентов распределились следующим образом:

- все учителя (100%) считают, что помочь в решении проблемы может общение в семье на русском языке;
- учащиеся (65%) склоняются к мнению, что требования педагогов

необходимо смягчить;

- 80% родителям достаточно и базового уровня овладения образовательными программами.

На наш взгляд, на лицо – конфликт интересов.

На вопрос «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей-мигрантов» результаты представлены на рисунке 2.

Если подвести краткий итог диагностики, то проблемы в обучении школьников из семей вынужденных мигрантов, можно условно разделить на 3 группы:

- проблемы языковой направленности (низкий уровень владения русским языком);
- проблемы этнических культур (народные и семейные традиции);
- проблема семейного характера (язык общения в семье, участие/не участие родителей в образовательном процессе).

КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО МОЖЕТ ПОВЛИЯТЬ НА ПРОГРЕСС В ОБУЧЕНИИ ТАКИХ ДЕТЕЙ?

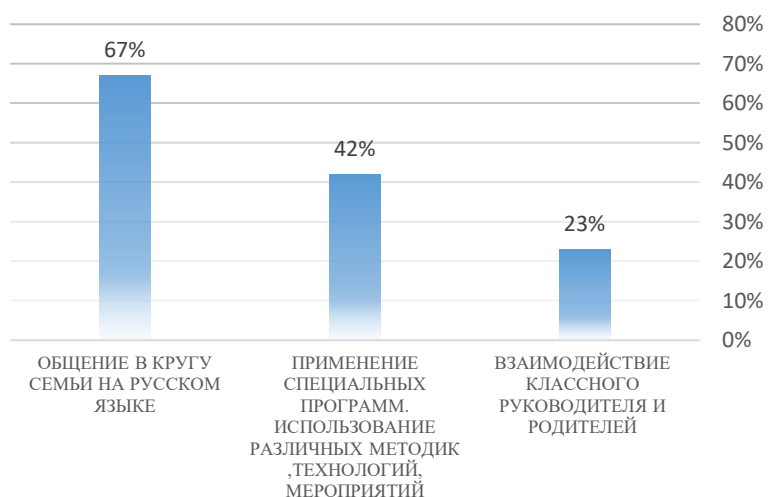


Рисунок 2 – Ответы на вопрос «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей-мигрантов»

На наш взгляд, это проблема самая трудноразрешимая. Она гораздо серьезнее, чем может показаться, так как родители подобных детей дома

общаются на родном языке и зачастую бывают замкнуты в среде своих соотечественников, проживающих в Пензе.

После опроса всех учителей на вопрос: «Готовы ли вы лично к обучению детей из семей мигрантов?» (имелось ввиду, владеют ли учителя специальными программами, технологиями, приемами обучения таких детей.) Все 100% опрошенных ответили «нет».

Для формирования структуры социально-педагогического взаимодействия с семьями мигрантов по компонентам социализации мы исходили из того, что социализация является двухуровневым процессом (социальная адаптация и активное включение в социальную среду). Поэтому было необходимо подобрать диагностический инструментарий таким образом, чтобы было возможно установить, на какой из стадий по каждому из компонентов социализации в данный момент находится учащийся.

Исходя из выше перечисленных требований, для определения проблем социализированности по поведенческому компоненту социализации были выбраны тест тревожности Ч. Спилбергера (адаптирован Ю.В. Ханиным) и опросник «Диагностики личностного роста школьника» П.В. Степанова, Д.В. Григорьева, И.В. Кулешова [16].

В исследуемой школе было опрошено 147 учеников с 2 по 5 класс (всего 246 детей). Из них мигрантов – 18 человек, не мигрантов – 129 человек.

Тест на тревожность Ч.Д. Спилбергера – Ю.Г. Ханина позволяет оценить личностную и реактивную тревожности (по определенным шкалам).

Личностная тревожность – устойчивая индивидуальная характеристика, которая отражает предрасположенность человека к тревоге и тенденцию воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов,

расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. (Рассматривается как устойчивая черта характера).

Реактивная (ситуативная) тревожность – состояние человека в данный момент времени, определяется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке. Это состояние возникает как эмоциональная реакция (разная по интенсивности и динамичная во времени) на экстремальную или стрессовую ситуацию.

По обеим шкалам можно набрать от 0,0 до 4,0 баллов. Принцип интерпретации показателей таков:

- 3,5–4,0 балла – очень высокая тревожность;
- 3,0–3,4 балла – высокая тревожность;
- 2,0–2,9 балла – средняя тревожность;
- 1,5–1,9 балла – низкая тревожность;
- 0,0–1,4 балла – очень низкая тревожность.

Следует обращать внимание не только на тех, кто имеет высокий и очень высокий уровни тревожности, но и на отличившихся «чрезмерным спокойствием» (то есть тех, у которых очень низкий уровень тревожности). Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. При этом следует иметь в виду, что ответы во многом зависят от желания давать искренние ответы, от доверия к экспериментатору. Так, высокие баллы по шкалам могут выступать своеобразным «криком о помощи», и, напротив, за «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой человек по разным причинам не хочет сообщать. Результаты теста на личную тревожность рассмотрим на рисунке 3.

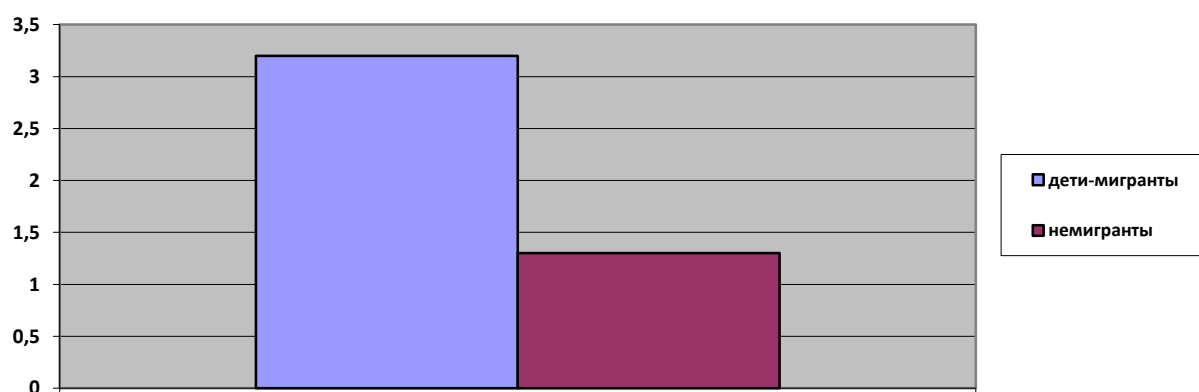


Рисунок 3 – Результаты теста на личностную тревожность (среднее значение), %

Результаты тестов на реактивную тревожность рассмотрим на рисунке 4.

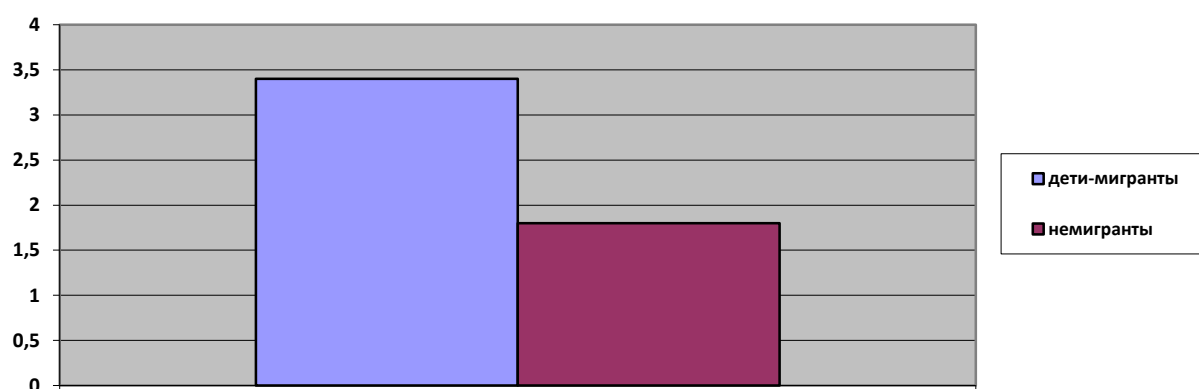


Рисунок 4 – Результаты теста на реактивную тревожность (среднее значение), %

При анализе результатов обращаем внимание на следующее:

- обнаружен лишь один показатель очень низкой личностной тревожности (1,3) у детей из семей мигрантов;
- у всех детей-мигрантов показатели реактивной тревожности достаточно высокие (3,4 и 3,2), хотя и не критические;
- следует обратить внимание на состояние внутренней тревожности (на низкий уровень социальной адаптации) у детей-мигрантов,

что может свидетельствовать о проблемах поведенческого компонента социализации.

Методика диагностики личностного роста Д.В. Григорьева, И.В. Кулешова, П.В. Степанова представлена в виде опросника с тринадцатью различными шкалами.

Для диагностики выявления проблем социализации по ее компонентам можно для каждого компонента использовать различные шкалы.

Для выяснения степени активного включения в социальную среду по поведенческому компоненту мы используем среднее значение шкал 12 и 13 («Отношение подростка к своему душевному Я» и «отношение подростка к своему духовному Я») (Рисунок 5).

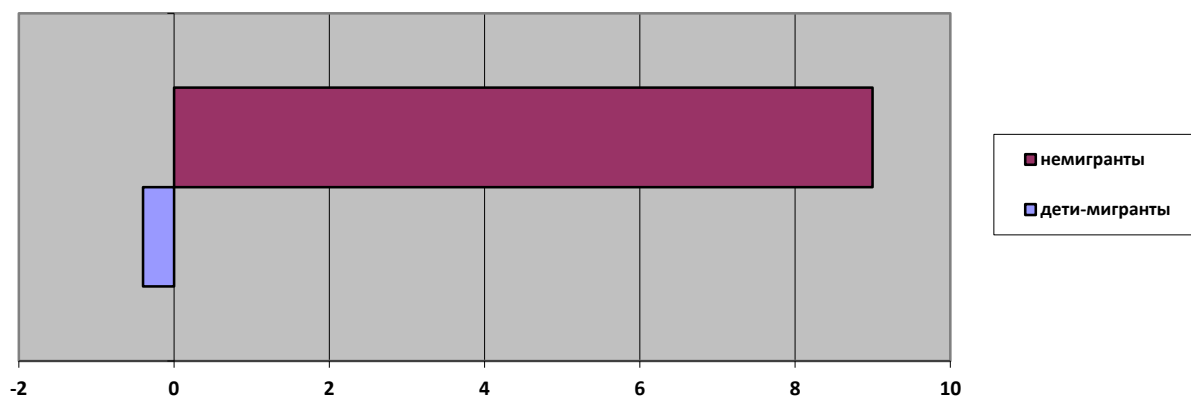


Рисунок 5 – Результаты теста оценки степени активного включения в социальную среду по поведенческому компоненту

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство детей набрали баллы в интервале от 0 до 14, то есть у них сформировано ситуативно – позитивное отношение к своему душевному и к своему духовному Я. Дети-мигранты в среднем набрали минус 0,4 балла, что свидетельствует о том, что у них преимущественно сформировано ситуативно – негативное отношение к этим параметрам.

Соответственно, поведенческому компоненту социализации этой группы детей мигрантов нужно уделить особое внимание.

Основные результаты исследования, следующие:

При анализе результатов методики Ч. Спилбергера и Ю.В. Ханина обращает на себя внимание следующее:

- показатель очень низкой тревожности (1,3) у мигрантов;
- у мигрантов показатели реактивной тревожности достаточно высокие (3,4 и 3,2), хотя и не критические;
- низкий уровень социальной адаптации у мигрантов, что может свидетельствовать о проблемах поведенческого компонента социализации.

Исследования по методикам показали, что более пристального внимания к процессам социализации требуют дети из семей мигрантов.

Для того чтобы проверить значимость готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов, мы провели беседу с учителями начальных классов, работающими в школе.

В ней приняли участие 33 учителя начальных классов МБОУ СОШ № 12 им. В.В. Тарасова и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы.

Учителям были заданы следующие вопросы:

1. В чём заключается сущность социально-педагогической работы с детьми-мигрантами?
2. Какие умения социально-педагогической работы с детьми-мигрантами Вы чаще всего используете в своей работе?
3. Испытываете ли трудности в применении умений социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов?

Все опрошенные учителя дали полную характеристику социально-педагогической работы, но без включения в нее конкретной работы с детьми из семей мигрантов.

Более 80 % учителей испытывают трудности в применении умений социально-педагогической работы с детьми-мигрантами, у учителей с большим стажем работы таких трудностей не возникает.

В заключение беседы мы спросили: «Необходимо ли организовать подготовку социально-педагогической работы с детьми-мигрантами?» Ответ был однозначным: «Да, необходимо».

В заключение мы попросили учителей определить свой уровень готовности к социально-педагогической работы с семьями мигрантов по предложенной характеристике данных уровней (Приложение Б):

Начальный (неполный) связан с тем, что у учителей не сформирована профессиональная установка на социально-педагогическую работу с детьми мигрантов, сама социально-педагогическая работа реализуется не системно, а умения в ее планировании и коррекции отсутствуют.

Слабо проявляются умения учителя во взаимодействии с семьями мигрантов в целом, способность к самооценке и прогнозированию своей готовности к социально-педагогическому взаимодействию не проявляются.

Соответственно, осознание подготовки и готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов для учителя не значимо в его профессиональной деятельности.

Базовый (стандартизованный) уровень характеризуется тем, что:

- профессиональная установка и стремление реализовывать социально-педагогическую работу проявляются ситуативно; в применении информации по реализации социально-педагогической работы на практике, умении планировать и корректировать свои действия допускаются некоторые недочеты, неточности;

- активность и целеустремленность во взаимодействии с детьми и их родителями реализуются без принуждения; готовность к социально-педагогической работе с детьми мигрантов признается значимой задачей профессиональной деятельности, однако способность к адекватной самооценке и прогнозированию может носить ситуативный характер.

Оптимальный (продуктивный) уровень предполагает: осознание готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов как

значимой задачи и существенного аспекта личной профессиональной деятельности который сопровождается умением самооценки и прогнозирования; высокий уровень профессиональной установки и стабильность в стремлении реализации социально-педагогической работы; применение воспринимаемой информации по реализации социально-педагогической работы на практике системно, обосновано; уверенное, свободное, грамотное, творческое применение умений планирования и коррекции социально-педагогического взаимодействия с детьми и родителями мигрантами; стабильность в проявлении активности и целеустремленности при реализации социально-педагогической работы с детьми мигрантов; сформированность умений в привлечении детей и их родителей к совместной социально-педагогической работе.

Полученные результаты представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1 – Уровень готовности у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов ЭГ.

Умения	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1 Теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта. Умение строить диалог с семьей мигрантов (ученик, родители, родственники).	71 %	22 %	7 %
2 Адаптация. Умение применять различные методы, формы, технологии работы с детьми и их родителями из семей мигрантов.	81 %	13 %	6 %
3 Образовательная деятельность. Умение планирование и выбора индивидуального образовательного маршрута учащегося из семьи мигрантов.	74 %	19 %	7 %

4 Воспитательная деятельность. Учет запросов ребенка мигранта, его родителей и вовлечение в воспитательную среду образовательного учреждения. (родительские собрания, тренинги, мероприятия)	65 %	29 %	5 %
5 Умение взаимодействовать с родителями в рамках полиэтнической образовательной среды.	72 %	23 %	5 %

Большинство учителей (60 %) затруднились определить свой уровень готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, 26 % респондентов считают, что умения и навыки ещё недостаточно сформированы, и в социально-педагогической работе с детьми-мигрантами применяется метод проб и ошибок.

Таблица 2. – Уровень готовности у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов КГ.

Умения	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1) Теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта. Умение строить диалог с семьей мигрантов (ученик, родители, родственники).	75 %	17%	8%
2. Адаптация. Умение применять различные методы, формы, технологии работы с детьми и их родителями из семей мигрантов.	72%	23%	6%
3. Образовательная деятельность. Умение планирование и выбора индивидуального образовательного маршрута учащегося из семьи мигрантов.	71 %	22 %	7 %

4. Воспитательная деятельность. Учет запросов ребенка мигранта, его родителей и вовлечение в воспитательную среду образовательного учреждения. (родительские собрания, тренинги, мероприятия)	67 %	27 %	6 %
5. Умение взаимодействовать с родителями в рамках полиэтнической образовательной среды.	74 %	22 %	6 %

Можно сделать вывод о том, что уровень готовности к социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов учителей экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента оказался примерно одинаков и соответствует начальному (не полному).

Исходя из результатов диагностики, мы делаем вывод о низком уровне готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работы с семьями мигрантов.

Так как большая часть респондентов обладают умениями лишь первого и частично второго уровня.

Это позволяет нам говорить о необходимости реализации в работе учителей модели готовности у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов и что для данной готовности необходимо определение чёткой стратегии.

Подводя итог констатирующего этапа эксперимента можно говорить о необходимости не только в разработке программ для учителей и курсов подготовки, но и в создании устойчивой системы взаимодействия и модели готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

В систему социально-педагогической работы необходимо включать не только детей, но и семьи таких обучающихся, и родителей других школьников.

2.2 Реализация модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов

В соответствии с разработанной теоретической моделью был организован процесс подготовки у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов.

Задачами формирующего эксперимента стали:

- 1) реализация модели подготовки учителя начальных классов к социально-педагогической работе с семьями мигрантов;
- 2) выявление, уточнение педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели подготовки учителя начальных классов к социально-педагогической работе с семьями мигрантов.

Формирующий эксперимент проводился с 2020 по 2021 год. В нём приняли участие учителя начальных классов МБОУ СОШ № 12 им. В.В. Тарасова г. Пензы и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы (эксперимент длился до 2020–2021 учебного года включительно).

На основании проведённого формирующего эксперимента нами были составлены методические рекомендации для учителей начальных классов по социально-педагогической работе с детьми и родителями-мигрантами.

Рассмотрим применение методических рекомендаций для учителей в практике формирующего эксперимента.

Семья – это первая социальная единица, которая закладывает основу личности качеств ребенка.

В семье он получает первичный опыт общения, здесь же у него формируется чувство доверия к окружающему, к близким людям.

Семейное воспитание должно способствовать усвоению ребенком норм поведения в обществе, коллективе, в отношениях с людьми с самого начала, т.е. воспитание в современном обществе рассматривается не только как семейный труд, но и как социальная обязанность родителей.

Безусловно, что успешная адаптация детей мигрантов к культурному пространству может быть гарантирована только в то время, когда создается единое образовательно-воспитательное пространство «семья – учебное заведение».

Практика показывает, что чем теснее осуществляется связь семьи и образовательного учреждения, тем эффективнее педагогический результат.

Для успешной адаптации детей-мигрантов и детей вынужденных переселенцев необходима системная работа всего педагогического коллектива образовательного учреждения с семьей:

- планирование содержания общения с каждой семьей, сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- обеспечение ежедневного информирования родителей о жизни ребенка в образовательном учреждении, а также предоставление каждому из родителей положительной информации о его ребенке;
- выявление "проблемных зон" развития ребенка и пути их решения;
- определение необходимости всестороннего обсуждения и коллегиальной обработки конструктивных предложений в сложившейся конфликтной ситуации;
- повышение психологической культуры взаимодействия всех участников педагогического процесса-воспитателей, родителей, детей;
- совершенствование стиля общения с родителями, принятого в образовательном учреждении;
- обеспечение защиты прав детей в образовательном учреждении и семье;

- проведение мероприятий (классных и внутришкольных), направленных на обмен культурными традициями между детьми-мигрантами и принимающим обществом.

Ведущими направлениями взаимодействия образовательного учреждения и семей мигрантов и вынужденных переселенцев являются:

- изучение семьи, ее проблем и потребностей (анкетирование, мониторинг, собеседование и др.);

- информирование родителей (родительские собрания, дни открытых дверей, родительские конференции, дискуссии, родительские вечера и т. д.);

- психолого-педагогическое просвещение родителей (Родительский лекторий, Родительская школа, семейная гостиная, консультационная служба, проведение семинаров и тренингов с родителями);

- совместная деятельность родителей и детей (организация семейных конкурсов, бесед о семейных традициях, увлечений, совместных мероприятий, праздников и работ, творческих встреч с родителями, презентация семейных династий, создание тематических фотоальбомов и др.).

Вовлечение родителей в совместную деятельность решает ряд воспитательных задач:

- установление дружеских отношений, формирование опыта сотрудничества, творческой деятельности;

- формирование межполовой передачи, закрепление традиций, закрепление навыков и привычек в различных видах деятельности: интеллектуальной, общественно полезной, художественно-творческой, игровой, свободного общения;

- установление теплых отношений между детьми, родителями и педагогами за счет совместного положительного опыта.

Как правило, одной из основных причин дезадаптации является языковой барьер.

Если родители и дети плохо говорят по-русски, проблемы многократно обостряются: потеря понимания, нарушение привычного образа жизни, недостаток общения, возможная агрессия со стороны сверстников, социально-психологическая несовместимость со сверстниками на занятиях, что может привести к формированию комплекса неполноценности.

Условно можно выделить следующий механизм построения конструктивного семейного и образовательного учреждения, направленного на успешную адаптацию детей мигрантов, детей вынужденных переселенцев.

1. Первичное обследование детей мигрантов, вынужденных переселенцев, поступающих в образовательное учреждение (социальное и материальное положение семей; уровень владения русским языком – письменный и устный, психофизическое состояние ребенка).

2. Комплексное обучение языку при необходимости с использованием традиционных методов и интерактивных методик. Организация работы языковых классов и групп по возрасту.

3. Разъяснение родителям необходимости обязательного участия детей во второй половине дня в дополнительных занятиях и культурных мероприятиях (просмотр фильмов, использование компьютерных, языковых и культурологических программ, участие в секциях, кружках).

4. Создание оптимальной "принимающей среды" для включения детей мигрантов в жизнь социума: максимальное использование мероприятий, в которых ребенок со слабым знанием языка может применить свои ресурсы и навыки, быть успешным наравне с одноклассниками.

5. Проведение семинаров, конференций, тематических занятий, посвященных истории и культуре кружка совместными силами педагогических коллективов, воспитанников и членов их семей.

Совместную деятельность образовательного учреждения с семьями мигрантов условно можно разделить на два направления:

- мероприятия, способствующие сближению учащихся и формированию активной гражданской позиции (родительские клубы, школьные консультации, семейные соревнования, проведение общегражданских праздников);

- мероприятия этнокультурного компонента, способствующие формированию и сохранению позитивной этнической идентичности, и развитию межкультурных связей. Эти мероприятия служат сохранению и развитию традиций многонационального круга. К ним относятся многонациональные фестивали, выставки, национальные костюмированные, кулинарные, ремесленные, фольклорные и театральные мероприятия, в том числе семейные театры и фестивали фольклорных коллективов.

Педагогам следует рекомендовать родителям в период адаптации с особым вниманием относиться к чувствам и поведению своих детей. Если родители видят, что их сын или дочь проявляют нетерпимое поведение, то им необходимо выяснить причину такого поведения ребенка, обсудить с ним эту проблему прямо и открыто. Родителям следует интересоваться кругом общения ребенка, обращать внимание на то, что он читает, какие телепередачи смотрит. Родители обязательно должны контролировать свое мнение. Пусть знают и помнят, что дети всегда будут «зеркально отражать» свое мнение, взгляды, слова, точку зрения на ту или иную ситуацию. Задача родителей – не только познакомить ребенка со своими традициями и укладом семьи, но и культурой кружка, особенностями народов, с которыми взаимодействует ребенок, посещать музеи, театры, читать художественную литературу.

Учителям начальных классов (ЭГ) МБОУ СОШ № 12 им. В.В. Тарасова г. Пензы предлагалось работать с детьми из семей мигрантов используя модель взаимодействия образовательной организации с семьей мигрантов и

модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с семьями мигрантов, а также методические рекомендации для учителей и родителей детей мигрантов. Учителям начальных классов (КГ) МБОУ гимназии № 42 г. Пензы предлагалось работать по общим программам исходя из собственного опыта работы и педагогического стаже.

Так как процесс социально-педагогического сопровождения охватывает не только самого ребенка-мигранта, но и его семью, других социальных партнеров взаимодействия, основными направлениями системы социально-педагогического сопровождения являются:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с родителями (законными представителями);
- работа с общественными организациями, в том числе этническими сообществами;
- работа с учащимися.

Таким образом, социально-педагогическое взаимодействие с семьями мигрантов имеет своей целью социальную адаптацию детей мигрантов, которая включает в себя разные виды адаптации.

Об успешности социальной адаптации можно судить по совокупности показателей поведения мигранта, его взаимодействия с окружающими людьми и включения в активную деятельность. Основными критериями успешности процесса социальной адаптации являются:

- адекватная самооценка ребенка мигранта;
- уровень толерантности, тревожности;
- адекватного представления мигрантом своего будущего;
- готовности к межэтническому взаимодействию;
- знание языка принимающей стороны;
- знание и принятие ценностей принимающей страны.

Под структурой социально-педагогического взаимодействия мы понимаем совокупность методов и форм взаимодействия между всеми

участниками образовательного процесса. На основе проведенных нами исследований по социализации детей мигрантов была разработаны этапы социально-педагогического взаимодействия с детьми мигрантов в общеобразовательной школе (Приложение Б):

- диагностический;
- коррекционно-развивающая деятельность;
- учебная деятельность;
- внеурочная деятельность.

Участники взаимодействия:

- семья мигрантов;
- учителя;
- социальный педагог и педагог психолог;
- ученики;
- специалисты городских служб.

Для организации продуктивной работы необходимо создание следующих условий:

- комплексная работа и взаимодействие педагогов, специалистов, родителей;
- своевременное и поэтапное включение семьи в новую социокультурную среду, коммуникативный принцип обучения;
- учет специфики двух языков, особенностей двух культур, своеобразия речевой среды ребенка;
- создание психологически комфортного для ребенка климата в социуме;
- систематичность и последовательность обучения;
- формирование социальных качеств ребенка и его гражданское воспитание через ознакомление детей с литературой, историей, культурой.

Организационный аспект предусматривает технологию, стадии, методы работы со всеми структурными единицами учреждения, непосредственно с

детьми мигрантами, то есть обеспечивает деятельность субъектов образовательного процесса по обеспечению процесса социализации названной категории учащихся.

Следующим шагом мы разработали модель подготовки учителя начальных классов к социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

Разработанная модель подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов позволяет:

- организовать систематическое изучение данной проблемы;
- направлять развитие социально-педагогической работы в сторону практического применения имеющихся знаний в данной области;
- своевременно корректировать при необходимости социально-педагогическую работу с семьями мигрантов.

Формирование навыков и умений социально-педагогической работы учителя начальных классов с детьми из семей мигрантов определяется результатом деятельности всего образовательного учреждения, и в свою очередь эта деятельность будет эффективной при соблюдении ряда педагогических условий.

Так, П.Ф. Каптерев, В.И. Андреев, Н.М. Борытко педагогические условия определяют, как внешние обстоятельства, влияющие на ход педагогического процесса, сознательно установленные и предполагающие достижение результата.

В это время В.И. Андреев подчеркивает, что педагогические условия являются результатом целенаправленного выбора, проектирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [58].

Н.М. Яковлева обращает внимание на комплексный характер педагогических условий и рассматривает их как совокупность мероприятий, обеспечивающих достижение в учебно-воспитательном процессе уровня

профессионально-творческой активности учащихся [38].

Мы понимаем взаимосвязь мероприятий, осуществляемых руководителями и организаторами, исходя из их понимания объективно существующих факторов и возникающих обстоятельств, обеспечивающих его эффективность и действенность.

В ходе формирующего эксперимента мы узнали, что эффективность формирования умений и навыков социально-педагогической работы была достигнута благодаря:

- организационной трансформации занятий с учащимися с помощью приемов и приемов, направленных на изменение формы, смысла, характера деятельности и общения участников педагогического взаимодействия;
- осознанию учителями начальных классов важности умения социально-педагогической работы с семьями мигрантов, стимулировало овладение этими навыками;
- обогащению личного опыта педагогов за счет осуществления взаимодействия в ходе социально-педагогической работы с детьми-мигрантами;
- осознание учителями начальных классов готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта их профессиональной деятельности;
- нормативно-правовое, методическое обеспечение процесса подготовки учителей начальных классов реализующих социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной организации общего образования;
- координация действий учителей начальных классов при подготовке к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;

– обеспечение сотрудничества и обмена опытом для родителей-вынужденных переселенцев и учителей начальных классов, реализующих социально-педагогическую работу с их детьми.

Для анализа эффективности условий реализации модели организации подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, выявленных в ходе формирующего эксперимента, организован заключительный этап исследования, результаты которого представлены в следующем параграфе.

2.3 Анализ результатов реализации модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов

По результатам формирующего эксперимента мы провели контрольную диагностику, целью которой стало выявление изменений уровня сформированности готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов.

В ней приняли участие экспериментальная и две контрольная группы.

На заключительном этапе эксперимента были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Уровни готовности учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов экспериментальной группы.

Умения	1 уровень		2 уровень		3 уровень	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента

1. Теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта. Умение строить диалог с семьей мигрантов (ученик, родители, родственники).	71 %	46%	22 %	24%	7 %	28%
2. Адаптация. Умение применять различные методы, формы, технологии работы с детьми и их родителями из семей мигрантов.	81 %	47%	13 %	27%	6 %	26%
3. Образовательная деятельность. Умение планирование и выбора индивидуального образовательного маршрута учащегося из семьи мигрантов.	74 %	34%	19 %	36%	7 %	30%
4. Воспитательная деятельность. Учет запросов ребенка мигранта, его родителей и вовлечение в воспитательную среду образовательного учреждения. (родительские собрания, тренинги, мероприятия)	65 %	36%	29 %	35%	6 %	29%
5. Умение взаимодействовать с родителями в рамках полиэтнической образовательной среды.	67 %	33%	11 %	39%	11 %	28%

Результаты, представленные в таблице 4 (ЭГ), свидетельствуют о том, что у учителей экспериментальной группы значительно выросли показатели 2 и 3 уровней. А на 1 уровне процент снизился, что говорит нам о прогрессе формирования умений у учителей начальных классов социально-педагогической работы с детьми-мигрантами.

Таблица 4 – Уровни готовности учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов контрольных групп

Умения	1 уровень		2 уровень		3 уровень	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента

1. Теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта. Умение строить диалог с семьей мигрантов (ученик, родители, родственники).	75 %	68%	17%	20%	8%	12%
2. Адаптация. Умение применять различные методы, формы, технологии работы с детьми и их родителями из семей мигрантов.	72%	57%	23%	33%	6%	10%
3. Образовательная деятельность. Умение планирование и выбора индивидуального образовательного маршрута учащегося из семьи мигрантов.	71 %	62%	22 %	27%	7 %	11%
4. Воспитательная деятельность. Учет запросов ребенка мигранта, его родителей и вовлечение в воспитательную среду образовательного учреждения. (родительские собрания, тренинги, мероприятия)	67 %	49%	27 %	39%	6 %	12%
5. Умение взаимодействовать с родителями в рамках полиэтнической образовательной среды.	74 %	61%	22 %	25%	6 %	14%

Исходя из процентных показателей уровней выраженности каждого компонента в начале эксперимента и на завершающем этапе в таблице 5 (КГ), мы видим, что так же как в экспериментальной группе наблюдается рост показателей 2 и 3 уровней и снижение показателей 1 уровня. Следует отметить, что в отличие от экспериментальной группы данные изменения не столь значительные.

Мы заметили, в контрольной группе наибольший прирост в показателях проявился в умениях, относящихся к образовательной и воспитательной деятельности, что для учителя как для классного руководителя является нормой. Так как учитель начальных классов является и учителем предметником по различным областям и классным руководителем одновременно, причем это единственный учитель, у которого классный коллектив находится в поле зрения на протяжении всего учебного дня.

Так же в опросе, проведенном среди участников эксперимента все

учителя начальных классов отметили, что для более продуктивной и успешной социально-педагогической работы необходимо не только использование модели подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, и методических рекомендаций, но необходимо наличие программы социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов и конкретного плана мероприятий, направленных на успешную адаптацию и социализацию таких детей.

После проведения формирующего эксперимента уровень готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов экспериментальной группы заметно повысился. У учителей экспериментальной группы отмечено преобладание 2 и 3 уровней готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, то есть они практически не испытывают затруднений, легко применяют умения социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

Большинство учителей контрольной группы имеют начальный уровень готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, то есть использование умений педагогического общения осуществляется по образцу.

Таким образом, качественный анализ состава учителей начальных классов экспериментальной группы показал фактический последовательный переход с начального уровня готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов на базовый, с базового на оптимальный уровень, что нашло отражение в результатах диагностики.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели организации подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов. На наш взгляд,

результативность модели обеспечивалась соблюдением ряда условий, выявленных в ходе формирующего эксперимента, таких как:

- осознание учителями начальных классов готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта их профессиональной деятельности;
- нормативно-правовое, методическое обеспечение процесса подготовки учителей начальных классов реализующих социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной организации общего образования;
- координация действий учителей начальных классов при подготовке к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для родителей-вынужденных переселенцев и учителей начальных классов, реализующих социально-педагогическую работу с их детьми.

Анализ деятельности субъектов педагогического взаимодействия семьи и школы в полиэтнической среде педагогов и родителей подтверждает предположение о том, что причиной низкого уровня готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов является недостаточная компетентность учителя в работе с семьёй и педагогическая культура.

Выделенные и уточнённые в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия стали ориентиром в организации проектирования процесса подготовки учителя к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов в условиях полиэтнической среды и обеспечили его высокую эффективность.

Определены основы алгоритмизации педагогического процесса формирования готовности учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов, в которую входят: разработка инновационного содержания теоретического и практического разделов экспериментальной модели, условия апробации экспериментальной модели;

конструирования модели реализации исследовательских подходов: соблюдение принципов соотнесения этапов и содержания, последовательности и особенностей прохождения этапов, обеспечение стратегической направленности процесса, пути выхода на развитие системного качества.

Эффективным в формировании готовности учителя к учителя начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов является методические рекомендации, содержащие особенности взаимоотношений педагога с различными категориями населения региона (беженцами, вынужденными переселенцами и т.д.), профессионально-этической культуре педагога в работе в многонациональном регионе и др.

Результативность формирования умений и навыков у учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов обеспечивалась соблюдением ряда условий, выявленных в ходе формирующего эксперимента, таких как:

- осознание учителями начальных классов готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта их профессиональной деятельности;
- нормативно-правовое, методическое обеспечение процесса подготовки учителей начальных классов реализующих социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной организации общего образования;
- координация действий учителей начальных классов при подготовке к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для родителей-вынужденных переселенцев и учителей начальных классов, реализующих социально-педагогическую работу с их детьми.

Проведённый поэтапный педагогический мониторинг процесса формирования готовности учителя начальных классов к социально-педагогической

работе с детьми из семей мигрантов показал, достаточную эффективность предложенного автором экспериментального содержания образования, о чем свидетельствует высокая достоверность полученных результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено проблеме формирования умений учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

Актуальность изучения этой проблемы обусловлена не только социальным заказом общества на появление нового учителя-профессионала, но и значимостью социально-педагогической работы для учителя начальных классов работающего с детьми из семей мигрантов.

Подводя итоги исследования, можно заключить, что гипотетическое предположение, послужившее основой нашего исследования, в основном подтвердилось.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающий анализ и решение проблемы формирования готовности будущего учителя к взаимодействию с семьёй в полиэтнической среде.

Требуют своего решения также вопросы обновления содержания, технологий, форм и методов работы школы с семьёй. Необходимо дальнейшее изучение образовательных потребностей и интересов представителей различных этносов, этнопедагогического потенциала народов Северного Кавказа, условий внедрения этнопедагогического содержания в практическую деятельность образовательных учреждений региона.

Предложенная модель организации подготовки учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов состоит из следующих блоков: целевого (цель, задачи, методологические подходы, принципы формирования умений), содержательного (правовые документы инструктивного характера, регулирующие социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов и методические рекомендации по организации социально-педагогической работы с детьми из

семей мигрантов, разработанные в соответствии с планом учебно-воспитательной работы школы), операционно-деятельностного (методы, средства), оценочно-результативного (критерии, показатели и уровни сформированности готовности учителей начальных классов к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов).

В ходе формирующего эксперимента были выявлены педагогические условия, необходимые для успешного формирования умений учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов. К ним относятся:

- осознание учителями начальных классов готовности к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта их профессиональной деятельности;
- нормативно-правовое, методическое обеспечение процесса подготовки учителей начальных классов реализующих социально-педагогическую работу с детьми из семей мигрантов в общеобразовательной организации общего образования;
- координация действий учителей начальных классов при подготовке к социально-педагогической работе с детьми из семей мигрантов;
- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для родителей-вынужденных переселенцев и учителей начальных классов, реализующих социально-педагогическую работу с их детьми.

Формирование умений учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов эффективно, когда:

- социально-педагогическая работа осознаётся учителями как значимая задача, существенный аспект содержания и способ организации учебной деятельности;
- выявляется комплекс умений социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов, необходимый для учителей начальных классов;

– используется модель формирования умений учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов; учитываются педагогические условия, определяющие эффективность формирования умений учителя начальных классов социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

Тем не менее, выполненное исследование не претендует на полное решение проблемы и открывает возможности дальнейшей её разработки и изучения. Перспективным направлением дальнейшей научно-исследовательской работы может стать прикладной аспект, а именно, рабочая программа социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов и годовой план мероприятий по социально-педагогической работе с детьми-мигрантами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. [Текст] : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 364 с.
2. Андреевкова, Н. В. Проблема социализации личности [Текст] / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – 1970. – №3. – С 15-16.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Беккер, И.Л. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория [Текст] / В.Н. Журавчик // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – № 12 (16) – с. 132 - 140.
5. Бондаревская, Е.В. Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве [Текст] : Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Тирасполь, 2000. - 89 с.
6. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст] : Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. – М.: ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
7. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова. – М.: Академия, 2001. – 160 с.
8. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений [Текст] / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.: Под ред. А. С. Роботова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
9. Веряев, А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Текст] / И.К. Шалаев //

Вестник Алтайского государственного педагогического университета, 2013 – с. 115 – 120.

10. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: Учебное пособие / Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512с.

11. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для вузов [Текст] / О.Б. Дарвиш; под ред. В.Е. Ключко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2003. – 264 с.

12. Дудко, С.А. К проблеме социально-педагогической интеграции детей мигрантов в России [Текст] // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. – №28. – С. 757-761.

13. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения [Текст]/ А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии. – 1983. – №1. – С. 19-24.

14. Ежеленко, В. Б. Теория метода в педагогике: лекция [Текст] / В. Б. Ежеленко; М-во нар. образования РСФСР; Гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л.: Издательство ЛГПИ, 1989. – 50 с.

15. Жилкин, С.Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города [Текст] // Педагогика. – 2003. – №3.

16. Загвязинский, В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 206 с.

17. Закон РФ от 19 февраля 1993 г. N 4530-I «О вынужденных переселенцах» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.garant.ru/10105693>. (Дата обращения: 08.04.2020).

18. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя

[Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

19. Кирдяшова, Е.В. Культура межличностного общения у младших школьников из семей мигрантов как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Е.В. Кирдяшова, Н.А. Пшеничникова, В.М. Курков // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. В.В. Константинов. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. – С. 75-83.

20. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»: Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

21. Кон, И.С. Социология личности [Текст] / И.С.Кон. – Москва: Рипол Классик, 2014. – 388 с.

22. Конвенция ООН о правах ребенка. [Электронный ресурс] – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml. (Дата обращения: 08.06. 2020).

23. Конституция РФ. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.garant.ru/doc/constitution>. (Дата обращения: 08.06. 2020).

24. Коповой, А.С. Межнациональная толерантность как основа нравственного воспитания в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А.С. Коповой, О.В. Коповая // Научный потенциал. – 2011. – №2. – С. 23-25.

25. Костецкая, Г.А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы [Текст] / Г.А. Костецкая // Молодой ученый. – 2014. – №18.1. – С. 49-51.

26. Котова, И. Б. Философские основания современной педагогики [Текст] / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педуниверситета, 1994. – 63 с.

27. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие [Текст] / В. С. Кукушин. – Изд-е 2-е, испр. и доп. – М.: ИКЦ «МарТ»: Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 256 с.
28. Леонова, О.А. Образовательное пространство как педагогическая реальность [Текст] // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2006. – № 1 – с. 36 – 40.
29. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Директ – Медиа, 2008. – 916 с.
30. Мали, Н.А. Особенности школьной адаптации детей-мигрантов из Украины к условиям общеобразовательной школы на начальной ступени общего образования [Текст] / Н.А. Мали // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – №5. – С. 91-104.
31. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика : Учебник [Текст] / Л.В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
32. Матюхина, Психология младшего школьника [Текст] / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.Т. Патрица. – М.: Просвещение, 1976. – 210 с.
33. Меренков, А.В. Тенденции изменения семейного воспитания в современном обществе [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2013. – №2. – С. 107-110 – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2014/05/05/1251339411/11Merenkov.pdf> (дата обращения 20.01.20)
34. Меренков, А.В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного: монография [Текст] / А. В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2007. – 279 с.
35. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст]: учебное пособие / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 623 с.

36. Мудрик, А.В. Социальная педагогика[Текст] : Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
37. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива [Текст] : Вопросы теории / Л.И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
38. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов [Текст] / ред.- сост. Н.Б. Крылова. Вып. 1. – М. : Инноватор, 1995. – с. 63.
39. Осин, Р.В. Успешность адаптации мигрантов [Текст] / Р.В. Осин // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. В.В. Константинов. - Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. - С. 164-169.
40. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
41. Парыгин, Б.Д. Социальная психология как наука [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
42. Педагогика [Текст] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 608 с
43. Педагогический энциклопедический словарь. [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд. – М.: Большая Рос. энцикл., 2009. – 528 с.
44. Петровский, А.В. Избранные труды [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 460 с.
45. Пещеров, Г.И. Институт семьи: эволюция и проблемы в современном мире [Электронный ресурс] / Г.И. Пещеров, А.И. Пирогов // Власть. – 2013. – № 10. – С. 106-109. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-evolyutsiya-i-problemy-v-sovremennom-mire/viewer>. (дата обращения: 06.07.2020 г.).

46. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.
47. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
48. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
49. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство: Монография [Текст] – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
50. Постоянная миграция между Россией и странами СНГ и Балтии. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.demoscope.ru/weekly/2012/0535/>. (Дата обращения: 22.09.2019).
51. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология [Текст] :учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
52. Редько, Л.Л. Теоретические подходы и проектирования образования в современных условиях [Текст] / Р.М. Чумичова – Ставропольс: ИРО, 1996. – 24 с.
53. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : Владос – Пресс, 2004. – 256 с.
54. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [текст] : федер. закон : [принят Гос. Думой 29.12.2012 г №273-Ф.].
55. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб. :Питер Ком, 2000. – 705 с.

56. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» [Текст] / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5-12.
57. Седова, Н. В. Педагогическая культура учителя [Текст] / Н. В. Седова. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2003. – 208 с.
58. Сенько, Ю.В. Гуманизация образовательной среды в университете [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 5. – с. 51-57
59. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 348 с.
60. Силаков, А.С. Факторы адаптации детей-мигрантов в начальной школе // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире [Текст] : Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. В.В. Константинов. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. – С. 207-212.
61. Ситаров, В. А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
62. Сластенин, В.А. и др. Педагогика [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
63. Социальная психология личности в вопросах и ответах [Текст] / под. ред. В. А. Лабунской. – М.: Гардарики, 2000. – 397 с.
64. ФГОС НОО с изменениями на 18 мая 2015 года. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>. (Дата обращения: 15.06.2020).

65. Федеральный закон от 19 февраля 1993 г. N 4528-1 «О беженцах» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/10105682/>. (Дата обращения: 15.06.2020).
66. Формы воспитания работы классного руководителя [Текст] / Под ред. Л.В.Кузнецовой. сост. Г.С.Семенов. – М. : Школьная пресса, 2006.
67. Хилько, М.Е. Возрастная психология. Конспект лекций [Текст] / М. Хилько, М.Е., Ткачева – М. : Юрайт, 2010г. –368 с.
68. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
69. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] : Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО, 2002.
70. Хухлаева, О.В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре [Текст] : учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 248 с.
71. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» [Текст] // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020-1022. 59.
72. Цукер, А.А. Образовательное пространство школы [Текст] // Управление школой. – 2004. – № 27 – с. 28.
73. Шамионов, Р.М. Теоретические подходы к этнопсихологическим и кросс-культурным исследованиям субъективного благополучия личности [Текст] : Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 1. – С. 7-19.
74. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005 – 349 с.
75. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования [Текст] М.: Издательский центр "Академия", 2013 – 576 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Опрос «Особенности социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов»

Опрос создан с целью выявления проблем социально-педагогической работы с детьми из семей мигрантов.

1. «Испытываете страх в общении внутри образовательного процесса?»
2. «Готовы участвовать в жизни класса и школы?»
3. «Испытываете ли вы затруднения в обучении школьников из семей мигрантов?»
4. «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей с трудностями в знании русского языка?»
5. «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей-мигрантов?»
6. «Готовы ли вы лично к обучению детей из семей мигрантов?»
(имелось ввиду, владеют ли учителя специальными программами, технологиями, приемами обучения таких детей.)

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Карта-схема уровня сформированности умений у учителя начальных классов социально-педагогической работы с семьями мигрантов.

Уважаемые коллеги!

Как Вы считаете, на каком уровне у Вас сформированы перечисленные умения.

Базовый (стандартизованный) уровень характеризуется тем, что:

- профессиональная установка и стремление реализовывать социально-педагогическую работу проявляются ситуативно; в применении информации по реализации социально-педагогической работы на практике, умении планировать и корректировать свои действия допускаются некоторые недочеты, неточности;

- активность и целеустремленность во взаимодействии с детьми и их родителями реализуются без принуждения; готовность к социально-педагогической работе с детьми мигрантов признается значимой задачей профессиональной деятельности, однако способность к адекватной самооценке и прогнозированию может носить ситуативный характер.

Оптимальный (продуктивный) уровень предполагает: осознание готовности к социально-педагогической работе с детьми мигрантов как значимой задачи и существенного аспекта личной профессиональной деятельности который сопровождается умением самооценки и прогнозирования; высокий уровень профессиональной установки и стабильность в стремлении реализации социально-педагогической работы; применение воспринимаемой информации по реализации социально-педагогической работы на практике системно, обосновано; уверенное, свободное, грамотное, творческое применение умений планирования и коррекции социально-педагогического взаимодействия с детьми и родителями мигрантами; стабильность в проявлении активности и

целеустремленности при реализации социально-педагогической работы с детьми мигрантов; сформированность умений в привлечении детей и их родителей к совместной социально-педагогической работе.

Умения	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1. Теоретические знания и представления о культуре и языке народа ребенка мигранта. - Умение строить диалог с семьей мигрантов (ученик, родители, родственники).			
2. Адаптация. - умение применять различные методы, формы, технологии работы с детьми и их родителями из семей мигрантов.			
3. Образовательная деятельность. - умение планирование и выбора индивидуального образовательного маршрута учащегося из семьи мигрантов.			
4. Воспитательная деятельность. - Учет запросов ребенка мигранта, его родителей и вовлечение в воспитательную среду образовательного учреждения. (родительские собрания, тренинги, мероприятия)			
- умение взаимодействовать с родителями в рамках полиэтнической образовательной среды.			

Спасибо!